

Ingrid Solem

Samspillsvansker og utvikling av sosial kompetanse i barnehagen

En kvalitativ intervjuundersøkelse av hvordan barn og barnehagelærere opplever samspillsvansker, og hvordan barnehagen støtter sårbare barns utvikling av sosial kompetanse i et forebyggende perspektiv



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og utdanningsvitenskap
Raveien 215
3184 Borre

<http://www.usn.no>

© 2017 Ingrid Solem

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne kvalitative intervjuundersøkelsen har jeg undersøkt hvordan en gruppe 4-5 åringer og barnehagelærere opplever fenomenet samspillsvansker. Jeg har fått noen svar på hvordan barnehagelærere identifiserer og støtter sårbare barns utvikling av sosial kompetanse. Undersøkelsen gir også svar på hvordan barnehagelæreren ser på sin egen rolle i relasjonen til barn som strever med sosialt samspill og hvordan barn opplever relasjonen til andre når den blir vanskelig.

Sentrale funn i denne undersøkelsen viser at det er et tydelig mønster i at barn som strever med å delta i leken også lettere faller utenfor sosialt og at manglende lekeferdigheter på mange områder samsvarer med manglende ferdigheter i sosial kompetanse. Barns opplevelse av samspillsvansker bar preg umiddelbare tanker og opplevelser rundt tematikken vennskap og uvennskap, og funn viser at barna hadde mange konstruktive forslag til å løse konflikter, sette ord på egne og andres følelser og hva en god venn gjør og ikke bør gjøre. Både barn og vokseninformantene så på det å være inkludert i lekefellesskapet som essensielt. Å jobbe aktivt med sosial kompetanse var noe som i størst grad foregikk i hverdagssituasjoner gjennom å gi gradert støtte.

Mine funn viser at å bygge relasjon er noe barnehagelærerne ser på som sitt ansvar og en kjernekompetanse i barnehagen. Likevel er det mer utfordrende å bygge relasjon til noen barn.

Barnehagelærerne var opptatt av egen profesjonalitet og at det er den voksnes ansvar og reflektere over egne handlinger og justere kursen underveis. Å støtte barn i sterk affekt og gi god utviklingsstøtte til innagerende barn var noe vokseninformantene opplevde som både pedagogisk og emosjonelt utfordrende. Det krever robusthet, kunnskap og vilje til å se bak atferden for å hjelpe barn å regulere seg og endre et uhensiktsmessig samspillsmønster. Funnene viser at barn også opplever konflikter og sterk affekt som vanskelig, og at de ønsket de voksnes hjelp til *å snakke sammen for å bli venner*.

Årsaken til samspillsvanskene mente barnehagelærerne lå i barnet selv og/eller i mangelfull stimulering og tilknytning hjemmefra. Ingen av barnehagelærerne så på barnehagen som risikofaktor og bidragsyter til at vanskene kan eskalere. Dette funnet kan forhindre barnehagen i å vurdere sin egen innsats overfor barn som strever med sosialt samspill.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	
Forord	0
1.INNLEDNING	1
1.1 Undersøkelsens formål og relevans.....	4
1.2 Begrepsavklaring.....	6
1.3 Undersøkelsens problemstilling	6
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	7
2. TEORIGRUNNLAG.....	8
2.1 Systemteoretisk perspektiv.....	8
2.1.1 Helhet og sammenheng mellom individ og system	11
2.1.2 Transaksjonsmodellen	11
2.1.3 Risiko og beskyttelsesfaktorer	13
2.1.4 Resiliens	14
2.2 Tilknytningsteori	15
2.2.1 Trygg tilknytning.....	16
2.2.2 Utrygg tilknytning	16
2.3 Tidlig samspill.....	19
2.3.1 Forstyrrelser i samspillet	20
2.4 Sosial kompetanse	22
2.4.1 Selvregulering og reguleringsstøtte.....	25
2.4.2 Sosial kompetanse og atferdsvansker.....	28
2.5 Utviklingsstøttende samspill	28
2.5.1 Relasjonsbygging som tiltak	29
2.5.2 Den profesjonelle relasjonskompetansen	29
2.5.3 Tiltak med individperspektiv og systemperspektiv.....	31

2.5.4 Barn gjør det bra hvis de kan	32
3. METODE	33
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	33
3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk	34
3.1.2 Intervju som metode	36
3.1.3 Barneperspektiv og barnets perspektiv	38
3.1.4 Barneintervjuene	39
3.1.5 Pålitelighet	43
3.1.6 Gyldighet	44
3.1.7 Forskningsetiske vurderinger	46
3.1.8 Transkribering og analysemetode	47
4. RESULTATER	49
4.1 Presentasjon av barneintervjuer og analyse	49
4.1.1 Presentasjon barnehagelærerintervjuene og analyse	57
4.1.2 Sammenfattende drøfting	73
5. KONKLUSJON	75
5.1 Metodebetragtning og videre forskning	77
5.1.1 Litteraturliste	78
5.1.2 Vedlegg	82

Forord

Å skrive en masteroppgave har vært en lang, krevende og spennende prosess. Jeg opplever at det har gitt meg ny og viktig innsikt.

Jeg vil gjerne takke min hovedveileder Solveig Irene Nordtømme for mange konstruktive og grundige tilbakemeldinger. Det har vært inspirerende og lærerikt. Tusen takk til biveileder Nina Cathrine Myhre som stilte opp på kort varsel og bidro med konstruktive innspill og et spesialpedagogisk blikk på teorigrunnlaget.

En stor takk til min arbeidsgiver og sjef Helga Tilley som har bidratt med stor fleksibilitet og oppmuntrende ord gjennom disse årene. Uten dette hadde jeg ikke kunnet gjennomføre en så krevende studie, ved siden av mitt daglige virke i Ås PPS. Takk til dyktige kollegaer for spennende diskusjoner og faglige innspill og ikke minst tusen takk til korrekturleserne.

Tusen takk til alle informanter, både barn og voksne som har delt mange spennende tanker og refleksjoner med meg. Det har blitt et interessant materiale, som det har vært givende å jobbe med.

Og sist men ikke minst tusen takk til min nærmeste familie som har holdt ut med meg i disse årene hvor jobbing med masteroppgaven har fylt mye av fritiden.

Nesodden, 28.5.17

Ingrid Solem

1.INNLEDNING

Barn møter den norske barnehagehverdagen med ulike forutsetninger og bakgrunn, og har ulik grad av sosial kompetanse å bygge videre på. Det daglige samspillet danner grunnlaget for barnets helhetlige læring og utvikling. Barnehagealderen kan ses på som et *mulighetens vindu*, fordi barn i denne alderen er på sitt mest fleksible i forhold til påvirkning fra miljøet rundt. Samtidig er barn på sitt aller mest sårbare, og hva de ansatte gjør og ikke gjør i løpet av en barnehagehverdag, har stor betydning for barns trivsel og utvikling. Derfor er de ansattes kunnskap, holdninger og handlinger i møte med sårbare barn av avgjørende betydning. Den nye *Rammeplanen for barnehagen* som trer i kraft 1.8.17 påpeker også at god barnehagekvalitet forutsetter et *kompetent pedagogisk personale* (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.7).

Tall fra SSB i 2016 viser at nesten 97% alle barn mellom 3-5 år og 91% av 1-3 åringene går i barnehagen (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Dette gjør barnehagen til en viktig forebyggende arena for barn med behov for tettere oppfølging (Borthne Hvidsten, 2014; Drugli, 2013; Roland, 2011). Prinsippet om tidlig innsats innehar en forståelse om at jo tidligere man yter hjelp, jo større er muligheten for positiv utvikling og at utfordringer i framtiden dermed blir lettere å løse (Hausstätter, 2014). At barnehagen er bevisst sin unike mulighet til å yte tidlig innsats, og tilrettelegge for et kvalitativt godt tilbud til alle barn er essensielt. Forskning viser imidlertid at det er aller mest betydningsfullt for sårbare barn med større risiko for å utvikle samspillsvansker. Folkehelseinstituttets rapport *Sårbare barn i barnehagen- betydningen av kvalitet*, viser at for barn med ulike sårbarheter og risikofaktorer, er barnehagens kvalitet avgjørende for om vanskene utvikler seg i negativ eller positiv retning (Brandlistuen et al., 2015). Den nye rammeplanen gir også føringer om at barn som strever med sosialt samspill, skal ivaretas gjennom å jobbe «*særlig målrettet og systematisk- i kortere eller lengre perioder med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap*» (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 15).

Bakgrunnen for min interesse og nysgjerrighet rundt barn som strever med samspillsvansker i relasjon til jevnaldrende og voksne, grunner i en økende bekymring rundt dette fenomenet ute i barnehagene. I min jobb som spesialpedagog i førskoleteamet på et pedagogisk psykologisk senter, får vi henvist et stadig økende antall barn. Barnehagene ønsker veiledning, kartlegging og hjelp til hvordan barnehagen kan støtte og forstå barn som strever med ulike sosiale og emosjonelle utfordringer. Etter nesten tretti års fartstid som lærer på småtrinnet og som spesialpedagog i barnehagen har jeg også en sterk personlig motivasjon og nysgjerrighet i

hvordan forstå og møte disse sårbare barna. Hva slags kunnskap og forståelse skal til for å mestre å se bak vanskene og tilrettelegge for god utviklingsstøtte for barn som strever med sosialt samspill? Hvilken betydning har barnehagelærerens måte å forstå, håndtere og møte de utfordrende barna å si for barnets læring og utvikling? Og hvilken betydning har rammene og miljøene rundt?

Funn fra Folkehelseinstituttets rapport (Brandlistuen et al., 2015) som bygger på data fra 7000 barn fra Den Norske Mor-barn Undersøkelsen (MoBa), viser at barnehager med god prosessuell og strukturell kvalitet, forebygger ulike språk, sosiale og emosjonelle vansker over tid. Sårbare barn blir i denne rapporten definert som barn med nevrobiologisk risiko, som for tidlig fødte barn, lav fødselsvekt og vanskelig temperament, utagerende og innagerende atferd. Den samme forskningsrapporten viser at manglende nærhet og konfliktfylt relasjon til voksne i barnehagen har sammenheng med ulike symptomer på atferdsvansker og språkvansker hos alle barn. Ved 5 års alder hadde gutter med konfliktfylt relasjon nesten 70% høyere skår på utagerende atferd enn gutter med god relasjon. For jentene var sammenhengen mellom manglende nærhet størst blant jenter med nevrobiologisk sårbarhet. Denne undersøkelsen viser at det er en sterk sammenheng mellom kvalitet på relasjoner til personalet og barns sosiale og emosjonelle utvikling.

I min undersøkelse av ansattes forståelse og opplevelse av sårbare barn som strever med samspillsvansker, ønsker jeg ikke bare å fokusere på barn som mottar spesialpedagogisk hjelp etter barnehagelovens §19a, og som allerede har vært igjennom ulik type utredning og kartlegging. Min studie bygger på intervjuer med et begrenset antall barnehagelærere og barn som gjennom sine opplevelser og refleksjoner har fokus på et større utvalg barn som *kan* ha med seg noen iboende sårbarheter og nevrobiologiske faktorer eller risikofaktorer fra hjemmemiljøet. Det kan også være barn som utviser symptomer på utrygg tilknytning og mangelfulle erfaringer og støtte med sosialt samspill. For å sikre en best mulig utvikling er disse barna avhengig av å være i et barnehagemiljø som har kunnskap og kompetanse til å skape et godt forebyggende miljø. Skjevutvikling *kan også* skje i barnehagen når kvaliteten i læringsmiljøet ikke er god nok, og barn ikke blir møtt ut fra sine behov og forutsetninger (Brandlistuen et al., 2015; Drugli, 2013; Størksen, 2015). Barnehagen er derfor en svært viktig forebyggende arena hvor barnet er prisgitt de voksnes holdninger, kunnskap og handlinger i møte med barn som utfordrer barnehagelæreren på en annen måte. Hvordan barnehagen mestrer å møte denne kompleksiteten i forhold til enkeltbarnet som strever og samtidig ta vare på helheten, kan noen ganger være overveldende. Innledningsvis ønsker jeg

derfor å dele en praksisfortelling som ble fortalt meg av en av informantene, og som illustrerer noe av dette; hvor mange utfordrende valg barnehagelæreren står overfor i hensyn til enkeltbarnet som strever med sosiale og emosjonelle vansker og hensynet til de andre barna.

Fra intervju 7.10.16:

Det er ikke alltid jeg får det til like godt jeg heller. I går, når vi skulle ha prosjektgruppe ville han heller leke, Han gikk bare tilbake til avdelingen, men der skulle jo en annen gruppe være. Jeg var nødt til å ta et valg, så jeg løftet han opp og bar han ut på atelieret så han ikke fikk ødelagt for de andre. Han ble kjempesint og slo meg flere ganger. Jeg kjente at jeg var nær ved å bryte i gråt. Jeg måtte ta meg skikkelig sammen, puste rolig og minne meg på at dette barnet trenger at jeg tåler det. De andre satt der og var klare. Skulle jeg aldri få gjort det jeg hadde planlagt for gruppa mi?

Han fikk et veldig raserianfall. Slengte seg i døra og sa jeg hadde dyttet han. Jeg ignorerte han så godt jeg kunne, for jeg vet han tester meg. Han fortsatte å rase, kastet forskjellige ting. Så på meg. Men han fikk ingen reaksjon. Så begynte han å snakke til de andre barna. Da sa jeg at «det er dette her vi skal holde på med nå». Det ville han ikke. Ville heller leke. Jeg sa greit, du skal få leke men først skal du vise meg at du kan sitte fint på den stolen, så skal du få gå og leke. Så skjer det et eller annet. Jeg tror han skjønnte at han ikke kom noen vei. Han satte seg på stolen. Tar på seg inneskoene igjen. Han skifter og vil være snill da. «Nå sitter jeg her, nå sitter jeg her!» «Så bra», sa jeg. Og jeg tenkte, nå skal jeg la det gå et par minutter. Jeg begynte å fortelle de andre hva vi skulle gjøre, og da ble han superinteressert. Kanskje den mest ivrige. Jeg gjorde ingenting ut av det. «Vil du være med, kom igjen!» Han fikk masse ros. Vi fikk et godt samspill ut av det til slutt. Dette barnet krever mye av meg.

Både barnet, barnehagelæreren og resten av barnegruppa kom ut av denne aktiviteten med selvrespekten i behold, og fikk snudd en krevende situasjon til et positivt samspill. Denne barnegruppa er privilegert og har en barnehagelærer med lang erfaring og svært god relasjonskompetanse. Dessuten jobber denne personalgruppa godt med ulike systemrettede tiltak. Å håndtere kompleksiteten mellom å skape gode utviklingsstøttende relasjoner til enkeltbarnet og barnegruppa, krever at barnehagen jobber aktivt med både relasjonell og kontekstuell kvalitet.

1.1 Undersøkelsens formål og relevans

Jeg ønsker i denne kvalitative intervjuundersøkelsen å finne noen svar på hvordan 4-5 åringer i barnehagen og barnehagelæreren opplever relasjonen når samspillet blir utfordrende. Jeg søker også etter svar på hvordan barnehagelæreren identifiserer og støtter sårbare barns utvikling av sosial kompetanse. Et annet spørsmål jeg har undersøkt, er hvordan barnehagelæreren ser på sin egen rolle i relasjonen til sårbare barn som utfordrer pedagogen både faglig og emosjonelt.

Jeg har også valgt å hente inn barnets stemme i denne undersøkelsen, fordi jeg tror mange barn evner å sette ord på hva de tenker og opplever. Ved å intervju en gruppe 4-5 åringer er intensjonen at barnets stemme vil gi undersøkelsen et mer flerstemt og nyansert perspektiv, og gi noen svar på hvordan barna opplever lek og samspill når relasjon blir vanskelig.

Barn blir ikke sosialt kompetente bare av å være sammen, og barnehagens oppgave er; «å sikre at alle barn får ta del i og medvirke i fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.4). Den nye rammeplanen gir også helt konkrete føringer til at personalet «skal bidra til at alle kommer inn i leken og veilede barna hvis leken medfører uheldige samspillsmønstre» (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 9).

Aktuell forskning

Jeg har ikke gjennomført et systematisk søk over aktuell forskning i barnehagesammenheng, men støtter meg blant annet på en solid oversikt gjort av Læringsmiljøsenteret i Stavanger. Denne *synteserapporten* har fokus på læringsmiljøet i barnehagen. Den har samlet og sammenfattet skandinavisk barnehageforskning i tidsrommet 2006-2015 og har samlet evidensbasert kunnskap på fire fokusområder; relasjon, pedagogisk ledelse, barnehage-hjem samarbeid, og organisasjon og ledelse. Rapporten kan vise til funn som peker i retning av at den kompetansen som betyr aller mest for læring, er den voksnes evne til å etablere en sosial relasjon til hvert enkelt barn (Evertsen, Tveitereid, Plischewski, Hancock & Størksen, 2015; Vestad & Fandrem, 2015).

