



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i Spesialpedagogikk

Høstsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Hilde Haugland

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Pål Roland

Tittel på masteroppgaven: «*Hvordan har implementeringen av kjernekomponenten utfordrende atferd påvirket de ansattes arbeid med barna i barnehagen?*»

Engelsk tittel: «*How has the implementation of the core component challenging behavior affected the employees work with children in kindergarten?*»

Emneord:
Utfordrende atferd, implementering, Være
Sammen, det autoritative perspektiv og
endring hos barnehageansatte

Sidetall: 76
+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 20.11.2014
dato/år

Forord

3,5 år som student ved Universitetet i Stavanger går mot slutten. Det har vært år fylt med spennende forelesninger, læring, lesing, oppgaveskriving, eksamen, pendling og ikke minst mange gode diskusjoner. Takk til Caroline for støtte, innspill og gode samtaler i bilen i disse 3,5 årene.

Jeg må også gi en stor takk til alle informantene som stilte opp på intervju og delte sine erfaringer med meg.

Det har til tider vært utfordrende å balansere studiene med arbeidet i Spesialpedagogisk team i Haugesund Kommune. Jeg hadde ikke klart det uten støtte fra min avdelingsleder, Elisabeth. Hun har vært løsningsorientert, støttet meg og langt forholdene til rette slik at jeg har kunnet følge forelesningene på UiS. Takk også for mange gode innspill, diskusjoner og ikke minst korrekturlesing av oppgaven. Takk også til alle kollegaene i teamet, spesielt Sissel for korrektur lesing, og «barnehagene mine» som har støttet meg og vært med på å legge til rette i de mest hektiske periodene.

Jeg må spesielt takke Pål Roland ved Læringsmiljøsentret for all veiledning, inspirasjon, tips til fagbøker og ikke minst oppmuntrende ord når mestringstroen var dalende. Jeg er takknemlig for at han ville være veilederen min på denne oppgaven.

Jeg må også rette en stor takk til familie og venner for all støtte, oppmuntring og forståelse. En ekstra stor takk til mamma. Jeg hadde ikke klart det uten all støtte fra deg.

Til slutt en spesiell takk til pappa. Selv om du aldri fikk oppleve at jeg ble ferdig med masteroppgaven, har du vært med meg hele veien. Når det har vært på det tøffeste tenkte jeg på det du alltid sa: «*Du må fullføre det du har begynt på*» og «*Du skal gjøre det så godt du kan*». Og jeg må si jeg fikk en ekstra motivasjon da jeg så dato for innlevering av oppgaven. Jeg vet en ferdig masteroppgave hadde vært den beste bursdagsgaven du hadde fått. Gratulerer med dagen pappa. Jeg vet du hadde vært stolt av meg i dag.

Haugesund 20.11.2014

Hilde Haugland

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
1.0 Innledning	2
1.1 Bakgrunn	2
1.2 Studien formål.....	4
2.0 Problemstilling	4
2.1 Problemstilling.....	4
2.2 Oppgavens struktur	4
3.0 Teori	5
3.1 Være Sammen.....	5
3.1.1 Kompetanseheving for alle ansatte i barnehagen.....	6
3.1.2 Materialet utviklet for barna i barnehagen.....	9
3.1.3 Foreldrepakken	10
3.2 Tidlig innsats.....	10
3.3 Utfordrende atferd	12
3.3.1 Utagerende og innagerende atferd	13
3.3.2 Aggresjon	14
3.3.3 Proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon	15
3.3.4 Aggresjon i tidlig barndom	16
3.3.5 Omlæring av aggresjon	18
3.4 Implementering.....	18
3.4.1 Innovasjon	18
3.4.2 Implementering	19
3.4.3 Implementeringsprosessen.....	20
3.4.4 Implementeringskvalitet.....	23
3.4.5 Kollektive prosesser.....	24

3.5 Det autoritative perspektiv	25
3.5.1 De fire voksenstilene	26
3.5.2 Relasjonsbygging	27
3.5.3 Kontroll/grensesetting	28
4.0 Metode	30
4.1 Forskningsmetode	30
4.1.1 Kvalitativ forskning	30
4.1.2 Fenomenologi	31
4.2 Intervju	31
4.2.1 Intervjuundersøkelsens «7 faser»	32
4.3 Datainnsamling	33
4.3.1 Valg av forskningsdeltakere	33
4.3.2 Utvalget i denne studien	34
4.3.3 Intervjuguide	34
4.3.4 Verktøy	35
4.4 Analyse av data	35
4.5 Etske vurderinger	36
4.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	38
4.6.1 Reliabilitet	39
4.6.2 Validitet	39
4.6.3 Generaliserbarhet	41
4.7 Feilkilder	41
5.0 Resultat	43
5.1 Utagerende atferd	43
5.1.1 Aggresjon	43
5.1.2 Proaktiv aggresjon	43

5.1.3	Reaktiv aggresjon.....	44
5.1.4	Forebygge proaktiv aggresjon	44
5.1.5	Forebygge reaktiv aggresjon.....	45
5.1.6	Påvirkning i det daglige arbeidet.....	46
5.1.7	Omlæring.....	47
5.1.8	Tiltak for aggresjonshåndtering	48
5.2	Det autoritative perspektiv	49
5.2.1	Grensesetting	49
5.2.2	Refleksjoner omkring tema grensesetting.....	49
5.2.3	Relasjonsbygging	50
5.2.4	Utfordringer med kombinasjonen grensesetting og relasjonsbygging- det autoritative perspektiv	52
5.3	Implementering	53
5.3.1	Implementering.....	53
5.3.2	Trening på utfordrende atferd håndtering	54
5.3.3	Endring hos personalet og mestringstro	55
5.3.4	Utfordring med implementering av utfordrende atferd.....	56
5.3.5	Effekt	56
5.3.6	Tilbakemelding fra personalet.....	57
5.3.7	Kollektive prosesser.....	57
5.4	Foreldre	58
6.0	Drøfting	59
6.1	Teorier om utfordrende atferd viser igjen i praksis.....	60
6.1.1	Ulik forståelse av proaktiv og reaktiv aggresjon	60
6.1.2	Omlæring ser ut til å være viktig.....	61
6.1.3	Aggresjon må forebygges	62

6.1.4 Håndtering av aggresjon og endringer i hverdagen.....	64
6.2 Det autoritative perspektiv viser igjen i praksis	65
6.2.1 Grensesettingens betydning	65
6.2.2 Betydning av relasjonsbygging	66
6.2.3 Utfordringer med det autoritative perspektiv	67
6.3 God implementering avgjørende for å oppnå endring	68
6.3.1 Gjennomføring av implementeringsprosessen	68
6.3.2 Trening er viktig i implementeringsprosessen	70
6.3.3 Endring hos barna	71
6.3.4 Endring hos personalet	72
6.4 Foreldre er en viktig del av endringsarbeidet	73
7. Konklusjon.....	74
7.1 Konklusjon	74
7.1.1Utfordrende atferd.....	74
7.1.2Det autoritative perspektiv	75
7.1.3 Implementering	75
7.2.4 Foreldre.....	75
7.2 Forskning videre	76
8.0 Litteratur.....	77
Vedlegg 1	82
Vedlegg 2	83
Vedlegg 3	85
Vedlegg 4.....	87

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler implementering av kjernekomponenten utfordrende atferd i kompetanseløftet Være Sammen. Formålet er å se om kompetanseløftet har ført til endring hos personalet i deres daglige arbeid med barna i barnehagen. Implementering av kjernekomponenten utfordrende atferd handler om at personalet i barnehagen blir bevisst sin praksis og søker å endre denne på grunnlag av forskningsbasert teori på området (Fullan, 2007). For å få til endring kreves det trening og veiledning (Fixsen m. fl., 2005). Det autoritative perspektivet (Baumrind, 1991) er et grunnleggende prinsipp i Være Sammen, samtidig som det er et sentralt tiltak i håndtering av utfordrende atferd hos barn. Være Sammen er et kompetanseløft som vektlegger tidlig innsats. Pilotprosjektet fikk god evaluering via ekstern forskning ved UiA (Omdal, 2013) Med bakgrunn i dette har problemstillingen i studien vært:

Hvordan har implementeringen av kjernekomponenten utfordrende atferd påvirket de ansattes arbeid med barna i barnehagen?

Studien er basert på en kvalitativ forskningstilnærming. De empiriske dataene er hentet inn ved hjelp av intervju. Informanten var fem styrere/styrerassistenter i fem forskjellige Være Sammen barnehager. Barnehagene hadde arbeidet med kompetanseløftet Være Sammen i ca. to år. Studien består av et teorigapittel som omhandler Være Sammen, tidlig innsats, utfordrende atferd, implementering og det autoritative perspektiv. Videre er det et metodekapittel som omhandler valg av metode og fremgangsmåte for å innhente empirien. De neste to kapitlene omhandler de empiriske funnene og drøfting av disse opp mot teori og problemstilling. Til slutt presenteres en konklusjon og forslag til videre forskning. Studien konkluderer med at implementering av utfordrende atferd har påvirket de ansattes arbeid med barna i barnehagen. Empirien viser at personalet har et større felles begrepsapparat, er mer bevisst på kjennetegn når det gjelder utfordrende atferd og hvilke tiltak som kan settes inn. Personalet har bevisst arbeidet med teori om autoritative voksne. For å få til implementeringen av utfordrende atferd har barnehagene arbeidet med implementeringsprosessens betydning og blant annet hatt stor vektlegging på trening og veiledning (Fixsen m.fl., 2005) og utviklet en felles forståelse blant personalet (Røkenes & Hansen, 2002).

Nøkkelord: Utfordrende atferd, implementering, Være Sammen, det autoritative perspektiv og endring hos barnehageansatte.

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Stortingsmelding 16 (2006-2007) og Stortingsmelding 18 (2010-2011) satt et sterkt fokus på tidlig innsats. På samme tiden publiserte Richard Tremblay (2010) sin forskning som viste at barn er mest fysisk aggressive i barnehagealder. Videre viser hans forskning at negativ atferd må omlæres og effekten er størst jo tidligere det starter. Et hovedbudskap fra Tremblay er at dette arbeidet må starte allerede i barnehagealder, og at de voksne spiller en avgjørende rolle i denne påvirkningen.

Tidlig innsats-visjonen har i løpet av de siste årene endret seg fra å fokusere på skole, til å gjelde barnehagen i stadig større grad. I dag går ca. 90 % av alle barn i barnehagealder i barnehagen, og vektlegging på barnehagens betydning i et livslangt læringsløp har økt. Samtidig har barnehagen vært i en rivende utvikling (Ertesvåg & Roland, 2013). Den første rammeplanen for barnehagen var gjeldende fra 1996, og fra 2009 har alle barn over 1 år rett på barnehageplass. Særlig det siste har ført til en stor utbygging av barnehager, og andelen barn under 3 år har økt kraftig. Selv om barnehagen har vært i en rivende utvikling har kompetansekravene til de ansatte i liten grad endret seg. Det er fremdeles en stor andel ansatte som er ufaglærte. I tillegg er åpningstidene i barnehagen utvidet og barnegruppens størrelse har økt uten at det har ført til endringer i personalantallet eller pedagogtetthet.

Antall barn med spesialpedagogisk hjelp etter opplæringsloven § 5-7 har de siste årene hatt en svak økning. For barn i barnehagen er den spesialpedagogiske hjelpen i hovedsak knyttet til språkutvikling og atferdsvansker (Udir: Utdanningsspeilet 2014, Cameron m.fl., 2011)

For at barn med utfordrende atferd skal bli oppdaget tidlig og tiltak skal sette inn så tidlig så mulig, er det derfor viktig med et personale med kompetanse på nettopp dette. Kristin Halvorsen skrev i Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020:

De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen. Et kompetent personale vil kunne se, anerkjenne og følge opp barna i deres utvikling. Å investere i de ansattes kompetanse er derfor å investere i barna (Kunnskapsdepartementet, 2013).

For barnehagene har det vært utviklet relativt få endrings -og kompetansehevingsprosjekt. Være Sammen er et kompetansehevingsprosjekt som nettopp er rettet mot barnehagen for å øke kompetanse hos alle ansatte. Dette prosjektet har blitt godt mottatt, særlig blant personell med pedagogikk utdannelse (Omdal, 2013).

Være Sammen har som mål:

Å heve kompetansen hos alle ansatte i barnehagen gjennom å implementere en autoritativ voksenrolle med varme, tydelige voksne overfor barna, forebygge og redusere utfordrende atferd, fremme inkludering og utvikle gode relasjoner og medvirkende barn (Omdal, 2013, s. i).

Være Sammen bruker begrepet kjernekomponent for å vise til de viktigste innholdsdelene i en planlagt intervensjonsprosess, implementeringsprosess eller program. Fixsen, Naom, Blasé, Friedman & Wallace (2005) definerer kjernekomponenter som:

Core components refer to the most essential and indispensable components of an intervention practice or program or the most essential and indispensable components of an implementation practice or program (Fixsen m.fl., 2005 s.24).

I Være Sammen er det sju kjernekomponenter. Disse er autoritative voksne, relasjonsbygging, implementering, tidlig innsats, håndtering av utfordrende atferd, kommunikasjon og organisasjonsutvikling. Være Sammen er et omfattende og komplekst kompetansehevingsprosjekt som bygger på forskningsbasert teori.

I denne oppgaven vil hovedfokus være på kjernekomponentene implementering og utfordrende atferd. Videre er det naturlig å komme inn på kjernekomponenten autoritative voksne da det er dette prinsippet Være Sammen bygger på når det gjelder voksenrollen. Samtidig er det den autoritative voksenstilen som er det viktigste tiltaket for å håndtere utfordrende atferd. Underveis i prosjektet ble temaet «foreldre» introdusert av informantene. Fokus var da foreldrenes betydning i det daglige og i forbindelse med barn som viste utfordrende atferd.

1.2 Studien formål

Studiens formål er å se om implementering av teori om utfordrende atferd og aggresjon, har ført til endret praksis hos personalet i barnehagen. Hensikten er å se om personalet har implementert kjernekomponenten utfordrende atferd, og om det har ført til endringer etter at de har arbeidet med kompetanseløftet Være Sammen. Det er per i dag lite forskning på kompetanseløft i barnehagene. I tillegg er det lite forskning på Være Sammen ettersom det er forholdsvis nytt. Dermed kan denne studien bidra til mer kunnskap, ny forståelse og danne grunnlag for videre forskning på utfordrende atferd i Være Sammen, men også på Være Sammen generelt.

2.0 Problemstilling

2.1 Problemstilling

Med bakgrunn i dette har denne studien tatt utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan har implementeringen av kjernekomponenten utfordrende atferd påvirket de ansattes arbeid med barna i barnehagen?

2.2 Oppgavens struktur

I kapittel tre vil det redegjøres for teori benyttet i studien. Det er 5 hovedområder: Være Sammen, tidlig innsats, utfordrende atferd, implementering og det autoritative perspektiv. Være Sammen er kompetanseløftet for de ansatte som også kan sees på som et tidlig innsattiltak overfor barn som har utfordrende atferd. Hovedfokus i studien er utfordrende atferd og implementering av dette. Det siste teoriområdet er det autoritative perspektiv, selve grunnprinsippet i Være Sammen. I tillegg er en autoritativ voksenstil et viktig tiltak overfor barn med utfordrende atferd.

I kapittel fire presenteres metoden. Her vil det redegjøres for valgt forskningsmetode, kvalitativ forskning, fenomenologi og intervju som instrument. Deretter presenteres utvalget, analyseprosessen og de etiske vurderingene som ble gjort gjennom hele studien. Til slutt i kapitlet presenteres og diskuteres validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og feilkilder.

I kapittel fem presenteres empirien som er innhentet ved hjelp av intervju. Det var fem styrere/styrerassistenter som ble intervjuet. Hovedområdene er utfordrende atferd, det autoritative perspektiv, implementering og foreldre. Det vil bli benyttet sitater for å underbygge funnene.

I kapittel seks vil de empiriske funnene bli drøftet i forhold til teori og problemstilling. Som i presentasjonen av empirien vil hovedområdene være utfordrende atferd, det autoritative perspektiv, implementering og foreldre. Også i dette kapittelet vil det bli trukket frem sitater for å underbygge funnene.

I kapittel sju presenteres en oppsummering av funn og forslag til videre forskning.

3.0 Teori

I dette kapittelet vil det bli redegjort for teori knyttet til studien. Det er fem hovedområder:

- Være Sammen
- Tidlig innsats
- Utfordrende atferd
- Implementering
- Det autoritative perspektiv

Være Sammen er kompetanseløftet for alle ansatte i barnehagen. Kjernekomponentene i *Være Sammen* er det autoritative perspektiv, tidlig innsats, håndtering av utfordrende atferd, relasjonsbygging, kommunikasjon, implementering og organisasjonsutvikling. *Være Sammen* kan også sees på som *tidlig innsats* tiltak overfor barn i risiko for å utvikle negativ atferd. Derfor er tidlig innsats et eget område. Videre vil det bli redegjort for *utfordrende atferd*, med fokus på aggresjon. Dette området, sammen med *implementering*, er hovedfokus for studien. Som nevnt er begge disse også kjernekomponenter i *Være Sammen*. Det siste temaområdet er *det autoritative perspektiv*. Dette er også en kjernekomponent i *Være Sammen*, samtidig som det er grunnprinsippet i kompetanseløftet. Et mål i *Være Sammen* er å forebygge og redusere utfordrende atferd gjennom blant annet å implementere en autoritativ voksenrolle.

3.1 Være Sammen

Være Sammen startet som et pilotprosjekt for 21 barnehager i 7 kommuner i Vest- og Aust Agder. Pilotperioden var 2011-2012 og var støttet av Kunnskapsdepartementet/ Utdanningsdirektoratet. Prosjektet har vært under ledelse av Fylkesmannen i Vest Agder i samarbeid med Foreningen *Være Sammen*, som er en ideell stiftelse som forvalter ideer og publiseringsrettighetene for kompetanseløftet. Oppdraget med å evaluere/drive følgeforskning på pilotprosjektet gav Fylkesmannen i Agder til Universitetet i Agder, Institutt

for pedagogikk. Rapport på denne evalueringen var ferdig våren 2013 og ble utarbeidet av Heidi Omdal (Omdal, 2013).

Prosjektet er blant annet forankret i Barnehageloven og Regjeringens mobbemanifest 2011-2014 og ser på seg selv som et «tidlig innsats» tiltak med en allmennpedagogisk innretning (Skeie, 2011).

Den kreative utviklingen av det totale prosjektet og støttmateriellet er utviklet av IdeHospitalet, ved Eivind Skeie og Klaus Krogh. Det teoretiske innholdet i prosjektet bygger på forskningsbasert teori, og er utarbeidet av førsteamanuensis Pål Roland og professor Ingunn Størksen ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøseneteret), UiS. De har også utviklet veilederutdanningen som er en sentral del av Være Sammen. (Roland, Størksen, Omdal, Midthassel, Fandrem, Godtfredsen & Skeie (red), 2014).

Hovedmålsettingen til Være Sammen er å:

- Heve kompetansen hos alle ansatte i barnehagen gjennom å implementere en autoritativ voksenrolle med varme, tydelige voksne overfor barna
- Forebygge og redusere utfordrende atferd
- Fremme inkludering
- Utvikle gode relasjoner og medvirkende barn (Omdal, 2013, s. i)

Være Sammen består av tre deler:

- 1) Kompetanseheving for alle ansatte i barnehagen
- 2) Materiell utviklet for barna i barnehagen
- 3) En foreldrepakke

3.1.1 Kompetanseheving for alle ansatte i barnehagen.

Målet for Være Sammen er å utvikle og forbedre kvaliteten i den enkelte barnehage gjennom å implementere innholdet og prinsippene fra Være Sammen. Innholdet og arbeidsmåtene i Være Sammen er med på å utvikle hele organisasjonen, dermed kan Være Sammen sees på som et utviklingsprosjekt eller innovasjon (Omdal, 2013). Kjell Skogen (2004) ser på en innovasjon som en planlagt endring for å forbedre praksis. Innovasjonen må være forankret i ledelsen og det skal være en prosjektgruppe som skal være drivkraften bak implementeringen. Normalt er det barnehagens styrer som leder prosjektgruppen (Roland, 2012b).

Hver barnehage som deltar i Være Sammen har knyttet til seg en eller to veiledere. Veilederne er stort sett ansatte i den enkelte barnehage som har tatt veilederutdannelsen i Være Sammen. Veilederutdannelsen er som nevnt over, utviklet av P. Roland og I. Størksen ved Læringsmiljøsentret, UiS.

Være Sammen bygger på forskningsbasert teori, der kjernekomponentene eller hovedtemaene er *de autoritative voksne, relasjonsbygging, implementering, tidlig innsats, håndtering av utfordrende atferd, kommunikasjon og organisasjonsutvikling*. Det er utgitt fire teorihefter. Alle ansatte skal lese hefte 1 og 2 som tar for seg teori angående de autoritative voksne, relasjonsarbeid, tidlig innsats og håndtering av utfordrende barn. De blir også oppfordret til å lese hefte 3 og 4, men disse er mer rettet mot veileder og ledelsen i barnehagen. Hefte 3 tar for seg kollegaveiledning som en metode for læring. Denne metoden blir barnehagene oppfordret til å bruke dersom de ikke har andre veiledningsmetoder i bruk fra før. Hefte 4 tar for seg teori angående implementering, organisasjonslæring og teamutvikling. I tillegg er det våren 2014 gitt ut en bok som inneholder alle de 4 teoriheftene, informasjon om materialet til barna samt et kort sammendrag av evalueringsrapporten fra Heidi Omdal (Roland m.fl., 2014).

De autoritative voksne er det grunnleggende prinsippet for Være Sammen, og skal utgjøre en viktig del av den pedagogiske plattformen og utøvelsen i barnehagen. Teorien om de autoritative voksne bygger på Diana Baumrind (1991) sin forskning om de fire voksenstilene. Målet er at de voksne skal utøve en autoritativ voksenstil. Voksenstilen kjennetegnes av å være en varme og grensesettende voksen. Med tanke på atferd og læring er dette til fordel for barn. (Roland & Størksen, 2012). Se kapittel 3.5 for nærmere utdyping.

Relasjonsbygging er et viktig prinsipp for autoritative voksne og det er de voksne sitt ansvar. Det derfor viktig at de voksne vet hvordan de skal gjøre dette. For å bygge relasjoner skal de voksne utrykke «varme» og positive forventinger overfor barnet, ta initiativ til å være i samspill f.eks. gjennom småprat, lek og forskjellige aktiviteter som musikk, matlaging, forming og turgåing. De voksne må være mentalt tilstede i samspillet og ta perspektivet til barnet. Da vil barnet oppleve at de voksne bryr seg, setter seg inn i barnets følelsesliv og bekrefter barnet og dets egenverdi. Tidsperspektivet for å bygge gode relasjoner varierer fra person til person (Roland & Størksen, 2012). Pianta (1999) har utviklet begrepet «banking-time» som kort fortalt betyr kvalitetstid mellom en voksen og et barn. Det de skal gjøre sammen er på barnets premisser, ut fra dets interesseområder og ønske. Samværet er

betingelsesløst, og ikke en form for belønning. Målet er å bygge en positiv relasjon ved å gjøre noe sammen. Ved å styrke relasjonen vil en grensesetting tolereres bedre og barnet kan vise en mer adekvat reaksjon. Særlig overfor barn med utfordrende og avvisende atferd har «banking-time» en positiv effekt, og Pianta mener det er det viktigste og første tiltaket som skal settes inn.

Implementering betyr i følge Fullan (2007) å omsette teori og ideer ut i praksis, og er fase 2 av en innovasjonsprosess.

- Fase 1 er *initiering*. Det er i denne første fasen at barnehagen undersøker hva barnehagen, den enkelte personalgruppen eller den enkelte ansatt har behov for. Fasen munner ut i en beslutning om hva som skal skje videre.
- Fase 2 er *implementering* som vil si å sette teori ut i praksis.
- Fase 3 er *institusjonalisering*. I denne fasen er teorien blitt en naturlig del av praksis og det er det som er målet for innovasjonen.