Ogden (2015) viser til nyere norsk og internasjonal forskning som viser at tidlig identifikasjon og gode evidensbaserte tiltak gir gode muligheter for å forebygge og korrigere problemutvikling (Ogden, 2015). Sørensen mfl. (2013) understøtter denne forskningen og gjennom nyere evidensbasert kunnskap viser de at barn i førskolealder er inne i sin hurtigste utviklingsperiode, og har dermed et særdeles stort utviklingspotensial. Dette betyr at det de

ansatte gjør og ikke gjør i løpet av en barnehagedag, har direkte innvirkning på barnets læring og utvikling (Sørensen, Godtfredsen, Modahl & Lerdal, 2013).

Solheims (2013a) doktoravhandling knyttet til TTIT (tidlig trygg i Trondheim) viser at positiv barn-voksen relasjon samsvarer med bedre ferdigheter i sosial kompetanse når barna begynner på skolen. Denne sammenhengen kom fram for barn med høy eller middels relasjonell risiko som er forårsaket av utrygg tilknytning til sine primæromsorgsgivere (Solheim, 2013a).

Synteserapporten på skandinavisk barnehageforskning refererer også til Johanssons undersøkelse (2012) om relasjonens sammenheng med ulike læringskulturer. Undersøkelsen er gjennomført i 30 barnehagegrupper i 20 ulike kommuner i Sverige. Den viser at de barnehagene hvor det er jobbet bevisst med inkluderende holdninger, at barn blir møtt på sine egne premisser med rom for medvirkning, skårer høyt i forhold til barns læring og utviklingsmuligheter. Undersøkelsen påpeker at gode relasjoner er en forutsetning og at læringskulturer som er preget av emosjonell læring, intimitet, humor og spontanitet skaper best kvalitet (Evertsen et al., 2015 s.15).

Forskning fra *Skoleklar -prosjektet* (2015) som viser at 5-åringer generelt har mindre kontakt med de voksne i barnehagen. Barn som strever med å regulere følelser og atferd og som det er mer utfordrende å bygge relasjon til, er de som har minst nærhet til de voksne. Dette gir grunn til bekymring fordi vi i dag vet at de som har et nært og godt samspill til foreldre og andre betydningsfulle voksne, er de som har de beste lære og utviklingsmulighetene (Størksen, 2015; Vestad & Fandrem, 2015).

Personalet i barnehagen har derfor stor betydning for barns utvikling i et livsløpsperspektiv, og hvilken kunnskap, holdninger og handlinger barnehagelæreren innehar kan ha avgjørende betydning for barnet. Ulike kontekster og miljøer påvirker barnet, og barnet tar med seg sine relasjonelle erfaringer videre inn i nye miljøer. Hvordan betydningsfulle voksne står sammen og tilrettelegger for gode utviklingsfremmende miljøer, vil være betydningsfulle for barnet (Evertsen et al., 2015; Pianta, 1999). Pianta konkluderer med at;

Children are only as competent as their context affords them the opportunity to be (Pianta, 1999 s. 64).

Jeg vil plassere min undersøkelse i en systemteoretisk forståelsesramme, hvor barnets iboende forutsetninger i møte med relasjonelle faktorer i familien og barnehagen påvirker hverandre gjensidig. I denne studien ønsker jeg ikke å avgrense undersøkelsen til kun barn med

diagnoser og ulike funksjonsnedsettelse, men favne et større antall barn som utfordrer barnehagelæreren pedagogisk og emosjonelt. Ved å intervju barnehagelærere om deres opplevelse, holdninger og handlinger til sårbare barn, og hvordan de støtter utvikling av sosial kompetanse er formålet med denne undersøkelsen å gi noen svar som forhåpentligvis kan bidra til ny kunnskap på dette feltet. Gjennom å få inn barnets stemme i undersøkelsen er intensjonen at barnets perspektiv kan utfylle og nyansere kunnskapen, og forhåpentligvis kaste lys over hvordan barn opplever fenomenet samspillsvasker.

1.2 Begrepsavklaring

Det er mange ulike begreper som delvis overlapper og utfyller hverandre innenfor dette fagfeltet. Et eksempel på dette er at atferdsvansker også omtales som sosiale og emosjonelle vansker (Drugli, 2013; Roland, 2011). I faglitteraturen har det i økende grad de siste årene også blitt beskrevet barn som strever med selvregulering og relasjonelle vansker (Drugli, 2013; Hvidsten, 2014; Ogden, 2015; Størksen, 2015). Jeg har valgt å fokusere på begrepet *samspillsvansker*, og mitt fokus er at dette er barn med ulike sårbarheter som har ulike sammensatte årsaksforhold. Hva som blir oppfattet som samspillsvansker er normativt og er avhengig av miljøet barnet er i, og hvordan barnehagen evner å vurdere og tilrettelegge. Min forståelse av samspillsvansker er derfor at det er et mangesidig begrep knyttet opp mot manglende ferdigheter i sosial kompetanse. Jeg lar det være opp til mine informanter hvordan de opplever og identifiserer dette fenomenet.

1.3 Undersøkelsens problemstilling

Bakgrunnen for valg av problemstilling bygger på den konteksten jeg har presentert innledningsvis. Dessuten viser forskning at det er langt flere enn de 2,3 % som mottar spesialpedagogisk hjelp etter §19 a i barnehageloven, som har behov for tettere utviklingsstøtte (Helland, 2012). Den Norske mor-barn undersøkelsen viser at 23 % av barna hadde ulike vansker og ble henvist videre til spesialhelsetjenesten ved 5 års alder. Dette sier noe om den store andelen sårbare barn som trenger ekstra oppmerksomhet og oppfølging i barnehagen (Engvik et al., 2014). Det er derfor interessant å undersøke hvordan de ulike aktørene i barnehagen opplever denne komplekse og utfordrende hverdagen. Undersøkelsens problemstilling er;

<i>Hvordan opplever 4-5 åringer og barnehagelærere samspillsvansker, og hvordan støtter barnehagelærere sårbare barns utvikling av sosial kompetanse?</i>

Forskningsspørsmål 1:

Hvordan identifiserer barnehagelæreren barn som strever med sosialt samspill?

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan ser barnehagelæreren på sin egen rolle i samspill med sårbare barn?

Forskningsspørsmål 3:

Hvordan opplever 4-5 åringen relasjonen til andre barn og voksne når leken og samspillet blir vanskelig?

1.4 Oppbygging av oppgaven

I første del av oppgaven presenteres mitt teorigrunnlag som danner utgangspunkt for drøfting og analyse av undersøkelsens funn i oppgavens siste del. Teorien innehar et systemteoretisk perspektiv og beskriver ulike sider ved barns psykososiale utvikling, og hvordan ulike miljøer og systemer påvirker hverandre gjensidig.

I metodekapittelet belyser jeg undersøkelsens kvalitative forskningsmetode, hvor fenomenologi og hermeneutikk skaper en grunnleggende tilnærming til drøfting og analyse. Deretter blir pålitelighet, gyldighet og etiske vurderinger beskrevet, og i siste del av oppgaven presenteres resultatene av undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette har resultert i noen empiri genererte hovedkategorier som undersøkelsens funn blir presentert og drøftet gjennom. Barneintervjuene er delt inn i følgende hovedkategorier; *følelser, samspill og konflikter, egne erfaringer og konstruktive løsninger*. Voksenintervjuene blir presentert og drøftet ut fra disse hovedkategoriene; *barn som faller ut i leik faller også ut sosialt, han trenger at jeg tåler det, de krevende barna, fra et vanskelig barn til et barn med vansker, å bygge relasjon er grunnlaget for alt og gradert støtte*.

Avslutningsvis gir jeg en sammenfattende drøfting av undersøkelsens hovedfunn før konklusjonen presenteres.

2. TEORIGRUNNLAG

2.1 Systemteoretisk perspektiv

Undersøkelsens teorigrunnlag innledes med å sette oppgaven inn i en systemteoretisk ramme for deretter å beskrive individet i møtet med miljø i lys av risiko -og beskyttelsesfaktorer. Deretter danner teori om tilknytning og tidlig samspill viktig bakgrunnskunnskap og en utfyllende rolle overfor hverandre for å forstå hvordan forstyrrelser i samspill og tilknytning kan oppstå og utvikle seg. Teori om ulike aspekter ved sosial kompetanse og relasjon blir beskrevet i kapittelets siste del.

Min undersøkelse bygger på en systemteoretisk forståelse av barns utvikling i lys av problemstillingens tema samspillsvanser og utvikling av sosial kompetanse. Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell (1979) gir gjennom en systemisk forståelse og et teoretisk fundamentet. Modellen viser hvordan barnet selv påvirker og påvirkes av omgivelsene rundt. Den gir også en tverrfaglig tilnærming til menneskets utvikling i skjæringspunktet mellom biologiske, psykologiske og sosiale forhold (Bronfenbrenner, 1979).

Modellen viser hvordan ulike systemer og miljøer virker inn på barnets utviklingsmuligheter og sammenhengen mellom dem. Bronfenbrenner (1979) så modellen som et sett med kinesiske esker hvor den ene kan puttes inn i den andre, men hvor det først og fremst var det de primære og konkrete settingene som hadde størst betydning for barns utvikling, mikronivået (Bronfenbrenner, 1979). Modellen var også en reaksjon på det ensidige individperspektivet og bidro til en forståelse av barnets utvikling som en del av en interaksjon mellom seg selv og sine omgivelser i et gjensidig vekselssamspill. Han mente at barnet aktivt kan påvirke, og selv blir påvirket av personer og miljøet rundt seg. I tillegg til moren er det også andre viktige aktører i det sosiale nettverk som fedre og søsken, jevnaldrende og andre betydningsfulle personer barnet bygger en relasjon til (Bronfenbrenner, 1979).

Det er fire systemer eller enheter i modellen; mikro, mesos, ekson og makro som illustreres som konsentriske sirkler utenfor hverandre.

Mikro

Mikronivået og modellens innerste sirkel er barnets primære sosialiseringsarena og består av familien, barnehagen, skolen, fritidsaktiviteter, venner og nabolag. Unike erfaringer til det enkelte barn er knyttet til mikronivået som består av en rekke primærgrupper. Gjennom

samhandling hvor to eller flere møtes ansikt til ansikt og hvor barnet som aktiv deltager påvirker og påvirkes av andre. Bronfenbrenner (1979) beskrev primærgruppa som *«et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner som individet opplever i en gitt setting med dets spesielle fysiske og materielle egenskaper»* (Bronfenbrenner, 1979 s.22).

Bronfenbrenner (1979) la vekt på sentrale kvalitetsfaktorer som at relasjonene ble oppfattet som gjensidige, at det følelsesmessige klimaet bærer preg av å være emosjonelt bekreftende og stimulerende, særlig i forhold til barna. Interaksjon må dessuten bære preg av engasjement og vare over tid (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2012b). Et viktig pedagogisk poeng er at barnet opplever samsvar mellom behov og egenskaper og krav og forventninger på den andre siden (Bronfenbrenner, 1979).

Aktivitetene i mikromiljøer delte han inn i tre; det barnet utfører alene; som når barnet øver på en bestemt ferdighet, i samspill med andre; som lek og samarbeid, og når barnet observerer andre rollemodeller. Den tredje aktiviteten kalte han modellering og skjer når barn imiterer en person de ser opp til (Bronfenbrenner, 1979). Når barn blir eksponert for ulike rollemodeller utvikles barnets identitet, sosiale ferdigheter og forståelse. Barns utvikling skjer i det mellommenneskelige samspill med betydningsfulle andre i relasjoner som er knyttet sammen følelsesmessig. Den minste enheten som har en utviklende effekt på barnet, kalte Bronfenbrenner (1979) dyaden og består av minst to personer (Bronfenbrenner, 1979).

Mesos

I det barnet entrer en ny arena utenfor hjemmet oppstår mesos-systemet, og skal forstås som et sett av primærarenaer som barnet pendler mellom. Mesos-nivået representerer samhandlingen mellom to eller flere primærgrupper, og eksempelvis vil samarbeidet og samhandlingen mellom barnehage og hjem ha stor innflytelse på barnets trivsel og funksjon i barnehagen. Mesos er mer enn bare summen av mikroenhetene fordi prosessene og relasjonene mellom dem spiller en avgjørende rolle (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2012b). Gode forbindelseslinjer oppstår gjennom kvalitativ god relasjon og gjensidig forståelse mellom de ulike primærgruppene på mikronivå. Hvis kravene til barnet i det nye mikromiljøet er for høye i forhold til barnets forutsetninger og kompetanse kan det oppstå en *økologisk felle*, og overgangen kan virke utviklingshemmende på barnet (Bronfenbrenner, 1979 s. 26). En annen risikofaktor er hvis spriket i verdsett mellom eksempelvis skole og hjem blir for stor. Da kan barnet utsettes for et krysspress og handler om at barnet utsettes for motsetningsfylte forventninger, og havner i en lojalitetskonflikt mellom for eksempel

hjemmet, skolen og venners forventinger og normer (Bronfenbrenner, 1979). Når de ulike mikro-nivåene trekker i samme retning, kjenner og støtter hverandre, fungerer mesosystemet som en viktig pedagogisk ressurs. Bronfenbrenner (1979) hevder at mesos- forbindelser er like avgjørende for barnet som hendelser innenfor et mikromiljø.

Ekson

Ekson-nivået representerer indirekte påvirkninger, og via samfunnsmessige forhold som på foreldres arbeidsplass, barnehagedekning i kommunen, politikere, media, interesseorganisasjoner. Barnehagens samarbeidspartnere som helsestasjon, BUP og PPT, hører inn under dette nivået. Beslutninger som har betydning for barnets primæromsorgsgivere kan påvirke barnet direkte. Har mor en interessant jobb hvor hun utvikler seg og har innflytelse, vil dette overskuddet komme barnet til gode. I motsatt fall vil beslutninger tatt på ekson-nivå ved at f.eks. far mister jobben, ha direkte innvirkning på familien og barnet både økonomisk og sosialt. De viktigste samfunnsinstitusjonene er på ekson-nivå (Kvello, 2012b).

Makro

Makro-systemet representerer verdier, normer og ideologier som nasjonale og politiske føringer og påvirker barnet via en felles kulturforståelse i den kulturen som barnet vokser opp i. Dette kommer til uttrykk i gjeldende lover og forskrifter som *Barnehageloven* og *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Erfaringer barn har felles med alle barn i sin kultur er knyttet til makronivået. Eksempler på beslutninger tatt på makronivå er beslutninger angående fødselspermisjon, kontantstøtte, plikt til grunnskoleutdanning og ulike trygdeordninger (Kvello, 2012b).

Kronos

Senere la Bronfenbrenner (1979) til ytterligere et nivå; kronosystemet. Grunnen til dette var for å få med tidsperspektivet, og hvordan hendelser i historien også påvirker individet på et eller flere av nivåene som for eksempel, å gå fra barn til voksen, foreldrenes skilsmisse og innføring av en ny skolereform (Bronfenbrenner, 1979). Tilføyelsen av kronosystemet var også en oppfordring til forskningsmiljøene om å ikke bare studere mennesker på et gitt tidspunkt, men også over et lengre tidsrom (Bronfenbrenner, 1979). Med et longitudinelt perspektiv kan vi få ny og viktig kunnskap om ulike prosesser i menneskets utvikling.

2.1.1 Helhet og sammenheng mellom individ og system

Bronfenbrenner (1979) la vekt på helheten mellom de ulike arenaene, hvor samarbeidet spiller en avgjørende rolle for kvaliteten fra mikro til makronivå. Dette er en forutsetning for å skape gode utviklingsrammer for barnet. Bronfenbrenner (1979) utviklet også teorier rundt ulike koblinger mellom de ulike nivåene. Som en vev skaper relasjoner og prosesser mellom nivåene både tverrgående og langsgående tråder, slik at det danner et innfløkt mønster av informasjonsflyt og støtte. Ved å analysere oppvekstmiljøet rundt et barn, må man se på sammenhengen mellom gjensidig påvirkning og sirkulære prosesser, og ta høyde for risiko og beskyttelsesfaktorer i de ulike oppvekstmiljøene. Risiko - og beskyttelsesfaktorer kan oppstå både individuelt og i de ulike nivåene. Gjennom å kartlegge ulike koblinger mellom barnets ulike miljøer kan man få informasjon om kontaktform, hyppighet av kontakt og dynamikken mellom miljøene. Ved å ha et helhetssyn på barnets ulike mikronivåer, kan man også få et bilde av om noen mikronivåer virker kompenserende over barnets utvikling, når et annet hemmer eller innehar uheldige risikofaktorer.

I denne undersøkelsen vil funn hentes fra mikro- og mesos-nivå, men i tråd med en systemisk forståelse vil alle nivåene påvirke hverandre gjensidig.

Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell har klare forbindelseslinjer til Sameroff (2009) *transaksjonsmodell* (Sameroff, 2009). Jeg har valgt å bygge på Kvello (2012) og Druglis (2013) sin presentasjon av modellen, og viktige likhetstrekk er hvordan barnet og miljøet påvirker hverandre gjensidig. I tillegg virker risiko- og beskyttelsesfaktorer sammen gjennom ulike relasjoner og miljøer (Kvello, 2012b). I motsetning til en lineær årsak-virkning forståelse gir systemperspektivet en forståelse av at barns samspillsvanser ikke oppstår som følge av individuelle trekk hos barnet alene, men at en utviklingsprosess må forstås som et sammensatt samspill mellom ulike påvirkninger i og utenfor barnet.

2.1.2 Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen (Drugli, 2013; Kvello, 2012b) er en nyere modell enn Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell, som også har tatt inn i seg nyere forskning på geners betydning i samspill med barnets utviklingsmiljø. Grunnlaget i transaksjonsmodellen er å forstå utviklingsprosesser som en dynamisk interaksjon, og tar for seg en rekke ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer i og rundt barnet, og gir en dypere og mer sammensatt forklaring på disse vanskene.

Transaksjonsmodellen har et *biopsykososialt* perspektiv. Den gir et bilde på den komplekse sammenhengen mellom barnets iboende forutsetninger i møtet med miljøet, og hvordan barns utviklingsprosess påvirkes og virker sammen i en sirkulær prosess. Gjennom å se på de ulike kjennetegn ved barnet og miljøet rundt, gir modellen et sammensatt bilde på de ulike faktorene som påvirker barnets utvikling. En *transaksjon* betyr at det foregår en utveksling mellom minst to parter, og barnet er en sentral aktør i sin egen utviklingsprosess (Drugli, 2013 s.17). Det råder derfor ikke lenger en *født sånn eller blitt sånn*- forståelse fordi en ut fra dette perspektivet ikke kan redusere barns utvikling til kun arv og miljø, men som en kompleks sammenheng mellom biologi, psykologi og miljø i vid forstand. En *transaksjonseffekt* vil oppstå når barnet som bærer av både iboende biologiske og tillærte særtrekk påvirker hvordan den voksne møter og forstår barnet (Evertsen et al., 2015 s.39). Derfor er kunnskap om barnets iboende ressurser og hvordan transaksjoner påvirker barn og voksnes samspill viktig. For barn som har utviklet samspillsvansker, vil dette danne en viktig forståelse for ansatte i barnehagen. Dette er for å sortere hva barnehagen kan påvirke positivt gjennom god tilrettelegging og hvilke faktorer barnehagen ikke kan gjøre noe med, som for eksempel iboende biologiske forhold. Ikke minst det at ansatte er bevisst hvordan barnets samspillsvansker utfordrer barnehagelærerens faglighet og gjensidige relasjon.

Transaksjonsmodellen gir også et overordnet perspektiv, og kan være nyttig når forskningsresultater skal forklares. Det kan også føre til handlingskompetanse på makronivå når for eksempel nye føringer og ulike evidensbaserte tiltak skal vedtas. Den innehar et positivt menneskesyn i det personen ikke bare er en passiv mottager av stimulering eller styrt av biologi, men kan aktivt påvirke sitt miljø (Kveller, 2012b). Modellen er mangelfull når det gjelder konkret handling på mikronivå, men jeg har valgt å ta den med fordi den gir et overblikk og en forståelsesramme på hvor sammensatt og dynamisk barnets utvikling er, sett i lys av utvikling av samspillsvansker og utvikling av sosial kompetanse.

Interaktivt samspill

De første årene danner grunnlaget for læring og utvikling, og det foregår i et interaktivt samspill mellom barnets individuelle forutsetninger og miljøet det vokser opp i (Drugli, 2013; Hvidsten, 2014). Barnet spiller en aktiv rolle i sin egen utvikling, og er fra fødsel utrustet med en unik genetisk sammensetning som virker i samspill med kjennetegn i barnets miljø, som eksempelvis et godt barnehagemiljø eller psykisk helse hos foreldre (Drugli, 2013). Barn som fra fødsel har et hissig temperament, vil få fram andre uttrykksformer hos omsorgsgiver

enn et barn født med lett temperament og personlighet. Selv gener påvirkes av miljøet og eksempelvis kan stress, gifter og alkohol påvirke genenes kvalitet (Kvello, 2012b).

Genetiske kjennetegn ved barnet som barnets temperament og kognitive nivå, vil påvirkes av hvilke uttrykk genene får, og nyere forskning har vist at genene enten kan skrus av eller på av påvirkninger i miljøet (Drugli, 2013). Det betyr at hvis et barn er født med en sårbarhet for å utvikle samspillsvansker vokser opp i et optimalt utviklingsmiljø, hvor barnet blir sett og forstått, behøver ikke disse genene skrus på og gi seg uttrykk i samspill med andre. Hvis barnet i motsatt fall blir møtt av et negativt miljø hvor barnet ikke blir sett og forstått, er det større risiko for at vanskene kommer til uttrykk atferdsmessig. Nyere epigenetisk forskning har vist at gener representerer disposisjoner heller enn direkte årsaker, og det er samspillet mellom gener og miljø som avgjør hvilken betydning disse disposisjonene får for barnets utviklingsprosess (Tremblay, 2010).

I følge transaksjonsmodellens syn på utvikling, kan positive og negative endringer skje hele livet (Drugli, 2013; Kvello, 2012b). Ved at den er diskontinuerlig, kan endringer av kvalitativ art utvikle seg i positiv og negativ retning hele livet. Ved eksempelvis en plutselig ulykke, et hjelpetiltak i barnehage og skole eller andre ulike forandringer, vil endringer hele tiden kunne påvirke utviklingsprosessen til barnet i negativ eller positiv retning. Transaksjonsmodellen gir derfor en helhetlig forståelse av barns behov, og ved å sette inn tiltak rundt sårbare barn som strever med sosialt samspill, er det nødvendig å kartlegge helheten i barnets totale situasjon, og ikke bare korrigerende tiltak direkte mot barnet.

2.1.3 Risiko og beskyttelsesfaktorer

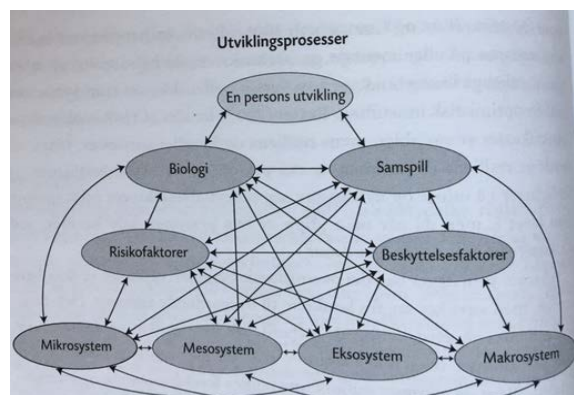
Teori om risiko- og beskyttelsesfaktorer kan gi ansatte i barnehagen viktig kunnskap og forståelse for hvordan et barns samspillsvansker kan forebygges eller utvikle seg, og gir et bilde på noe av kompleksiteten i barns utvikling i samspill med omgivelsene.

Risikofaktorer er en fellesbetegnelse på faktorer som øker risikoen for utvikling av vansker (Drugli, 2013; Kvello, 2008). Beskyttelsesfaktorene demper denne risikoen og kan fremme motstandsdyktighet hos barnet. Risiko- og beskyttelsesfaktorene omfatter både individuelle og miljømessige faktorer, og kan deles inn i tre undergrupper; individuelle, familierelaterte og faktorer i nettverk og samfunn (Drugli, 2013; Kvello, 2008).

Disse faktorene kan gi oss en forståelse av utvikling av ulike vansker som sosiale, psykiske, somatiske og utvikling generelt (Drugli, 2013; Kvello, 2012b). Risikofaktorer øker sjansen for

skjevutvikling, og jo flere risikofaktorer barnet utsettes for, jo større er sjansen for negativ utvikling. Likevel behøver ikke en sårbarhet knytta til risikofaktorer å slå ut hos barnet. Det betyr bare en økt risiko for å utvikle en vanske, og mange forskere er blitt mer opptatt av at det er antall risikofaktorer som spiller inn, og at noen kombinasjoner viser seg å være mer uheldig enn andre. Stouthamer- Loeber mfl. (Stouthamer-Loeber et al., 2002) gjorde funn som viste at 71% av ungdommene som hadde minst 5 risikofaktorer i barndommen, utviklet alvorlige atferdsvansker. Odgers mfl. (Odgers et al., 2008) fant i sin forskning at kombinasjonen medfødt negativt temperament i barnet og uheldig oppdragelsespraksis, slo særlig uheldig ut i forhold til utvikling av samspills og atferdsvansker.

Risikofaktorer i barnet selv kan eksempelvis være svake sosiale eller verbale ferdigheter, ustabil temperament, hyperaktivitet og lavere kognitiv kompetanse. Eksempler på risikofaktorer på mikronivåene kan være høyt konfliktnivå i hjemmet, utrygg tilknytning, dårlig barnehagemiljø og manglende sosialt nettverk på mesosnivå (Drugli, 2013). Risikofaktorer på eksonnivå kan for eksempel være et PPT eller BUP som ikke prioriterer å gi barnehagen og foreldre nødvendig kompetanse og støtte. På makronivå kan nasjonale føringer om et stadig økende antall barn i forhold til antall ansatte påvirke kvaliteten på tilbudet.



Figur 1-1 Illustrerer hvordan ulike oppvekstbetingelser virker sammen og omfatter både biologiske og miljømessige forhold. (Kvello, Sosialisering og oppvekstmiljø, 2012 s.80).

2.1.4 Resiliens

Beskyttelsesfaktorer fremmer barnets tåleevne og robusthet, og kan føre til at barnet endrer kurs i positiv retning på tross av eksisterende risikofaktorer. Teori om resiliens blir ofte knyttet til beskyttelsesfaktorer, og summen av ens beskyttelsesfaktorer og ferdigheter i å ta disse i bruk i samspill med miljøet rundt (Kvello, 2012b; Rutter, 2012). Det er likevel store variasjoner i hva ulike teoretikere legger i resiliensbegrepet, men det blir ofte knyttet til

motstandsdyktighet og at barnet tross stor grad av negativ påvirkning utvikler seg positivt og er tilpasningsdyktig (Kvello, 2012b). Rutter (2012) mener at risiko og beskyttelsesfaktorer er variabler, mens resiliens handler om prosesser. Han påpeker også at motstandsdyktige barn ikke greier seg bedre enn barn flest, men de greier seg bedre sammenliknet med andre barn som opplever samme type belastning og risiko (Rutter, 2012). Resiliens bunner dels i miljøskapte forhold, og for eksempel foreldre som utøver foreldrerollen med varme og omsorg kan virke beskyttende mot iboende sårbarheter hos barnet som eksempelvis oppmerksomhet og konsentrasjonsvansker. Da kan barnet bygge opp en robusthet som gjør at det klarer seg bedre tross sine sårbarheter (Kvello, 2012b).

Jeg har nå gitt en redegjørelse for noen av de komplekse prosessene og samspillet det er i barns oppvekstmiljø og hvordan disse virker sammen. I analysen av hvordan barn og barnehagelæreren opplever samspillsvansker, og hvordan barnehagen støtter sårbare barns utvikling av sosial kompetanse, er det viktig å ha en forståelse for systemperspektivet i tillegg til relasjonen til det enkelte barn. Kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer i barnet og i barnets ulike miljøer, kan hjelpe barnehagen med å finne sin rolle i forhold til utviklingsstøtte til det enkelte barn som strever. Barnehagen kan kartlegge hvilke faktorer de kan gjøre noe med, og hva har barnehagen ikke mulighet til å påvirke. Kunnskap om ulike tilknytningsstiler kan både være en beskyttelses- og risikofaktor som påvirker hva slags sosiale ferdigheter barnet utvikler og kan bidra til forståelse av det sammensatte bildet mellom individ- og miljøpåvirkninger. Jeg vil derfor videre i teoridelen gjøre rede for tilknytningsteori.

2.2 Tilknytningsteori

Bowlby (1969) hevdet at; *Damage the attachment- damage the child* (sitert av Evertsen et al., 2015 s.38).

Hvert barn møter barnehagehverdagen med sin subjektive tilknytningsstil, og har behov for å bli møtt med kunnskap og forståelse ut fra sine behov. Derfor er det essensielt at ansatte i barnehagen har kunnskap om ulike tilknytningsstiler for å kunne tilrettelegge for et trygt og utviklende miljø. Barn med utrygg tilknytning kan utfordre barnehageansatte ved å sende villedende signaler på egne behov. Undersøkelser viser også at barnet tar med seg samhandlingsmønstre fra et mikromiljø til et annet, og kan være en av årsakene til at barn strever i relasjon til jevnaldrende i barnehagen (Schibbye, 2012). Dette utdypes nærmere i avsnittet om *relasjonsbygging som tiltak*.

Tilknytning handler om hvordan barnet forholder seg til omsorg, beskyttelse og nærhet på den ene siden, og til selvstendighet og utforsking på den andre. Den tilknytningsstilen barnet utvikler i tidlig barneår har betydning for både psykisk og sosial fungering i et livsløpsperspektiv, og handler om samspillet mellom tilknytning og omsorg.

John Bowlby (1913-1990) blir regnet som tilknytningsteoriens opphavsmann og har hatt stor betydning for vår forståelse av barns behov, relasjoner og utvikling. Sammen med Mary D. Salter Ainsworth (1913-1999) den andre store frontfiguren for tilknytningsteorien, hadde de et konstruktivt samarbeid gjennom mange år.

Ainsworth (1913-1990) var den første til å introdusere begrepet *trygg base*, og beskrev barn som handikappet når det ikke hadde en trygg base å utforske verden ut i fra. Trygg base er et begrep som de siste årene er blitt mye brukt i barnehageverden. Der utviklet ulike veiledningsprogrammer for eksempel *Trygghetsirkelen* som tilbys som kurs og veiledning for både ansatte og foreldre.

2.2.1 Trygg tilknytning

Tilknytningssystemet kan ses på som en termostat som slås på når barnet opplever seg trygg. Barnet utvikler gradvis en indre overbevisning om at den *trygge havnen* er innen rekkevidde hvis en skulle trenge å *lades opp*. Når barnet har nådd hvilemodus kan det konsentrere seg om å utforske verden rundt. Tilknytningen utvikler seg gradvis, er relasjonsspesifikk og i takt med utviklingen flytter mentale bilder inn i barnets hjerne. Denne utviklingen starter allerede ved 6-12 måneders alder og handler om at barnet evner å skape indre forestillinger om seg selv og sin relasjon til andre. Disse *indre arbeidsmodellene* hjelper barnet til å samle erfaringene sine og gjør barnet i stand til å se for seg hva som kommer til å skje i virkeligheten (Broberg, Hagström & Broberg, 2014 s.45). De mentale bildene er en god hjelp ved negative erfaringer fordi barnet lettere kan tåle smerte og ugreie erfaringer når det vet at det er en trygg base som støtter og beskytter. I følge studier fra vestlige land har 60-70% av 1-åringene utviklet et trygt tilknytningsmønster (Broberg, Hagström & Broberg, 2014).

2.2.2 Utrygg tilknytning

Det er viktig å skille mellom å utvikle en tilknytning, og kvaliteten på den. Tilknytningen er basert på biologiske behov, og barnet kan derfor ikke la vær å knytte seg til sine omsorgspersoner uansett kvalitet på samspillet. Undersøkelser fra vestlige land viser at 30-40% av de yngste barna har en utrygg tilknytningsstil til minst en forelder og har i ulik grad

erfart at de ikke alltid får hjelp til å regulere følelsene sine (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013; Broberg et al., 2014). Dette innebærer økt risiko for skjevutvikling, og utrygge barn sender villedende signaler til sine omsorgsgivere og strever ofte med sosialt samspill. Tilknytningsteorien danner derfor en viktig base for forståelse av barn med samspillsvansker.

Unnvikende atferd

Barn med utrygg tilknytning kan utvikle en unnvikende atferd. Disse barna har lært seg å beholde behovene sine for seg selv, og har måttet håndtere situasjoner de ikke er følelsesmessig modne for. Barnas omsorgspersoner har gjerne gitt uttrykk for at de ikke er komfortabel med barnets «klengebehov», og ikke evnet å lese barnets behov for trygghet og trøst. Barna som utvikler denne tilknytningsstilen har gjerne fått beskjed om å «ta seg sammen og slutte å sutre». Foreldre som legger seg på denne linja kan være overbelastet og selv streve med egne behov. Siden barnets signaler har blitt møtt med avisning, bruker ikke de unnvikende barna nære omsorgspersoner som en trygg base (Broberg et al., 2014; Wennerberg, 2015).