En innovasjonsprosess tar 3 -5 år og implementeringen er en omfattende og tidkrevende fase. Fixsen m.fl. (2005) fremhever at det er viktig at både teori og ferdigheter som skal implementeres må trenes på. Se kapittel 2.4 for mer utdyping.

Tidlig innsats vil si at en på et tidlig tidspunkt setter inn tiltak for å forebygge for eventuelle vansker eller at tiltak settes inn så snart en vanske blir oppdaget, uansett alder (St.meld.nr. 16 (2006-2007)). Være Sammen kan sees på som et tidlig innsats-tiltak både for å forebygge men også når en vanske har oppstått. Se kapittel 2.2 for mer utdyping.

Håndtering av utfordrende atferd setter fokus på at negativ atferd i tidlig alder øker muligheten for mer negativ atferd når barna blir eldre. Videre at negativ fysisk aggresjon lettest avlæres i tidlig alder i følge Tremblay (2010). De voksne må ha teoretisk og praktisk kompetanse på utfordrende atferd slik at de kan være i forkant og lære barna alternative handlingsmåter. De må være autoritative voksne, samtidig som de ivaretar barnets self-efficacy/mestringstro. Se kapittel 2.3 for mer utdyping.

Kommunikasjon er viktig når en skal samhandle både med kollegaer, barn og foresatte. I Være Sammen er det blant annet fokus på speilingsteorien til Mead (1934), og firefeltsmodellen utviklet av Røkenes & Hansen (2002) for å se på kommunikasjonsprosesser i et team. Meads (1934) speilingsteori har blant annet fokus på betydningen av kommunikasjon mellom

mennesker, dannelse av selvbylde gjennom respons gitt av signifikante andre og betydningen av å kunne ta hverandres perspektiv. Firefeltmodellen (Røkenes & Hansen, 2002) fokuserer blant annet på at hver enkelt person har sitt eget perspektiv som bygger på verdier, handlinger og kultur de har med seg. Områdene eget perspektiv overlapper andres perspektiv blir et fellesperspektiv eller et intersubjektivt-nivå. Det intersubjektive-nivået er i stadig utvikling, og ved felles kompetanseheving og veiledning vil det intersubjektive-nivået bli større slik at personalet har en større felles forståelse. Felles forståelse vil ikke si at alle har helt lik forståelse, men at handlingene blir utført i henhold til felles prinsipper. På denne måten vil handlingene være mer forutsigbare og gi større trygghet (Roland, 2012b)

Organisasjonsutvikling vil si at fokus ikke kun er rettet mot enkeltindividene og deres individuelle utvikling i en organisasjon. Utgangspunktet er at enkeltpersoner utvikler seg, samtidig som det kollektive blir ivaretatt med at læring foregår med bakgrunn i felleskapet. Peter Senge (2006) har utviklet en teoretisk modell for hvordan organisasjoner kan utvikle seg og oppnå kollektiv læring. «*En lærende organisasjon- det er en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid*» (Senge, 2006, s 19). Modellen til Senge er fem disipliner eller utviklingsområder. 1) Personlig mestring 2) Delt visjon 3) Mentale modeller 4) Gruppelæring og 5) Systemperspektivet. Disse disiplinene henger sammen med hverandre og man kan si at «helheten er noe mer og annet enn summen av delene» (Roland, 2012b).

3.1.2 Materialet utviklet for barna i barnehagen

Støtt materialet er utviklet for barn i alderen 4-6 år, men man kan tilrettelegge for bruk også overfor yngre eller eldre barn. Til bruk for de voksne er det utviklet et ressurshefte som omtaler dette materialet (Skeie, 2011). Støtt materialet skal være en hjelp til å få til et godt samspill mellom den autoritative voksne og det medvirkende barnet. Dette kan brukes i sammen med enkelt barn og/eller i gruppe. Bruken av materialet kan være planlagt, det kan brukes spontant for å bearbeide en hendelse eller brukes som støtte når barn trenger hjelp til å foreta valg.

Regnbueløven er selve symbolbæreren i Være Sammen, og denne treffer barna i flere sammenhenger. Regnbueløven som dukke kan brukes som samtalepartner, eller den kan være en hjelp til å strukturere en gruppesamtale ved å tydeliggjøre at den som holder Regnbueløva er den som får snakke. Regnbueløven har utviklet en Løvelov som alle barn «forplikter» seg

til å følge. Løveloven tar for seg de grunnleggende verdiene Være Sammen formidler. Det er også utviklet en magnetograf, sanger og 12 filosofi- og følelsesbøker (Skeie, 2011). Høsten 2014 er det komme nytt materiale til barna.

3.1.3 Foreldrepakken

Det er viktig at også foreldrene får kjennskap til det som barna og personalet i barnehagen arbeider med. Det er derfor utviklet en foreldreeske. Denne inneholder en bok som omhandler det viktigste i Være Sammen, som noen av teoriene personalet arbeider ut i fra. Blant annet den autoritative voksenstilen. Videre inneholder esken en plakate over de fire voksenstilene og en lydbok med historien om Regnbueløven.

3.2 Tidlig innsats

I Stortingsmelding 16 (2006-2007) «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» fremheves det at alle skal ha lik mulighet til å utvikle seg selv og til å utvikle sine egne evner. Grunnlaget for dette legges tidlig, og fokus må rettes mot barnehagealder og i grunnskolen. Tidligere var det i større grad en vente-og-se holdning blant barnehagelærere og lærere både når det gjaldt atferd og lærevesker (Meld. St. 18 (2010-2011), 2010). Gjennom Stortingsmelding 16 (2006-2007) og Stortingsmelding 18 (2010-2011) er det satt økt fokus på visjonen om tidlig innsats.

Tidlig innsats har to ulike innfallsvinkler i Stortingsmelding 16 (2006-2007). Den første er at tidlig innsats er noe som blir iverksatt på et tidlig tidspunkt i et barns liv. Det andre er at det er tiltak som settes i gang når en vanske eller problem oppstår, eller blir oppdaget, uansett alder. Altså med utgangspunkt i enten forebygging eller støttetiltak når en vanske er oppstått (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder (St.meld.nr. 16 (2006-2007), 2006, s.11).

Richard Tremblay (2010) fremhever også i sin forskning betydningen av å sette inn tiltak så tidlig som mulig. Og da gjerne allerede i svangerskapet hos de barna der det er høy risiko for negativ utvikling.

Tidlig innsatstenkningen føres videre i Stortingsmelding 18 (2010-2011). Her vises det til at tidlig innsats fører til at personalet i skole og barnehage må ha kompetanse om normalutvikling og risikofaktorer. Personalet vil da bli i stand til å oppdage og vurdere barna ut i fra dette, samt de vil ha kunnskap om mulige tiltak som kan settes inn.

Tidlig innsats forutsetter at utdanningssystemet kan fange opp og følge opp. Det første handler om evnen til å identifisere og vurdere barn og unges utvikling og kompetanse, mens det andre handler om å kunne anvende et profesjonelt skjønn for å avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som kan styrke læringsutviklingen (Meld. st. 18 (2010-2011), 2010 s.65).

Forebyggende tiltak som skal være med på å begrense eller forhindre negativ utvikling kan deles inn i 3 nivåer: primær, sekundær og tertiær (Befring, 2004). Befring (2004) mener at:

- Primærforebygging: tiltak for å forhindre et problem/vanske å oppstå
- Sekundærforebygging: tiltak for å motvirke utvikling hos identifiserte risikogrupper
- Tertiærforebyggende tiltak: skal redusere ytterligere uheldige konsekvenser av oppståtte problem

I stortingsmelding 18 (2010-2011) vises det til barnehagens betydning som forebyggende tiltak:

Barnehager med et godt pedagogisk tilbud er i seg selv å regne som et forebyggende tiltak. Barnehagen har samtidig ansvar for å iverksette ytterligere tiltak ved behov.....Barnehagens betydning for forebyggende arbeid og tidlig innsats kan neppe overvurderes (Meld. st. 18 (2010-2011), 2010 s.66).

Dermed er barnehagen generelt et primærforebyggende tiltak, mens det er et sekundærforebyggende tiltak for barn eller grupper i risiko. For enkelt individer som trenger spesiell tilrettelegging kan det ses som et tertiær forebyggendetiltak. (Befring, 2004; Buli-Holmberg, 2012). Være Sammen kan også sees på som et primærforebyggende tiltak eller en generell forebyggende intervensjon ved at tiltaket er rettet mot en avgrenset gruppe som ikke er definert ut i fra en risikovurdering.

Disse tre forebyggende tiltakene kan også knyttes opp mot systemrettet arbeid og Bronfenbrenners (1979) økologiske modell. Denne viser hvordan forskjellige system står i forhold til hverandre, og hvilke tiltak som kan settes inn på hvilket nivå. I boka «Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø» påpeker Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland (2011) at:

Et forebyggende og kompenserende arbeid i forhold til barns og unges psykososiale utvikling vil måtte forholde seg til den sosiale konteksten som helhet og til enkeltelever. Det er derfor viktig at lærer og førskolelærer forstår det sosiale systemet som utgjør en klasse eller gruppe (Midthassel m.fl., 2011, s 13).

Lærere og barnehagelærere trenger å vite hvordan de kan forebygge og håndtere negative situasjoner. De har behov felles begreper og et analyseapparat slik at de kan forstå det som skjer. De trenger ferdighetstrening for hvordan de skal handle i gitte situasjoner, og tilslutt trenger de selvinnsikt for å forstå sin egen rolle i situasjonen og det sosiale systemet (Midthassel m.fl., 2011).

I henhold til dette er kompetanseløftprosjektet Være Sammen et systemrettet tiltak som er med på sette fokus på nettopp tidlig innsats. Det er også et viktig hjelpemiddel til å heve kompetanse hos personalet slik at de kan fange opp og sette inn forebyggende tiltak når det er behov for det, enten overfor hele barnehagen, en avdeling eller overfor et enkelt barn.

3.3 Utfordrende atferd

En av kjernekomponentene i Være Sammen er «Utfordrende atferd». Begrepet utfordrende atferd blir brukt til å beskrive mange forskjellige typer atferd. F.eks. problematferd, aggresjon, utagering, sosiale og emosjonelle vansker og atferdsproblemer. Være Sammen velger å ha fokus på atferdsproblemer. Terje Ogden (2001: s.15) definerer atferdsproblemer som:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2001, s. 15).

Denne definisjonen viser at skal det kalles atferdsproblemer er det flere ting som spiller inn. Først er det at atferden skal avvike fra regler, normer og forventinger. Disse normene og forventningene kommer fra familie, venner, nærmiljø og samfunnet. Det er dermed varierende hva som kan bli definert som avvik, alt etter hvilken situasjon og med hvem det oppstår. Videre skal atferden avvike fra det som er forventet ut i fra alderen, slik at det stilles forskjellige krav om man er 3 eller 15 år. Atferden skal også forstyrre barnet selv i sin læring og utvikling, forstyrre andre i sin læring og til slutt hemme det sosiale samspillet med andre barn eller med voksen.

3.3.1 Utagerende og innagerende atferd

Det er vanlig å skille mellom utagerende (eksternalisert) atferd og innagerende (internalisert) adferd. Utagerende atferd vil si at en fysisk eller verbalt angriper andre mennesker, både voksne og barn. Den fysiske utageringen er størst i barneskolen, mens den verbale utageringen er størst på ungdomstrinnet. Utagerende atferd er mest utbredt blant gutter (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005).

Innagerende atferd vil si at en har et tilbaketrukket adferds uttrykk, der denne tilbaketrukne atferden er et uttrykk for at barnet ikke har det så bra. En må dermed sjekke og spørre barnet hvordan det har det, og huske på at noen barn trenger lenger tid på å bli trygg enn andre eller generelt er stille og sjenert (Lund, 2012). Ingrid Lund definerer innagerende atferdsproblem som:

En benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vandres innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet (Lund, 2012, s. 27).

Denne inndelingen i innagerende og utagerende atferd er på mange måter utilstrekkelig mener Nordahl m.fl. (2005). Grunnen er at barn kan være både utagerende og innagerende. Men det er barn med utagerende vanske som får mest oppmerksomhet, selv om omfanget er omtrent like stort (Nordahl m.fl., 2005). Fellestrekkene for utagerende og innagerende atferd kan blant annet være ensomhet, vansker med å etablere vennskap, hindrer læring og er utfordrende for omgivelsene å håndtere (Lund, 2012).

Være Sammen har valgt å fokusere på de utagerende barna i barnehagen. Men mange av tiltakene som blir foreslått overfor de utagerende barna er tiltak som også blir benyttet overfor

barn med innagerende atferd. Blant annet den autoritative voksenstilen, relasjonsbygging, perspektivtaking og forutsigbarhet. Videre i oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i utagerende atferd og da spesifikt aggresjon og aggresjonsteori.

3.3.2 Aggresjon

Å gi en presis definisjon av begrepet aggresjon har vist seg å være utfordrende, men generelt er det snakk om å gjøre skade med (ondsinn) hensikt (Hay, 2005). Aronson (2004) velger å se på aggresjon som handlinger med en hensikt om å skade enten fysisk eller psykisk. Om handlingene fører til at en oppnår målet er ikke det vesentlige, men det er hensikten eller intensjonen bak selve handlingen som er avgjørende for om det er aggresjon eller ikke. De aggressive handlingene trenger ikke bare være fysiske, men kan også være verbale. Aronson sin definisjon på aggresjon er:

Aggression is an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it succeeds in its goal or not, it is still aggression....The important thing is the intention” (Aronson, 2004, s 202).

Anderson & Bushman (2002) ser på aggresjon som en handling med en intensjon om å skade en annen, og at den som er aggressiv må ha en tro på at målet for handlingen blir skadelidende og ønsker å unngå handlingen. Deres definisjon på aggresjon er:

Human aggression is any behavior directed toward another individual that is carried out with the proximate (immediate) intent to cause harm. In addition the perpetrator must believe that the behavior will harm the target, and that the target is motivated to avoid the behavior (Anderson & Bushman, 2002, s. 28).

Berkowitz definerer aggresjon som:

Aggression is any form of behavior that is intended to injure someone physically or psychologically (Berkowitz, 1993, s. 3).

Alle tre definisjonene over har fokus på at det skal være en handling med intensjon, og at denne handlingen har som mål å skade eller såre noen. Intensjonen bak en handling er imidlertid vanskelig å avklare når det kommer til barn i barnehagealder (Roland, 2014).

Tremblay (2010) mener at uansett er dette handlinger som må avlæres. Aronson og Berkowitz fremhever at handlingene kan være både fysiske og psykiske, og på den måten er det å såre eller skade noen verbalt også tatt med. Anderson og Bushman har i sin definisjon satt fokus på at den som blir utsatt for en aggressiv handling ønsker å unngå dette og at den som utfører handlingen er klar over dette. På denne måten får Anderson og Bushman frem at det ikke er aggresjon når handlingen skjer for å hjelpe, eller som ved et uhell.

Når en ser på årsaken til aggresjon er det to sider som har vært dominerende. *Frustrasjons-aggresjonsteori*, som tar utgangspunkt i Dollard m.fl. (1939) og *sosial læringsteori* utviklet av Bandura (1961).

Frustrasjons-aggresjonsteorien til Dollard m.fl. (1939) og Berkowitz (1993) ser på aggresjon som en fiendtlig og sint reaksjon på frustrasjon, der målet er å forsvare seg selv eller påføre de som utløser frustrasjonen skade. Frustrasjonen oppstår for eksempel ved økt sinne, trusler, målblokkering, trengsel og frustrerte forventninger. På denne måten er det den subjektive tolkingen som utløser frustrasjonen eller det skjer som en klassisk betinget respons. Berkowitz mener også at aggresjon og fiendtlighet er synonyme begreper.

Bandura (1961) sin *sosial læringsteori* har i større grad fokus på motivet bak aggresjon. Bandura ser på aggresjon som en ervervet instrumentell atferd som blir kontrollert av belønning. Ettersom aggresjon er ervervet atferd vil det si at aggressive handlinger er noe som er lært av andre, f.eks. foreldre eller andre barn. (Roland m.fl., 2014).

Tidligere har aggresjon hatt utgangspunkt i enten sosial læringsteori eller frustrasjons-aggresjonsteori, men ikke begge. Det er nå vanlig å skille mellom to typer for aggresjon, for på den måten rommer aggresjon begrepet fra begge de overnevnte teoriene (Dodge, 1991; Card & Little, 2006). Disse to formene for aggresjon er proaktiv og reaktiv aggresjon.

3.3.3 Proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon

Det er to faktorer som i hovedsak skiller *proaktiv* og *reaktiv aggresjon*. Dette er 1) den sosiale rammen rundt en begivenhet/hendelse som oppmuntrer til en atferd og 2) den aggressive utøveren sine følelser (Roland & Idsøe, 2001).

Proaktiv aggresjon bygger på den sosiale læringsteori om aggresjon, og vil si at det er atferd som er ervervet og blir styrt av forsterkningsbetingelser/belønning. Det er belønningen som oppstår i etterkant som er drivkraften. (Vitaro & Brendgen, 2005). Dermed er det to nivåer

innenfor proaktiv aggresjon. Det første nivået er selve handlingen og det andre nivået er belønningen som oppnås i etterkant. Når man skal bearbeide en proaktiv handling i etterkant, er det viktig å bearbeide begge nivåene da disse kan flyte inn i hverandre. Barnet kan f.eks. være så fokusert på belønningen og dermed ikke være bevisst på midlene som blir nyttet, eller handlingen er blitt en del av væremåten når barnet ønsker å oppnå noe (Roland m.fl., 2014). Proaktiv aggresjon kan også bli kaldt instrumentell aggresjon (Vitaro & Brendgen, 2005). En spesifikk definisjon på proaktiv aggresjon mangler, men Card and Little (2007) sier at grovt sett kan instrumentell aggresjon referere til «*aggression that is deliberately enacted and directed toward obtaining desired goals*» (Card & Little, 2007 s. 108).

En sterk følelse som er involvert i proaktiv aggresjon er fornøyelse/glede eller stimulering. Et eksempel kan være fornøyelse eller glede som blir vekket ved å dominere eller ydmyke andre. F.eks. kan utestengning være en form for proaktiv aggresjon ved at belønningen er et sterkere samhold mellom de som utestenger enn den som blir utestengt (Roland & Idsøe, 2001). Proaktiv aggresjon er det som i skolealder forbindes med mobbing, det vil si at den kontrollerte og beregnende atferden er dominerende (Roland m.fl. 2014).

Reaktiv aggresjon bygger på frustrasjonsaggresjons-teorien til blant annet Berkowitz (1993) og vil si at aggresjon blir trigget ved målblokkering og en påfølgende øyeblikks-orientert tenning f.eks. sinne. Dette skjer som en konsekvens av forutgående reell eller oppfattet provokasjon, frustrasjon eller trusler, og blir uttrykt med øyeblikkelig impulsiv respons mot den som provoserer eller truer. Reaktiv aggresjon kan også brukes synonymt for «varmblodig», sint, forsvarsmessig, impulsiv, emosjonell aggresjon (Vitaro & Brendgen, 2005). Som for instrumentell aggresjon er det mangel på en spesifikk definisjon på reaktiv aggresjon, men Card & Little sier at grovt sett kan reaktiv aggresjon referere til «*aggression that is an angry, often emotionally dysregulated, response to perceived offenses or frustrations*» (Card & Little, 2007, s. 108).

3.3.4 Aggresjon i tidlig barndom

De fleste førskolebarn bruker fysisk aggresjon ifølge Richard Tremblay (2010). Eksempler på fysisk aggresjon er: slå, sparke, bite, dytte, slite i/dra og kvele. Det å true med å være fysisk aggressiv eller å bruke objekter eller våpen mens en utfører de aggressive handlingene, kommer også under denne definisjonen. Flere studier viser at det høyeste nivået av aggresjon er i 2-4 årsalderen. Deretter avtar aggresjonen mest sannsynlig fordi barna lærer mer

hensiktsmessige og mer sosialt aksepterte metoder å løse problemer på (Tremblay, 2010). Denne prosessen innebærer at barnet lærer å regulere egne behov og prøve å komme overens med andre sine behov. Denne prosessen kalles «sosialisering» (Tremblay & Nagin, 2005). Noen barn trenger lenger tid på å lære nye strategier, og jenter lærer dette raskere enn gutter. Det er en liten gruppe som øker aggressiviteten med alderen og disse var mest sannsynlig blant de meste aggressive også i førskolealder (Tremblay, 2010).

Samtidig som man sier at barn er mest aggressive i 2-4 årsalderen er det to viktige aspekter en må ta i betraktning, *alvorlighetsgrad* og *intensjon*. *Alvorlighetsgraden* øker med alder. Det er f.eks. forskjell på en 4-åring som slår kontra en 17-åring, og en 12-åring har lettere for å få tak i f.eks. en kniv enn en 3-åring. Når det kommer til *intensjon*, har dette kriteriet ført til at forskning på aggresjon i førskolealder har blitt hemmet. Dette fordi de antar at barn under 6 år ikke er aggressive ettersom de ikke har en intensjon bak handlingen (Tremblay, 2010). Intensjon er derfor vanskelig å avklare når det kommer til barn i barnehagealder (Roland, 2014). Uansett viser barn i småbarnsalder fysisk aggresjon når de er sinte, frustrerte og når de ønsker å ta noe fra andre. Atferd som blir drevet fram av sinne og redsel er impulsiv og vanskelig å kontrollere, dette gjelder både for voksne som for barn (Tremblay, 2010). I tillegg poengterer Hay (2005) at intensjonen er vanskelig å kartlegge hos små barn ettersom de ikke kan kommunisere intensjonen bak en handling, og at dette har ført til at «tvilen kommer barnet til gode».

Sinne er «hovedfølelsen» forut for fysisk aggresjon hos spebarn og små barn. Dette blir trigget av at barnet opplever målblokkering ved at barnet ikke får noe det ønsker seg eller det blir bedt om å gjøre noe det ikke ønsker å gjøre. Hos de litt eldre barna er konkurranse om ønskelige/favorittobjekter eller plass («space») den største triggeren for fysisk aggresjon (Tremblay & Nagin, 2005). Den alderen der barna er mest fysisk aggressive sammenfaller også med den perioden der barnet er i ferd med å utvikle språket sitt, og en del studier viser at svakt språk kan være en blant flere årsaker til aggresjon (Dionne, 2005). I tillegg er det den alderen der barna blir bevisste egne behov og prøver å formidle og hevde disse behovene på forskjellige måter (Roland m.fl., 2014). Etter hvert som barna blir eldre og lærer andre alternative handlingsmåter, viser det seg at den verbale og indirekte aggresjonen øker med alder. Det er også viktig å huske på at selv om den fysiske aggresjonen minsker er den alltid latent i mennesket og kan tas i bruk når det trengs (Tremblay & Nagin, 2005).

3.3.5 Omlæring av aggresjon

Omlæring vil si at en avlærer uhensiktsmessige og aggressive strategier hos de minste barna. Ved å vise dem andre strategier kan barna samhandle med hverandre på en god måte, trives i hverandres selskap, slik at det siviliserte samfunnet utvikler seg videre. Målet er ikke å forby barna i å vise sinne og negative eller sterke følelser, men har «*til hensikt å hjelpe barnet til å kontrollere hvordan aggresjonen kommer til uttrykk i bestemte situasjoner, til beste for omgivelsene og for barnet selv*» (Roland m.fl., 2014, s.60). Denne sosialiseringen skjer gjennom interaksjon og samspill med omgivelsene. Dersom et barn ikke mestrer å lære sosialt akseptert oppførsel, kan barnet ha behov for ytterligere hjelp. Det kreves da at det blir gitt tidlig, intensiv støtte overfor barna og foreldrene og at det er et langtidsperspektiv på denne støtten. Ved å gi hjelp så tidlig som mulig er håpet at fordelene ved den tidlige intervensjonen gir mer omfattende fordeler, i motsetning til tidlig risikofaktorer som gir mer omfattende negative effekter (Tremblay, 2010). «*Dess senere vi griper inn dess mindre sjanse har vi til å påvirke de grunnleggende svakhetene i organismen*» (Tremblay, 2010 s. 361 min oversettelse). De fleste barn har tatt i bruk sosialt aksepterte handlingsmåter istedenfor aggresjon i løpet av barnehagealder. Et lite antall barn som ikke har gjort det har en tendens til å bli aggressive resten av livet. De kan også oppleve å bli avvist av sine jevnaldrende venner, og ha vansker med å etablere venner senere i livet. I voksenalder kan de som er kronisk aggressive mangle empati, være selvsentret og være mistenksomme. (Coie & Dodge, 1998).