I barnehagen kan disse barna identifiseres som de som ofte leker alene, og ikke har utviklet en nær følelsesmessig relasjon til de voksne i barnehagen (Brandtzæg et al., 2013; Broberg et al., 2014). Unnvikende barn forholder seg til pedagogen på en mer instrumentell måte, og søker som ofte bare kontakt når det trenger praktisk hjelp mens de egentlig trenger trøst og ladning. Barnet er vant til å klare seg selv, og regner ikke med så mye følelsesmessig støtte. Barnet har erfart skuffelse og avvísning så mange ganger, og ved å holde avstand og klare seg selv, unngår barnet i større grad risikoen for nye skuffelser. Disse barna kan gjerne oppfattes som flinke, sjenerte og ta lite plass, og blir dermed ikke så lett oppdaget av de voksne i barnehagen. Å kunne identifisere barn i barnehagen med utrygg tilknytning kan derfor være utfordrende. Å legge til rette for god og nær relasjon til alle barn, og jobbe aktivt med sin egen relasjonskompetanse gjennom å være nysgjerrig og sensitiv på hva barnet egentlig uttrykker, er essensielt (Brandtzæg et al., 2013; Broberg et al., 2014; Hundeide, 2001). Å jobbe aktivt i personalgruppa med og reflektere over ulike tiltak, som at utrygge barn har egne tilknytningspedagoger, smågruppedagogikk og godt barnehage-foreldresamarbeid, kan også være gode tiltak.

Ambivalent tilknytning

Dette tilknytningsmønsteret bærer preg av at samspillet er sensitivt på en uforutsigbar måte. Barnet utvikler en usikkerhet i forhold til hvordan foreldrene vil svare på barnets signaler. Disse foreldrene kan ha vansker med å skille mellom egne og barnets opplevelser, og samspillet bærer preg av å være på den voksnes premisser. Kanskje har mor en overbeskyttende atferd og overfører sin engstelse på barnet. Når det passer foreldrene kan den være en svært gode forelder, men styres i mindre grad av barnets signaler, som er prisgitt foreldrenes skjønn og bilde av virkeligheten. Disse barna utvikler gjerne mindre tiltro til egne evner og kan utvikle en passiv atferd eller skru opp tilknytningsbehovet sitt "på fullt volum». Ved å opptre klengete og sutrete sikrer disse barna seg garantert beskyttelse hvis en fare skulle oppstå. Undersøkelser i vår vestlige verden viser at rundt 10% utvikler en ambivalent tilknytning til minst en av foreldrene (Broberg et al., 2014; Wennerberg, 2015).

Disse barna kan identifiseres i barnehagen ved at de har større behov for voksenkontakt og tilvenning, levering og henting kan bære preg av å bli langvarig og følelsesmessig krevende både for foreldre og de ansatte (Broberg et al., 2014). Den ambivalente relasjonen signaliserer av at barnet vil ha støtte men regner ikke med at det fungerer. Det kan ende opp med de reneste "brytekamper" med sterke protester ved adskillelse fra far eller mor. Disse barna søker ofte den voksnes trøst når tilknytningsmønsteret aktiveres, men er vanskelig å lades opp. Barn med ambivalent tilknytningsmønster har gjerne vansker med å følge barnehagens rutiner som for eksempel å rydde opp, og kjeft og formaninger fører ofte til konflikt og "scener". Som barnehageansatt kan forforståelse for barn med ambivalent tilknytning benytte andre strategier når en stiller krav til barnet, sånn at samspillet mellom den voksne og barnet ikke utvikler seg til en maktkamp (Broberg et al., 2014; Wenneberg, 2015). Ved å skape forutsigbare og trygge rammer i barnehagehverdagen med spesielt fokus på å støtte disse barna i blant annet overgangssituasjoner, kan barna lykkes bedre med å mestre dette.

Desorganisert tilknytning

Et hovedskille fra desorganisert tilknytning og de andre, er at samspillet mellom foreldre og barn er bygget på frykt. Barnets tilknytningssystem er kronisk aktivert, og ble allerede beskrevet av John Bowlby (1907-1990) som barn som ble utsatt for fysisk og psykisk adskillelse over lang tid. Konsekvensen var at disse barna lærte seg å slå av tilknytningssystemet, noe som resulterte i at barnets følelsesmessige utvikling tok skade. Barn som har blitt utsatt for traumatiserende opplevelser av egne omsorgsgivere utvikler dette

tilknytningsmønsteret fordi det er de nære omsorgspersonene som skal beskytte barnet når det blir redd og trenger trøst, også er de som utsetter barnet for frykt. Dette setter barnet i en uløselig konflikt, og tilknytningsmønsteret aktiveres enda sterkere. En annen årsak kan være tap eller sorg, men da vil det desorganiserte mønsteret avta etter en tid (Broberg et al., 2014; Nordanger & Braarud, 2014).

I barnehagen kan disse barna identifiseres som barn med ulik grad utfordrende atferd, både innagerende og utagerende, og krever omfattende hjelpetiltak fra barnevern, BUP og PPT.

Jeg har nå redegjort for ulike tilknytningsstiler, og som en utdyping av dette perspektivet vil neste del av teorigrunnlaget dreie seg om utvikling av tidlig sosialt samspill.

2.3 Tidlig samspill

Det er mye som peker i retning av at kvaliteten på det tidlige samspillet er avgjørende og helt essensielt for god og sunn utvikling, og at det er positive og stabile forhold til sensitive omsorgsgivere over lang tid som utvikler trygge forhold til andre mennesker (Hundeide, 2001; Trevarthen, 2009). Barn synes å være født som sosiale og kommuniserende vesener som er biologisk justert til å skape kontakt med betydningsfulle voksne (Hundeide, 2001; Linder, 2016). Barnet viser tidlig evne til å oppfatte og bearbeide signaler og tone seg inn på den den voksnes stemning, og evner å reagere relasjonelt meningsfullt i det tidlige samspillet (Juul, Solli & Jensen, 2003).

Som nyfødte søker barnet kontakt, og forskning har vist at barnet har en medfødt evne til å inngå i relasjon og dialog (Hundeide, 1996; Solheim, 2013b; Trevarthen, 2009). I denne tidlige turtakingen deltar barnet i en dialog med nære omsorgsgivere med lyder, gester og følelsesuttrykk og barnets tidlige signaler som gråt og smil fungerer som oppmerksomhetsvekker (Hundeide, 2001; Solheim, 2013b; Trevarthen, 2009).

Det tidlige samspillet handler i stor grad om en følelsesmessig dialog, og hvordan de nære voksne evner å tone seg inn og lese barnets følelsestilstand og stemme det menneskelige instrumentet så relasjonen utvikler en samklang og flyt. Det handler om en slags relasjonell musikalitet hvor ansiktsuttrykk, toneleie, timing er viktige faktorer, og hvor barnet opplever seg sett og forstått. Ved at den voksne løfter barnets bidrag i samspillet gjennom å overfortolke det, utvikles barnets samspillsferdigheter. Den nære omsorgsgiveren tillegger barnets uttrykk, handlinger og følelser ulike hensikter. Gjennom å overfortolke barnets signaler og gi det mening og intensjon, utvikler de to i samspillet en felles indre

opplevelsesverden lenge før barnet evner å uttrykke det selv, og blir på denne måten trukket inn i en fellesmenneskelig verden (Hundeide, 2001; Solheim, 2013b). Når barnet på den måten får systematiske og konsekvente svar, utvikler det etter hvert forventninger på hva som vil skje i samspillet og gjør barnet til deltager i et viktig sosialt fellesskap. Barnets opplevelse av å bli forstått og sett innenfra, og at dets initiativ er viktige bidrag i samspillet, gjør at barnet utvikler en emosjonell trygghet som gir et godt og viktig fundament for all menneskelig sunn utvikling (Brandtzæg et al., 2013). Når nære omsorgsgivere føler og deltar i barnets opplevelser, oppstår en *empatisk identifikasjon* som er spesielt viktig for spedbarnet. Det oppstår kort tid etter fødsel og særpreger morens spesielle evne til å forholde seg riktig til babyen sin, og svare på barnets signaler innenfra (Hundeide, 2001, s. 21). Denne følte umiddelbarheten hvor de involverte ser ut til å agere innenfor en primær følelsesmessig kode, formidler forhold mellom mennesker som handler om «liker du meg eller misliker du meg»? Spørsmålet synes å bli besvart gjennom denne koden, og selv helt små spebarn ser ut til å være i stand til å oppfatte kodens uttrykk for sympati eller antipati (Hundeide, 2001; Trevarthen, 2009).

Den store milepelen i barnets tidlige utvikling av sosialt samspill er felles oppmerksomhet, og innebærer at barnet i samspill med den nære voksne har felles fokus mot noe tredje som de deler. Barnet er nå i stand til å holde både ting og omsorgsgiveren i sin oppmerksomhet samtidig (Hundeide, 2001; Trevarthen, 2009). Felles oppmerksomhet er en forutsetning for at barn tilegner seg språk og forståelse for innholdet i det sosiale samspillet. Når noe nytt og uventet dukker opp i barnets omgivelser, sjekker barnet omsorgsgivers reaksjon for hvordan det skal forholde seg. Dette fenomenet kalles *referencing* og viser at barnet naturlig søker veiledning hos de voksne de er knyttet til (Hundeide, 2001, s.25).

2.3.1 Forstyrrelser i samspillet

Av forskjellige grunner kan forstyrrelser utvikles i samspillet mellom omsorgsgiver og barn slik at den tidlige fortolkningsprosessen ikke kommer i gang på naturlig måte. Når barnet stadig kommer med ytringer som ikke blir sett og hørt, svekkes barnets initiativ fordi barnet har blitt psykologisk neglisjert. Dette er primæromsorgsgivere med manglende evne til empatisk identifikasjon. Barnet vil trekke seg mer og mer inn i seg selv, noe som vil føre til at barnet ikke vil sosialiseres på normal måte og har økt risiko for å utvikle ulike samspillsvansker (Hundeide, 2001).

En mulig grunn til dette er hvis omsorgsgiveren mangler den spontane emosjonelle medopplevelse som er nødvendig i et empatisk samspill. En årsak til dette kan være at omsorgsgiveren befinner seg på utsiden av relasjonen og ser og opplever barnet med et mer objektivt syn.

I tidlige barneår veves våre interaksjonsmønstre gjennom samspill med betydningsfulle nære sammen med barns medfødte forutsetninger, og danner grunnleggende interaksjonsmønstre. Vår interaksjonsform reflekterer også vår personlighet, og barn oppvokst i «uvanlige» familier som av ulike årsaker har utviklet en uhensiktsmessig samspillsform, viderefører ofte det uheldige samspillsmønsteret i neste mikrosystem. Barn som utviser et uvanlig samspillsmønster som oppfattes som provoserende, avvikende og annerledes, kan ofte vekke en følelse av ubehag og føre til tilbaketrekning, avvisning eller aggresjon både hos barn og voksne. Opplevelsen er ofte umiddelbar og knytta til følelser, og i liten grad bevisst reflektert (Rye, 2007). Når vi møter andre med provoserende samspillsmønstre utløser dette derfor lett et mot-mønster som barnet allerede kjenner fra hjemmemiljøet. Barn med samspillsvansker kan derfor lettere ta med seg negative erfaringer videre til neste mikromiljø som barnehage og skole. Skal dette negative samspillsmønsteret brytes, slik at barnets forutsetninger for god mental helse og bedre læringsforutsetninger stimuleres, kreves det at disse barna møtes av reflekterte omsorgsgivere som tar sin jobb som rollemodell og utviklingshjelper seriøst. Dette er en meget stor utfordring for både barn og voksne i ulike mikromiljøer, og hvis disse negative samspillsmønstre utvikler seg videre, vil det ha stor betydning for barnets psykososiale tilpasning (Rye, 2007).

Tidligere var det en vanlig overbevisning at disse samspillsvanskene vil gå over av seg selv bare de kom i en trygg og stabil barnegruppe, men erfaring har vist at den voksnes rolle og evne til å lære barna å skape nye og gode samspillserfaringer er helt essensielt. I et inkluderende miljø kan omsorgsgiveren bygge en god, trygg og varig relasjon til barnet og være medhjelper i etablering av samspill mellom barnet med vansker og miljøet rundt. Hvordan den voksnes holdninger kommer til uttrykk i handlinger og måte å uttrykke seg på, har avgjørende betydning for barns trivsel og måter barna samspiller seg imellom (Rye, 2007). Dette krever en høy grad av bevisstgjøring og et ønske om å reflektere over egne interaksjonsmønstre. Disse mønstrene kan være svært forskjellig og stikke dypt i vår personlighet, og som gjerne utløses ureflektert i samspill med andre.

Jeg har nå beskrevet det tidlige samspill som i stor grad preges av det emosjonelle univers. En god og sensitiv omsorgsgiver evner å se og lese barnets initiativ, og møte barnet med positive følelser. Denne affektive inntoning danner en trygg base og tillitt til nære voksne og vil alltid være viktig, også etter hvert som barnets sosiale og kognitive utvikling skyter fart. Av ulike årsaker kan det oppstå forstyrrelser i det tidlige samspillet som er en økt risiko for utvikling av et uhensiktsmessig samspillsmønster.

Jeg har også beskrevet hvordan barn med negative samspillserfaringer fra et mikromiljø, lettere havner i et nytt negativt samspillsmønster i neste mikromiljø, noe som påvirker at barnets samspillsvansker eskalerer. En forståelse av samspillsvansker er manglende ferdigheter i sosial kompetanse. Jeg skal nå belyse noen ulike aspekter ved sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, se likheter og forskjeller mellom de to begrepene og hvordan disse ferdighetene utvikler seg i relasjon til mennesker og miljø.

2.4 Sosial kompetanse

Det er ingen entydig definisjon på sosial kompetanse, men de fleste definisjonene ser på disse ferdighetene som positive og ressursorienterte. Lamer (2013) presiserer at det ikke er en medfødt egenskap, og utvikles heller ikke av seg selv gjennom modning eller tilfeldig læring barn i mellom. Sosial kompetanse utvikles i samspill med barn og voksne og krever en målrettet og langsiktig innsats for å sikre at barn lærer seg disse ferdighetene. En risiko hun peker på er passivitet og kalde relasjoner hos personalet (Lamer, 2013).

Flere teoretikere påpeker at det gjerne er når vi oppdager at barn mangler sosiale ferdigheter og ikke mestrer å delta i sosialt samspill på aldersadekvat måte, at vi oppdager barn som strever med sosial kompetanse. Ofte tar vi disse ferdighetene for gitt som en naturlig del av barn lærings og modningsprosess, og blir først oppmerksom på det når barns sosiale atferd ikke er som forventet (Lamer, 1997; Ogden, 2015). Disse barna blir gjerne beskrevet som krevende, impulsive, innadvendte eller sutrete.

Ogden (2015) definerer sosial kompetanse slik;

«Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap (Ogden, 2015 s.228)».

Denne definisjonen legger vekt på det å bygge sosiale relasjoner til venner, familie og andre i miljøet rundt, og at tanker, følelser og atferd fungerer funksjonelt for å etablere relasjoner. Prososial atferd kan sees på som en delkomponent av sosial kompetanse, og handler om barnets evne til å engasjere seg suksessfullt i andre (Åmot, 2014).

Hvordan barnet ser på seg selv og blir oppfattet av andre, om barnet er samarbeidsvillig, kan inngå kompromisser i lek og er gode til å avkode lekekoder, er komponenter i sosial kompetanse. Det handler også om å kunne tilpasse seg de mulighetene og forventningene som finnes i miljøet rundt. Et viktig aspekt ved sosial kompetanse er at den legger et viktig grunnlag for utviklingsoppgaver i dag, som vil være viktige ferdigheter å ta med seg senere i livet (Ogden, 2015). Undersøkelser viser blant annet at å ha gode ferdigheter i sosial kompetanse, har en klar sammenheng med hvor godt barnet lykkes i skolefaglige prestasjoner. Å være sosial kompetent har også en forebyggende funksjon på evnen til å takle stress, motgang, mobbing og ulike typer problematferd senere i livet (Lamer, 2013; Nordahl & Sunnevåg, 2008).

Ogden (2015) deler sin forståelse av sosial kompetanse opp i tre dimensjoner; den kognitive, atferdsmessige og den følelsesmessige. Han beskriver den kognitive funksjonen blant annet som evnen til å ta beslutninger, sette deg mål og løse problemer. Den atferdsmessige dimensjonen handler blant annet om observerbare praktiske sosiale ferdigheter. Den følelsesmessige delen av sosial kompetanse er knyttet til personer holdninger, verdier og motivasjon, og handler om hvordan følelser påvirker sosial atferd. Begrepet *emosjonell inferens* betegner hvordan sterke emosjoner som redsel, sinne eller angst kan gripe forstyrrende inn i en persons atferd (Ogden, 2015 s. 229).

Mentalisering beskrives som et grunnlag for sosial kompetanse og viser til at barnet utvikler en nyansert forståelse av seg selv og andre. Det handler om å ha et utenifra- blikk på de relasjonene en inngår i for å tilpasse sin egen atferd til andres (Kvelling, 2012 s. 23).

Gresham & Elliott (2011) har forsket på sosial kompetanse i en årrekke, utviklet programmer og kartleggingsmateriell. De deler ferdighetene inn i fem hovedkategorier; evnen til *samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet* (Gresham & Elliott, 2011 s. 13). Å kunne *samarbeide* handler om å følge regler og beskjeder, være hjelpsom og å kunne dele. Det stilles andre krav til samarbeid med jevnaldrende enn til voksne. Jevnaldrende har en mer likeverdig relasjon til hverandre i forhold til den asymmetriske relasjonen barn har til voksne. Samarbeidet til voksne bærer ofte mer preg av å ta imot beskjeder og følge regler.

Samarbeid med jevnaldrende er en ferdighet som kommer godt til nytte i lek og samspill som for eksempel å forhandle og bli enige om lekens tema og utvikling, og alternere i spill og lek (Gresham & Elliott, 2011). *Selvhevdelse* handler om å kunne uttrykke egne behov, ønsker og meninger. Det å kunne presentere seg selv og andre på en positiv måte og stå for det du mener, er også viktige ferdigheter i selvhevdelse. Det er en balansegang mellom å hevde seg selv passe mye uten å bli for dominerende overfor andre. Gresham og Elliott (2011) framhever at det å ha gode samtale- og deltagerferdigheter er viktige aspekter ved selvhevdelse. *Selvkontroll* handler om å uttrykke følelser på en akseptabel måte slik at man kan styre hvordan en emosjon kommer til uttrykk. Gresham og Elliott (2011) delte denne ferdigheten opp i to; konflikthåndtering og sinnemestring. Konflikthåndtering handler om hvordan barnet forholder seg i konflikter, hvordan en takler at andre har andre meninger, og inngå kompromisser. Sinnemestring handler om hvordan en håndterer å tape i spill, få kritikk eller blir avvist. I følge Ogden (2015) kan selvkontroll også omtales som impulskontroll, fordi det regulerer forholdet mellom følelser og atferd. Barn med utagerende atferd blir ofte betegnet som barn med lav impulskontroll (Ogden, 2015). *Empati* delte Gresham og Elliot (2011) opp i to dimensjoner; den kognitive og den emosjonelle. Den emosjonelle handler om å kunne leve seg inn i den andres følelser og situasjon, og kommer til uttrykk ved at man respekterer og føler med andre. Den kognitive siden av empati dreier seg om å kunne se en situasjon fra en annens synsvinkel, og vise forståelse for den annens situasjon. I barnehagen kommer empati til uttrykk gjennom å trøste, lytte og forstå, og spiller en viktig rolle i vennskap og i alt sosialt samspill. *Ansvarlighet* handler om å forholde seg til normer og regler i ulike mikro- og makro nivåer som familie, barnehage og på samfunnsnivå. Det går ut på å ha respekt, og føle ansvar for andres ting og arbeid. En forutsetning for å utvikle ansvarlighet er å bli vist tillitt. Da kan barnet utvikle ferdigheter som å lære å organisere seg selv, be om å få lov, si fra om hendelser og holde avtaler. For å utvikle denne ferdigheten må barnet oppleve å få ansvar som harmoniserer med barnets forutsetninger og utviklingsnivå. Ved for mange regler og sterk kontroll får ikke barnet mulighet til å utvikle denne ferdigheten på en sunn måte (Ogden, 2015).

Det finnes en rekke programmer og kartleggingsmateriell i sosial kompetanse som eksempelvis Lamers *Du og jeg og vi to*. Denne er utviklet for bruk i barnehagen, og bygger blant annet på Gresham og Elliotts (2011) forskning. Dette skal jeg ikke gå videre inn på her. Derimot skal jeg beskrive selvregulering og reguleringsstøtte for å utdype flere sider av sosial kompetanse.

2.4.1 Selvregulering og reguleringsstøtte

Det å kunne regulere seg, eller selvregulering, er etter hvert blitt et kjent begrep i barnehageverden og ikke sjelden hører man de voksne snakke om at *han trenger å regulere seg ned* eller at noen barn trenger *samregulering*.

I likhet med sosial kompetanse er det ingen entydig definisjon på selvregulering, men Ogden (2015) hevder at selvregulering har en overlappende funksjon i forhold til sosial kompetanse. Selvregulering kan forklares som en gradvis prosess fra ytre til indre regulering, og beskrives som en type selvkontroll som både er et resultat og en indikator på sosial kompetanse, og er et mål for god sosial utvikling (Ogden, 2015). Det handler om hvordan barnet mestrer å styre oppmerksomheten sin, og ikke blir overveldet av alle impulsene rundt seg, men klare å fokusere på det som er viktig i situasjonen en er i. Det dreier seg også om å kunne hemme impulser, kunne vente på tur og ha utholdenhet. Barn som utvikler god selvregulering har derfor lettere for å dirigere seg selv mot å gjøre gode valg, nå de målene en setter seg og tilpasse seg sosialt i den settingen de er i. Veldig forenkla så handler selvregulering om å tenke før en handler (Størksen, 2015).

Forskning tyder også på at god selvregulering er en forutsetning for læring og sosial tilpasning, og barn som i tidlig barndom har god selvregulering klarer seg også bedre i et livsløpsperspektiv. Nøkkelen til å utvikle aldersadekvate ferdigheter i selvregulering er trygge og nære relasjoner. Barn med trygge relasjoner ønsker i større grad å tilpasse seg og la seg regulere eller *samregulere* (Størksen, 2015).

Selvregulering er et viktig begrep for å forstå prosesser mellom sosialt samspill og hjernens utvikling, og denne utviklingen er ikke ferdig før vi er unge voksne. Det har de siste 10-20 årene kommet omfattende forskning på hvilken erfaring som er nødvendig for en god utviklingsprosess. Denne kunnskapen omhandler også barn som er født med arvelige risikofaktorer som gir et sensitivt nervesystem eller genetisk sårbarhet. Derfor angår denne kunnskapen svært mange barn, og hva slags forståelse barn med reguleringsvansker blir møtt med er avgjørende for om barnet får den reguleringsstøtten det har behov for. Kjernen i denne kunnskapen er at hjernen er bruksavhengig og at den utvikles i sosialt samspill (Nordanger & Braarud, 2014; Sørensen et al., 2013).

Sosiale ferdigheter

Flere teoretikere mener det er viktig å skille mellom sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Sosiale ferdigheter handler om å utføre selve ferdigheten, mens sosial kompetanse innebærer at barnet både mestrer å vite når ferdigheten skal tas i bruk, og kunne tilpasse atferden til den konkrete situasjonen (Kvello, 2012a; Ogden, 2015). Sosial kompetanse kan derfor ses på som et mer overordnet begrep enn sosiale ferdigheter, fordi god sosial kompetanse krever at en har en analytisk evne til å vurdere om den spesifikke sosiale ferdigheten passer inn i den sosiale konteksten. Å være sosialt kompetent handler om å inneha en god situasjonsfornemmelse (Drugli, 2013; Kvello, 2012a).

Lekens betydning for utvikling av sosial kompetanse

Lek er en essensiell del av 4-5 åringers væremåte. Det er en positiv og tilfredsstillende aktivitet i seg selv, og forbindes med glede, trivsel og frivillighet (Ruud, 2010).

I min undersøkelse av barn som strever med samspill ønsker jeg å belyse lekens betydning for utvikling av sosial kompetanse og hvilke konsekvenser det kan ha for barn som av ulike grunner strever med å delta i og bli inkludert i lekefellesskapet. De barna som har utviklet gode sosiale ferdigheter, er ofte populære lekekamerater og den positive selvforsterkende sirkel fortsetter og gjør at lekekompetente barn gjerne fortsetter den gode utviklingen (Lamer, 2013; Ruud, 2010). Barn med manglende lekferdigheter, og som ikke får støtte til å utvikle disse ferdighetene, har større sannsynlighet for å havne i et uheldig utviklingsløp.

Lamer (2013) påpeker at utvikling av sosial kompetanse utvikles i tidlig barnehagealder, og en «god utvikling henger tett sammen med kvalitet på lek, danning, oppdragelse og omsorg» (Lamer, 2013 s. 231). Lek og samspill er ingen garanti i seg selv for utvikling av sosiale relasjoner og problemer kan lett oppstå og forsterkes i barnehagen. For å bli inkludert i lek stilles store språklige og sosiale krav til barnet, og de som mangler aldersadekvate ferdigheter strever ofte med å få tilgang i lekefellesskapet. Det å lære å være fleksibel, utvikle selvkontroll og ha gode sosiale ferdigheter viser seg å være viktig for å bli inkludert i det sosiale fellesskapet (Drugli, 2013).

Drugli (2013) framhever spesielt evnen til å gjenkjenne egne og andres følelser som en viktig ferdighet i lek og sosial kompetanse. Barn som kan se og fange opp når andre barn er lei seg og utestengt fra lek, vil lettere kunne støtte dette barnet inn i lek og samspill igjen. Barn som

derimot strever med å fange opp andres emosjoner vil i mindre grad mestre å justere sin egen atferd til andres (Drugli, 2013).

Å være inkludert i lek og samspill er essensielt, for å oppleve velvære og mening, og å tilhøre det viktige fellesskapet. Å være inkludert i lek er også grunnleggende for utvikling av *egenledelse* (Sørensen et al., 2013). Rolleleken stiller krav til ulike egenledelsesfunksjoner som handler om å regulere egen atferd på ulike måter. Egenledelse er et samlebegrep for ulike ferdigheter som er viktig for å mestre å samspille godt med jevnaldrende i rolleleken. Det handler blant annet om igangsetting av lek, fleksibilitet, regulering av følelser, å ha et utenfra blikk på sin egen rolle i leken, arbeidshukommelse og evne til planlegging (Sørensen et al., 2013). Barnehagealder er også den perioden i livet hvor læring og utvikling går hurtigere enn noen annet tidspunkt i livet, og er et *mulighetens vindu* for å lære i samspill med miljøet rundt. Dette henger sammen med en neural plastisitet i barnehagealderen og de erfaringene barnet gjør setter fysiske spor i hjernen (Sørensen et al., 2013 s 55). Det betyr i praksis at det ligger et stort potensiale for læring og utvikling, men også en stor sårbarhet overfor negative miljøpåvirkninger. Å ta inn over seg denne kunnskapen gir en unik mulighet og et stort ansvar for å skape gode utviklingsrammer for at alle barn for delta i lek og samspill. Alt de voksne gjør og ikke gjør i løpet av en barnehagehverdag har direkte innvirkning på barnehjernen (Sørensen et al., 2013). Det betyr at ansatte i barnehagen må være aktivt tilstede rundt barns lek, og gi gradert støtte ut fra barnets behov og forutsetninger. Forskning viser også at sårbare og risikoutsatte barn som strever med sosialt samspill, profiterer aller mest på at barnehagen iverksetter målrettede tiltak (Drugli, 2013; Lamer, 2013; Ogden, 2015; Webster-Stratton, 2000). Det paradoksale er at de barn som strever med å bli inkludert, er de som trenger det aller mest. Å utvikle gode relasjoner til jevnaldrende er viktig for alle barn fordi det er en viktig utviklingsplattform for sosial og emosjonell støtte. Linder (2016) påpeker at barn som strever med å knekke samspillskoden blir rammet dobbelt opp, både ved at de mister sin tilhørighet til fellesskapet, og at de får færre muligheter til positiv tilbakemelding fra betydningsfulle voksne (Linder, 2016). Å ikke bli inkludert i lekfellesskapet kan derfor ha store konsekvenser for barnet psykososiale utvikling. Flere forskningsundersøkelser viser hvordan barn som har blitt avvist og ignorert i lek, utvikler større grad av sinne, tristhet, usikkerhet og likegyldighet (Ladd & Burgess, 2001). På lengre sikt er risikoen stor for å utvikle ulike psykososiale vansker, og retrospektive studier viser at voksne som sliter med alvorlige psykiatriske tilstander kan beskrive en barndom som var preget av utestenging og mobbing fra jevnaldrende (Ruud, 2010).

2.4.2 Sosial kompetanse og atferdsvansker

For barn som av ulike årsaker har utviklet et uheldig samspillsmønster, og hvor de ulike aktørene i barnets ulike miljøer ikke evner å snu denne utviklingen, er risikoen stor for at barn utvikler alvorligere vansker som ulike typer atferdsvansker.

Barn med atferdsvansker kjennetegnes ved at de viser normbrytende og uakseptabel atferd, og forskning viser at barn og unge som har utviklet atferdsvansker ofte viser manglende ferdigheter i sosial kompetanse (Knafo et al., 2013). Barn med atferdsvansker strever ofte med å håndtere sinne og aggresjon og er den gruppen barn som er mest utsatt for avvisning fra jevnaldrende (Sturaro, Van Lier, Cuijpers & Koot, 2011). Å utvikle vennskap og relasjoner til jevnaldrende er en svært viktig arena for sosial læring, og barn som faller utenfor mister en viktig arena for å bli bekreftet. En positiv søsken- og foreldrerelasjon er en viktig beskyttelsesfaktor, men hvis barnet også vokser opp med en negativ oppdragerpraksis er risikoen for skjevutvikling svært stor (Drugli, 2013). Alle barn søker aksept og bekreftelse, og når et barn ikke får tilgang til lekfellesskap med prososiale jevnaldrende, er det naturlig å søke fellesskap blant barn en kjenner seg igjen i. Dette er gjerne andre barn som også har opplevd å bli avvist og ignorert, og som selv har et forhøyet aggresjonsnivå. Når disse barna ikke får hjelp til å få snudd en uheldig utvikling til mer hensiktsmessige og prososiale samspillsmønstre, er risikoen for at atferdsvanskene eskalerer fordi de vil forsterke hverandres uhensiktsmessige atferd (Ruud, 2010).

Jeg har nå beskrevet ulike aspekter ved sosial kompetanse. Siste del av teorigrunnlaget vil belyse hvordan aktørene i barnehagen kan jobbe forebyggende for å fremme sosial kompetanse, og hva som fremmer og hemmer utviklingen i lys av relasjonens betydning.

2.5 Utviklingsstøttende samspill

Det er et utbredt syn i dag at barnet trenger assistanse for å utvikle sin samspillskompetanse, og kvaliteten på dette samspillet er avgjørende. Begreper som mediasjon, formidlet læring eller støttende stillas er kjente begreper innenfor det pedagogiske univers, og legger vekt på at pedagogen har en veiledende didaktisk rolle. Ut fra dette ståstedet ønsker en at barnet skal utvikle en sunn selvstendighet. Det vil alltid være en krevende balansegang mellom å la barnet fritt få følge sine egne initiativ, og lede barns interesser og initiativ slik at de utvikler ferdigheter og kunnskap som er nødvendig for å tilpasse seg et fellesskap med andre. En normal sosial prosess forutsetter den voksnes interesse og engasjement i barnets lek og

aktivitet, og at vi tar oss tid til å dele erfaringer og utvide barnets opplevelse. Forskning viser at faktorer som lav entusiasme hos personalet påvirker den voksnes evne og motivasjon til å sette seg inn i barnets behov. Lav motivasjon og manglende engasjement påvirker også de voksnes evne til å stimulere barns lek og samspill i barnehagen, i tillegg til at det er et dårligere utgangspunkt for samarbeid i personalgruppa (Brandlistuen et al., 2015).

Vi har i dag mye kunnskap om hvor viktig kvalitet på samspillet mellom barn og voksen er, og hvor avgjørende omsorgsgivers relasjonskompetansen for barnets helhetlige utvikling (Hundeide, 2001; Linder, 2016; Rye, 2007). Derfor er det grunn til å spørre, hva er egentlig relasjonskompetanse, og hva kjennetegner godt kvalitativt samspill?

2.5.1 Relasjonsbygging som tiltak

Som jeg har vært inne på tidligere, er helt små barn i stand til å fornemme den emosjonelle kvaliteten i samspillet og denne følsomheten er også tilstede i senere småbarnsalder. Derfor er det alltid hensiktsmessig å bygge opp en emosjonell kontakt og tillittkontrakt mellom deg og barnet før man etablerer det mer didaktiske, utvidende og korrigerende samspillet. Den beste måten å gjøre dette på er å vise interesse for barnets initiativ og aktivitet, og justere deg etter barnet uten å overta. Det krever tålmodighet å se og bekrefte barnet, utvide og berike, men det har ofte en positiv effekt på barnet. Alle barn ønsker å bli sett og anerkjent for den de er og lurer på om de blir likt av de voksne. Ikke sjelden er det de barna som har mest behov for å bli sett og anerkjent som ber om det på de mest usympatiske måter. Disse barna er det ofte mer krevende å få kontakt med og bygge en god relasjon til (Størksen, 2015). Dette er barn som ofte trenger mye positiv oppmerksomhet, ros og oppmuntring. Jevnlig oppmuntring og ros, og fokus på alt det barnet mestrer, bygger opp barnets selvrespekt og bidrar til å styrke tillitsforhold mellom barn og voksne (Webster-Stratton, 2000). Barnet har et grunnleggende behov for å finne resonans gjennom samspillet med andre, og det er viktig at barnehagelæreren tar inn over seg den erkjennelsen at noen barn utfordrer barnehagelæreren på en annen måte og at det ikke er like lett å bygge en nær relasjon til alle barn. Dette er et godt utgangspunkt for å arbeide aktivt med å støtte sårbare barn som strever med samspillsvansker (Linder, 2016; Størksen, 2015).