3.4 Implementering

Implementering er fase to av en endringsprosess eller innovasjon. Jeg vil derfor først se på hva en innovasjon er, før jeg går nærmere inn på implementering, implementeringsprosessen implementeringskvalitet og kollektive prosesser.

3.4.1 Innovasjon

En innovasjon kan også bli kaldt en endringsprosess eller en fornyelse. Kjell Skogen (2004) definerer det som en planlagt endring for å forbedre praksis. De fleste forskere velger å se på en innovasjon eller endringsprosess ut i fra 3 faser: 1) *initieringsfasen*, 2) *implementeringsfasen* og 3) *institusjonaliseringsfasen*

Initieringsfasen er den innledende fasen av en endringsprosess. Denne fasen fører til en erkjennelse av at det er behov for en endring og til slutt et valg om hvilken vei man skal gå videre. Enten kan en velge å tilpasse seg slik det er nå og ikke gjøre noe, eller å velge å gjøre en endring. Initiering til endring kan komme fra mange hold. Det kan komme innenfra

organisasjonen, bottom-up, eller utenfra og gjerne fra overordnet hold, top-down. Endringer innenfra organisasjonen kan f.eks. være enkeltpersoner eller grupper i barnehagen som kjenner på en utfordring de vil ha hjelp til eller ved at de får kjennskap til noe nytt de ønsker at barnehagen skal gjennomføre. Endringer utenfra organisasjonen kan f.eks. være initieringer som kommer fra ledelsen i barnehagen, kommunalt nivå, departement, selgere av materiell/program eller press fra samfunnet for øvrig. Den beste effekten er når initieringen er en blanding mellom bottom-up og top-down. Det skjer ved at noen i barnehagen «brenner» for å få til endringen, en har støtte fra ledelsen i barnehagen eller annen ekstern støtte og det treffer et behov hos de ansatte (Fullan, 2007).

Implementeringsfasen er den mest krevende delen av en innovasjon. Det vil si at ny kunnskap, ideer eller programmer settes ut i praksis. Det tar 3-5 år for en endring å bli implementert i følge Michael Fullan (2007). Han har via sin forskning kommet frem til 9 suksessfaktorer, fordelt på 3 kategorier, som påvirker implementeringsprosessen. Kategori 1 er karakteristika ved selve endringen der faktorene er behov, klarhet, kompleksitet og kvalitet. Kategori 2 er lokale karakteristika med faktorene distrikt, samfunn, rektor og lærer. Den siste kategorien er eksterne faktorer som f.eks. regjering og departement. Alle disse faktorene må sees på som deler som står dynamisk i forhold til hverandre. (Fullan, 2007).

Institusjonaliseringsfasen blir også kaldt videreføringsfasen, og vil si at endringene er blitt en del av organisasjonen. Det er dette som er målet ved en innovasjon. Mange innovasjoner når ikke så langt, blant annet på grunn av stor utskifting av ansatte og mangel på støtte (både økonomisk, tid og interesse) (Fullan, 2007).

3.4.2 Implementering

Implementering vil si at man setter ideer, kunnskaper og programmer ut i praksis. Michael Fullan (2007) definerer det som:

Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change (Fullan, 2007, s.84).

Durlak og DuPre (2008) definerer implementering som:

In general, implementation refers to what a program consists of when it is delivered in a particular setting (Durlak & DuPre, 2008, s. 329).

Fixsen m.fl.(2005) definerer implementering som:

A specified set of activities designed to put into practice an activity or program of known dimensions (Fixsen m.fl., 2005, s 5).

Fixsen m.fl. (2005) mener at både aktiviteten som settes ut i praksis og aktiviteten eller programmet som blir implementert, skal være så detaljert beskrevet at andre kan kjenne det igjen og på den måten se styrken av det som blir gjort.

Alle tre definisjonene er sammenfallende på at det er aktivitet som skal settes ut i praksis. Michael Fullan har basert sin forskning på skoleutvikling, mens Fixsen og Durlak & DuPre har et bredere nedslagsfelt enn bare skole (Roland, 2012a).

3.4.3 Implementeringsprosessen

Fullan (2007) mener som nevnt tidligere at det er 9 faktorer som er med på å påvirke implementeringsprosessen. Av disse vil jeg se nærmere på den første kategorien som omhandler karakteristika av endringen. Faktorene er *behov*, *klarhet*, *kompleksitet* og *kvalitet og anvendelighet*.

Det er viktig at en organisasjon først undersøker hva som er det reelle *behovet*, og om den planlagte endringen er det rette tiltaket for å dekke dette. Selv om en organisasjon er enig om hva som føles som eller er et behov, er det ikke bare å sette i gang å tro at alt går på skinner. Det er minst tre komplikasjoner som kan oppstå mener Fullan (2007). Det første er at en organisasjon blir bombardert med mange endringsforslag eller holder på med mange endringer på samme tid. Dermed er det avgjørende både hvor viktig endringen er i seg selv, men også hvor viktig den er i forhold til andre behov. Den andre komplikasjonen er at behovet er litt diffust i begynnelsen og blir tydeligere etter hvert som man jobber med å implementere kjernekomponentene. Den tredje komplikasjonen er at behovet blir påvirket av de andre 8 faktorene, og dette samspillet gjør at behovet etter hvert kan bli mer avklart og tydeligere, eller mer utydelig. Tidlig i en implementeringsfase er det derfor viktig at

deltakerne opplever at de behovene som en arbeider med har betydning og at man opplever at prosessen med å dekke dette er i gang (Fullan, 2007).

I implementeringsprosessen må det være *klarhet* over hva endringen innebærer, det gjelder klarhet om både mål og hensikt. Det å få klarhet over hva implementeringen innebærer er noe som må diskuteres flere ganger under en implementeringsprosess. Samtidig må en være bevisst på at det kan oppstå en «falsk klarhet». Det vil si at man har en enkel forståelse av hva innovasjonen innebærer, og ikke ser at endringsprosessen har mer med seg enn man først antar. En må også være klar over at det ikke finnes en resept for hvordan man skal oppnå klarhet i en organisasjon. Hver enkelt organisasjon er forskjellig og dermed fortøner klarhetsprosessen seg forskjellig i fra organisasjon til organisasjon (Fullan, 2007).

Kompleksiteten i en endringsprosess er med på å påvirke implementeringen. Små endringsprosesser er lettere å gjennomføre enn større, men samtidig fører de ikke til så store endringer heller. Større endringsprosesser krever mer og kan føre til større endringer. Mange store endringsprosesser krever et spekter av aktiviteter, struktur, diagnoser, læringsstrategier og filosofisk forståelse for å oppnå implementering. Og denne kompleksiteten viser vanskeligheten og utstrekningen av endring som kreves av de som er ansvarlige for implementeringen (Fullan, 2007).

Kvaliteten og anvendelighet av det som skal implementeres er viktig. Noen ganger kan fokus være på adaptasjon og ikke implementering. Dette kan føre til at blant annet forberedelses tid, materiale og kapasiteten til personalet blir nedprioritert. Fokus bør være på at varige endringer vokser frem over tid, ikke ved at personalet blir fortalt hva og hvordan de skal gjøre noe (Fullan, 2007).

Mens Fullan sin forskning har fokus på skoleutvikling har Fixsen m.fl. (2005) fokus på program (Roland, 2012a). Være Sammen omtalte seg i pilotfasen for et barnehageprogram, men har etter hvert gått bort i fra dette og kaller seg selv et kompetanseløft. Jeg velger allikevel å ta med Fixsen m.fl. sine faser i en implementeringsprosess av et program, da Være Sammen har mange sammenfallende kjernekomponenter og grunnleggende teori som skoleutviklingsprogrammet Respekt.

Fixsen m.fl. (2005) påpeker at en implementering er en prosess, ikke en engangshendelse. Og de følgende 6 fasene skal derfor være til hjelp for å organisere og sette i system, slik at utfordringer man møter gjennom en implementeringsprosess kan løses effektivt.

1. Utforsking og adaptasjon

I denne første fasen begynner en å bli klar over at det kan være bruk for en innovasjon. Dette skjer ved at noen tar initiativ til å undersøke tilgjengelig informasjon og valgmuligheter. Denne undersøkelsen er med på å kartlegge om det er samsvar mellom behovet til de som søker endringen, i dette tilfellet barnehagen, og programmet, i dette tilfellet Være Sammen. Videre blir det vurdert om barnehagen har tilstrekkelig ressurser tilgjengelig. Ut i fra dette blir det vurdert om en skal fortsette eller ikke. Når det er foretatt et valg om å fortsette er det viktig at det er støtte i fra kommunen/ledelsen og at denne støtten er tilstede i hele implementeringsprosessen. Det er også viktig at det lages en implementeringsplan for hva som skal skje videre og når.

2. Program installasjon

Før en starter implementeringen er det flere forhold som må være på plass. Forholdene utgjør programinstallasjonen. Det vil blant annet si den strukturerte støtten som kan være å sikre finansiell støtte, klargjøre mål, sikre at personalet er innforstått med hva som skal skje og kreves av dem, skaffe til veie nødvendig utstyr og sette av tid og ressurser nødvendig for å gjennomføre implementeringen.

3. Innledende implementering

Implementering krever endring, og denne endringen kan være dramatisk både for enkelt individ, men også organisasjonen. Det kreves opplæring, øvelse og tid for at dette skal modnes, slik at endringen vil skje i forskjellig tempo hos alle involverte. All endring som skjer i starten på en implementering er med på å teste om avgjørelsen om å få til en endring er riktig, og dermed er det i denne fasen en del implementeringsprosesser stopper opp. Dette kan blant annet skje på grunn av stress angst, motstand mot endring og utskifting i personalet. Men en innledende implementering kan også føre til entusiasme, lojalitet og endringsvillighet.

4. Full gjennomføring

Det er full gjennomføring når endringene er blitt en naturlig del av organisasjonen og handlinger skjer ut i fra programmet. De ansatte er trygge på hvordan de skal

praktisere innholdet, ledelsen støtter programmet og andre som er i samspill med organisasjonen godtar de nye endringene.

5. Innovasjon

Implementering av et program gir en mulighet til å lære mer om programmet i seg selv. Dette kan føre til at programmet blir avgrenset eller utvides. Videre kan dette føre til endring i programmet som ikke er ønskelig på grunn av at det blir sett på som en avsporing og en er ikke trofast mot programmet. Eller det kan bli sett på som ønskelige endringer av programmet som blir sett på som innovative og må bli inkludert i programmet. Flere forskere har tatt til ordet for at dersom det skal skje en innovasjon av programmet, har det størst suksess dersom det skjer etter at en har gjennomgått en full implementering der en i utgangspunktet har vært tro mot programmet.

6. Videreføringsfasen

En full implementering tar 2-4 år, og deretter må det opprettholdes videre. Ansatte kan slutte og nye kan komme til, samfunnet og det politiske systemet endrer seg og påvirker organisasjonen, økonomien er i stadig endring og nye ideer kommer til. Dermed må programmet tilpasse seg uten å miste de viktige komponentene programmet bygger på, og heller ikke dø ut på grunn av manglende politisk støtte eller økonomi. Målet må være en bærekraftig videreføring i en verden i stadig endring.

3.4.4 Implementeringskvalitet

Både Fullan (2007) og Fixsen m.fl. (2005) poengterer at en implementeringsprosess er krevende arbeid og det er ikke alltid en vet eller forstår hvorfor en ikke kom i mål. Mark T. Greenberg (2005) og Celene Domitrovich (2008) med sine kollegaer har forsket på hva som må til for å lykkes i implementeringsprosessen og laget hver sin modell for å se på implementeringskvalitet. Greenberg m.fl. (2005) sin modell har hovedfokus på diskrepans. Han sier at det som er mest avgjørende er diskrepansen mellom det som er planlagt skal implementeres (eks teori og handlingsmåter) og det som faktisk blir implementert (Ertesvåg & Roland, 2013; Roland, 2012a). Jo større likhet mellom det som skal implementeres og det som blir implementert, jo større er effekten/utbytte og kvalitet på implementasjonen.

Greenberg m.fl. (2005) og Domitrovich m.fl. (2008) er enige om at det er diskrepansen mellom det som skal implementeres og det som faktisk blir implementert som avgjør implementeringskvaliteten, og begge skiller på selve intervensjonen og støttesystemet til

intervensjonen. Selv om en intervensjon i utgangspunktet er effektiv så vil det mislykkes dersom det ikke er et godt støttesystem. I Være Sammen vil støttesystemet bestå av den forberedelsen som er gjort før en starter intervensjonen, materialet som er utviklet, veilederne og veiledningsmodellene som blir brukt (Ertesvåg & Roland, 2013).

3.4.5 Kollektive prosesser

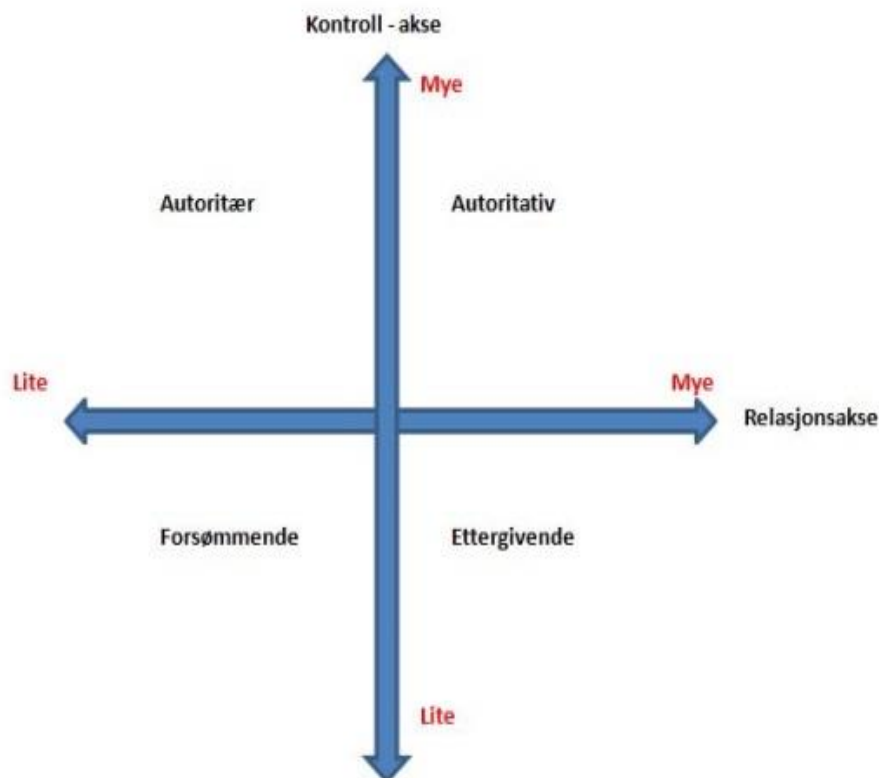
Fullan (2007) sier at en endringsprosess har to sider, en individuell side og en organisasjonsside. Det vil si at ved å endre et individ påvirker dette organisasjonen, og ved å endre organisasjonen endres også individene som er tilknyttet. For å utvikle begge deler er det derfor avgjørende at man utvikler en felles kollektiv kultur. Dette er en sentral faktor for å lykkes med et endringsarbeid (Fullan, 2007).

For å få til dette er det viktig med samarbeid. Samarbeid vil i denne sammenheng si at hvert individ deler sine evner, kunnskaper og erfaringer med de andre, og på denne måten vil alle lære noe nytt (Roland m.fl., 2014). Dermed utvikles individet og det kollektive nivået. Dette samarbeidet vil dermed føre til at alle individene får en større felles forståelse. Bateson (1972) sier at hvert enkelt individ kan beskrive det samme fenomenet på forskjellige måter. Dermed vil det også bli forskjellige måter å håndtere fenomenet på. Målet må derfor være å ha en felles forståelse slik at alle håndterer fenomenet på størst mulige lik måte. Røkenes & Hansen (2002) bruker begrepet intersubjektivitet, for å beskrive den felles forståelsen to individer har av et fenomen. Det vil ikke si at de har lik forståelse, men en felles forståelse, da deres eget perspektiv vil påvirke forståelsen på ulike måter. For å utvikle en størst mulig felles forståelse eller intersubjektivitet kan man blant annet bruke veiledning. I Være Sammen blir det foreslått at man bruker kollegaveiledning eller IGP metoden (*individuell-gruppe-plenum*) (Ertesvåg & Roland, 2013)

For å lykkes er det behov for at hvert enkelt individ og organisasjonen utvikler «self-efficacy». Dette begrepet er hentet fra Bandura (1997) og viser til hver enkelt sin tro på å mestre. Ved å styrke hver enkelt sin tro på at de har kapasitet og kan mestre, tro på at de vil lykkes, så vil også organisasjonens «self-efficacy» øke. Dette fører til større motivasjon og dermed kan hver enkelt yte en større innsats når en intervensjon starter. Positiv feedback, deltakelse i beslutningsprosesser, klare mål og fokus på kollektive prosesser er med på å styrke både hver enkelt og organisasjonens «self-efficacy» (Ertesvåg & Roland, 2013)

3.5 Det autoritative perspektiv

Det autoritative perspektiv og de autoritative voksne er et grunnleggende prinsipp for de ansattes forståelse og barnehagens pedagogiske plattform. Teorien bak det autoritative perspektiv bygger på Diana Baumrind (1991) sin forskning på foreldrestiler når det kommer til oppdragelse. Baumrind setter oppdragelse i to dimensjoner: relasjon/varme og kontroll/grensesetting. Disse dimensjonene står i dynamiskforhold til hverandre og er i kontinuerlig samspill. Dette samspillet påvirkes av kontekst/situasjon. Når disse dimensjonene blir satt sammen får man fire foreldrestiler: autoritativ (authoritative), autoritær (authoritarian), ettergivende (permissive) og forsømmende (rejecting neglecting). Forskning viser at den autoritative voksenstilen er den som er best egnet til å forebygge atferdsproblemer (Nordahl m.fl., 2005), er best når det kommer til barns tilpasning (Baumrind, 1991) og best i forhold til atferd og læring (Pianta, 1999). Baumrind blir kritisert for at hun ikke har svar på når og hvordan de voksne oppnår å bli en autoritativ voksen (Sommer, 2008).



Figur etter D. Baumrind 1991

3.5.1 De fire voksenstilene

Autoritativ voksenstil

De autoritative voksne er forståelsesfulle samtidig som de setter krav. De er støttende og overvåkende samtidig som de formidler klare forventinger til barna. Dette skjer på en varm måte uten at de er for påtrengende. De ønsker at barna skal bli trygge på seg selv, selvregulerende og god til å samarbeide med andre (Baumrind, 1991, Nordahl m.fl., 2005). Ved å utøve denne formen for oppdragelse kan de voksne har stor mulighet til positiv påvirkning når det gjelder blant annet utvikling av barnas kompetanse og atferd (Nordahl m.fl., 2005).

Autoritær voksenstil

De autoritære voksne krever og forteller hva som skal gjøres uten å være lydhør for andre. Fokus er på lydighet og det forventes at deres ordrer blir fulgt uten nærmere forklaringer. De er opptatt av at struktur og regler er klare og tydelige, og de overvåker barnas aktiviteter nøye (Baumrind, 1991). De voksne kan bruke makt eller posisjon for å få eller opprettholde kontroll. Denne oppdragestilen kan lett øke aggressivitet og opposisjoner hos barn, ved at de føler seg undertrykt. På den måten kan det være en risikofaktor for utvikling av utfordrende atferd (Nordahl m.fl., 2005).

Ettergivende voksenstil

De ettergivende voksne er mer forståelsesfulle enn de er krevende/forlangende og gir ikke en tydelig rettesnor overfor barna. De er forsiktige og unngår konfrontasjoner og gir barna stor grad av selvregulering (Baumrind, 1991). Den varme relasjonen og mangel på kontroll blir uttrykt ved liten eller inkonsekvent håndtering av regler. Barn kan ofte bli aggressive når de ettergivende voksne prøver å håndheve regler. Ved gjentakelse av ettergivelse i slike situasjoner vil kontrollen til de voksne bli gradvis mindre (Nordahl m.fl., 2005). Dersom et barn kommer fra et hjem med ettergivende voksenstil kan det føre til kommunikasjonsvansker og konflikter mellom barnehage og hjemmet (Roland m.fl., 2014).

Forsømmende voksenstil

De forsømmende voksne (eller uengasjerte voksne) hverken krever, responderer, støtter eller er strukturerte og overvåkende. De kan være aktivt avvisende eller forsømme hele barneoppdragelsen (Baumrind, 1991). På denne måten bidrar det til en svært uheldig utvikling, både sosialt og personlig, og det kan føre til store konsekvensene senere i livet, også i voksen alder. Innenfor barnevernet vil dette betraktes som omsorgssvikt (Nordahl m.fl., 2005; Roland m.fl., 2014).

3.5.2 Relasjonsbygging

Den ene dimensjonen i Baumrind's (1991) modell er relasjoner. Men hvordan bygger man gode relasjoner? Barns relasjonsutvikling starter tidlig i spedbarnsalder og teorier på dette betegnes som objektrelasjonsteori og tilknytningsteori. Den tidlige utviklingen på dette området påvirker og er avgjørende for barnas evner til senere å inngå positive relasjoner med andre, både voksne og barn (Roland m.fl. 2014).

Robert Pianta (1999) ser både på tilknytningsteori og systemteori. Ved å bruke disse teoriene som utgangspunkt beskriver og forklarer han hvordan barns utvikling i skolen blir påvirket av alle delene i systemet samt at delene også påvirker hverandre. Kjernekomponentene for at barn skal styrkes både faglig og sosialt, mener han er relasjon og tilknytning.

Perspektivtaking

Mead (1934) har introdusert begrepet positiv perspektivtaking. Det vil si at man ser en sak fra de andre sin synsvinkel eller perspektiv. Ved å se en sak ut i fra andres perspektiv kan man lettere forstå hva barn tenker, føler og ønsker, og på den måten være mer imøtekommende overfor dem. Ved å bruke positiv perspektivtaking opplever barna at noen ser dem og bryr seg, og dermed også bekrefter deres egenverdi og styrker selvfølelsen. Empati er en form for positiv perspektivtaking, mens mobbing er en form for negativ perspektivtaking (Roland, 2012b).

Bygge relasjoner

Det finnes mange måter å bygge relasjoner med barn. Det er viktig at de voksne er klar over at det uansett er en makt ubalanse mellom en voksne og et barn. Det er de voksne som har ansvaret for å bygge relasjoner med barnet og ikke motsatt. En kan bygge relasjoner med små prat under måltidet, lek og andre aktiviteter. En kan også gjøre noe sammen som barnet liker

f.eks. gå tur, lage mat, spille musikk og synge (Roland m.fl., 2014). Av og til kreves det mer for å bygge relasjoner, og da kan man ta i bruk «banking-time».

Banking time

Pianta (1999) har tatt i bruk begrepet «banking-time», som vil si kvalitetstid. Tanken er at en skal gjøre noe kjekt sammen, på barnets premisser og på den måten opparbeide positivt kapital, «setter positive relasjoner i banken». Når det er behov for å sette grenser og krav har en litt å gå på og en «tar ut relasjoner fra banken». «Banking-time» skal foregå med et barn og en voksen i ca. 10-15 min. Ved å investere i relasjonsbygging mestrer barnet etter hvert å respondere adekvat på krav og grensesetting. Det er viktig å huske på at «banking-time» ikke er belønning av noe slag, det er en metode for å bygge varme relasjoner og tillit. Pianta mener at «banking-time» er det første og viktigste tiltaket man nytter overfor barn med utfordrende atferd, det vil si både de med utagerende og innagerende atferd (Pianta, 1999; Roland m.fl., 2014).