2.5.2 Den profesjonelle relasjonskompetansen

I min undersøkelse ønsker jeg å finne noen svar på hvordan barnehagelæreren opplever og forstår sin egen rolle i relasjonen til utfordrende barn og hvilken betydning den voksnes

holdninger og handlinger har for enkeltbarnet og barnegruppa. Derfor vil jeg først vise til forskning før jeg beskriver noen teoretiske perspektiver på hva relasjonskompetanse er.

Det er i dag bred enighet om relasjonens betydning for barns utvikling og læring. Robert C. Pianta (1999) har i en årrekke forsket på relasjonens betydning for barns læring, og hevder at den profesjonelle voksne må inneha kunnskap og evner på hva som er grunnleggende for å bygge en kvalitativ god relasjon. Dette danner grunnlaget og utgjør potensialet for barns evne til læring og utvikling (Pianta, 1999). Hamre & Pianta (2005) har blant annet gjennomført en intervensjon hvor de har fulgt opp 910 5-6 åringer som barnehagelæreren rapporterte hadde ulike vansker med sosiale ferdigheter, konsentrasjon, faglige og atferdsmessige utfordringer. Intervensjonen varte gjennom hele 1.klasse hvor en gruppe fikk tett faglig og emosjonell støtte, mens den andre barnegruppa ikke fikk det. I gruppa som fikk lærere med stort fokus på tett relasjonell oppfølging, kunne forskerne vise til funn om at barn tross ulike sårbarheter skåret like godt faglig som barn som ikke hadde de samme utfordringene (Hamre & Pianta, 2005).

En rekke nordiske forskningsresultater underbygger dette, og funn fra nordiske barnehager viser at kvalitet på relasjonskompetanse og den voksnes syn på barnet er essensielt. At barn gis gode rammer for medvirkning er vesentlig, og at den voksne gir uttrykk for at man tror på alle barns potensiale for å lære. Dessuten er struktur og rutiner, å fremstå som en synlig leder og inneha god didaktisk kompetanse fremhevet som betydningsfulle kvaliteter i barnehagen (Evertsen et al., 2015).

Å bygge relasjon til barn og voksne er noe vi gjerne tar for gitt og som noe selvfølgelig. Når aktørene i barnehagen bygger relasjon til hverandre hevder Linder (2016) at det ikke finnes noe felles faglig språk for det som foregår på den relasjonelle innerside. Linder (2016) beskriver relasjonskompetanse som *et univers i universet*, og at den relasjonelle innerside er maskinrommet i det pedagogiske arbeidet (Linder, 2016 s.16). Hundeide (2001) beskriver den relasjonelle innerside som *sonen for intimitet*, en ubevisst sone rundt oss som inkluderer eller ekskluderer andre mennesker (Hundeide, 2001 s. 19). De som er på innersiden av sonen for intimitet er gjerne mennesker som står oss nær og som vi ser på som en del av «flokken vår». De vi slipper innenfor sonen for intimitet er det lett å identifisere seg empatisk med, og dermed handler en ut i fra sin egen medopplevelse med barnets følelser og behov. De barna som står utenfor denne sonen, har den profesjonelle voksne ikke tilsvarende sensitivitet overfor. Disse barna er det lettere å få utvendig forhold til, og kan lettere bli sett på som et

objekt. De som står utenfor sonen krever også mye mer anstrengelse å støtte, og faren er også større for at en avviser barnet (Hundeide, 2001). Størksen (2015) påpeker at barn som ikke har en nær relasjon til voksne, heller ikke er så motivert for å tilpasse seg korrigering og veiledning fra voksne (Størksen, 2015). Dermed er risikoen større for at samspillsvansker utvikler seg.

Le Paro m.fl (2004) påpeker at å bygge opp et godt psykososialt læringsmiljø handler både om emosjonell og atferdsmessig støtte, og at relasjonen må preges av gjensidighet og entusiasme, varme, respekt og nærhet. Dessuten må den voksne være emosjonelt og fysisk tilstede der hvor barn er, og for barnehagebarn er det ofte på gulvet. Relasjonskompetanse dreier seg om å være ekte engasjert i barns hverdag og virkelighet, og kunne lese og respondere på barn helhetlige uttrykksmåter (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004b).

2.5.3 Tiltak med individperspektiv og systemperspektiv

Når personalet i barnehagen ser på barnets samspillsvansker kun fra et individperspektiv, at det er barnet som eier vansken, fraskriver barnehagelæreren seg muligheten og ansvaret til å hjelpe barnet. Ved denne lineære forståelsen blir barnet fastholdt i en negativ sosial arv, og innsatsen rettes mot enkeltbarnet som bærer av vansken. I Drugli, Clifford & Larsson (2007) studie undersøkte de hvordan pedagogen beskriver, forholder seg til, og hva de trodde var årsaken til at barn hadde atferdsvansker. Alle pedagogene mente at årsaken lå i barnet selv, eller både i barnet og hjemmet (Drugli, Larsson & Clifford, 2007). Det bemerkelsesverdige var at ingen så på barnehagen eller skolen som en faktor som også kan forsterke barnets vansker, men kun noe barnet har med seg «i bagasjen». Et slikt synspunkt og lineær forståelse kan forhindre barnehagen i å vurdere sin egen rolle og innsats overfor barnet, og viser en reaktiv holdning overfor barnets vansker (Drugli, 2013 s. 148).

Ofte er barns samspillsvansker forårsaket av forhold rundt barnet, og ved å se på barnets vansker i en systemisk forståelsesramme, har barnehagen mulighet til å yte tidlig og god hjelp. Ved å se risikofaktorene i miljøet rundt, og definere hvilke faktorer barnehagen kan gjøre noe med og hvilke faktorer barnehagen ikke rår over, kan en legge innsatsen der hvor den har best effekt. Barnehagen kan ikke påvirke statiske faktorer som barnets iboende biologiske forutsetninger, nevrologisk risiko eller minoritetsbakgrunn. Ei heller variable faktorer som foreldrenes utdanningsbakgrunn, samspillsmønstre og oppdragelsespraksis. Faktorer barnehagen derimot har store muligheter for å utvikle, er de ansattes kunnskapsnivå og væremåte. Å være bevisst hvilke prioriteringer barnehagen gjør i forhold til pedagogisk

innhold og organisering, er også viktige faktorer barnehagen kan jobbe systematisk med å tilrettelegge ut fra barnegruppas ulike behov (Hausstätter, 2014).

I et systemperspektiv tolkes barnets vansker som en relasjonell vanske, og innsatsen rettes mot å støtte positive forandringsprosesser i barnets relasjon til jevnaldrende, foreldre og de voksne aktørene i barnehagen (Linder, 2016). Å se på barnets vansker som et felles pedagogisk prosjekt, gir et mer proaktivt og konstruktivt utgangspunkt, og bedre utviklingsmuligheter for barnet. Gode læringsaktiviteter skapes i et varmt og positivt læringsmiljø hvor mennesker er sosialt og kulturelt forbundet (Bronfenbrenner, 1979).

Viktige ingredienser i et systemisk og relasjonsorientert perspektiv, er å mestre den kompleksiteten det innebærer å både reflektere over sin egen rolle i ulike relasjoner, og ta inn over seg hvordan ulike miljøer preger og påvirker barnet. Samtidig må pedagogen tar høyde for barnets iboende forutsetninger for å skape best mulige utviklingsmuligheter.

2.5.4 Barn gjør det bra hvis de kan

Den relasjonsorienterte retningen av tiltak er basert på at den voksne tar det fulle og hele ansvar for relasjonen, og at den voksnes holdning er at barnet ikke bevisst velger å skape konflikter og utvise utfordrende atferd, men dette skjer fordi barnet ikke kan bedre der og da. Det handler om en pedagogisk etikk, og den profesjonelle voksne ser på samspillsvansen som en relasjonsvanske hvor det er den voksnes sensitivitet og forståelse danner grunnlaget for utviklingsstøtten. Man ønsker ikke å forandre barnet, men gjennom sin egen væremåte sammen med barnet påvirke barnet i positiv retning. Det er den voksnes oppgave å legge til rette for at barnet kan utvikle seg ut fra sine forutsetninger og sin utviklingsalder. Hvis en i barnehagen heller forstår barnets samspillsvansker som en utviklingsforsinkelse, og at ikke-fleksibel atferd blant annet har sin årsak i at barnets eksekutive tankeferdigheter ikke er ferdig utviklet, så skaper dette er mer hensiktsmessig holdning til vansken. Disse ferdighetene styres fra pannelappen, er hjernes «dirigent» og den delen av hjernen som utvikles senest. Eksekutive tankeferdigheter er også sentralt for egenledelse som er beskrevet tidligere. Eksekutive funksjoner handler om barnets evne til å kunne planlegge og gjennomføre handlinger gjennom å styre og kontrollere sine impulser (Greene, Solli & Marstein, 2005; Kveller, 2014; Sørensen et al., 2013).

Jeg har nå presentert teorigrunnlaget i denne masteroppgaven som skal danne utgangspunkt for drøfting og analyse av funn i min kvalitative intervjuundersøkelse. I neste del av oppgaven vil jeg redegjøre for metodiske valg.

3. METODE

Jeg vil nå redegjøre for hvilke metodiske valg jeg har gjort i denne kvalitative studien, og gi en oversikt over undersøkelsens forskningsdesign. Jeg vil også belyse fenomenologi og hermeneutikk som mitt vitenskapsteoretiske ståsted, beskrive intervju som metode og dele noen erfaringer jeg gjorde med barn- og vokseninformantene. Deretter vil jeg forklare hvordan jeg forholder meg til de to distinksjonene barneperspektiv, og barnets perspektiv og se med kritisk blikk på prosessen i kvalitative forskningsintervjuer. Avslutningsvis i metodekapittelet vil jeg beskrive kvalitative vurderinger av min forskning gjennom gyldighet, pålitelighet og etiske overveielser.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Undersøkelsens problemstilling avgjør hvilken metode for innhenting av data jeg som forsker velger. I denne undersøkelsen var jeg opptatt av å finne noen svar på hvordan barn og barnehagelæreren opplever og forstår samspillsvansker, og hvilken forståelse barnehagelæreren har av sårbare barn og utvikling av sosial kompetanse. Fordi jeg ønsket å belyse et sosialt fenomen som foregår mellom mennesker, var min vurdering at et kvalitativt forskningsdesign var den mest hensiktsmessige metoden for denne studien (Nyeng, 2012).

For å finne gode svar krever undersøkelsen nærhet og sensitivitet til informantene, til forskjell fra kvantitativt forskning som gjerne særpreges av avstand og selektivitet (Grønmo, 2004). Forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ forskning er flerdimensjonal, men som hovedskille samles det inn større mengde talldata i kvantitativt design, at forskeren på forhånd har gjort et valg på slags type informasjon en søker og at innhenting av data forgår mer konsentrert og strukturert (Grønmo, 2004). I et kvalitativt design foregår innhenting av data underveis gjennom en lengre tidsperiode. I min studie betyr det at jeg for å få svar på mine spørsmål, må forholde meg direkte til mine informanter og bruke meg selv som forskningsinstrument. Øyne, ører og kommunikative evner er selve undersøkelsesverktøyet og kvaliteten på intervjuerens samspillsegenskaper vil ha avgjørende betydning for hvilken mening jeg som forsker kan lese ut av funnene (Maxwell, 2013).

Før en videre utdyping av kvalitativt forskningsdesign skal jeg presentere en oversikt over utviklingen av undersøkelsens forskningsdesign.

Syv stadier i en intervjuundersøkelse – bygget på Kvale & Brinkmann (2009)

Tematisering: Valg av problemstilling og tema. Barn og barnehagelærers opplevelse av samspillsvansker, identifisering og hvordan barnehagen støtter utvikling av sosial kompetanse. Lese teori

Planlegging: utarbeiding av semi-strukturert intervjuguide for barnehagelærere og barneinformantene basert på problemstilling og forskningsspørsmål. Etske overveielser og valg av bilder og eksempelfortellinger til barneintervju. Innhenting av samtykke NSD. Informasjon til informanter og barnas foreldre. Bli-kjent-dag i forkant av barneintervjuer

Intervjuing: 5 intervjuer av til sammen 6 barnehagelærere på ca. 1 times varighet hver. 1 intervju med 2 ellers enkeltvis. 3 barnehager i 2 kommuner på Østlandet. Intervjuene foregikk på personal/grupperom på deres arbeidsplass. 3 grupper med til sammen 7 barn intervjuet på barnas egen avdeling. Hvert barneintervju varte fra 30-45 min. Alle intervjuer ble tatt opp på lydbånd. Refleksiv loggbok.

Transkribering: Alle 8 intervjuene ble transkribert i sin helhet. Til sammen ca. 150 sider. 30 sider med barneintervju.

Analysering: Tekst av transkriberte intervju ble kategorisert etter hovedtematikk og essensielle funn. Tankekart for hvert hovedfunn med korte formuleringer. Meningsfortetning danner utgangspunkt for videre drøfting. Hermeneutiske fortolkningsprinsipper.

Verifisering: Vurderinger av pålitelighet og gyldighet underveis i hele undersøkelsen. Har jeg fått svar på undersøkelsens spørsmål og vurdering av intervjukvalitet.

Rapportering: Innlevering av masteroppgaven innen 1.6.2017.

3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

I denne undersøkelsen har jeg valgt å kombinere en fenomenologisk og hermeneutisk tradisjon som en grunnleggende tilnærming til tolkning og analyse av oppgavens empiri. Fordi jeg ønsker å forstå hvordan mine informanter opplever sin egen barnehagehverdag med fokus på hvordan barn og barnehagelæreren opplever relasjonen til barn og voksne når den blir utfordrende, er fenomenologien et godt vitenskapelig utgangspunkt. Med en hermeneutisk

tenkemåte vil jeg ha fokus på en fortolkningsprosess gjennom å avklare og tydeliggjøre mening i en sirkulær prosess, at deler av teksten settes opp mot helheten, og helheten får sin mening ut fra enkelte deler av tekstmaterialet.

Fenomenologi

Fenomenologi kjennetegnes ved at forskeren søker svar på hvordan informantene forstår og opplever sin verden. Husserl (1859-1938) regnes som fenomenologiens grunnlegger og hans slagord var, gå til saken selv (Nordtømme, 2016; Nyeng, 2012). Fenomenologi regnes mer som et vitenskapelig ståsted snarere enn en metode som søker svar gjennom subjektets sansing og erkjennelse. Som ontologisk utgangspunkt søker forskeren derfor å fange den menneskelige erfaring (Nordtømme, 2016). Gjennom å få et blikk inn på informantenes livsverden, den verden informanten står midt i, søker jeg å få ta del i hvordan informantene opplever og erfarer sin barnehagehverdag. Gjennom det informantene forteller meg om sine opplevelser, sine intensjoner og erfaringer, er min ambisjon at dette kan tilføre undersøkelsen ny kunnskap og en bedre forståelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Nordtømme (2016) beskriver kunnskap i kvalitative studier som *delt mening*, det som skapes i interaksjon mellom intervjueren og deltagerne i studien (Nordtømme, 2016 s. 44). Slik fenomenologien kan forstås, handler det om å beskrive ting så presist som mulig og slik som tingene framstår i seg selv. Dette handler om for å finne fram til den *essensielle forståelsen* (Åmot, 2014 s. 53). Fordi jeg gjennom å bestrebe meg på å forstå informantenes ståsted gjennom å få gjengitt handlinger og meninger ut fra deres virkelighet, vil jeg forsøke å sette viktige handlinger inn i en større sammenheng (Grønmo, 2004). Fordi fenomenologi har fokus på å beskrive menneskers handlinger snarere enn å forstå, har jeg derfor bestrebet meg på å se og lytte, og ha et så fordomsfritt ståsted og holdning som mulig. I tillegg har det vært viktig å tone ned egne forutinntatte oppfatninger (Grønmo, 2004).

Hermeneutikk

I analysearbeidet vil det også etter min mening være vanskelig ikke ta med egen forforståelse og tolkning. Derfor vil en fenomenologisk-hermeneutisk fortolkningsteori være den mest hensiktsmessige innfallsvinkelen for meg. En hermeneutisk tilnærming kjennetegnes ved at forskerens tolkning tydeliggjøres både under innsamlingen av data, og gjennom fortolkning i etterkant knyttet opp mot mine teoretiske perspektiver. Både ved å trekke inn notater av egne refleksjoner underveis, lete etter essensielle utsagn i teksten og sette det opp mot teori. Da kan budskapet forstås i lys av en helhet og helheten får sin mening ut fra enkeltdeler. Med et

hermeneutisk utgangspunkt vil jeg ha et bredere grunnlag, og kan analysere funnene og sette de inn i en større sammenheng enn kun med et fenomenologisk ståsted. Forskerens samspill med teksten kan ses på som en dynamisk vekselvirkning mellom helhet og del, en sirkulær prosess som vil bevege seg fram og tilbake; *en hermeneutisk sirkel* (Dalen, 2011; Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil ikke finnes noe eksakt startpunkt eller sluttspunkt i en hermeneutisk tolkningsprosess. Deler av tekstmaterialet blir satt inn i nye sammenhenger og vil gi en stadig dypere forståelse av teksten og meningen. Jeg har bestrebet meg på å avslutte analysen når det ikke finnes noen logiske motsigelser, og fortolkningen rommer fornyelser og en dypere forståelse av undersøkelsens tema (Kvale & Brinkmann, 2009). I den praktiske analysen betyr dette når empiri og teori er vevd inn i hverandre og ny kunnskap og ny innsikt kan formidles.

Både en fenomenologisk og hermeneutiske tilnærming vektlegger forståelse og fortolkning av hvilken mening som kan knyttes til ulike handlinger. Begge perspektivene tar også utgangspunkt i informantenes synsvinkel i den meningsskapende prosessen (Grønmo, 2004).

Jeg har nå redegjort for mitt kvalitative design, og kort beskrevet noen hovedforskjeller i forhold til kvantitativ forskning. Jeg har også gitt en skjematisk oversikt over stadiene i intervjuundersøkelsen. Deretter har jeg beskrevet fenomenologi og hermeneutikk som mitt vitenskapelige ståsted. Videre i dette metodekapittelet skal jeg beskrivelse intervju som metode før jeg gir noen betraktninger rundt barneperspektiv og barnets perspektiv.

3.1.2 Intervju som metode

Kvalitative metoder spenner fra ulike typer observasjon til intervju og diskursanalyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Siden jeg var nysgjerrig på å få et innblikk i informantenes livsverden, for deretter å analysere teksten i etterkant, ble intervju et naturlig valg. Gjennom intervju har jeg mulighet til å få en dypere innsikt i hvordan et mindre antall barn og barnehagelærere forholder seg til sin virkelighet (Dalen, 2013). Kvaliteten på den sosiale relasjonen, og at informantene opplevde selve intervjusituasjonen som interessant og meningsfylt, var fullt og helt mitt ansvar. Likeledes at informanter og jeg som intervjuer delte en felles interesse og engasjement rundt tematikken (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg erfarte at barneintervjuene var mer dynamiske, og at jeg måtte jobbe hardere med å engasjere barna i forhold til vokseninformantene fordi de de var mer umiddelbare og spontane i sine tilbakemeldinger. Eksempelvis ga de tydelig uttrykk for når de syntes intervjuet begynte å bli kjedelig, *nå er det ikke så spennende på barneintervju og ørene mine begynner å bli slitt*, når de heller ville

snakke om noe annet. En forklaring på dette er at barn er mindre bundet av høflighet og konvensjoner enn voksne, og at det er lettere å tolke barnas signaler enn voksne (Dalen, 2011). På den andre siden var barna opptatt av å dele av seg selv, både i kraft av direkte beskjeder og impulsive utspill som dukket opp; *Du snakker så fort* eller *Jeg tenker på en ballerina på månen*. Den siste kommentaren kom spontant etter at jeg introduserte intervjuet med å fortelle at jeg som voksen var veldig nysgjerrig på hvordan barn tenker, at det var veldig lenge siden jeg var barn selv, og at jeg derfor ikke kunne vite hvordan barn tenker. Jeg tolket utsagnet om ballerinaen som det fineste tanken denne informanten kom på der og da, og selv om dette var utenfor tema samspillsvansker tok jeg den imot som en gave. Vokseninformantene var mer forutsigbare, men flere ga uttrykk for i under debrifing i etterkant, at det hadde vært nyttig og interessant å få lov og reflektere over sin egen praksis. Dette var noe de sjelden hadde anledning til, og opplevde som reneste luksus i en travel barnehagehverdag.

Det finnes ingen standardprosedyrer i et forskningsintervju. Den åpne strukturen krevde at jeg som intervjuer hadde forberedt meg godt på hva som var formålet med intervjuene, at jeg hadde satt meg godt inn i undersøkelsens tema og at jeg hadde tenkt nøye gjennom hvordan jeg best mulig skulle utføre intervjuene. Alle intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplass i den barnehagen de gikk i, eller arbeidet i. Jeg var en gjest på deres hjemmebane og jeg bestrebet meg på å være oppmerksomt lyttende og ha en bevisst naiv og respektfull holdning. Jeg forsøkte under alle intervjuene å være bevisst på å tre ut av min vante rolle som veileder og spesialpedagog, og bestrebet meg på å ikke mene noe og være bevisst det asymmetriske forholdet, spesielt i forhold til barneinformantene (Dalen, 2011; Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009; Maxwell, 2013; Nordtømme, 2016). Jeg hadde ulik relasjon til informantene, noen kjente meg gjennom tidligere samarbeid, andre var helt ukjente i forkant av intervjuet. Jeg erfarte både fordeler og ulemper med dette. Jeg opplevde nok en større åpenhet og muligens høyere kvalitet på funn blant de informantene jeg hadde en relasjon til fra før, samtidig som jeg som intervjuer måtte jobbe hardere for å ikke blande roller og holde fokus på at det var informantenes synsvinkel jeg skulle holde fokus på hele tiden.

I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet en semi-strukturert intervjuguide. En intervjuguide kan utarbeides på ulike måter fra detaljerte spørreskjema til intervjuer med helt åpen struktur. En semi-strukturert intervjuguide befinner seg et sted midt imellom, ved at intervjuguiden både er godt planlagt på forhånd med åpne og gjerne deskriptive spørsmål ut fra studiets hovedtematikk. Samtidig hadde jeg mulighet til å følge opp interessante utsagn

underveis. Jeg bestrebet meg på lytte oppmerksomt, være bevisst mitt eget kroppsspråk og vise interesse og respekt for informantene (Dalen, 2011). Som intervjuforsker måtte jeg gjøre mange metodologiske valg underveis, og jeg opplevde både bedre flyt og at jeg stolte mer på egne beslutninger i de siste intervjuene enn de første. Det var lettere å avgjøre når jeg bestemte meg for å følge opp med utdypende spørsmål eller når jeg eksempelvis tok opp tråden fra utsagn tidligere i intervjuet. Å la informantene få tid til å tenke seg om, og at det også var rom for små pauser og stillhet, var noe jeg ble mer komfortabel med etterhvert. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker også at intervjuhåndverket er et avansert håndverk som må læres gjennom å bygge opp kompetanse via erfaring (Kvale & Brinkmann, 2009). Målet var å få intervjupersonene til å beskrive så nøyaktig som mulig hvilke handlinger, opplevelser og følelser de hadde rundt undersøkelsens tema. Siden mengden informanter i kvalitativ forskning er få, vil det ikke være mulig å generalisere ut fra de funn jeg gjør. Det vil derimot være en mulighet for å skape ny innsikt, ny kunnskap og i noen tilfeller kan kvalitativ forskning bidra med nye teorier (Dalen, 2011; Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009; Maxwell, 2013; Nyeng, 2012).

3.1.3 Barneperspektiv og barnets perspektiv

Videre i dette kapittelet vil jeg beskrive prosessen, etikken og refleksjoner rundt det å ta barnets stemme inn i denne undersøkelsen. For å nærme meg dette vil jeg først avklare forskjellen mellom å ta *barneperspektivet* og *barnets perspektiv*. For meg er det viktig å skille de to størrelsene da de innholdsmessig kan forstås som to ulike måter å se på undersøkelsens funn. Derfor er det nødvendig med en avklaring og tydeliggjøring av den epistemologiske distinksjonen mellom de to størrelsene. Det er ingen entydig definisjon på hva et barneperspektiv innebærer, og hvis jeg ser på det som et hverdagslig begrep, handler det om *en måte å se barn på* som ikke gir noen substans inn i en vitenskapelig forståelse. Derfor er det nødvendig å snevre det inn slik at det kan gi denne undersøkelsen et tydeligere innhold. Min forståelse er i tråd med Hundeide, Samuelsson & Sommer (2013) som beskriver at å innta barneperspektivet handler om den voksnes evne til å se, forstå og tolke barnets handlinger i interaksjon med omgivelsene. Den voksne kan leve seg inn i barnets verden og på den måten få en medopplevelse av hvordan ulike fenomener kan oppfattes fra barns synsvinkel. Å innta barneperspektivet er derfor den voksne streben etter å forstå barnets verden, men vil alltid bli sett ut i fra den voksnes synsvinkel. I barns perspektiv er barnet selv subjekt i sin egen virkelighet, og barnets egne erfaringer, oppfatninger og forståelse av sin egen livsverden, barnets egen fenomenologi, kommer til uttrykk (Samuelsson, Summer &

Hundeide, 2013). Når jeg i denne undersøkelsen av hvordan en gruppe barn opplever samspillet med barn og voksne i barnehagen, vil jeg veksle mellom begge perspektivene. Underveis i samtalen med barna har jeg fått et innblikk i barnets perspektiv. I presentasjonen av funn i barneintervjuene har barnas utsagn vært gjennom en fortolkningsprosess og jeg som forsker har bestrebet meg etter å forstå barneperspektivet (Åmot, 2014).

3.1.4 Barneintervjuene

I denne undersøkelsen har jeg valgt å få inn barnets stemme, og intensjonen er at det ville gi min studie et mer nyansert materiale. De ulike funnene i voksen- og barneintervjuene kan også belyse ulike opplevelser og erfaringer om det samme tema. Jeg hadde også en hypotese i forkant av barneintervjuene, at barn evner å sette sine ord på hvordan de opplever lek og samspill når relasjonen blir utfordrende. Jeg skal nå beskrive selve prosessen rundt barneintervjuene, forberedelser og refleksjoner i forkant, beskrivelse av selve barneintervjuene og hva intervjuene kan bidra til av kunnskap om undersøkelsens tema.

Før

Jeg valgte å rekruttere et strategisk utvalg barneinformanter og to av vokseninformantene fra samme barnehageavdeling. Dette er en sammensatt gruppe barn med ulike utfordringer med sosialt samspill. Derfor så jeg på dette forskningsmiljøet som spennende og mangfoldig, noe funnene forhåpentligvis også vil bære preg av. Et annet viktig aspekt for meg var at jeg allerede var en kjent voksen for de fleste barna fordi jeg forrige barnehageår hadde holdt ukentlige små språkgrupper hvor noen ulike barn hadde deltatt. Derfor var jeg et kjent fjes samtidig som jeg ikke var en av de faste voksne. Som intervjuer skal en ikke ha en oppdragende funksjon, og ved å representere en annen voksenrolle kunne jeg unngå å komme i en lojalitetskonflikt og dobbeltrolle. Samtidig har jeg forsøkt å være bevisst på, både underveis og under analysen i etterkant, at min egen forforståelse av barna kan prege tolkningen. Derfor forsøkte jeg å holde fast på en åpenhet og nysgjerrighet under hele forskningsforløpet.

Bli-kjent-dag

For å tone meg inn på barneperspektivet og øve opp et fordomsfritt fenomenologisk blikk inn på barns livsverden, startet jeg opp med en bli-kjent-dag i forkant av intervjuene. Målet med dagen var å bygge opp et tillitsforhold til barneinformantene slik at de kunne være mest mulig trygge på meg og intervjusettingen. Et annet mål med dagen var å informere barn og foreldre

om undersøkelsen min. De ansatte hadde på forhånd hjulpet meg til å finne aktuelle barn, forslag til grupper og levere ut skriftlige forespørsler til barnas foreldre. Informasjonsskrivet inneholdt relevant informasjon og mulighet til å skrive under på informert samtykke. Prosjektet var på dette tidspunktet også godkjent av NSD. Noen uker i forveien hadde jeg også fått lov å presentere undersøkelsen min på et refleksjonsmøte for alle ansatte på avdelingen.

Fokus for dagen var å ha en åpen og nysgjerrig holdning, observere hva barna var opptatt av i lek og samspill, hva som eventuelt førte til konflikter, og hvordan de voksne støttet barna når samspillet ble utfordrende. Jeg hadde også noen tanker om at jeg kunne plukke opp ideer som jeg kunne ta med meg videre inn i både barne- og-voksen intervjuene slik at barna kunne kjenne seg igjen i eksempelfortellingene i intervjuene. Dagen inneholdt deltagende observasjon i flere lekesekvenser, og ulike uformelle samtale med barn, ansatte og foreldre. Her kommer en skjematisk oversikt over barneintervjuforløpet.

1. Bli-kjent-dag	2. Prøveintervju- dag	3. Intervju	4. Intervju
Presentere min undersøkelse på avdelingens morgensamling for barn og voksne	Kort info på avdelingens morgensamling. Spurte de aktuelle barna om de hadde lyst å være med på intervju. 2 av 3 ville delta.	Avtale med 4 barn før morgensamling og gruppeinndeling	Avtale med 3 barn før morgensamling og gruppeinndeling
Samle inn samtykker	Samle inn nye samtykker	Samle inn siste samtykker	1 av barna var med på første prøveintervju
Samtale noen foreldre	Samtale foreldre		
Lek observasjon /delta i lek	Intervju med to barn på avdelingen atelier i ca. 40 min	Intervju med 4 barn. 1 av barna var med på første prøveintervju på avdelingens grupperom i ca. 30 min. Dukketeater som intro til intervju. 2 barn avbrøt etter ca. 20 min. Refleksiv logg	Intervju med 3 barn på avdelingens atelier. Illustrasjon et av barn som river ned et klossetårn 2 barn hadde laget - utgangspunkt for spørsmål/samtale. Tegning som metode underveis. Refleksiv logg
Uformelle samtaler med barna	Illustrasjon av Kanin og Pinnsvin, «Uvenner» av Trond Brønne som utgangspunkt for samtale		
Refleksiv logg	Refleksiv logg		

Gjennomføring

med å intervju barna gruppevis var at de kjente hverandre godt, var i flertall og hadde mulighet til å bygge videre på og styrke hverandre innspill og erfaringer underveis. Dette samsvarer med Pettersvolds (2015) erfaring med barneintervju (Pettersvold, 2015). Ved at barna var i flertall, ville det også ha positiv innvirkning på maktforholdet mellom barn og

voksne, og hvordan jeg forholdt meg underveis i intervjuet er fullt og helt mitt ansvar. Dette harmonerer med Nordtømmes (2016) beskrivelse av asymmetri i forskning med barn, at en er kritisk til sine egne handlinger slik at barns integritet blir ivaretatt (Nordtømme, 2016). Som med voksenintervjuene hadde jeg utarbeidet en semi-strukturert intervjuguide, og intervjuguidens utgangspunkt i et av forskningsspørsmålene mine var; *Hvordan opplever 4-5 åringen relasjonen til andre barn og voksne når leken og samspillet blir vanskelig?*

Jeg valgte å ta i bruk ulike visuelle hjelpemidler som to ulike illustrasjoner og eksempelfortellinger, og rekvisitter til et bordteater, alle med samme tematikk. Intensjonen var at bildemateriale og rekvisitter ville engasjere de tre ulike barnegruppene ut fra hvordan jeg hadde lært å kjenne barna på forhånd. Åmot (2014) viser gjennom sin forskning med barneinformanter at visuelle hjelpemidler kan skape et konkret grunnlag for samtale og motivasjon for dialog hos barn (Åmot, 2014). I tillegg var intensjonen at jeg ville justere og forbedre det som ikke fungerte godt nok til det neste intervju. Et annet formål var at ved å gradvis tone barna inn på temaet samspillsvansker, ville bildene og eksempelfortellingen representere noe «ufarlig» som ikke angikk dem direkte. Min erfaring med barn i denne aldersgruppen er også at de gjerne har gode refleksjoner når det gjelder andres konfliktsituasjoner, men at det ikke er så lett å se sin egen rolle i en konflikt. Dessuten har jeg vært opptatt av at barneintervjuene ikke skulle minne om et program i sosial kompetanse, hvor jeg som voksen skulle innta en rolle som regulerende voksen. Siden min tidligere rolle på denne avdelingen har vært som deltagende observatør og i en veiledningsrolle for personalet og språkgruppe med enkeltbarn, var min vurdering at jeg ikke ville assosieres med å være en regulerende voksen.

Et annen hensikt med bilder og rekvisitter var å engasjere barna om noe konkret de kunne kjenne seg igjen i, og som handlet om noen andre figurer utenfor dem selv. Ved å ta i bruk visuelle hjelpemidler som kan speile barns virkelighet, skaper man også rom for flere innganger til tema og dette kan sies å være et *mosaic approach* (Clark & Moss, 2011). Jeg hadde også noen refleksjoner om at det var viktig å legge mer omtanke inn i barneintervjusettingen for å etablere best mulige rammer, og et felles fokus rundt temaet samspillsvansker.

Refleksjoner over intervju som metode

Barneintervjuprosessen ble gjennomført over en tidsperiode på 4 uker, og min umiddelbare opplevelse i etterkant var en usikkerhet i om det ville være noe interessant empiri i materialet. Jeg opplevde likevel at barna var komfortable i selve settingen, men jeg skal være helt ærlig på at jeg ikke syntes alt ble like vellykka. Som oppstart på det andre intervjuet hadde jeg valgt å benytte bordteater med ulike små rekvisitter som dukker og ulike møbler. Flere av barna i dette intervjuet var mest opptatt av at de ville leke fritt med figurene, og midtveis i intervjuet hadde plutselig et av barna samlet alle rekvisittene i favnen og lent seg over dem. Jeg tolket denne handlingen som at nå så dette barnet seg ferdig med intervjuet og ønsket å komme i gang med leken. Derfor fungerte rekvisittene mer som forstyrrende faktorer, fordi det skapte diskrepans mellom barnas forventning og min intensjon.