3.5.3 Kontroll/grensesetting

Grensesetting er en viktig del av sosialiseringprosessen. De voksne må være tydelige og forutsigbare, og det samme gjelder rutinene (Roland m.fl., 2014). Grenser må ofte forklares, noen trenger å høre det en gang andre trenger å høre det flere ganger. Ved å forklare grensene kan det bli lettere å forstå hvorfor en har disse grensene, samtidig kan det blir tydeligere for barna at det er forskjellige grenser ut i fra hvilken setting man er i. F.eks. er det forskjellige grenser hjemme, i barnehagen og på biblioteket. Ved å sette ord på grensene og forklare, vet barna hva som forventes av dem. Av og til kan det være viktig også for voksne at det blir satt ord på hvorfor man har de grensene man har. Kanskje har ikke de voksne den samme forståelsen av grensene og dermed håndhever de dem forskjellig.

Barns medbestemmelse

Sosialiseringprosessen skjer i samspill med andre, og det er viktig at barna lærer å vente på tur, alle kan ikke være først, og til å ta hensyn til hverandre, perspektivtaking. Etter hvert som barna blir eldre skal barna oppleve at deres stemme og meninger har betydning, og de får mer og mer medbestemmelse. Når barna mestrer å følge regler, grenser og krav er det viktig at de voksne gir en positiv tilbakemelding, positiv forsterking. Da vil barnet få en bekreftelse på at det har gjort noe bra og at de voksne har sett det. Etter hvert blir grensene og reglene en del av barnet, normative, og de kan overføre dem til andre settinger. Det vil si at normene blir internalisert i barnet (Roland m.fl., 2014).

I Lov om barnehage § 3 Barns rett til medvirkning står det:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet. (Barnehageloven § 3, 2005).

Varme grensesettende voksne er med på normdannelse hos barna slik at disse blir internalisert. Dermed kan barna mer og mer utøve sin medbestemmelsesrett ved at deres etiske og rasjonelle kompetanse øker. I Være Sammen er Løveloven med på å internalisere normene, og barna får hjelp til å reflektere og treffe valg uti fra både eget og andre barns perspektiv (Roland m.fl., 2014).

Den varme grensesetteren

Målet med grensesetting er å hjelpe barnet til en bedre forståelse av seg selv i samspill med andre. Det er en forståelse som skal gjøre barnet i stand til å handle på en måte som er til beste for barnet selv og dets omgivelser på kort og lang sikt» (Roland m.fl., 2014, s 22).

Det vil si at de voksne skal være i forkant av f.eks. konflikter og hjelpe barnet til å sette ord på det som har skjedd, det som skjer nå og det som holder på å skje. Dette skal hjelpe barnet til å reflektere, ta andres perspektiv og se på hva som er konsekvensene. På denne måten kan barnet lære alternative handlingsmåter/strategier som kan hjelpe barnet både her og nå, men også ved senere anledninger (Roland m.fl., 2014).

4.0 Metode

I dette kapittelet vil prosjektets forskningsmetodiske tilnærming bli presentert. Først presenteres forskningsmetode generelt. Deretter begrunnes de forskningsmetodiske valgene foretatt i studien og det blir gitt en nærmere presentasjon av kvalitativ forskning. Videre presenteres intervju som metode, gjennomføring av intervju og analyse av data, etiske vurderinger, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet og til slutt feilkilder.

4.1 Forskningsmetode

Metode er opprinnelig et gresk begrep og betyr å finne en vei til målet (Kvale & Brinkmann, 2009). Den samfunnsvitenskapelige metoden sier noe om hvordan en skal gå frem for å få svar på sentrale spørsmål om samfunnet. De viktigste kjennetegnene er systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Innenfor samfunnsvitenskapen er det vanlig å dele forskningsmetoden i kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitativ metode henter sine prosedyrer fra hovedsakelig naturvitenskapelig metode og har fokus på å telle opp fenomener (Johannessen m.fl., 2010). Kvalitativ metode vil si at en ønsker å forstå informantenes perspektiv gjennom å se på informantenes handlinger i sin naturlige kontekst. Forskerens teoretiske ståsted er med på å farge de spørsmål som blir stilt og metoder som blir valgt. Dermed påvirker det også måten dataen blir samlet inn, analysen og hvordan dette blir tolket. (Postholm, 2005). Dette er ulike moment som forskeren må ha et bevisst forhold til. Videre vil jeg se nærmere på kvalitativ forskningsdesign da det er dette forskningsdesignet studien bygger på.

4.1.1 Kvalitativ forskning

Som nevnt tidligere ønsker en med kvalitativ forskning å forstå informantens perspektiv. Kvalitative forskere mener at de kan gi en «dypere» forståelse av sosiale fenomen enn med hjelp av rene kvantitative data (Silverman, 2001). En kvalitativ tilnærming blir ofte benyttet innenfor antropologien, sosiologien, pedagogikken og psykologien. Kjennetegnet er fravær av en spesifikk analytisk fremgangsmåte, men at analysen kan gjennomføres på mange forskjellige måte. Dette medfører til at hele prosessen må være gjennomiktig og vise igjen i den endelige resultatrapporten (Johannessen m.fl., 2010).

Innenfor kvalitativ forskning er det mange forskjellige forsknings design, blant annet etnografi, grounded theory, casedesign og fenomenologi. Fenomenologisk design er valgt for dette prosjektet.

4.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi vil si «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen» (Johannessen m.fl., 2010 s. 82). Målet er å forstå meningen med handlinger eller ytringer, sett ut i fra beskrivelsen av sammenhengen de skjer i. På den måten øker man forståelsen og innsikten i verden og i menneskene som lever i denne verden (Johannessen m.fl., 2010).

Creswell (1998) mener de viktigste stegene i en fenomenologisk design er *forberedelse, datainnsamling og analyse og rapportering*.

Forberedelsen til undersøkelsen bygger på forskerens egne kunnskaper og erfaringer.

Forskeren er interessert i de fortolkningene informantene gjør selv ved å få dem til beskrive sine erfaringer (Johannessen m.fl., 2010; Postholm, 2005).

Datainnsamling skjer fra informanter som har erfaringer med fenomenet som studeres. For å forstå erfaringene til mennesker og få en beskrivelse av disse erfaringene, skjer det best gjennom samtale. Derfor er intervju nærmest den eneste strategien som kan brukes innenfor fenomenologis forskning (Postholm, 2005).

Analyse og rapportering skjer ved at intervjuet skrives ut i sin helhet for analysering. Deretter danner forskeren seg et helhetsinntrykk over fenomenet, for så og systematisk analysere det som er kommet frem. Dette danner så grunnlaget for en rapport som beskriver det studerte fenomenet (Johannessen m.fl., 2010; Postholm, 2005).

4.2 Intervju

Som nevnt er intervju nærmest den eneste strategien for å innhente data i en fenomenologisk forskning. Intervju er derfor den metoden som blir benyttet for å innhente data i denne studien.

Et intervju utfra et fenomenologisk perspektiv er semistrukturert. Semistrukturert vil si at det verken er en spørreskjemasamtale eller en åpen samtale. Intervjuet gjennomføres ut i fra en intervjuguide som kan inneholde forslag til spørsmål. Målet er å få innblikk i informantens livsverden og særlig meningen med tema som blir undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.2.1 Intervjuundersøkelsens «7 faser»

Kvale & Brinkmann (2009) har beskrevet 7 trinn for å gjennomføre en intervjuundersøkelse. Disse vil være til god hjelp når det gjelder å skape struktur og kvalitet i en intervjuundersøkelse. Strukturen i Kvale og Brinkmann sitt oppsett danner grunnlaget for min egen studie.

Tematisering

Før en starter med å intervju informanter må en avklare forskningsspørsmål og teori av det valgte tema. En stiller spørsmål angående *hvorfor* (formål for undersøkelsen, avklarer forskningsspørsmål), *hva* (avklaring og avgrensning av emne, utvikle en begrepsmessig og teoretiske forståelse av det en undersøker) og *hvordan* (metode en ønsker å bruke, se *planlegging*).

Planlegging

I planleggingsfasen velges metode for undersøkelsen og hvilke prosedyrer og teknikker en har tenkt å bruke. I denne fasen blir også tidsperspektivet, antall informanter og hva undersøkelsen skal munne ut i (eks masteroppgave, doktorgradsavhandling, artikkel, rapport) avgjort. Før en går i gang med intervju er det viktig å få oversikt over og tar hensyn til alle de 7 fasene i intervjuundersøkelsen.

Intervjuet

Intervjuet gjennomføres ut i fra intervjuguiden. Det starter med en kort briefing der en forteller kort om formålet med intervjuet, at tekniske hjelpemiddel blir brukt og undersøker om informanten har spørsmål. Samspillet mellom intervjuer og informant er avgjørende for hvordan intervjuet forløper og det er viktig at intervjuer blant annet lytter oppmerksom og viser interesse, forståelse og respekt. Etter at intervjuer er ferdig bør det følges opp med en debriefing, der informanten kan tilføye informasjon dersom hun ønsker samt et spørsmål om opplevelsen av intervjuet. Evt. kan intervjueren oppsummere det som er blitt snakket om i intervjuet.

Transkripsjon

I denne fasen klargjøres intervjudataen for analyse. Intervju kan registreres på forskjellige måter, blant annet lydopptak, videoopptak og notatskriving. Det vanligste er å benytte lydopptaker. Lydopptaket må overføres til skriftspråk – transkriberes. Det er forskjell på muntlig og skriftlig språk og i transkriberingsprosessen kan viktig informasjon gå tapt i

oversettelsen på grunn av at det f.eks. blir brukt ironi og at kroppsspråk og stemmeleie ikke kommer frem i den skriftlige fremstillingen.

Analyse

I denne fasen avgjøres analysemetoden. Det skjer ut i fra formål, emneområde og intervjudata. Før en går i gang med å intervjuer er det lurt å ha en ide om hvordan datamaterialet skal analyseres. På denne måten starter analyseprosessen allerede i intervjuet og en slipper i så stor grad å bli overveldet av materielle en har tilgjengelig. Det finnes ingen fastlagt mal for hvordan en skal analysere et datamateriale. Valg av analyseteknikk må hver enkelt forsker velge ut i fra formål, intervju type og hva som passer hver enkelt.

Verifikasjon

For å se på sannhetsverdien av forskningen ser en på reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Reliabilitet vil si hvor troverdig forskningsresultatet er. Validitet vil si om metoden som blir brukt til å undersøke forskningsspørsmålet nettopp gjør dette. Og det er viktig at en i hele forskningsprosessen har fokus på validitet da dette er med på å styrke kvaliteten på hele forskningsprosjektet. Generaliserbarhet vil si om resultatet kan overføres til andre relevante situasjoner og personer. Både validering og generalisering er avhengig av høy kvalitet på intervju prosessen og intervju produktene.

Rapportering

Funnene og metodevalg i en intervjuundersøkelse fremstilles som et lesbart produkt. Dette produktet skal overholde vitenskapelige kriterier og ta hensyn til de etiske sidene ved undersøkelsen. Det er varierende vitenskapelige kriterier ut i fra institutt, disiplin og land. For å få en leseverdige rapport med metodologiske veldokumenterte og interessante resultater kan man arbeide mot sluttrapporten fra begynnelsen av intervjuundersøkelsen. På denne måten kan leseren følge prosessen fra tematisering til sluttrapport, og man kan styrker rapportens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Valg av forskningsdeltakere

Når en skal velge ut forskningsdeltakere er hovedkravet at de har erfaringer på det forskningen setter søkelyset på. Antall forskningsdeltagere man trenger i en forskningsstudie er det uenighet om. Polkinhorne mener fem til tjuefem deltakere, mens Dukes mener tre til ti

deltakere er tilstrekkelig. Antallet en velger må også sees i sammenheng med størrelsen på studien og tidsperspektivet en har til rådighet (Postholm, 2005).

4.3.2 Utvalget i denne studien

Utvalget i denne studien består av fem styrere/styrerassistenter i fem forskjellige barnehager. Barnehagene var både kommunale og privateide. Informantene var i alderen 40 til 61 år. Alle hadde lang erfaring med å arbeide i barnehage, og de hadde også tatt forskjellige videreutdanning etter grunnutdannelsen som førskolelærer. Erfaring som styrer varierte fra 4 til 27 år. Alle barnehagene hadde utdannet veiledere i Være Sammen våren 2013. En barnehage hadde i tillegg deltatt i prosjektet De Utfordrende Barna ved Universitetet i Stavanger.

Utvalget ble i førsteomgang kontaktet via en tredje part. Dette ble gjort for at informantene ikke skulle føle seg presset til å delta. Oppslutningen var dårlig, og det ble dermed tatt kontakt med informanter via telefon. Disse ble strategisk valgt ut, ved at de selv hadde deltatt eller andre i barnehagen hadde deltatt i Være Sammen veilederutdannelsen våren 2013.

4.3.3 Intervjuguide

En intervjuguide er med på å strukturere intervjuforløpet. Et strukturert intervju vil utføres stramt og forholde seg til tema og spørsmålene i guiden. I et semistrukturert intervju inneholder intervjuguiden forslag til spørsmål innenfor hvert emne som tas opp. Det er forskerens selv som avgjør hvor stramt hun vil følge guiden, både når det gjelder spørsmålsformulering og rekkefølgen (Kvale & Brinkmann, 2009).

I denne studien er det benyttet et semistrukturert intervju. Det vil si at det på forhånd var laget forslag til spørsmål innenfor tre hovedemner, *utfordrende atferd*, *det autoritative perspektiv* og *implementering*. Rekkefølgen på emnene ble fulgt. Når det gjaldt spørsmålene som var utarbeidet i intervjuguiden ble de i varierende grad brukt, det samme gjelder rekkefølgen. Informantene gav i varierende grad utfyllende svar. Dette førte til at noen spørsmål ikke ble tatt opp da informanten allerede hadde svart på spørsmålet. Det ble også i varierende grad stilt oppklaringsspørsmål. Intervjuguiden dannet grunnlaget for kodingen av intervjuene, fremstilling av resultatet og drøftingen av resultatet.

4.3.4 Verktøy

Det er forskjellige måter å registrere intervju på. Det kan være lydopptak, videoopptak, notatskriving og ved bruk av hukommelse. Det vanligste er lydopptak. Lydfilene kan dermed spilles av og transkriberes med tanke på analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette studiet ble det benyttet lydopptak. Informanten ble opplyst om at intervjuet ville bli tatt på for så å bli transkribert. De fikk også opplyst at lydfilene ville bli slettet ved prosjektets slutt. Det ble benyttet to lydopptakere i tilfelle det skulle skje en teknisk svikt underveis.

Etter intervjurunden ble alle intervjuene transkribert. Det ble benyttet et dataprogram, QSR Nvivo10 der alle intervjuene ble lagt inn og transkribert. QSR Nvivo 10 er et dataprogram utviklet for å behandle ustrukturert data. Dette kan være til hjelp for å strukturere og organisere datamaterialet (<http://www.qsrinternational.com/products.aspx>). Etter transkriberingen ble dataprogrammet benyttet til å kode intervjuene. Intervjuene ble transkribert på bokmål, for at informantene ikke skulle gjenkjennes på dialektiske ord. Ved å transkribere på bokmål er det også lettere for andre å lese.

4.4 Analyse av data

Dataanalysen skjer i hele innsamlingsprosessen og man kan skille mellom analyse av det som skjer underveis og av selve datamaterialet. En kan også skille mellom deskriptiv analyse, analysering for hvordan datamaterialet skal struktureres, og teoretisk analyse, der teorier blir bruk til å analysere deler av materiellet (Postholm, 2005).

Forskeren har betydning for analysen. Selv om målet er at analysen skal tolkes med et åpent sinn vil forskerens eget perspektiv påvirke analysen. Dette perspektivet er blant annet farget av forskerens erfaringer, opplevelser og teoretisk bakgrunn. Forskeren må derfor være bevisst sitt eget perspektiv når datamaterialet skal analyseres (Postholm, 2005).

Det er ikke en fast oppskrift for hvordan en kan analysere datamaterialet i et kvalitativt prosjekt. Men det er forskjellige metoder som kan være med å hjelpe til å redusere og gjøre datamaterialet mer oversiktlig og håndterlig. (Postholm, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009).

For fenomenologisk metode kan man bruke fenomenologisk analyse eller den konstant komparative analysemåte. Det disse to blant annet har til felles er at data bør behandles på en mest induktiv måte (fra data til teori), men at forskerens perspektiv og forståelse alltid vil være en del av analysen, og på den måten vil det være en form for samspill mellom induksjon og deduksjon (Postholm, 2005).

I dette forskningsprosjektet er det valgt å bruke Kvale & Brinkmann sin fremgangsmåte som heter meningskoding. Koding er med på å gi struktur og oversikt i intervjudata, og vil si at en knytter et nøkkelbegrep eller flere nøkkelbegrep til et tekstavsnitt/setning for senere å kunne finne det lett igjen. Etter at Glaser & Strauss (1967) innførte åpen koding for sin grounded theory, det vil si «*analyse, undersøkelse, sammenligning, begrepsliggjøring og kategorisering av data*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209), gjorde det at kvalitative forskere i større grad kunne legitimere sine forskningsmetoder.

Koding kan være datastyrt eller begrepsstyrt. Datastyrt vil si at man begynner uten koder men utvikler dem mens man leser datamaterialet (en induktiv tilnærming), som f.eks. i grounded theory. Begrepsstyrt tilnærming vil si at forskeren på forhånd har utviklet noen koder på grunn lag av f.eks. teori (en deduktiv tilnærming). Kodingen kan igjen kategoriseres og på den måten kan man få en oversikt over store datamateriale fra for eksempel transkriberte intervju. Dette vil føre til at det vil bli lettere å sammenligne likheter og ulikheter hos de forskjellige informantene (Kvale & Brinkmann, 2009).

I dette prosjektet ble det før datainnsamling laget tre hoved koder. Det er *utfordrende atferd*, *implementering* og *autoritative voksne*. Etter datainnsamling ble det tilføyd en fjerde hovedkode, *foreldre*. Under hver hovedkode har det gjennom analyseringen av de transkriberte intervjuene kommet flere underkategorier som kommer både fra teori og fra datamaterialet. Dermed har analysen vært en kombinasjon mellom deduktiv og induktiv tilnærming ved at noen koder var laget på forhånd, mens andre koder kom til etter hver som intervjuene ble analysert.

4.5 Etiske vurderinger

Alle forskningsprosjekt som faller inn under personvernopplysningsloven skal sende meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Prosjektet er meldepliktig dersom det skal behandle personopplysninger ved hjelp av datautstyr f.eks. lydfiler. (<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema>) Denne studien benyttet lydopptaker under intervjuene, og var dermed meldepliktig til NSD.

Under et forskningsprosjekt må forskeren foreta etiske vurderinger før, underveis og etter intervju eller observasjon. (Postholm, 2005) Det er 4 områder som tradisjonelt blir diskutert når det kommer til etiske vurderinger. Det er: *informert samtykke*, *konfidensialitet*, *konsekvenser* og *forskerens rolle* (Kvale & Brinkmann, 2009).

Informert samtykke vil si at informantene informeres om prosjektet, dets mål, mulige risikoer for å delta og fordeler med å delta. Man må også sikre seg at informantene deltar frivillig og at de er klar over at de kan trekke seg når som helst i studien. Det må også opplyses om hvordan datamaterialet blir behandlet og av hvem, og hva det skal resultere i. Det må vurderes i hvor stor grad informanten skal få inngående informasjonen om hva som skal undersøkes. Dette kan være med på å påvirke informasjonen de enkelte informantene gir og dermed også resultatet av selve undersøkelsen. Det må også vurderes hvem som i utgangspunktet gir samtykke, da en overordnet kan sette en ansatt under press til å delta (Kvale & Brinkmann, 2009).

Informantene ble i utgangspunktet kontaktet via en tredje part. På grunn av lite oppslutning ble noen informanter kontaktet direkte via telefon. Disse samtykket umiddelbart til å delta. I dette forskningsprosjektet fikk alle informantene et informasjonsskriv der det ble opplyst om studiens formål, studiens problemstilling og konfidensialitet. Alle informantene skrev også under på en samtykkeerklæring. Før intervjuet startet ble alle informantene opplyst om at de kunne trekke seg dersom de ønsket dette og at intervjuene ville bli anonymisert.

Konfidensialitet vil si at informanten ikke skal kunne identifiseres i etterkant av et intervju. Informantene skal opplyses om, være innforstått med og godkjenne det dersom de kan bli identifisert. Det bør også informeres om hvem som vil ha tilgang til intervjuet i etterkant. Konfidensialitet kan også skape et etisk usikkerhetsområde ved at når informanten er anonymisert kan forskeren tolke utsagn uten å bli motsagt av informanten. Og det kan hende at informanten ønsker å bli kreditert deltakelse i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009).

For å opprettholde konfidensialiteten til informanten er alle intervju anonymisert. I tillegg er alle sitater i resultatdel og drøftingsdelen skrevet uten å henvise til informant 1, informant 2 osv. Ord og begreper som kan være med på å identifisere informantene ble anonymisert der dette var mulig, uten å endre på meningsinnholdet, eller de ble slettet. Lydopptakene ble slettet ved studiens slutt.

Konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt bør opplyses om på forhånd. Det gjelder både de skader, ulemper og belastningene det kan få for deltakerne, men også fordelene informantene har av å delta. Forskeren bør derfor i forkant reflektere over både fordeler og ulemper med å delta i prosjektet. Konsekvensene kan også være at informantene kan gi

opplevelser som de ellers ikke ville gjort, eller at intervjuet blir kvasiterapeutisk (Kvale & Brinkmann, 2009).

Før, under og etter innsamling av data er det viktig å være bevisst de etiske vurderingene som må tas. Alle informantene var positive til å delta, og gav uttrykk for at å delta i dette prosjektet hadde ingen negative konsekvenser for dem. De så på det som noe positivt å bli spurt og å kunne dele det som de har arbeidet med. Under og etter datainnsamling ble det kontinuerlig vurdert om det ble gitt opplysninger som informantene i utgangspunktet ikke hadde tenkt å gi. Disse ble ikke tatt med i resultatdelen.

Forskerens rolle i et prosjekt bør forskeren tenke over på forhånd. Forskerens integritet er den mest avgjørende for kvaliteten. De viktigste faktorene for forskerens integritet er kunnskap, erfaringer, ærlighet og rettferdighet. Forskeren må også ha moralsk integritet og være sensitiv og engasjert i moralske spørsmål og handlinger, men også være bevisst sitt ansvar når hun veier etiske hensyn opp mot vitenskapelige hensyn. Videre må forskeren være bevisst på at samspillet og relasjonen mellom forsker og informant kan påvirke utfallet av intervjuet og videre de resultatene som tilslutt kommer frem av prosjektet. Forskeren kan blant annet la seg påvirke av sponsorer/oppdragsgivere til prosjektet eller hun mestrer ikke å holde en profesjonell avstand til informantene og blir farget av deres syn. Informanten kan blant annet bli påvirket av forskeren ved at intervjuet blir for vennlig og empatisk vinklet slik at informanten gir mer informasjon enn hun ellers ville ha gjort (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Innen forskning opplever mange at kvalitativ forskning er annen rangs. Kvantitativ forskning sees på som å rapportere virkeligheten mens kvalitativ forskning sees på som påvirket av forskerens politiske verdier. Men valg av forskningsmetode bør vurderes ut i fra hva det er studie skal gi svar på, hva skal den finne ut av (Silverman, 2001). Innenfor kvantitativ forskning blir begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet brukt for å vurdere kvaliteten og holdbarheten på studien. Noen kvantitative forskere mener at disse begrepene hindrer kreativ og frigjørende kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Lincoln & Guba (1985) mener at innenfor kvalitativ forskning må det brukes andre begreper. De opererer med begrepene sannsynlighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet.

Selv om Lincoln og Guba mener at man innenfor kvalitativ forskning bør benytte deres begreper, vil det videre i denne studien bli benyttet begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *bekreftbarhet*.

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet vil si forskningsresultatets troverdighet eller pålitelighet, og om andre forskere vil få det samme resultatet ved en annen anledning. Det vil si at påliteligheten må undersøkes i hele prosessen, hvordan er data samlet inn, hvordan er de behandlet (transkribering og analyse) og hvilke data brukes (Kvale & Brinkmann, 2009; Johannessen m.fl., 2010). Det kan være lite hensiktsmessig å teste reliabilitet innenfor kvalitativ forskning. Dette på grunn av at konteksten er verdiladet, det er vanskelig for en annen forsker å kopiere en annen forskers forskning. Videre er forskeren et instrument i en kvalitativ forskning og det er vanskelig å finne en forsker med samme erfaringsbakgrunn som tolker på samme måte. For å styrke reliabiliteten i en kvalitativ forskning må man derfor beskrive konteksten så tydelig som mulig og gi en detaljert beskrivelse av hele forskningsprosess (Johannessen m.fl., 2010).

I denne studien blir konteksten beskrevet så tydelig som mulig. Videre er det gitt en beskrivelse av datagrunnlaget (informantene), metode valg (intervju) og hvordan data ble behandlet (intervjuene transkribert, analysert ved hjelp av induktiv og deduktiv koding og samme struktur på resultatdel og drøftingsdel). Det som svekker reliabiliteten er at en annen forsker hadde kunnet fått et annet resultat. Selv om det var laget en intervjuguide, var intervjuene semistrukturerte, slik at rekkefølgen på spørsmålene varierte fra informant til informant. I tillegg kan konteksten til informantene påvirke de svarene som de gir. Blant annet hvordan de har tolket og blitt påvirket av informasjonsskrivet som ble sendt ut på forhånd, hvordan teori og arbeid med materielle i Være Sammen har påvirket dem og om det har vært noen hendelser/episoder som har innflytelse på informantenes svar.

4.6.2 Validitet

Validitet vil si styrken, gyldigheten og kvaliteten på prosjektet. Innenfor samfunnsvitenskapen dreier det seg om en undersøger det en har sagt en skal undersøke. I tillegg er Kvale & Brinkmann opptatt av at validitet må gjennomsyre hele prosessen ikke bare slutfasen av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Dermed må en se på teorien som blir benyttet, er den tilstrekkelig til å belyse problemstillingen. Hvilke teorier blir benyttet? Svarer en på problemstillingen.

Lund (2005) og Lund & Haugen (2006) har utviklet et validitetssystem. Dette er i utgangspunktet beregnet på kvantitative forskning, men kan også brukes på kvalitativ forskning. Det er fire typer validiteter i dette validitetssystemet:

- Statistisk validitet
- Indre validitet
- Begreps validitet
- Ytre validitet

Statistisk validitet gir et inntrykk av at dette er knyttet til kvantitativ forskning. Innenfor kvalitativ forskning benyttes istedenfor begrepet resultatvaliditet. Resultatvaliditet vil si at resultatet i undersøkelsen er systematisk og ikke tilfeldig, og at det er av en rimelig størrelsesorden. I denne studien har intervjuene blitt utført etter en semistrukturert intervjuguide, de er tatt opp på lydfiler og transkribert. Videre ble de kodet i dataprogrammet QSR Nvivo 10. De transkriberte intervjuene bestod av ca. 65 sider, basert på fem informanter i fem barnehager.

Indre validitet vil si om det kan trekkes en kausal slutning. Det vil si om det kan forklares med en årsakssammenheng. I denne studien ble det ikke spurt om årsaksforhold og indre validitet er dermed ikke relevant i denne sammenheng.

Begrepsvaliditet vil si om det er samsvar mellom de begrepene som blir brukt og faktorene som representerer begrepene. I denne studien ble det benyttet begreper og definisjoner som er hentet fra internasjonal forskning. I tillegg ble det benyttet Kvale & Brinkmann's 7 faser for intervjuundersøkelse.

Ytre validitet vil si om resultatet kan generaliseres. Innen pedagogisk og samfunnsvitenskapelig forskning kan en ikke generalisere resultatet. En må istedenfor finne områder der kunnskapen kan ha gyldighet. I denne studien er det benyttet 5 informanter og det kan dermed ikke generalisere resultatet. Resultatet kan istedenfor gi andre styrere og barnehager nyttig informasjon og kunnskap i deres arbeid med den samme tematikken.

Oppsummert vurderes validiteten som relativt god på bakgrunn av disse overnevnte momentene.

4.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet vil si om resultatet i den aktuelle situasjonen kan overføres til andre tilsvarende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009; Johannessen m.fl., 2010). En innvending mot intervju er at det er for få informanter til at det kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009). Innenfor kvalitativ forskning er det derfor mer hensiktsmessig å snakke om overføring av kunnskap. Kan kunnskapen en får overføres til andre relevante situasjoner?

I denne studien er datagrunnlaget for lite til å generaliseres. Teorien som er benyttet er sentrale i Være Sammen og data er drøftet i forhold til denne teorien. Dermed kan resultatene være til nytte for andre barnehager som arbeider med å implementere Være Sammen.

4.7 Feilkilder

Det kan forekomme feilkilder i en forskning som kan påvirke resultatet. Videre vil det presenteres mulige feilkilder i henhold til intervju, informantene, registrering av data, forskerrollen og samarbeidspartnere.

Intervjuguiden kan inneholde upresise spørsmål som kan påvirke svarene som blir gitt. I tillegg kan rekkefølgen på spørsmålene påvirke svarene. Det kan skje ved at de kan gi en indikasjon på hvilket svare en ønsker når det er sammenheng mellom spørsmålene.

Gjennomføring av intervju kan også inneholde feilkilder. Det ble benyttet semistrukturert intervju og det kan føre til at spørsmål blir stilt på forskjellige måter ut i fra hva informanten forteller. I tillegg kan det i varierende grad bli stilt oppfølgingsspørsmål.

I forhold til informantene ble disse først kontaktet via en tredjepart. Det var da ingen kontroll på hvilke kriterier som lå til grunn for at nettopp disse ble kontaktet. Dermed kan det føre til at utvalget blir veldig homogent og at kun de dyktigste styrerne ble kontaktet. På grunn av at det ikke var nok oppslutning via en tredjepart ble noen informanter kontaktet direkte via telefon. Dette kan føre til at informantene føler seg presset til å delta og det kan påvirke svarene negativt. Imidlertid gav informantene positiv tilbakemelding umiddelbart på å delta.

Det var ingen relasjon mellom forsker og informanter på forhånd. Det at det ikke var en relasjon kan føre til at informantene ikke åpner seg og kan være mer avventende. Dermed kan det påvirke de svarene som blir gitt.

Når intervju blir brukt som metode er forskeren et viktig redskap (Kvale & Brinkmann, 2009) Forskeren kan påvirke de svarene som blir gitt ved måten spørsmålene blir stil. I tillegg kan

informanten oppleve maktubalanse i forhold til forsker eller at kommunikasjonen flyter dårlig påvirke svarene.

Registrering av data kan være en feilkilde. Det ble benyttet lydopptaker for å minske risikoen for feilkilder. På den måten kunne den muntlige tale skrives ned så nøyaktig som mulig, og en kunne gå tilbake og spille av intervjuet flere ganger dersom det var noe som var uklart. Selv om det ble benyttet lydopptaker kan det føre til feilkilder. Formuleringer er forskjellig i muntlig tale og skriftlig tekst. Blant annet kan muntlig tale være mer utbroderende og i tillegg kan det bli benyttet dialekt ord som har forskjellige betydninger. En annen mulig feilkilde er kvaliteten på lydfilene. Dersom kvaliteten er dårlig kan det føre til at transkripsjonen blir mangelfull eller også direkte feil.

Den siste mulige feilkilden er informantens relasjon til veileder Pål Roland. Han er medansvarlig for Være Sammen, har ansvar for veilederutdannelsen i Være Sammen og han har også bidratt som veileder for informantene i forbindelse med Være Sammen. I tillegg har han også vært veileder i andre prosjekt som noen barnehager har deltatt i. Informantene ble opplyst om at han var veileder til denne studien og det kan føre til at informantene ikke er helt oppriktig i intervjuene, særlig når det gjelder kritikk av Være Sammen.

5.0 Resultat

I dette kapittelet vil de empiriske funnene presenteres. For å få en god struktur og oversikt er det tatt utgangspunkt i hovedtemaene fra intervjuguiden. Hovedtemaene er:

- Utagerende atferd,
- Det autoritative perspektiv
- Implementering
- Foreldre

Tema «foreldre» kom frem i løpet av intervjuene. Dette var noe informantene selv tok opp, og jeg valgte å etablere dette som et eget område.

Innenfor hvert hovedtema vil det bli presentert svarene informantene gav på spørsmålene de fikk. Noen spørsmål overlappet hverandre og vil bli presentert samlet. Jeg vil presentere hovedtendensen og dersom det forekommer avvik vil de også bli tatt med. For å underbygge svarene vil det benyttes aktuelle sitater fra informantene.

5.1 Utagerende atferd

5.1.1 Aggresjon

På spørsmål om hva informantene legger i begrepet aggresjon var det to typer forklaringer som gikk igjen. Den ene handlet om at aggresjon kan deles opp i to former, proaktiv og reaktiv aggresjon. Den andre forklaringen benyttet begrep som frustrasjoner, sint og utagering.

«Jeg legger vel i det at det finnes to typer aggresjon, og det er på en måte to helt vidt forskjellige ting i forhold til hvordan en ser på det. Den ene er jo det som går på at en har en utagerende atferd og er sint... proaktiv og reaktiv aggresjon. Det andre er mer sånn som går på å trekke i trådene og fyre opp og mer en sånn mobbe-utestengings problematikk»

«Når jeg tenker på aggresjoner så tenker jeg på barn som har masse frustrasjoner, som kan være av ulik art»

«Sinne, utagering... frustrasjon... kaos for den det gjelder»

5.1.2 Proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon blir av informantene beskrevet med begreper som utspekulerte, på jakt etter belønning, mobbing og utestenging.

«Da tenker jeg på disse her utspekulerte barna som på en måte er på jakt etter gevinst selv, en belønning selv»

«barn som på en måte gjør et eller annet for å oppnå noe uten at det er aggresjon inni bildet, og den er jo litt mer usynlig, men han gjør jo ganske stor skade da for den det blir påført»

En informant betegner det som den innadvendte typen, og at det er vanskelig å oppdage, før hun kommer på at det har noe med mobbing å gjøre.

«ja det er jo den andre typen, den der innadvendte typen. De det gjerne er litt vanskeligere å oppdage... Men det er jo disse som mobber vel også det»

En informant fortalte at de i hennes barnehage hadde diskutert om det er noen barn som blir mobbet eller om de kan si at noen blir mobbet i barnehagen. Svaret hennes på dette var:

«det tror jeg vi kan, i hvert fall det med utestenging»

5.1.3 Reaktiv aggresjon

Reaktiv aggresjon blir av informantene betegnet som utagerende, frustrasjon, handler uten å tenke, sinne og det smeller plutselig.

«... at de handler uten å tenke, pang så smeller det, men at årsaken er frustrasjoner som er bygget opp»

«Den som er mest synlig for oss er jo den utagerende, hvor du på en måte er frustrert og bare får det ut...»

5.1.4 Forebygge proaktiv aggresjon

For å forebygge proaktiv aggresjon har de fleste barnehagene jobbet med voksenrollen, hvordan de voksne skal være og hvordan forholde seg til det.

«Det vi har jobbet masse med i barnehagen hos oss er voksenrollen, masse med det, autoritative voksenrollen»

«Det å være aktivt på, tett på, se barna, se blikkene, snakke om det»

En informant fortalte at gjennom å delta i Være Sammen var de blitt oppmerksom på proaktiv aggresjon. Ved å arbeide med teorien ble de bevisste på dette og at det finnes i barnehagen.

«Først og fremst så er vi blitt mer oppmerksom på det, at det finnes og faktisk finnes i barnehagen, for det er jo litt sånn at du kanskje i utgangspunktet tenker at de er så små, ungene er så små at det kan du nesten ikke tenke deg at de holder på med»

På spørsmål om eksempler på hvordan de hadde jobbet med proaktiv aggresjon fortalte 3 av informantene at de hadde hatt mye fokus på dette. De hadde særlig jobbet med det i forhold til jentegrupper. Det var da de eldste jentene i barnehagen som drev med utestenging. De kunne da blant annet stenge andre ute på grunn av hvordan de var kledde, eller ved å si at de ikke ville sitte sammen med eller leke med en annen. For å håndtere dette hadde de valgt å dele jentegruppene i mindre grupper og være bevisst på hvem som er med hvem.

«Det hadde vi veldig fokus på i fjor, for det vi hadde enn jentegruppe med 6-åringer, det er jo gjerne der det viser seg best... de drev på sånn og stenge hverandre ute. «Hun får ikke sitte med oss, hun skal ikke være med»»

«Vi har hatt fokus på det spesielt i jentegruppene, og spesielt hos de største jentene. Fordi vi har sett at de bruker spesielle ting mot hverandre. Dette med at «Du har ikke Hallo Kitty bukse på deg» og sånne ting»

En informant opplyste at de prøvde å finne ut hvem som er drivkraften bak og hva som er belønningen. På den måten kunne de sette en stopper for belønningen. Dette kunne f.eks. skje ved at den som stod bak ble tatt til side og fortalt at siden hun ikke ønsket å ha andre med seg i leken kunne hun få leke alene.

«Så av og til har voksne listet seg litt inn for å se, hva er det som skjer... på jakt etter hvem er det som er drivkraften her, og så stoppet belønningen ... og så har vi ikke utestengt dem men latt dem få oppleve å være alene og tenke seg om, sånn at de ikke får den belønningen som de har lyst at skal skje.»

5.1.5 Forebygge reaktiv aggresjon

Som ved proaktiv aggresjon opplyser informantene at de har jobbet med voksenrollen, være autoritative voksne. Mer spesifikt opplyser informantene at de blant annet har jobbet med

- kommunikasjon, hvordan en skal snakke til hverandre
- relasjoner, hvordan bygge relasjoner
- grensesetting, hvordan sette grenser og være enige om hvilke grenser man skal ha

«Vi har jobbet veldig mye i forhold til kommunikasjon. Det gjorde vi i personalet på forhånd, snakket om hvordan vi skal snakke med hverandre. Og det måtte vi i forhold til oss voksne også, for vi er rollemodeller... og så har vi lagt noen felles retningslinjer i forhold til relasjon. Vi må bygge relasjon til de som er aggressive... og så er vi blitt enige om hvordan vi setter grenser»

De fleste informantene opplyste at de jobbet bevist med «banking-time» som et tiltak for reaktiv aggresjon.

«Vi har brukt, i teorien heter det jo «banking-time»»

«Vi har jo holdt på med «banking-time» i mange år uten at vi har vist at det er det det var»

To informanter opplyste at de hadde begynte med noe de kalte «fokusbarn». Det vil si at de velger ut ett par barn som de ser kan være i faresonen av forskjellige grunner, og som de gir mye positiv oppmerksomhet. De velger ut barn om høsten, og evaluerer tiltaket rundt juletider om de skal fortsette eller om de skal avslutte tiltaket. Dersom de i løpet av året oppdager andre barn som kan være kandidater for dette tiltaket vil dette bli vurdert etter hvert.

«Vi har fryktelig mye fokus på dette med relasjonsbygging altså, og sett at det har hjulpet utrolig godt. Jeg har laget et skjema som vi har kaldt fokusbarn skjema og som vi har brukt mye... Da har vi valgt ut noen unger som vi har sett har vært i faresonen og så har vi satt inn støtet på dem, gitt dem veldig mye positive oppbakking... snakket med dem, gitt dem «banking time». Og det har hatt utrolig god effekt altså»

En informant fortalte at proaktiv og reaktiv aggresjon er to forskjellige ting, men flere av tiltakene er de sammen. Eksemplene hun gir er «banking time» og tilstedeværende voksne.

«Men felles for begge aggresjonsproblematikken og felles for begge måtene det er jo at uansett om en har reaktiv aggresjon eller proaktiv aggresjon så krever det tilstedeværende voksne som følger med og ser hva er det faktisk som foregår.»

5.1.6 Påvirkning i det daglige arbeidet

Vektlegging på håndtering av aggresjon har påvirket både de voksne og barna. Blant annet fortalte informantene at flere voksne i deres barnehager nå tør å gå inn i konflikter fordi de er tryggere på hvordan de skal håndtere det. De tør også å være tydeligere på å sette grenser, og

ha som mål at personalet skal bruke setningen « jeg vil at du skal...» istedenfor å fortelle hva de ikke skal gjøre.

«Jeg ser jo at personalet er mye sikrere og tryggere i måten de er på»

«istedenfor å si det vi ikke vil de skal gjøre så begynner 99 % av folk som jobber her, begynner setningen med «jeg vil at du skal...»... det har vi brukt 3 år på å få til.»

Den ene informanter merket at det er færre konflikter i hennes barnehage.

«Det er blitt mye lettere å jobbe, rett og slett, det er ikke så mange konflikter»

To informanter fortalte at personalet nå ser på og omtaler barn med aggresjon på en annen måte enn før.

Informant: «Tror folk er flinkere til å velge sine ord med omhu enn før. Det er ingen unger som er håpløse, det er de voksne sin skyld egentlig, ungene har ikke skyld i det, at de er som de er. Vi skal ikke skylde på ungene.» Intervjuer: «Tenker du da at det har blitt en forskyvning fra at det er ungene som er problemet til vi voksne som må gjøre noe?» Informant: «Ja det synes jeg»

5.1.7 Omlæring

På spørsmålet om omlæring og hvordan de har jobbet med omlæring gir informantene tilbakemelding på at de ansatte nå er mer bevisst på å sette ord på at hva som ikke er greit å gjøre og forklare hvorfor. Det blir også trukket frem at de voksne nå er bevisst på å gi barna alternative handlingsmåter og løsninger.

«Småbarnsavdelingen har blitt mye mer bevisst på det å gjenta at «det er ikke greit» og at de ikke har lov til å ta fra hverandre... og finne alternativer for dem... Vi er nødt til å jobbe med omlæring hele tiden og alle må gjøre det»

«Jeg synes at dette opplegget på gjør at en forklarer ungene mye mer og de får velge selv»

«Avlæring er jo at vi stopper det men omlæring er jo at vi setter ord på løsninger. Hvis vi bare finner en løsning uten å si det så lærer de jo ingenting»

En informant trekker frem at omlæring hos dem har to sider, som forebyggingstiltak og som av- og omlæring etter at det har skjedd noe.

«Jeg tenker eller vi tenker i forhold til det er jo at det å omlære er jo også en viktig del av den pakken med banking-time og at det er grensesettende voksne som er der og som... så hos oss er det en blanding av å være forebyggende og prøve unngå de verste... altså være der før det braker løs, hjelpe ungene i lek, være tilstede, få dem i gang. Samtidig som noen barn..., veldig ofte disse ungene også trenger en voksen som hjelper dem med å rydde opp og ordne opp etterpå og forklare dem underveis.»

5.1.8 Tiltak for aggresjonshåndtering

Alle barnehagene har diskutert felles tiltak for håndtering av aggresjon, men få har utarbeidet dette skriftlig. En informant opplyste at de hadde utarbeidet skriftlig handlingsplan i forbindelse med et barn, men at den er generelt utformet slik at den også kan brukes på andre barn.

«Vi har diskutert om igjen og om igjen på personalmøter, men har ingenting skriftlig på det.»

«jo vi har lagt handlingsplan på aggressiv atferd, det har vi faktisk, men det var litt i forhold til et barn vi hadde her som hadde mye utagerende atferd. Så vi måtte skrive ned hva gjør vi, for det ble gjort litt ulikt.»

«Vi har laget en prosedyre på hva er det vi skal gjøre dersom ting skjer, alle vet hva de skal gjøre. Det er jo det at du skal skape tryggere voksne også, sant, ny kunnskaper om hva det betyr, hva er det som egentlig skjer når det barnet kommer i den type aggresjon, hvorfor skjer det og hva må vi gjøre. Så det har vi jobbet med»

En informant opplyste at de ikke hadde utarbeidet noe skriftlig med at det var en god ide som hun ville se nærmere på. Hun påpekte at det kunne være nyttig hvis det kommer noen nye i barnehagen.

Informanten: «Nei, det har vi egentlig ikke gjort». Intervjuer: «Men dere har diskutert hvordan?» Informant: «Vi diskuterer det jo, men det er veldig greit å ha ting nedskrevet... spesielt hvis det kommer nye også... det synes jeg ikke var noen dum ide, takk for det»

En informant fortalte at de i hennes barnehage var opptatt at flere voksne skulle bli trygge på å håndtere de barna som hadde vedtak. Støttepedagogen har da veiledet og gitt opplæring til de ansatte på hva de skal jobbe med og hvordan. På denne måten får de ansatte hele tiden kunnskap og opplæring i å håndtere dem.

Informanten snakket om hvordan støttepedagogen jobber «og så når vi har barn som har vedtak så er det jo hun som skal jobbe mye med dem. Men så synes vi at det er kjempe viktig at alle ansatte kan jobbe med det barnet og det ikke skal være så spesielt og de skal være knyttet til en person, så derfor så kan det være at støttepedagogen lar... vi har brukt det på en måte at hun har gitt opplæring til en person, eller en person i en periode, og sagt hva hun skal jobbe med og hvordan de skal jobbe mot det barnet... Det gjør jo at vi hele tiden får kunnskap og opplæring på ansatte.»

5.2 Det autoritative perspektiv

5.2.1 Grensesetting

Begreper som oftest ble brukt for å beskrive grensesetting er tydelige voksne, forutsigbarhet og rollemodell. I tillegg bruker begreper som ansvarslæring, ikke kjefting, veilede, barn og voksne som kjenner reglene, voksne som er beviste sine egne grenser, varme og kontroll.

«Da tenker jeg på at voksne er tydelige og veileder og er fornuftige i forhold til sine grenser.»

«At det skal være forutsigbart for ungene. De vet hvordan de voksne vil ha det»

«grensesetting er jo like mye ansvarslæring så det er å... grensesetting er ikke kjeft, men å vise hvilken atferd som er ok. Der er vi rollemodeller... og så har jeg sagt at grensesetting er dette å lære ansvar.»

Flere av informantene trekker inn autoritative voksne når de skal forklare hva de legger i begrepet grensesetting.

«Det er å være tydelig autoritativ voksen»

«og så tenker jeg at i en autoritativ voksenrolle, der er det så tydelig hva den voksne sine grenser er at det på ingen måte er en diskusjon

«Vi snakker ikke så mye om grensesetting egentlig, det vi snakker om er den autoritative voksenrollen og det å være tydelige voksne og bygge relasjoner.»

5.2.2 Refleksjoner omkring tema grensesetting

På spørsmål om hvordan personalet har arbeidet med tema grensesetting var det bred enighet om at de hadde diskutert hvordan de skulle sette grenser. Blant annet ved og bevisst å bruke

de samme begrepene «det er ikke greit å...» og «jeg vil at du skal...». Noen opplyste også at de hadde øvd på dette og på hvordan de skulle være i en grensesituasjon.

«Så har vi på en måte blitt enige om hvordan vi setter grenser, hva er det vi gjør, vi skal gjøre likt, alle må ha en forståelse for at vi gjør likt i forhold til grenser»

«Vi har blitt enige om å bruke samme måte, altså samme ordene. At vi bruker «det er ikke greit, det som du gjør nå er ikke greit» og så må vi hjelpe dem til å finne alternativer»

«Ha de samme grensene så langt det lar seg gjøre og være litt streng på at de skal overholdes, det har vi sett stor gevinst av»

«Så har vi også snakket en del om dette med hvordan oppfører vi oss i disse litt tøffe grensesituasjonene. Så det har vi øvd en del på.»

Flere av barnehagene hadde også hatt en opprydding i reglene de hadde i barnehagen.

«Vi har rett og slett hatt en sånn regelrydding»

En barnehage opplyste at de hadde jobbet mye med kommunikasjon, og da særlig firefeltsmodellen utviklet av Røkenes og Hansen (2002) med fokus på å utvikle det intersubjektive nivået, C-området.

«Grensesetting handler om å være tydelige og vite, ikke ha personlige grenser i vår barnehage, men at vi har det dere C-området, at alle ansatte blir enige om at sånn er det i vår barnehage og at alle ansatte er litt like i forhold til sin grensesetting da»

5.2.3 Relasjonsbygging

Relasjonsbygging er et tiltak alle informantene påpeker er viktig. Spesielt gjelder det i forhold til barn som har behov for tydelige grenser. De voksne må ha en god relasjon til barna og det kan bygges opp ved f.eks. å tone seg inn på barna, bygge opp tillit, bry seg, se barna, ha fokus på barna, lytte til barna og gjøre barna trygge på de voksne. Det er også viktig med god kommunikasjon mellom de voksne og barna.

«Måten jeg er sammen med barn på, at vi er tett på, småprater med barna, setter oss ned, forstår dem, interessert i dem, lytter til dem, at vi på en måte blir venner og at de blir trygge på at jeg vil dem vel»

«å se ungene, bry seg om dem sånn at de føler at det er ekte også»

«Relasjonsbygging ser jeg på som kjempe viking. For å kunne jobbe bra med et barn så må du ha bygget opp tillit.»

En informant poengterer at det er viking å bygge opp relasjoner til både kollegaene og til barna.

«Relasjonsbygging er veldig viktig. Det å danne relasjoner til kollegaer, til barn, til de du omgir deg til daglig... være en god kollega er faktisk veldig viktig.»

Informanten tok også opp at relasjon er et begrep som mange misforsto, ved at de ser på det å ha venner og det å ha en god relasjon som det samme.

«og så tror jeg relasjoner er et begrep som på en måte.. jeg tror ikke alle helt skjønner hva det betyr, for de tror at det med venner å ha gode venner og en god relasjon til noen, at det «jammen det er jo det samme». Men det er faktisk ikke det.»

For å bygge relasjoner har de fleste barnehagene jobbet aktivt med «banking-time». Dette har de gjennomført på forskjellige måter, en-til-en og i smågrupper. En informant opplyste at de i hennes barnehage hadde snakket mye om hvordan de skulle forsikre seg at alle barna ble sett hver dag.

«Vi har hatt noen «banking-time» unger... Vi har også brukt «banking-time» i smågrupper, en unge og en til.»

«Den ene pedagogen sier at i samling så tar hun alle på fanget før de går og vasker hendene, de andre går runden når de kommer på jobb og sier «god morgen» så det blir gjort veldig forskjellig»

Ellers fortalte to informanter at de hadde hatt fokus på at de voksne skulle være med barna, og særlig i utetiden, og ikke stå å snakke med hverandre.

«Vi har snakket om hvordan vi skal gjøre det for å bygge relasjoner, og så er det i hverdagslivet at vi hjelper hverandre til å være den gode voksen, være tett på, sette seg ned. Så har vi... vi sier jo det at alle voksne skal ha sine plasser hver f.eks. under lek situasjonen. Så det handler litt om å være tilstede for ungene.»

5.2.4 utfordringer med kombinasjonen grensesetting og relasjonsbygging- det autoritative perspektiv

På spørsmål om hva de ser på som utfordrende med kombinasjonen relasjonsbygging og grensesetting svarer informantene at det i utgangspunktet ikke har vært noen utfordringer. Men etter hvert kommer flere frem med at det har vært utfordrende for noen i personalet, og at dette oppdager de etter hvert som de øver og blir bevisst på hvordan en selv er.

«det er jo det at du skal balanserer det tenker jeg, det er jo det som kan være vanskelig»

«Vi er ikke i mål på treningen på den selv om folk er flinke her... for det det er så individuelt. Og så synes jeg det er krevende å veilede folk direkte for det går på en selv.»

«Vi har jo ballast med oss også, så vi er forskjellige... Den er vanskelig også fordi jeg som leder har sagt noe om at vi skal jobbe autoritativt, og hvor langt skal du strekke deg for å så... hvordan skal jeg si det da... du klarer jo ikke å gjøre om på en personlighet.»

En informant trekker frem at det har vært utfordrende å være tålmodig for ting tar tid, og at de må skynde seg langsomt for å få alle med.

«Utfordringen er jo at ting tar tid og at vi har jo egentlig lyst til å snu alt på en gang, så det å være tålmodig og det å ta det... vi har jo noen som var der før vi begynte og så er der noen som ikke er der helt enda. Så det er utfordrende å få alle med.»

Når barnehagene har jobbet med det autoritative perspektiv har de nyttet forskjellige metoder. Metodene de nyttet var dramatisering, gruppearbeid, veiledning, diskusjoner og IGP-metoden

«På personalmøter har vi hatt rollespill, hvor vi har tatt hvordan ønsker vi å ha måltidet vårt, og så har vi spilt en autoritativ voksen under måltidet og så måtte de også ta kontrast at de lekte at de var ettergivende f.eks.»

«det er jo en del av det å øve, dele i smågrupper og ha faste grupper der det er pedagoger som enten har fulgt forelesninger eller er utdannet veileder som har ansvar for sin gruppe og der vi rett og slett diskuterer oss igjennom... og da er det den individuelle først, så i gruppe, så i plenum.»

5.3 Implementering

5.3.1 Implementering

Implementering blir forklart som å sette teori ut i praksis eller som veien mot et mål, der en må få alle til å gå samme vei. Videre er alle enige om at implementering tar tid. Det trekkes også frem at det er holdninger, verdier og normer som skal endres.

«Det er jo det å få teorien ut i praksis, og kunne se at det virker i hverdagen for å si det enkelt. Og at det tar tid, det ser vi jo.»

«For det første er det viktig å vite hvor du vil til slutt, og så er det jo veien til der.»

«men det jeg opplever er at det tar tid, implementering tar tid»

«Det er jo den implementeringsbiten som tar tid, det som går på endring av holdninger og verdier»

«For det er jo det som er utfordrende. For det er en ting, det er jo å høre på det, så er det en annen ting å få det inn.. Først tenker jeg de må ha kunnskaper, så skal de inn og endre litt på holdninger og normer, og så skal du ut i ferdigheter.»

Det blir også trukket frem at det er informantenes ansvar for å holde prosjektet varmt og drive det videre.

«Du må ikke ta pause eller du må ikke tro at nå kan vi det og nå er vi ferdige med det og nå går vi bare videre. Men du må hente det opp igjen og repetere og minne på.»

«men jeg vet jo som leder at når du holder på med sånne ting som dette så må du være på banen... Poteten den må holdes varm den»

«jeg vet det tar tid og det må ta tid.. det må ta den tiden det trengs. Ja jeg kan ikke bestemme at nå, nå er alle her i barnehagen blitt autoritative voksne, for det har sjefen bestemt, det fungerer ikke sånn. Vi må øve og øve og diskutere.»

I tillegg trekker en informant frem at Være Sammen er et prosjekt personalet føler de virkelig har fått til fordi de har fått tett oppfølging (kurs, veiledning og nettverkssamling med andre barnehager), det er blitt stilt krav til dem samt det er forpliktende å gjennomføre overfor kommunen og årsplan.

«Dette er et prosjekt som vi virkelig føler vi har fått til da, akkurat nettopp fordi vi har fått en tett oppfølging tenker jeg, at vi har fått kurs, vi har hatt nettverk i etterkant og vi har truffet Pål Roland om igjen, og at han setter krav. Det tro jeg har hatt stor betydning for at vi får det til.»

5.3.2 Trening på utfordrende atferd håndtering

Det blir trukket frem at øving og trening av håndtering av utfordrende atferd skjer hver dag i faktiske hendelser. Ellers har barnehagene diskutert teori og hvordan de skal håndtere utfordrende atferd. Og de har øvd på håndtering på personalmøter og planleggingsdager. Alle barnehagene har brukt rollespill og dramatisering i varierende grad, men ellers er det IGP-metoden som er flittig brukt. Noen få har begynt å ta i bruke kollegaveiledning.

«Vi trener jo mest i hverdagslivet på faktiske hendelser»

«Så har vi også snakket en del om dette med hvordan oppfører vi oss i disse litt sånn tøffe grensesituasjonene, så det har vi øvd en del på da.»

«Altså det som vi har gjort, når de løp og hentet en annen voksen så sa jeg «kom bli med så skal du få se hva jeg gjør»... mer sånn som Vygotsky sier i forhold til støttende stilas.»

En barnehage fortalte de hadde vært med i et prosjekt der de ble videofilmet i forskjellige kontekster med fokus på gode praksis.

«Da skulle de gå inn i de ulikekontekstene og filme god praksis... Så er det jo hva er god praksis og hvordan inkludere alle barn, også de med utfordringer og særlig de med ADHD problematikk. Så da hjalp jo det oss, for vi fikk jo også veiledning på hva bør være i de ulike kontekstene.»

Flere av informantene opplyste at de hadde veiledning i grupper, der gruppene var sammensatt på forskjellige måter (utdannelse, avdeling, blandet). Noen av informantene gav også individuell veiledning og da særlig til enkeltpersoner som gav uttrykk for at de syntes teorien var vanskelig.

«Vi har gjerne gått inn og veiledet litt på personal som sliter litt, og vi har på en måte hjulpet dem på vei.»

«Jeg har veiledning med fagarbeidere og assistenter»

5.3.3 Endring hos personalet og mestringstro

Alle informantene opplyste at de hadde sett endring hos personalet. Endringene som ble observert var større mestringstro, måten personalet ordla seg gjennom felles begrepsbruk, større bevissthet på egne handlinger, mer oppmerksom på barnas perspektiver og økt grad av tydelighet.

«..at en del hos oss av personalet har fått mer mestring og mer tro på at dette her går jo fint..»

«For det første så vil jo teorien som du lærer gjøre deg mer oppmerksom på din egen måte å være på. Og det å mestre et barn som utfordrer deg fordi at du har noen metoder å jobbe med det, gjør jo at du føler mye mer mestring»

«Det er jo klart at de tilbakemeldingene du får fra ansatte, fra foreldre, gjør at du har enda mer tro på det du gjør, og at du får mer mestringsopplevelse i forhold til det.»

«Vi er ganske samkjørte i forhold til hvordan vi er tydelige. Ja, det å få kollektivt 25 mann til å si «jeg vil at du skal..»»

«jeg ser jo at personalet er mye sikrere og tryggere i måten de er på»

«Jeg har sett store endringer, og ikke minst det at alle tørr å stå i det når det oppstår en situasjon. Før så var det noen få som tok alle de situasjonene.»

«de er mer forståelsesfulle, mer ydmyk overfor både store og små»

«Jeg tror folk ser ungene mer»

En barnehage opplevde at personalet som hadde vært ute i permisjon kommentert da de kom tilbake at de merket at personalet hadde endret seg. Den samme tilbakemeldingen hadde de fått i fra PPT.

«Når de kom tilbake så opplevde de som de sa «Vi opplever mye mer voksne som er til stede, mer varme og det er så mye roligere, mer småprat.»... PPT sier at de har sett en endring og de synes vi er varme og vi er til stede og veldig tydelige»

5.3.4 Utfordring med implementering av utfordrende atferd

Det er to faktorer som kommer frem på spørsmålet hva som har vært utfordrende med implementering av kjernekomponenten utfordrende atferd. Det er tid til å arbeide med teorien og det å sikre at alle ansatte er med på kompetansebyggingen.

«Jeg synes først og fremst det med å få tid nok med å jobbe med ting i personalgruppen, det synes jeg er største utfordringen»

«Største utfordringen er å gå for raskt frem. Så vi har av og til måttet stoppe opp og gå tilbake»

5.3.5 Effekt

På spørsmål om hvilken effekt det har hatt å jobbe med kjernekomponenten utfordrende atferd så er svarene to delt. Det ene er effekt hos de voksne og det andre er effekt hos barna. Effekten hos de voksne er endringer i væremåten, og samsvarer med svaret som ble gitt på spørsmål angående endret praksis hos personalet. En informant sier at endringene hos personalet har gjort at de nå tar tak i bekymringer mye tidligere, blant annet ved å snakke med foreldrene med en gang. Dermed har det ordnet seg selv etter en liten stund.

«...og at vi at tak i ting mye tidligere, og at vi snakker med foreldrene med en gang... der vi har hatt noen møter eller snakket med foreldrene og så har på en måte ting ordnet seg, det har aldri blitt noen sak av det.»

Når det gjelder effekten hos barna forteller to informanter at antall saker med utfordrende atferd har gått kraftig ned.

«Det som er så morsomt synes jeg er at i løpet av disse to årene vi har holdt på med dette og vi har tatt tak i ting, så er det antall barn med, spesielt med den reaktive aggresjonen, det er... i fjor hadde vi ingen.»

«Det at alt har blitt mye bedre altså. Det er blitt færre som har utfordrende atferd. Vi har ikke meldt noen opp til PPT for eksempel etter vi begynte med dette, på grunn av atferd. Det har vi gjort før, hvert år har vi meldt opp en eller to.»

En annen informant fortalte at etter at de begynte med Være Sammen hadde de opplevd at barn selv kom til de voksne og sa de trengte en pause når de har kjent på at frustrasjoner har begynt å bygge seg opp.

«Det vi har opplevd er at når barn... så sa de selv at «vet du hva nå trenger jeg en pause». Og da slapp de å få dette med aggresjonen, for da kjente de på kroppen at nå er det på vei til og «nå blir jeg frustrert» og «nå er et noe som skjer»»

5.3.6 Tilbakemelding fra personalet

Tilbakemeldingen informantene har fått i fra personalet er positive. Et par av informantene opplevde at noen i personalet syntes det var vanskelig med all teorien i begynnelsen. Det er de som fremdeles synes teorien er vanskelig som har en litt negativ holdning til Være Sammen.

«Men det er ingen som er negative til prosjektet, det har jeg ikke opplevd»

«Jeg synes nå så er folk veldig positive til Være Sammen opplegget, selv om de strittet i mot i starten. Men noen synes fremdeles det er vanskelig.

«Særlig er det en som jeg må overbevise, og det gjør vi enda, for det henger så fast i den gamle tradisjonen»

På spørsmål om informantene opplevde forskjellige tilbakemeldinger fra de med pedagogutdanning og de uten, så opplevde ingen det.

«i denne situasjonen så synes jeg ikke det, fordi vi har fått en felles teori og kunnskap underveis»

Men en informant sa at hun opplevde at det var lettere å implementere teorien hos de med pedagogutdanning.

«Jeg ser jo at det er lettere å implementere teori hos pedagogene»

5.3.7 Kollektive prosesser

Kollektive prosesser har informantene jobbet med ved å bruke personalmøter og planleggingsdager til felles opplæring og diskusjon om kjernekomponentene i Være Sammen. I tillegg har noen benyttet IGP-metoden, kollegaveiledning og andre gruppe inndelinger for å jobbe med teoriene og bli enig om hvordan de vil ha det i sin barnehage.

«Vi har brukt personalmøter og planleggingsdager... Så har vi jobbet litt sånn kollektivt i personalmøter med de forskjellige kjernekomponentene. Vi har altså delt opp

kjernekomponenten og snakket om kommunikasjon og hvordan vi kommuniserer... Vi har egentlig tenkt at vi går samme vei»

«Det har noe å si å ha dette felles å jobbe mot... Personalet får også den mestringsfølelsene «Dette får jeg jo til, så kjekt og så sammen, inne på vår gruppe der får vi det til»»

«Vi har gjort det sånn at vi tar en bitte liten bolk, hver gang på personalmøte, med fokus f.eks. på speiling, sånn at de forstår det og så har vi gjerne hatt IGP opplegg etterpå.»

En informant fortalte at de bevisst hadde jobbet med å få en felles kultur. De har brukt kommunikasjonsmodellen (jf. Røkenes & Hansen) flittig og hatt fokus på å utvikle intersubjektivitet.

«Vi har da jobbet for å få en felles kultur. og brukt mye den kommunikasjonsmodellen, der du har A og B og C og utvider C området... det er jo da å få fellesskapet C'en til å bli størst mulig. Og da har vi gått igjennom alle rutiner i barnehagen. Og så har vi skrevet det ned, kall det for en kvalitetshåndbok»

5.4 Foreldre

Flere informanter trekk frem viktigheten av å ha foreldrene med på laget. Det gjaldt både generelt med at foreldrene måtte følge med på hva som skjer i gata hjemme, men også overfor de barna som barnehagen ser strever og som de tenker å sette forskjellige tiltak rundt.

«For jeg tenker at vi er langt fra i mål. En ting er det som skjer her i barnehagen, en annen ting er det som skjer i gata når de kommer hjem... Det og ha samarbeid med foreldrene på det og si at de også må faktisk blande seg, de også må gå inn og si at dette er ikke greit.»

«Jeg er veldig opptatt av at foreldrene skal bli dratt med i dette. Vi skal ikke drive med banking-time i barnehagen hvis ikke foreldrene gjør det samme hjemme. Og da hvis begge to, da blir det mye mer virkningsfullt hvis vi gjør det i lag»

«at vi tar det på alvor og har foreldrene med oss»

En informant fortalte at hun hadde tatt utgangspunkt i foreldremateriellet og laget 27 brev som hun hadde sendt hjem til foreldrene.

«Jeg har tatt meg den frihet å ta denne foreldreesken... og jeg har laget alt opp i brev, 27 brev, som jeg har sendt hjem til foreldrene. En per uke»

6.0 Drøfting

I dette kapittelet vil de empiriske funn bli drøftet i forhold til teori og problemstilling.

Problemstillingen er «Hvordan har implementeringen av kjernekomponenten utfordrende atferd påvirket de ansattes arbeid med barna i barnehagen?».

Drøftingsdelen består av fire hovedområder, som også utgjør hovedstrukturen i framstillingen:

- Utfordrende atferd
- Det autoritative perspektiv
- Implementering
- Foreldre

Det første området er utfordrende atferd. Dette er et tema som står sentralt i studien, fordi det er implementering av denne kjernekomponenten det fokuseres på. Det er fire underpunkter til dette området:

- Aggresjon – proaktiv og reaktiv aggresjon
- Omlæring
- Forebygge aggresjon
- Håndtere aggresjon

Det andre området er det autoritative perspektivet. Hovedmålsettingen til Være Sammen er å implementere det autoritative perspektiv (Omdal, 2013) og forskning viser at den autoritative voksenstilen er best egnet til å forebygge atferdsproblemer (Nordahl m.fl., 2005). Det er tre underpunkter til dette området. Disse er:

- Grensesetting
- Relasjonsbygging
- Utfordringer med det autoritative perspektiv

Det tredje området er implementering. I dette tilfellet handler det om å omsette teoriene i området en og to til praksisfeltet (jf. Fullan, 2007). Fixsen m.fl. (2005) påpeker at implementering krever endring og for å oppnå endring kreves det opplæring, trening og tid.

Det er fire underpunkter til dette hovedområdet:

- Implementeringsprosessen
- Trening
- Endring hos barna
- Endring hos personalet

Det fjerde hovedområdet er foreldre. Være Sammen har også utviklet et materiell til foreldrene, Foreldreesken. Tema Foreldre kom flere ganger opp under intervjuene og det var informantene som bragte det på banen.

6.1 Teorier om utfordrende atferd viser igjen i praksis

6.1.1 Ulik forståelse av proaktiv og reaktiv aggresjon

«Når jeg tenker på aggresjoner så tenker jeg på barn som har masse frustrasjoner, som kan være av ulik art»

Det kan se ut som om aggresjonsbegrepet blir forstått av informantene som om det er reaktiv aggresjon. Dette er trolig på grunnlag av at det blir forklart med sinne, frustrasjon og utagering, og de samme begrepene går igjen når de skal forklare reaktiv aggresjon. Dette kan relateres til Vitaro & Brendgen (2005) og Card & Little (2007) sine beskrivelser av reaktiv aggresjon. Det generelle aggresjonsbegrepet blir også ofte brukt av alle informantene, mens begrepene proaktiv og reaktiv aggresjon blir brukt i betydelig mindre grad. Når informantene skal beskrive proaktiv aggresjon blir belønning, mobbing og utestenging brukt. Dette samsvarer med Vitaro & Brendgen(2005) og Card & Little (2007) sin definisjoner av proaktiv aggresjon.

Reaktiv aggresjon er den formen for aggresjon som er mest synlig i barnehagen, noe som også noen av informantene påpekte. Dette samsvarer med Tremblay (2010) som sier det er i småbarnsalder barn er mest fysisk aggressive. Virkningen av å bli bevisst teori om reaktiv aggresjon og hvordan håndtere denne formen for aggresjon, blir derfor også mer synlig i personalet. Dermed kan de i personalet som i utgangpunktet har vegret seg for å gå inn i konflikter med barn som viser reaktiv aggresjon, nå bli tryggere på å gjøre dette. På denne måten vil teori om reaktiv aggresjon påvirke de ansattes arbeid med barna i barnehagen.

Reaktiv aggresjon er kanskje lettere å relatere til i barnehagealder ved at det er så synlig, mens proaktiv aggresjon er et tema det i liten grad har blitt diskutert i barnehagene. Blant annet sa en informant at det var gjennom Være Sammen hun ble oppmerksom på denne form for aggresjon. En annen fortalte at de hadde diskutert om det fantes mobbing i barnehagene og hun mente at det i hvert fall fantes utestenging. Roland & Idsøe (2001) sier at nettopp utestenging kan sees på som proaktiv aggresjon. Utfordringen med proaktiv aggresjon kan være at dette blir satt i sammenheng med mobbing, og dermed sett på som noe som finnes i skolen og ikke i barnehagen. I Være Sammen er proaktiv aggresjon en sentral del av

kjernekomponenten utfordrende atferd, og barnehagene blir dermed mer bevisst på denne teorien. Samtidig blir de også bevisst på hva det er de kan se etter og kjennetegn med proaktiv aggresjon. Dette gjelder blant annet utestenging, og hvordan stoppe denne formen for aggresjon. Videre kan denne bevisstgjøringen føre til at personalet i sitt daglige arbeid med barna har fokus på tidlig innsats. Det vil si forebygge ved blant annet å fokusere på hvordan barna skal være mot hverandre i barnehagen, sosialkompetanse og vennskap. Men også å sette inn tiltak når det oppdages blant annet ved å ha fokus på av- og omlæring og perspektivtaking. Dermed vil teori om proaktiv aggresjon gjøre personalet mer bevisst på dette og påvirke dem i arbeidet med barna i barnehagen.

Informantene har gjennom implementeringen av Være Sammen fått god kjennskap til disse tre aggresjonsbegrepene. Midthassel m.fl. (2011) sier at det er viktig med felles begreper og analyseapparat for å forstå og kunne sette inn tiltak for enten å forebygge eller håndtere barn som har utfordringer. Selv om det kan se ut som om informantene mest bruker begrepet reaktiv aggresjon for aggresjon, har de likevel en felles oppfattelse av at aggresjon kan dele inn i to former (Vitaro & Brendgen, 2005; Card & Little 2007). Det kommer også frem at informantene opplever at de ansatte i barnehagen har endret måten de ordlegger seg på, at de er tryggere i sitt samarbeid med foreldrene og tar opp utfordringer tidligere enn før. Ved å ha et felles begrepsapparat vil også den felles forståelsen jf. Røkenes & Hansen (2002) bli større blant personalet. Dette vil igjen skape en bedre kollektiv forståelse av hvordan og hvorfor de i barnehagen skal håndtere utfordrende atferd.

Det kan dermed se ut som om teori på utfordrende atferd har endret personalets arbeid med barna i barnehagen ved at de vet hva de skal se etter og hvilke tiltak som skal settes inn (jf. Dodge, 1991). Samtidig ser det ut som om et felles begrepsapparat har gjort personalet tryggere på å formidle bekymringer videre både til hverandre, men også til foreldre.

6.1.2 Omlæring ser ut til å være viktig

«Avlæring er jo at vi stopper det men omlæring er jo at vi setter ord på løsninger. Hvis vi bare finner en løsning uten å si det så lærer de jo ingenting»

Fokus på teori om aggresjon i Være Sammen har ført til økt fokus på omlæring hos informantene og i deres barnehager. Informantene sier selv at de ser et personale som er mer bevisst på å gripe inn overfor negativ atferd og forklare hvorfor. De er også mer bevisst på å gi barna alternative løsninger og handlingsmåter. Sett i lys av teorien til Richard Tremblay

(2010) er fokuset på omlæring i barnehagen viktig. Hans forskning viser blant annet at det er nettopp i 2-4 årsalderen barn er mest aggressive og det vil si at omlæringen må starte i barnehagealder. I henhold til tidlig innsats visjonen om at tiltak skal settes inn forebyggende eller når en vanske oppdages (St.meld.nr16 (2006-2007), 2006) er det sentralt at personalet ikke fremdeles har den «vente- og se» holdningen som dominerte tidligere i både barnehage og skole (Meld. St.18 (2010-2011), 2010). Forskning viser er de barna som ikke lærer andre alternative handlingsmåter istedenfor aggresjon står i større fare for å bli kronisk aggressive som voksne (jf. Coie & Dodge, 1998).

Fokus på omlæring er også viktig med tanken på at barnehagen sees på som et primærforebyggende tiltak og skal være med å forhindre at en vanske oppstår (Meld. St.18 (2010-2011), 2010; Befring, 2004). Sosialiseringprosessen der barna lærer å regulerer egne behov og tilpasse seg andres behov (Tremblay & Nagin, 2005) er noe som skjer hver dag i barnehagen. Forsking viser når personalet har en autoritativ voksenstil (Baumrind, 1991) er dette den beste måten å forebygge atferdsproblemer (Nordahl m.fl., 2005). Men for at personalet skal ha fokus på omlæring, autoritativ voksenstil, visjonen om tidlig innsats og sosialiseringprosessen er det viktig med god kompetanse. Midthassel m.fl. (2011) og Stortingsmelding 18 (2010-2011) fokuserer på at personalet må ha kompetanse for å kunne forebygger og håndterer uønsket adferd. Gjennom å implementere prinsippene og teoriene i Være Sammen er dette en måte å bygge en slik tidlig kompetanse på i hele personalet, og på den måten kunne sette inn tiltak forebyggende.

Fokus på teori om omlæring og tidlig innsats er derfor viktig for at personalet skal endre sin være måte, spesielt overfor barn med utfordrende atferd. Det kan se ut som om barnehagene er bevisst på dette, og da spesielt med tanke på at de i større grad setter ord på hvorfor de griper inn overfor negativ atferd.

6.1.3 Aggresjon må forebygges

«Det vi har jobbet masse med i barnehagen hos oss er voksenrollen, masse med det, autoritative voksenrollen»

Når det kommer til forebygging av reaktiv og proaktiv aggresjon har informantene hatt fokus på voksenrollen. Det vil si de har hatt fokus på den autoritative voksenrollen, med grensesetting og relasjonsbygging. Det autoritative perspektiv er det grunnleggende prinsippet i Være Sammen (Omdal, 2013) og bygger på Baumrind sin forskning på foreldrestiler

(Baumrind, 1991). Forskning viser at relasjonsbygging har god effekt når det kommer til læring, atferd og atferdsproblemer og barns tilpassing (Pianta, 1999; Nordahl m.fl., 2005; Baumrind, 1991). Barnehagens fokus på voksenrollen ser ut til å utgjøre et godt tiltak for å forebygge aggresjon hos barn i barnehagen.

Når det gjelder forebygging av reaktiv aggresjon var svarene mer utfyllende enn når det gjaldt proaktiv aggresjon. Dette kan jo tyde på at teorien om reaktiv aggresjon er mer kjent og trolig enklere å forstå. Utenom den autoritative voksenrollen har barnehagene hatt fokus på kommunikasjon, hvilke grenser barnehagen skal ha og «banking-time». Reaktiv aggresjon blir trigget ved målblokkering eller frustrasjon og fører til en negativ, ofte sint, handling (Vitaro & Brendgen, 2005; Card & Little, 2007). Ved å ha felles grenser som er tydelig kommunisert, fører det til forutsigbarhet for de som viser reaktiv aggresjon. Frustrasjonene kan også bli færre ved at de vet hvilke regler som finnes til en hver tid og som de må forholde seg til. «Banking-time» (Pianta, 1999) er et tiltak som har vist seg å være effektiv for barn med utfordrende atferd. Ved å bygge opp gode relasjoner i forkant er det lettere for den voksne å sette grenser når det er behov for det, og det er lettere for barna å følge disse grensene.

Selv om reaktiv aggresjon var mest vektlagt av informantene, kom det frem at de også hadde hatt fokus på tema reaktiv aggresjon. Barnehagene hadde vært nødt å ta tak i utestenging, blant annet hos de eldste jentene. For å forebygge utestenging var personalet nå mer bevisst på hva de skulle se etter, å dele barna inn i mindre grupper og samtidig se på sammensettingen av deltakerne i gruppene. Hos barn som viser proaktiv aggresjon er det belønningen som er drivkraften bak selve handlingen (Vitaro & Brendgen, 2005; Card & Little, 2007). For å hindre proaktiv aggresjon må man være bevisst på både selve handlingen og hva som er belønningen eller målet (Roland m.fl., 2014). Dermed kan barnehagene forebygge denne formen for aggresjon ved å dele barnegruppen inn i mindre grupper, slik at blant annet utestenging blir vanskelig å gjennomføre. Også at de voksne er bevisste på hvilke barn som er med i de forskjellige gruppene kan være med på å forebygge.

Omlæring blir ikke trukket frem som tiltak for å forebygge aggresjon. Ved å være i forkant og stoppe negative handlinger før de skjer og forklare konsekvensene for barna, kan omlæring være et tiltak for å forebygge aggresjon.

Det kan dermed se ut som om personalet har hatt fokus på voksenrollen og dens betydning for å forebygge aggresjon i barnehagene. Og ved å bli bevisst betydningen av å være autoritative

voksne og ha teoretisk kunnskap, har det ført til endringer i personalets væremåte i samspill med barna.

6.1.4 Håndtering av aggresjon og endringer i hverdagen

«Jeg ser jo at personalet er mye sikrere og tryggere i måten de er på»

Alle barnehagene hadde diskutert felles tiltak og trent på å håndtere aggresjon, men få hadde gjort noe skriftlig på dette. Det å få en felles forståelse jf. Røkenes og Hansen (2002) av hvordan og hvorfor håndtere aggresjon og så kollektiv gjennomføre det, er en viktig del av implementering av teorien. På spørsmålet om dette bør være skriftlig må hver enkelt barnehage diskutere ut i fra hva de mener fungerer best for dem. Ved å skrive det ned er det lett for nyansatte og vikarer å sette seg inn i hvordan aggresjon skal håndteres. Det kan også føre til mindre diskusjoner om hva man i utgangspunktet var blitt enige om når tiltakene skal evalueres etter en tid. På den andre siden er håndtering av aggresjon noe som man ikke bare trenger teori på, men også trening på å håndtere i praksis. Fixsen m.fl. (2005) mener at for å oppnå endring kreves det opplæring, trening og tid. Dermed kan en skriftlig redegjørelse sammen med opplæring og trening være et godt tiltak for de ansatte når de må håndtere aggresjon i barnehagen. Selv om få barnehager hadde skriftlige planer på håndtering av aggresjon beskrev informantene at personalet var sikrere og tryggere på å håndtere negativ atferd når de oppdaget det.

Videre trakk informantene frem betydningen av voksenrollen og implementering av den autoritative voksenrolle når det kommer til håndtering av aggresjon og utfordrende atferd. Gjennom å bli bevisst på hva som utgjør den autoritative voksenrollen (Baumrind, 1991), at det gjelder å bygge gode relasjoner og ha tydelige grenser, vil personalet blir tryggere på hvordan de selv skal være for å være autoritative. Det er også viktig at personalet er bevisst på betydningen av å ha en god relasjon til et barn før de går inn i en konflikt. Pianta (1999) bruker «banking-time» som en metode for å bygge opp en god relasjon slik at man kommer i posisjon til å sette grenser når det er behov for det. Informantene fortalte at de aktivt brukte «banking-time» overfor barn de så hadde behov for det.

Selv om det var lite skriftlig på håndtering av aggresjon fortalt informanten at personalet i barnehagen nå var tryggere på å håndtere konflikter og negativ atferd. Eksempler på dette er at de tørr å gå inn i konfliktene, men også at de fremstår tryggere i håndteringen av konflikter eller når barn viser negativ atferd. Dermed kan det se ut som om teori, felles perspektiv og

treningen har vært en viktig del av tiltakene for å få til en endring på dette området og dette vises igjen i det daglige arbeidet.

6.2 Det autoritative perspektiv viser igjen i praksis

6.2.1 Grensesettingens betydning

«Vi snakker ikke så mye om grensesetting egentlig, det vi snakker om er den autoritative voksenrollen og det å være tydelige voksne og bygge relasjoner.»

Informantene trekker først og fremst frem begreper som tydelig voksne, forutsigbarhet og rollemodeller for å beskrive hva de legger i begrepet grensesetting. For å sette grenser er det viktig at de voksne er tydelig og forutsigbare, det samme gjelder også rutiner og regler. (jf. Roland & Størksen, 2012) Det ser ut som om informantene har en forståelse av begrepet som samsvarer med teorien.

I teorien som blir presentert i Være Sammen presiseres det også at grensesetting er en del av sosialiseringprosessen (Roland & Størksen, 2012) og sosialiseringprosessen skjer hver dag i barnehagen (jf. Tremblay & Nagin, 2005). Dette vises blant annet konkret igjen i barnehagene med at personalet i barnehagene har blitt enige om å bruke modell-setningene «Jeg vil at du skal...» og «Det er ikke greit å...». På denne måten er personalet tydelige på hva som forventes av barna, samt at de skaper forutsigbarhet ved at alle bruker de samme setningene. En informant trekker også frem at de har hatt mye fokus på kommunikasjon og da særlig på å utvikle det intersubjektive nivået (jf. Røkenes & Hansen, 2002). Dette for å gjøre personalet mest mulig samstemt i sin grensehåndtering. Det kan dermed se ut som om teori og trening på kommunikasjon og modellsetninger har økt det intersubjektive nivået (jf. Røkenes & Hansen, 2002) og ført til endring i personalets væremåte. Dette viser igjen ved at personalet fremstår som mer forutsigbare og tydelige i sin kommunikasjon.

Det er interessant å legge merke til at grensesetting også enkelte ganger blir forklart med å være autoritativ voksen. Modellen til Baumrind (1991) består av to dimensjoner grensesetting og relasjonsbygging. Det er i kombinasjonen av disse dimensjonene den autoritative voksenstilen er en del av. Autoritative voksne er forståelsesfulle og støttende samtidig som de setter krav og formidler tydelige forventninger til barna (jf. Baumrind, 1991; Nordahl m.fl., 2005). Grunnen til at grensesetting blir forklart med autoritative voksne kan være mange. Kanskje kan det være at grensesetting har blitt sett på som at de voksne bestemmer og «å kjeft». Ved å være autoritativ så settes det ord på at de voksne skal sette grenser og ha

kontroll, men at de skal gjøre på en måte som viser barna varme og respekt. En annen grunn kan også være at barnehagene begynner å komme så langt i implementeringsprosessen at den autoritative voksenstilen er på vei til å bli institusjonalisert (jf. Fullan, 2007).

Det kan dermed se ut som om noen barnehager igjennom sitt arbeid med grensesetting og relasjonsbygging, har blitt trygge på og implementert en autoritativ voksenstil. I tillegg har flere av barnehagene innført felles modellsetninger som er med på å hjelpe personalet til å være samstemt i sine grenser og håndheving av grenser. Dermed har fokus på grensesetting og arbeid med teori på dette, ført til en endring hos personalet.

6.2.2 Betydning av relasjonsbygging

«Relasjonsbygging ser jeg på som kjempe viking. For å kunne jobbe bra med et barn så må du ha bygget opp tillit.»

Alle informantene påpeker viktigheten av relasjonsbygging og særlig overfor barn der det må settes tydelige grenser. Begrepet relasjonsbygging blir forklart med å ha en god relasjon med barna og de beskriver hvordan man kan gjøre det i det daglige. F.eks. å se, tone seg inn på, lytte til og gjøre barn trygge på de voksne. Pianta (1999) mener at for at barn skal styrkes både sosialt og faglig, har de behov for gode relasjoner og tilknytning. Teori Være Sammen tar opp angående relasjonsbygging er blant annet perspektivtaking (jf. Mead, 1934), bygge relasjoner (jf. Roland m.fl., 2014) og «banking-time» (Pianta, 1999).

Et viktig begrep som informantene ikke nevnte i sammenheng med relasjonsbygging er perspektivtaking (jf. Mead, 1934). Elementer som inngår i perspektivtaking blir nevnt f.eks. å se barna, tone seg inn på barna og lytte til barna. Men det å se en sak fra barnets synsvinkel eller perspektiv blir ikke tatt opp i denne forbindelsen. I Være Sammen er speilingsteorien til Mead en del av teoriene om kommunikasjon og relasjoner, og der er perspektivtaking en av kjernekomponentene. Perspektivtaking (jf. Mead, 1934) er noe som er viktig for å bygge gode relasjoner med andre. Dette gjelder både mellom voksne, men også mellom voksne og barn, og mellom barn. Gjennom å ha fokus på perspektivtaking kan de voksne få en større forståelse av hva andre tenker, føler og ønsker. Og dette er viktig å ta med seg blant annet i en konfliktsituasjon eller når barna viser negativ atferd. Ved å ta perspektivene til barna i en konfliktsituasjon og sette ord på det som har skjedd ut i fra hver enkelt sitt ståsted, kan det være et tiltak i omlæringsprosessen (jf. Tremblay, 2010). Samtidig kan personalet som er gode på perspektivtaking være i forkant og på den måten hindre at konflikter og negativ atferd

oppstår ved at de mestrer å tolke barnas signaler. Dermed kan trening på perspektivtaking være et tidlig-innsats tiltak. Selv om perspektivtaking ikke blir nevnt som begrep tyder det på at de allikevel har arbeidet med dette. Blant annet kommer det frem når de forteller om aggresjon, omlæring og kommunikasjon (jf. Røkene & Hansen, 2002).

«Banking-time» er en metode de fleste barnehagene benytter i forbindelse med å bygge relasjoner. I utgangspunktet er «banking-time» kvalitetstid mellom et barn og en voksen. Noen barnehager opplyser at de ikke bare benytter «banking-time» med et barn og en voksen, men med to barn og en voksen. Pianta (1999) sier at «banking-time» er det første og viktigste tiltaket overfor barn med utfordrende atferd. Målet er å bygge en positiv relasjon mellom et barn og en voksen slik at når den voksne har behov for å sette krav og grenser så tåler barnet det i større grad. Dette skjer på grunn av at de har bygget opp en positiv «relasjonsbuffer» de kan tære på. Det kan dermed stilles spørsmålstegn ved om det da kan kalles «banking-time» når det skjer med mer enn et barn og en voksen.

Uansett er fokus på relasjon og relasjonsbygging en viktig del av arbeidet i barnehagen. Og det er de voksne sitt ansvar for at de har en god relasjon med alle barn. «Banking-time» er som nevnt det første og viktigste tiltaket som skal settes inn overfor barn med utfordrende atferd (jf. Pianta, 1999). Ved å ha fokus på dette og relasjonsbygging generelt vil det mest sannsynlig føre til endring av personalets daglige arbeid i barnehagen og spesielt påvirke samspillet med de utfordrende barna. Det kan se ut som om informanten har hatt mye fokus på relasjonsbygging, både teori og hvordan konkret bygge positive relasjoner.

6.2.3 utfordringer med det autoritative perspektiv

«Vi har jo ballast med oss også, så vi er forskjellige... Den er vanskelig også fordi jeg som leder har sagt noe om at vi skal jobbe autoritativt, og hvor langt skal du strekke deg for å så... hvordan skal jeg si det da... du klarer jo ikke å gjøre om på en personlighet.»

I utgangspunktet svarer informantene at det ikke har vært noen utfordringer med kombinasjonen relasjonsbygging og grensesetting/kontroll eller det autoritative perspektiv. I P. Roland's doktoravhandling (2012) var det noen informanter som gav uttrykk for at de syntes det var mer komplisert med relasjonsbygging enn grensesetting. Dette kom ikke frem hos mine informanter. En av grunnene til dette kan være at det i barnehagene generelt har vært større fokus på betydningen av tilknytning og relasjonsbygging enn det har vært i skolen. En annen grunn kan også være at det hos mine informanter har blitt arbeidet mer med teoriene

og trent mer på hvordan de kan bygge gode relasjoner og være autoritative voksne. Men dette er vanskelig å verifisere.

Utfordringene mine informanter gav uttrykk for var at det for noen ansatte var krevende å få til kombinasjonen grensesetting og relasjon fordi de følte de måtte endre personligheten sin. Ellers var utfordringen tid og tålmodighet. Det å være tålmodig og gi personalet tid til å bli autoritative når det for noen var lettere å få til denne endringen. Implementering (jf. Fullan, 2007; Fixsen m.fl., 2005) tar mellom to og fem år, og implementering av det autoritative perspektiv vil for noen si endring av grunnleggende verdier og holdninger. Dermed vil det nok for noen ansatte bli ekstra utfordrende å implementere det autoritative perspektiv. Og kanskje blir det ekstra vanskelig når de har jobbet mange år i barnehagen og oppdratt barn selv, å oppleve å få tilbakemeldinger på at sånn de «alltid» har gjort det er «feil». Da må man kanskje snakke om av- og omlæring av voksenstil?

Selv om informantene i utgangspunktet ikke mente de hadde noen utfordringer med det autoritative perspektiv, kom det frem at det ikke var så enkelt allikevel. Ved at informantene var bevisst på noen av utfordringen, tok tak i det med en gang de oppdaget dem og brukte god tid, kan det nok ha ført til at de flest av personalet følte at teorien om det autoritative perspektiv ikke var så vanskelig.

6.3 God implementering avgjørende for å oppnå endring

6.3.1 Gjennomføring av implementeringsprosessen

«Det er jo det å få teorien ut i praksis, og kunne se at det virker i hverdagen for å si det enkelt. Og at det tar tid, det ser vi jo.»

Det er enighet blant informantene at implementering er å sette teori ut i praksis, noe som stemmer overens med definisjonene til Fullan (2007), Durlak & DuPre (2008) og Fixsen m.fl. (2005). Det er også enighet om at dette er noe som tar tid. Fixsen m.fl. (2005) mener at en full implementering tar 2-4 år før det går over til videreføringsfasen. Fullan (2007) sier det tar 3-5 år for at en endring skal være implementert. Barnehagene til informantene hadde arbeidet med teoriene i Være Sammen i ca. 2 år og dermed kommet godt i gang med implementeringsprosessen.

Flere informanter fortalte at de ansatte tidligere kom og henter andre voksne når det oppstod konflikter og negativ atferd. Ut i fra dette kan det se ut som at behovet for å håndtere

utfordrende atferd har vært tilstede i disse barnehagene. Fullan (2007) sier at tidlig i implementeringsfasen må organisasjonen oppleve at behovet de har for endring blir fulgt opp og at dere behov har betydning. Tilbakemeldingene fra personalet i barnehagene har vært positivt til Være Sammen, selv om enkelt personer i personalet enda strever eller har en litt negativ holdning til endring.

Informantene fortalte at det har vært utfordrende å sikre at hele personalet er med og ikke faller av underveis i implementeringsprosessen. Samtidig er informantene klar over sitt ansvar som leder at de må holde prosjektet varmt og drive det videre. Klarhet er en suksessfaktor i følge Fullan (2007) når det kommer til implementering. Dersom personalet ikke har klarhet om både mål og hensikt med prosjektet kan det oppstå falsk klarhet, det vil si det er mer med prosjektet enn det en tror i utgangspunktet. F.eks. tro at ved å ta i bruk materiellet i Være Sammen som er utviklet for barna, så vil antall barn med utfordrende atferd gå ned. Derfor er det viktig at det underveis i prosjekt blir diskutert hva som er hovedmålet og hva som er hensikten med å implementere Være Sammen. Det må også skapes klarhet for hvert delmål. Det kan se ut som om informanten er bevisst dette og sjekker opp at alle er med ved å repetere teori etter en stund for å se om det er noen kjernekomponenter de må jobbe mer med.

Tiden blir også trukket frem når det gjelder spørsmål om utfordringer med å implementere Være Sammen. Fixsen m.fl. (2005) presiserer at implementering er en prosess og ikke en engangshendelse. Og for å få til endring er det utenom opplæring og trening behov for tid. Tid kan dermed virke som en barriere i implementeringsprosessen. Det trekkes særlig frem to områder der tiden er en utfordring. Det ene er tiden til å arbeide med forskjellige teorier og trene på disse. For å få gjennomført dette kollektivt er det vanligvis to muligheter, planleggingsdager og personalmøter. Dermed er det få treffpunkt i løpet av et år for hele personalet. Det andre er at tiden spiller en rolle når det kommer til hvor rask progresjon informantene skal ha i arbeidet med å implementere Være Sammen. Når det gjelder tilbakemelding på Være Sammen kommenterer en informant at den største forskjellen hun ser når det gjelder utdanning er at implementering av teori går raskere hos de som har utdanning. I barnehagene er det per i dag store forskjeller når det kommer til utdanningsnivået til de ansatte. Dermed blir tiden en utfordring når man skal sikre at man ikke går for raskt frem, for da kan noen falle av undervisning, og man må ikke gå for seint frem for da kan noen gå lei og miste interessen.

Fullan (2007) sier at kompleksiteten i endringsprosessen påvirker implementeringen. Større endringsprosesser krever mer enn små endringsprosesser, men til gjengjeld skjer det store endringer. Være Sammen er en stor innovasjon eller utviklingsprosjekt. Målet er å implementere den autoritative voksenrollen, forebygge og redusere utfordrende atferd, fremme inkludering og utvikle gode relasjoner og medvirkende barn (Omdal, 2013). Dermed er det mye teori som skal implementeres hos et personale med blant annet varierende utdanning, erfaring og kapasitet for endring. Som en informant sa, det er fremdeles ansatte som må overbevise, da de fremdeles gjør det slik de har gjort før. I følge Fixsen m.fl. (2005) er det i den tredje fasen, innledende implementering, at de fleste implementeringsprosesser stopper opp. Dette skjer blant annet på grunn av motstand, angst og stress.

En utfordring med implementeringen er å ha for rask progresjon med teorien. Informantene var opptatt av å ha alle med seg. Ved for rask progresjon kan det påvirke kvaliteten på det som blir implementert. Kvaliteten og anvendeligheten er også en suksessfaktor i implementeringsprosessen i følge Fullan (2007). Men ikke bare påvirker det implementeringsprosessen, det påvirker selve implementeringskvaliteten. Dersom det er stor diskrepans mellom det som er planlagt implementert og det som faktisk blir implementert kan gjøre at man ikke kommer i mål (Greenberg m.fl., 2005). Teorien blir ikke institusjonalisert (Fullan, 2007). Det kan dermed se ut som at informantene er klar over dette og dermed velger å gå seint frem for å sikre seg at de får med seg alle.

Det kan se ut som om informantene har fått til fire av de ni faktorene som er med på å påvirke implementeringsprosessen (jf. Fullan, 2007), det vil si de som omhandler karakteristika ved endringen. Videre var informanten klar på at implementering er en prosess som tar tid. Ved å se til at alle i personalet mestrer å følge progresjonen vil det føre til større kollektiv endring. Dette vil igjen påvirke hver enkelt i personalet til å stå på videre og også få til en endring hos hver enkelt.

6.3.2 Trening er viktig i implementeringsprosessen

«Så har vi også snakket en del om dette med hvordan oppfører vi oss i disse litt sånn tøffe grensesituasjonene, så det har vi øvd en del på da.»

Alle informantene opplyste at de hadde trent på å håndtere utfordrende atferd og hvordan sette grenser. Fixsen m.fl. (2005) sier at for å få til en endring kreves det opplæring, øvelse og tid. Opplæring har personalet fått gjennom å bruke forskjellige læringsmetoder. Ved å bruke

forskjellige læringsmetoder er det større mulighet for å sikre seg at alle er med. Noen informanter gav også enkeltveiledning til personer som gav uttrykk for at de syntes teorien var vanskelig.

Det er også brukt forskjellige metoder når personalet har øvd eller trent på kjernekomponenten utfordrende atferd. Kollegaveiledning er foreslått som metode i Være Sammen, men dette er det få som har begynt med. Selv om kollegaveiledning er lite brukt har barnehagene tatt i bruk mange andre metoder, slik at de har fått øvd og trent på kjernekomponenten utfordrende atferd. De har blant annet brukt IGP-metoden, diskusjoner, veiledning i grupper og enkeltvis, rollespill og dramatisering. Men som det også ble trukket frem så trener de hver dag i faktiske situasjoner. En informant var tydelig på at de brukte Vygotsky og hans sosiokulturelle læringsteori med «støttende stilas». Dette er en metode som sikkert mange hadde hatt nytte av i hverdagen, men som kan være utfordrende å gjennomføre.

For å kunne implementere kjernekomponenten utfordrende atferd, ser det ut for å være avgjørende å øve, og ha varierte og gode metoder for dette. Denne metodikken er vektlagt i en annen kjernekomponent i Være Sammen som heter implementering og organisasjonsutvikling.

6.3.3 Endring hos barna

«Det at alt har blitt mye bedre altså. Det er blitt færre som har utfordrende atferd. Vi har ikke meldt noen opp til PPT for eksempel etter vi begynte med dette, på grunn av atferd. Det har vi gjort før, hvert år har vi meldt opp en eller to.»

Effekten av å arbeide med kjernekomponenten utfordrende atferd hadde to sider. En gjaldt barna og en gjaldt personalet. Endringene hos barna oppgav to informanter gjaldt oppmelding til PPT. Etter at personelt begynte å arbeide med Være Sammen opplevde de at antall barn henvist vider til PPT var kraftig redusert, og at de ikke hadde henvist noen det siste året på grunn av atferd. En annen fortalte at i hennes barnehage hadde de opplevde at barn selv kom og fortalte de trengte en pause når de kjente at frustrasjonsnivået steg. Dermed kan det se ut som om ved at de voksne er bevisst sin rolle med å være autoritative voksne, tydelige i sin kommunikasjon og ha fokus på omlæring kan det også føre det til endring hos barna.

6.3.4 Endring hos personalet

«For det første så vil jo teorien som du lærer gjøre deg mer oppmerksom på din egen måte å være på. Og det å mestre et barn som utfordrer deg fordi at du har noen metoder å jobbe med det, gjør jo at du føler mye mer mestring»

På spørsmål om endring hos personalet er alle informantene enige om at det har vært endringer i deres barnehage etter at de begynte med Være Sammen. Fixsen m.fl. (2005) sier at det kreves teori, øvelse og tid for å få til endring. Når det gjelder tid har barnehagene til informantene arbeidet med Være Sammen i ca. to år, og både Fixsen m.fl. (2005) og Fullan (2007) sier at endring tar mellom to og fem år. Det kan dermed se ut som om mange av barnehagene er kommet langt i implementeringsprosessen. Dette viser igjen i noen barnehager der de har utviklet egne tiltak for å håndtere barn med utfordrende atferd. F.eks. «fokusbarn».

Endringene hos personalet har vært mange. F.eks. større mestringstro, måten personelt ordlegger seg på og større bevissthet på egne handlinger. Bandura (1997) bruker ordet self-efficacy om troen på å mestre, mestringstro. Ved å øke hver enkelt sin self-efficacy øker også den kollektive self-efficacy i organisasjonen. Den økte mestringstroen viser seg blant annet igjen i flere av personalet i barnehagene ved at de nå tør å gå inn i konflikter for de har tro på at de skal klare det. Det blir også trukket frem at ved å lære og å trene på nye metoder og se at de har effekt, gjør at mestringstroen blir større.

Informantene fortalte også at de hadde jobbet med kollektive prosesser, ved at de var bevisst på å bruke personalmøter og planleggingsdager til Være Sammen. De hadde brukt flere metoder som IGP, diskusjoner, veiledning i grupper, rollespill og dramatisering. Gjennom dette var den felles forståelsen utvidet (jf. Røkenes & Hansen, 2002) samtidig som de hadde noe felles å arbeide mot, et felles mål. En informant fortalte også at den kollektive self-efficacy hadde økt, ved at hun nå opplevde at personalet gav uttrykk for at det er kjekt å oppleve at de sammen får til endringer.

Dermed kan det se ut som øving og trening (jf. Fixsen m.fl., 2005) har ført til økt mestringstro hos personalet men også kollektive mestringstroen i barnehagen. Det har også ført til at felles forståelse blant personalet er større. På denne måten har personalet fått økt mestringstro også når det gjelder håndtering av utfordrende atferd.

6.4 Foreldre er en viktig del av endringsarbeidet

«Jeg er veldig opptatt av at foreldrene skal bli dratt med i dette. Vi skal ikke drive med banking-time i barnehagen hvis ikke foreldrene gjør det samme hjemme. Og da hvis begge to, da blir det mye mer virkningsfullt hvis vi gjør det i lag»

Tema foreldre tok flere informanter selv opp i intervjuene. Fokuset var da todelt. Det ene gikk på at foreldre generelt måtte følge med på det som skjedde hjemme når barna lekte sammen. Det andre var at når tiltak ble satt i gang i barnehagen måtte også foreldre følge dette opp hjemme. Felles for begge var at det var viktig å samarbeide med foreldrene og at tiltak ikke bare ble iverksatt i barnehagen men også ble fulgt opp hjemme. I henhold til Midthassel m.fl. (2011) poengterer de i boken «Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø» at forebyggende og kompenserende tiltak må *«forholde seg til den sosiale konteksten som helhet og til enkeltelever»* (Midthassel m.fl., 2011, s.13). Og barna i barnehagen inngår i mange sosiale kontekster og den viktigste er hjemme. Dersom barn med utfordrende atferd strever i barnehagen, gjør de som oftest dette også hjemme. Tiltak kan da med stor fordel også iverksettes hjemme. For barn med utfordrende atferd blir det forutsigbart og oversiktlig når de opplever at foreldrene og personalet i barnehagen er samstemte i hvordan de skal håndtere utfordrende atferd og at barna møte autoritative voksne (jf. Baumrind, 1991). I forbindelse med Være Sammen er det utviklet en egen foreldre-eske som inneholder de viktigste teoriene personalet i barnehagen arbeider ut i fra. Dersom foreldre og barnehage arbeider ut i fra forskjellige voksenstiler, kan det føre til kommunikasjonsvansker og konflikter mellom barnehagen og foreldrene (jf. Roland m.fl., 2014)

Når foreldrene kjenner til og arbeider ut i de samme prinsippene som personalet, føre det til at de får en felles forståelse av hva barnet strever med og hvordan de skal håndter det. Videre kan det også føre til at effekten av tiltakene viser seg raskere når det blir arbeidet med på to arenaer. Foreldre og personalet kan også gi hverandre viktig informasjon om hvilke tiltak de har iverksatt hjemme eller i barnehagen som har god eller mindre god effekt. Og på den måte bli enig om hvilke tiltak de skal iverksette og hvordan de skal utføre dem for å få mest mulig like tiltak. Derfor er det viktig at foreldre også får god kjennskap til Være Sammen.

7. Konklusjon

7.1 Konklusjon

Denne studien har hatt til hensikt å belyse følgende problemstilling:

Hvordan har implementeringen av kjernekomponenten utfordrende atferd påvirket de ansattes arbeid med barna i barnehage?

I det følgende vil de viktigste empiriske funnene bli oppsummert og problemstillingen blir belyst gjennom de tema som har utgjort hovedstrukturen i hele oppgaven:

- Utfordrende atferd
- Det autoritative perspektiv
- Implementering
- Foreldre

Til slutt vil det komme betraktninger om videre forskning.

7.1.1 Utfordrende atferd

Empirien viser at informantene har fått utvidet sitt begrepsapparat og teoretiske forståelse når det kommer til utfordrende atferd. Gjennom å arbeide med teori og bli bevisst på hva som kjennetegner utfordrende atferd, opplever informantene at personalet har blitt tryggere på å formidle bekymringer. Dette gjelder for resten av personalet, men også overfor foreldre. Kjernekomponenten utfordrende atferd har også gjort dem tryggere på kjennetegn og hvilke tiltak som kan settes inn forebyggende eller når det oppdages. Fokus på omlæring av negativ atferd og tidlig innsats er viktige utgangspunkt for å få til endring. Dette har også avgjørende betydning for å kunne forebygge og håndtere utfordrende atferd.

Oppsummert har arbeidet med teorien om utfordrende atferd og omlæring ført til

- Et felles begrepsapparat å diskutere ut i fra for hele personalet
- Felles teori som gjør personalet bevisst på kjennetegn
- Bevisstgjøring av hvilke tiltak som kan iverksettes, både for å forebygge og for å håndtere utfordrende atferd.

Videre har trening og veiledning (jf. Fixsen m.fl., 2005) og felles tiltak for håndtering av utfordrende atferd ført til at personalet er blitt tryggere på dette. Teorien (hva de skal gjøre) og

trening på håndtering av utfordrende atferd (hvordan det skal utøves) har påvirket de ansattes daglige arbeid med barna i barnehagen.

7.1.2 Det autoritative perspektiv

For å komme i en posisjon for å håndtere utfordrende atferd, viser forskning (jf. Nordahl m.fl., 2005; Baumrind, 1991) at en autoritativ voksenstil er et godt tiltak. Empirien viser at dette er et tema barnehagen har arbeidet mye med, så mye at begrepet har blitt en naturlig del av det daglige vokabularet. Dermed har arbeidet med teori og trening på autoritativ voksen stil påvirket de ansattes væremåte. De har fått til en endring og har fokus på å være autoritative i samspill med andre. Og en kan trekke slutningen om at autoritative voksne har påvirket de ansattes arbeid relatert til utfordrende atferd.

7.1.3 Implementering

Empirien på implementering viser at informanten har vært oppmerksom på at det er teori som skal omsettes i praksis (jf. Fullan 2007; Durlak & DuPre, 2008; Fixsen m.fl., 2005). De har også vært bevisst på at for å få til implementeringsprosessen så er det avhengig av trening og veiledning (jf. Fixsen m.fl., 2005). Dette viser også igjen ved at barnehagene har vært opptatt av at de må trene på kjernekomponentene, både utfordrende atferd men også autoritative voksne. Trening og bevisstgjøring har ført til at personalet nå fremstår med stor grad av intersubjektivitet (jf. Røkenes & Hansen, 2002). Flere barnehager har felles håndtering av utfordrende atferd, de har fokus på relasjonsbygging og er bevisst på å bruke samme begrepsapparatet for å fortelle barna hva som forventes av dem. Dermed er de godt i gang med omlæringen fra negativ atferd til mer positiv, med bakgrunn i sin kompetansebygging (jf. Tremblay, 2010)

I tillegg viser empirien at informantene har vært bevisst på at implementering tar tid og at personalet vil ha ulik progresjon. Dermed har de brukt forskjellige læringstiler og forskjellige veiledningsmetoder for å nå alle.

7.2.4 Foreldre

Selv om temaet foreldre ikke ble tatt opp som et eget punkt i intervjuene, var informantene opptatt av at også de spiller en avgjørende rolle. Både for å forhindre negative atferd i fritiden men også som en del av tiltak når barn viser negativ atferd. Ved å ha foreldrene med på lag vil det styrke tiltakene. Dermed kan effekten av tiltakene bli større. For personalet i barnehagen vil det å ha foreldrene med på lag gjøre at de får en større forståelse for barnet og sammen bli

enig om tiltak som fungerer. Foreldre vil dermed også spille en avgjørende rolle for personalet og være med på å påvirke deres arbeid i barnehagen.

Dermed viser det at for å få til endring hos personalet når det gjelder deres arbeid med barna er det flere områder som overlapper hverandre. Personalet har behov for teori for å oppleve at teorien og treningen på kjernekomponenter er nyttige. Fokus må også være på implementeringsprosessen. For å få til endring må en ha teori på emnet samtidig som en er bevisst på implementeringens betydning i disse prosessene. Til slutt må en også være oppmerksom på at dette er noe som tar lang tid.

7.2 Forskning videre

Det finnes for øyeblikket lite forskning om implementering i barnehagene i Norge. Det kunne dermed vært interessant å utføre forskning på Være Sammen i en større skale. Det hadde også vært interessant å utføre en forskning med utgangspunkt i samme tematikk som i dette prosjektet, men da med kvantitative metoder eller som en case studie der en følger en barnehage gjennom hele prosessen. Ved å bruke andre og flere metoder og utvalg kan en i større grad generalisere funnene, og vinkle problemstillingen i ulike retninger. For å få til endringer i barnehagen er det behov for mer og bredere forskning på dette feltet.

8.0 Litteratur

- Anderson, C & Bushman, B. (2002) Human aggression. *Annu.Rev Psychol.* Nr 53; s.27-51
- Aronson, E. (2004). *The social animal*. Ninth edition. New York: Freeman and company.
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S.A. (1961) *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63 (3), p.575-582
- Barnehageloven (2005) *Lov om barnehager (Barnehageloven)* Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bateson, G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine
- Baumrind, D. (1991). *Parenting styles and adolescent development*. In J. Brooks-Gunn, Lerner, R. M. & Petersen, A. C. (Ed.), *The Encyclopedia of adolescence*.(pp. 746-758.). New York: Garland.
- Befring, E. (2004) *Forebygging*. I: Befring, E & Tangen, R.(red.) (2004) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag (Kap. 7)
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012) *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buli-Holmberg, Jorun (2012). *Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen*, I: Halvor Bjørnsrud & Sven Nilsen (red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk. (Kap. 5)
- Cameron, D.L., Kovac, V.B. og Tveit, A.D. (2011) *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. *Skriftserien nr. 155*. Universitetet i Agder, Kristiansand
- Card, N. A., & Little, T. D. (2007) *Differential Relations of Instrumental and Reactive Aggression With Maladjustment: Does Adaptivity Depend on Function?* I: Patricia H. Hawley, Todd D. Little & Phillip C. Rodkin (Eds.): *Aggression and Adaption: The bright side to bad behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. (Kap.5)
- Coie, J.D.,& Dodge, K.A. (1998) *Aggression and antisocial behavior*. I: W. Damon & N. Eisenberg (eds.), *Handbook of child psychology* (Vol.3, pp779-862) Toronto: Wiley
- Creswell, J.W. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc

- Dionne, G. (2005) Language Development and Aggressive Behavior. I: Richard Tremblay, William W. Hartup & John Archer (Eds): *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press. (Kap.16).
- Dodge, K., A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Dollard, J, Doob, L.W., Miller, N.E., Maurer, O.H. & Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press
- Domitrovich, C.E., Bradshaw, C.P., Poduska, J.M., Hoagwood, K., Buckley, J.A., Olin, S., Romanelli, L.H., Leaf, P.J., Greenberg, M.T. & Lalongo, N.S. (2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School mental health Promotion*, 1(3), 6-28.
- Durlak, J.A. & DuPre, E.P. (2008). Implementation Matters: A Review of research on the Influence of Implementation on program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology* 41 (3/4), 327-350
- Ertesvåg, S.K & Roland, P. (2013) *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blasé, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: University of South Florida
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A & Zins, J.E. (2005). The Study of Implementation in School-based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice. *Promotion of Mental Health and Prevention of mental and Behavior Disorders*, (3).
- Hay, D.F (2005) The Beginnings of Aggression in Infancy. I: Richard Tremblay, William W. Hartup & John Archer (Eds): *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press. (Kap.6).
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utgave) Oslo: Abstrakt

- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekrutering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage
- Lund, I. (2012) *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lund, T. (2005) The Qualitative-Quantitative Distinction: Some Comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115-132
- Lund, T. & Haugen, R. (2006) *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press
- Meld. st. 18 (2010-2011). (2010) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Midthassel, U.V. (red.), Bru, E. (red.), Ertesvåg, S.K. (red.), Roland, E. (red.) (2011) *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema>
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Omdal, H. (2013). *Være Sammen: kompetanseløft i barnehagen: Rapport for evaluering av deltakernes vurdering, opplevelser og erfaringer med kompetanseheving og kvalitetsutvikling i pilotbarnehagene i Være Sammen implementeringsåret 2011-2012*. Kristiansand: Universitetet i Agder, Skriftserien nr.160
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American psychological Association
- Postholm, M.B. (2005) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- QSR Nvivo 10 <http://www.qsrinternational.com/products.aspx>
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001) Aggression and bullying. *Aggressive behavior*, vol 27, p.446-462. 2001. Willey-Liss, inc.

- Roland, P (2012a) *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Ph.d.-avhandling
Stavanger: Universitetet i Stavanger
- Roland, P. (2012b) *Vi vet hva vi vil. Implementering, organisasjonslæring og teamutvikling*.
Være Sammen. SAF, UiS
- Roland, P. (2014) Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen. I: Glaser, V. (red),
Størksen, I. (red), Drugli, M.B. (red): *Utvikling, lek og læring i barnehagen; forskning
og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget (Kap 27)
- Roland, P. & Størksen, I. (2012) *Alle barn på jorden har den samme rett. Den autoritative
voksenrollen og relasjonsarbeid i barnehagen*. Være Sammen. SAF, UiS
- Roland, P., Størksen, I., Omdal, H., Midthassel, U.V., Fandrem, H., Godtfredsen, M. & Skeie,
E. (red) (2014) *Kompetanseløft i barnehagen*. Være Sammen. Universitetet i
Stavanger
- Røkenes, O.H. & Hansen, P.H. (2002). *Bære eller bryte. Kommunikasjon or relasjon i arbeid
med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*.
New York: Currency/Doubleday
- Silverman, D. (2001). What is Qualitative Research? I: D.Silverman. *Interpreting Qualitative
Data*. London: Sage (Kap. 1)
- Skeie, E. (2011) *Vi er en og to og tre – Ressursbok til Programmet Være Sammen*.
Foreningen Være Sammen og IdeHospitalet AS
- Skogen, K. (2004) *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo:
Universitetsforlaget
- Sommer, D. (2008) *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Hans Reitzels
forlag, 2. utg.
- St.meld nr.16 (2006-2007): *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo:
Kunnskapsdepartementet
- Tremblay, R. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: The "original
sin" hypothesis, epigenetic and their consequences for prevention. *The Journal of
Child psychology an psychiatry*, 51:4, 341-367.
- Tremblay, R. & Nagin, D.S. (2005) The Developmental Origins of Physical Aggression in
Humans. I: Richard Tremblay, William W. Hartup & John Archer (Eds):
Developmental origins of aggression. New York: Guilford Press. (Kap.5).

Utdanningsdirektoratet (2014) *Utdanningsspeilet*. Hentet fra

<http://utdanningspeilet.udir.no/#innhold>

Vitaro, F. & Brendgen M. (2005). Proactive and reactive aggression. A Developmental Perspective. I: Richard Tremblay, William W. Hartup & John Archer (Eds): *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press. (Kap.9).

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel +47-55 58 21 17
Fax +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Pål Roland
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 08.07.2014

Vår ref: 39134 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.06.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39134</i>	<i>Implementering av kjernekomponenten utfordrende atferd fra Være Sammen og påvirkningen dette har på de ansattes arbeid i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Pål Roland</i>
<i>Student</i>	<i>Hilde Haugland</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices

*OSLO NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo Tel +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim Tel +47-73 59 19 07 kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø Tel +47-77 64 43 36 nsdmaa@sv.uit.no*

Vedlegg 2

Intervjuguide

1. Bakgrunns spørsmål

- a. Alder:
- b. Kjønn:
- c. Utdanning:
- d. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- e. Hvor lenge har du vært styrer?
- f. Hvor lenge har barnehagen vært en Være Sammen barnehage?
- g. Hvor mange ansatte har deltatt på veilederutdannelsen i forbindelse med Være Sammen?

2. Utfordrende atferd

- a. Hva legger du i begrepet aggresjon?
- b. Hva legger du i begrepet proaktiv aggresjon?
- c. Hva legger du i begrepet reaktiv aggresjon?
- d. Hvordan jobber dere med å forebygge aggresjon (både proaktiv og reaktiv aggresjon)?
- e. Hvordan har fokus på håndtering av aggresjon påvirket det daglige arbeidet med barn som viser proaktive og reaktive vansker? Gi eksempel
- f. Tremblay snakker om at det er viktig med tidlig omlæring av aggressive handlinger. I hvilken grad har teori om utfordrende atferd påvirket barnehagens fokus på omlæring?
- g. Hvordan jobber dere i barnehagen med omlæring?
- h. Har dere utarbeidet felles tiltak for håndtering av aggresjon i barnehagen? Gi eksempel.

3. Det autoritative perspektiv

- a. Hva legger du i begrepet grensesetting?
- b. Hvordan jobber dere med grensesetting? Gi eksempel
- c. Hva legger du i begrepet relasjonsbygging?

- d. Hvordan jobber dere med relasjonsbygging? Gi eksempel
- e. Hva ser du på som utfordrende med kombinasjonen relasjonsbygging og grensesetting?
- f. Hvordan har dere jobbet med denne kombinasjonen?
- g. Hva har vært utfordrende i arbeidet med det autoritative perspektivet?

4. Implementering

- a. I hvilken grad har trening av kjernekomponenten utfordrende atferd påvirket din mestringstro?
- b. Hva legger du i begrepet implementering?
- c. Hvordan har dere trent på kjernekomponenten utfordrende atferd? Gi eksempel
- d. Hvilken effekt synes du fokuset på kjernekomponenten utfordrende atferd har hatt i din barnehage? Gi eksempler
- e. Har du sett endring hos personalet i deres praksisutøvelse etter at det er trent på denne kjernekomponent?
- f. Hvilke utfordringer har du møtt under implementeringen av kjernekomponenten utfordrende atferd
- g. Hvilke tilbakemeldinger har du fått fra personalet ang implementeringen av Være Sammen?
- h. Er det forskjellig tilbakemelding fra de med pedagogisk utdanning og de uten?
- i. Hvordan har dere jobbet med kollektive prosesser i personalet?

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse til intervju vedrørende forskningsprosjekt med følgende tema:

Implementering av kjernekomponenten utfordrende atferd fra Være Sammen og påvirkningen dette har på de ansattes arbeid i barnehagen.

Mitt navn er Hilde Haugland, og jeg er masterstudent ved Institutt for allmennlærerutdanningen og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg skal denne høsten skrive masteroppgave i spesialpedagogikk under veiledning av førsteamanuensis Pål Roland fra Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. I den forbindelse vil dere kunne gi meg nyttig og viktig informasjon, og herved kommer en forespørsel om å delta i et intervju.

Prosjektets formål er å se hvordan implementeringen av kjernekomponenten utfordrende atferd fra kompetanseløftet Være Sammen har påvirket de ansattes arbeid med barna i barnehagen. Hovedfokus vil være på temaene utfordrende atferd, implementering og det autoritative perspektiv. Jeg ønsker blant annet å få vite noe om hvordan dere forebygger aggresjon, hvordan kjernekomponenten utfordrende atferd er implementert og om det har vært en endring hos personalet etter at barnehagen har deltatt i Være Sammen. Min empiri vil bygge på intervju med 5 styrere. Under intervjuet vil jeg benytte lydopptaker og ta notater underveis. Intervjuet vil ta ca. 1 time, og vi vil sammen bli enige om hvor og når intervjuet skal gjennomføres.

Data som innhentes gjennom intervjuene vil bli transkribert anonymt. Jeg er underlagt taushetsplikt og lydfilene vil bli forsvarlig lagret under prosjektet. All data vil bli anonymisert og lydfilene vil bli slettet etter at prosjektet avsluttes i desember 2014. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert og lydopptak slettet.

Dersom du har noen spørsmål vedrørende prosjektet eller ønsker ytterligere informasjon, kan jeg kontaktes på tlf. 907 24 572 eller e-post hi.haugland@stud.uis.no. Min veileder, Pål Roland er å treffe ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning på e-post pal.roland@uis.no

Med vennlig hilsen

Hilde Haugland

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker herved å delta i intervju med Hilde Haugland i forbindelse med hennes masterprosjekt. Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet, anonymitet og at jeg kan trekk meg som deltager når som helst.

Dato:.....

Signatur:.....