Et viktig prinsipp i forskningsintervjuer er frivillighetsprinsippet. To av barna valgte å gå midt under dette intervjuet fordi de hadde mest lyst til å sette seg et annet sted i rommet for å tegne, mens to av barna ønsket å fortsette intervjuet. Selv om jeg var forberedt på barns umiddelbarhet, var det en krevende balansegang mellom å være sensitiv og ikke-manipulerende, og samtidig beholde fokus og drive intervjuet framover i tillegg til å være bevisst den asymmetriske relasjonen. I analysen av teksten i etterkant var det likevel noen spennende tanker disse informantene hadde delt med meg, hvor jeg fikk innblikk i opplevelser sett fra et barns perspektiv.

Ved å ta i bruk eksempelfortellingene *Uvenner* (Brønne, 2008) og *Skal vi være venner?* (From & Mølbak, 2014) opplevde jeg skapte engasjement og gjenkjennelse, og at samtalen gikk mer flytende og naturlig. Intensjonen med å ta i bruk fortelling i barneintervjuene var at en *fortellingsprosess* kunne speile barnas egne erfaringer (Åmot, 2014 s. 45). Jeg erfarte i alle intervjuene at det forekom både *chaining*, *fabulering* og *tilfeldige svar* som har liten gyldighet i undersøkelsen (Eide & Winger, 2011 s. 107). Dette var jeg forberedt på som intervjuer av barn og disse svarene var nokså lette å identifisere. Chaining hendte gjerne når en informant hang seg på et annet barns opplevelse, og kopierer denne mer eller mindre. Fabuleringer er uttrykk for ikke-opplevd virkelighet og fantasi, men uansett hva slags type utspill barna kom med var jeg opptatt av å ta alle barnas uttrykk på alvor. Jeg ønsket ikke å ta dem i å fantasere og tøyse fordi det ligger i den anerkjennende holdningen, og at det ikke er plass for moralisering i et kvalitativt forskningsintervju (Eide & Winger, 2011).

Et forskningsintervju er en kunstig skapt situasjon, og det er kanskje er naivt å tro at barna på den korte tiden ville stille sine tanker til disposisjon og gi meg ny, spennende informasjon. Hvis jeg hadde valgt å gjennomføre et feltarbeid som strakk seg over en lengre periode, og isteden hadde hatt mange små uformelle samtaler underveis i barnas hverdagssituasjon, ville innhenting av data vært mer naturlig. På den andre siden er det å velge intervju overkommelig i forhold til størrelsen på denne undersøkelsen, og de ressursene i form av tid jeg hadde til rådighet. Jeg ser også på det å flette inn barnas stemme i dette studiet som et spennende supplement til barnehagelærerne, som vil kunne tilføre undersøkelsen noen andre nyanser og muligvis styrke kvaliteten.

Hvordan jeg velger å skrive fram barnas stemme slik at jeg stiller dem i et troverdig og ærlig lys, og samtidig har vitenskapelig interesse og kvalitet, vil være av stor betydning (Pettersvold, 2015). Det kan jo være fristende å krydre teksten med barnas utsagn som sjarmerende sitater, men i utgangspunktet tenker jeg å behandle disse dataene med samme seriøsitet som ved voksenintervjuene, og at det ikke er grunnleggende forskjeller på kvalitative intervjuer med barn og voksne. Likevel må jeg ta noen forbehold i forhold til barns måter å uttrykke seg på, spesielt i sammenheng med hva de legger av forståelse inn i begreper de bruker kontra mitt teoretiske perspektiv. Et eksempel kan være når en informant kommenterte *Jeg tror han begynner å bli snart en tyv om gutten på bildet som er i ferd med å dytte ned et høyt tårn av klosser*. Disse informantene assosierte denne handlingen med det å ødelegge noe andre hadde laget med å være slem og være en tyv, *som stjeler ting, de kan ødelegge ting på natta*. Dette er et utsagn som kan tolkes som et artig fabulerende utsagn, men jeg kan også tolke det som at disse barna var gode til å lese konflikten, og at de ikke identifiserte seg med gutten på bildet som utførte en handling de andre barna ble lei seg for.

3.1.5 Pålitelighet

Pålitelighet i forskning dreier seg om forskningsresultatene er *konsistente og troverdige* (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 250). I denne intervjuundersøkelsen kunne dette etterprøves ved om informantene ville endre svarene sine med en annen intervjuforsker (Dalen, 2013). Det er en rekke problemer i forhold til dette pålitelighetskravet fordi pålitelighet i et kvalitativt design handler mer om en håndverksmessig dyktighet. Maxwell (2013) beskriver at pålitelighet handler om en studie kan fremvise data om *faktiske forhold*, og at jeg som forsker må være bevisst på at jeg påvirker informantene i intervjusituasjon. Det vesentlige å ta med i vurderingen er *hvordan* en påvirker og hva det vil si for analysen (Maxwell, 2013 s. 125).

Pålitelighet handler om det som skjer i dialogen mellom intervjuer og informant og den mest direkte pålitelighetsprøven får man hvis man presenterer funnene direkte til sine informanter (Eide & Winger 2011). For 4-5 åringer vil dette være lite hensiktsmessig, og etter min vurdering ville det sannsynligvis føre til forvirring snarere enn en oppklaring av ulike utspill. Alle barna fikk derimot tilbud om å høre på lydopptaket umiddelbart etter intervjuene. Barnehagelærerne fikk også tilbud om å lese gjennom de transkriberte intervjuene, komme med kommentarer og eventuelt stryke noe hvis de ønsket det. Ved at både forskeren og deltagerne leser utskriftene og vurderer disse kritisk, kan det styrke påliteligheten (Grønmo, 2004).

Pålitelighet vil derfor handle om min evne til å vurdere og tolke informantenes svar i møte med teksten, og være så konsistent og ærlig som mulig underveis i intervjuene og i analysen etterpå. Pålitelighet handler også om å beskrive forskningsprosessen så transparent og tydelig som mulig for leseren. I forhold til kravet om konsistens er kravet i sin ytterlighet at alle voksen- og barneintervjuene skulle være målbart like (Eide & Winger, 2011). Det var de ikke. Jeg gjorde også noen bevisste valg om at intervjuene måtte være mindre strukturerte for å få en mest mulig flytende samtale. For sterkt fokus på pålitelighet vil også kunne motvirke variasjon og kreativ tenkning, og at jeg som intervjuer får bedre betingelser når jeg kunne improvisere og følge opp fornemmelser underveis (Kvale & Brinkmann, 2009). For å være ærlig og at barna opplever intervjuet som motiverende og spennende, var jeg bevisst på å ta barnas uttrykk på alvor og bygge videre på disse. At barnehagebarns abstraksjonsevne varierer ut fra alder og modenhet er også viktig å ha bevissthet rundt. Derfor må helheten i barns uttrykksmåte; kroppsspråk, gester, tonefall, atferd og ord, tas med i analysen (Åmot, 2014). Etter min vurdering var det også mer hensiktsmessig å bruke visuelle hjelpemidler i motsetning til å beskrive hypotetiske situasjoner for å skape felles interesse og motivasjon. I kvalitativ forskning handler pålitelighetskravet om å gi så transparente og nøyaktige beskrivelser av alle ledd i undersøkelsen, slik at en annen kan se gjennom de samme «forskerbrillene» i en tenkt gjennomføring (Dalen, 2013).

3.1.6 Gyldighet

Gyldighet i en undersøkelse handler om jeg har undersøkt det jeg tror jeg har undersøkt, og om intervjumetoden var egnet til å få svar på mine spørsmål. For å vurdere om jeg har fått svar på undersøkelsens problemstilling, må jeg som forsker være kritisk og være en slags djevelens advokat overfor mine egne funn (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg må se etter

feilkilder og kontrollere gyldigheten i mine funn og analyser. Gyldighet er derfor sterkt knytta til kvalitet på undersøkelsen (Pettersvold, 2015).

Kvale & Brinkmann (2009) deler validitet opp i ulike deler, og i forhold til ansatte-intervjuene er det særlig pragmatisk og kommunikativ gyldighet som er interessante for min undersøkelse. I dialog med andre fagfeller, enten det er medstudenter, kollegaer eller informanter, kan vi diskutere funnene, og ved å belyse motstridende påstander validere disse. Ricoeur (1971) knyttet dette opp mot den hermeneutiske sirkelen og kravene for falsifiserbarhet (Ricoeur i Kvale & Brinkmann, 2009 s. 258). Et annet aspekt ved kommunikativ validitet, er om jeg mestrer å kommunisere mine funn slik at det har relevans og betydning for andre. Pragmatisk validering handler i bokstavelig forstand *om å gjøre sant* (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 261). Dette handler om kunnskapen denne undersøkelsen kan vise til, hjelper aktørene i barnehagen til å handle slik at en oppnår ønskede resultater. Dette kunnskapssynet handler om at *kunnskap er handling*, og i en samfunnsvitenskapelig studie handler pragmatisk validitet om dette studiet kan bidra til økt innsikt, selvforståelse og at den kan forbedre praksisen ute i barnehagene. I tillegg omhandler pragmatisk validitet om oppgavens empiri kan skape engasjement og debatt (Kvale & Brinkmann, 2009; Pettersvold, 2015).

I barneintervjuene dreier gyldighet seg om barna har gitt meg noen gode svar på hvordan de opplever relasjonen til andre barn når samspillet blir strevsomt. Det handler også om hva som trer fram som overbevisende svar som speiler det barna egentlig mener og tenker. Derfor tok jeg i analysen fatt i utspillene jeg opplevde som *genuine* og *overbevisende*, og lot de være gjenstand for analyse både av enkeltdeler, og deler sett i lys av helheten (Eide & Winger, 2011 s. 108).

Å strebe etter å innta barneperspektivet handler også om være bevisst naiv på barnas synsvinkel i håp om at de ville dele sine erfaringer med meg. For å få til dette handler gyldighet om at jeg som intervjuer stilte åpne og undrende spørsmål, og fremhevet at ingen svar er riktige og gale, men at jeg var genuint nysgjerrig på deres opplevelser. Det er også viktig for validiteten å sikre seg at jeg stilte spørsmål som barna forstod. Dette forutsetter god kjennskap til barns utvikling og modenhet og at en sikrer seg at en klarer å skape felles oppmerksomhet og entusiasme rundt tema intervjuet handler om.

Alt i alt handler pålitelighet og gyldighet om å være så redelig som mulig i alle ledd av prosessen og gjøre rede for hvilke valg man gjør i forkant, underveis og i analysen av teksten i etterkant (Eide & Winger, 2011; Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1.7 Forskningsetiske vurderinger

Jeg vil i denne siste delen i metodekapittelet beskrive noen viktige forskningsetiske vurderinger som omhandler *informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle* (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 93). Til slutt vil jeg beskrive analyseprosessen med hermeneutiske prinsipper og innholdsanalyse.

I forkant av intervjuene var denne undersøkelsen godkjent av NSD. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora gir viktige etiske føringer som all forskning må rette seg etter (Nesh, 2016). Kravet om *fritt og informert samtykke* innebærer at alle informanter har fått god og nødvendig informasjon om undersøkelsens tema (NESH, 2016 s.16). Både barnehagelærere og barnas foreldre fikk i god tid i forveien skriftlig informasjon, samt tilbud om å levere samtykke med underskrift. Alle potensielle informanter ble også orientert om at det var frivillig å delta og at de når som helst og uten grunn kunne avbryte intervjuet. Et barn jeg hadde fått samtykke til å intervju ombestemte seg og takket nei, og to andre avbrøt også midt i et av intervjuene. Dette skal ikke få noen konsekvenser for disse barneinformantene, og dreier seg om at en ikke kan forvente at 4-5-åringer har kompetanse til å forstå hva et samtykke innebærer (Etikkom.No, 2016).

Kravet om fortrolighet eller konfidensialitet i dette prosjektet handler blant annet om at alle informanter anonymiseres og kun omtales som barn, barnehagelærer eller informant. Fordi forskningsintervjuene foregikk ansikt til ansikt, er det spesielt viktig at informantene følte seg trygge på at det de delte ble behandlet fortrolig. Et etisk dilemma er hensynet til å presentere troverdige resultater kontra hensynet til anonymisering (Dalen, 2011). I min undersøkelse kommer dette dilemma til uttrykk i hensynet mellom å beskrive hendelser underveis i barneintervjuet som kan sette noen av barna i et uheldig lys, og som kan spores tilbake til enkeltbarn fordi barnegruppa var liten og gjenkjennbar for de nærmeste rundt. Derfor har jeg også gjort bevisste valg på å utelate deler av materialet av hensyn til *fortrolighetsprinsippet*, og på grunnlag av at jeg i denne formidlingen må være nøye med å reflektere rundt hvilket grunnleggende syn på barn som skrives fram (Eide & Winger, 2011 s 132). Etiske hensyn i fremstillingen handler også om at hensynet til person går foran hensynet til ny kunnskap, og er spesielt viktig hvis beskrivelser kan komme til å skade eller stigmatisere enkeltgrupper.

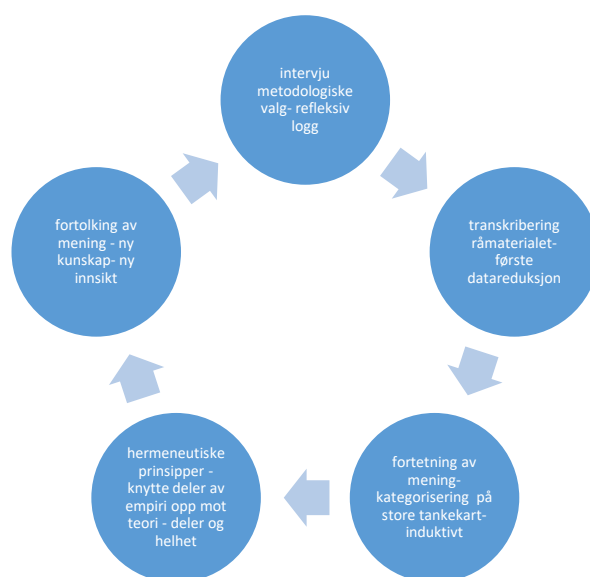
Krav om beskyttelse er spesielt viktig når barn involveres i intervjuundersøkelser og skal tilpasses alder og behov «Når barn og unge deltar i forskning, har de særlig krav på beskyttelse (NESH, 2016, s.20).

Derfor er en viktig del av forskerens rolle og ansvar, at jeg fremstiller informantenes utsagn på en etisk forsvarlig måte, slik at integritet og personvern ivaretas. Dessuten er det viktig å ha en bevissthet rundt om noen av spørsmålene kunne sette i gang noe, spesielt i forhold til barneinformantene, som for eksempel en ubehagelig følelse eller andre ting som kunne føre til at barneinformanten ville ha behov for oppfølging i etterkant.

Barns utsagn må spesielt fremstilles med varsomhet, og i analysen har jeg vært bevisst på å tolke utspillene sett i den kontekstuelle sammenheng de oppstod i (Eide & Winger, 2011). Forskningsetikk handler også om språk og hvordan jeg velger å skrive fram uttalelser fra voksne og barn. Det er derfor av betydning hvordan jeg velger å ordlegge meg både i etterkant og underveis i intervjuene, slik at ansatte og barn opplevde at de hadde noe viktig å bidra med.

3.1.8 Transkribering og analysemetode

Jeg har transkribert alle intervjuene i sin helhet, og i en kvalitativ analyse starter analyseprosessen allerede fra selve intervjusettingen, hvordan jeg ut fra min tolkning av informantenes utsagn velger å stille oppfølgingsspørsmål for å komme dypere inn i det jeg opplever som interessante utspill (Kvale & Brinkmann, 2009). Opptakene danner råmaterialet for analysen og allerede i arbeidet med transkripsjonene foretok jeg en datareduksjon (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Nedenfor presenteres en figur over analyseprosessen.



Figur 1-2

Som konsekvens av mitt vitenskapelige utgangspunkt, har jeg valgt å bruke hermeneutiske fortolkningsprinsipper, hvor jeg startet opp med åpen og intuitiv forståelse av råmaterialet som helhet før jeg har kodet og kategorisert del for del for å sette det inn i en større teoretisk sammenheng. I første fase av arbeidet har jeg kodet funnene ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene, og på søken etter nøkkelord som ga noen svar på undersøkelsens tematikk.

Deretter har jeg lett etter mønstre i dataene gjennom å gjøre gjentatte og systematiske sammenligninger av ulike elementer i materialet ved å sette de ulike informantenes utspill opp mot hverandre (Grønmo, 2004). Gjennom å lese gjennom tekstene gjentatte ganger, kode og notere meg analytiske stikkord som trer fram som sentralt og interessant, har jeg dannet meg et bilde av sentrale funn i dataene. Etter hvert som jeg har jobbet meg ned i teksten lag for lag, har jeg bestrebet meg på å se på materialet med nye øyne.

Jeg ser på 150 sider transkriberte intervjuer som et omfattende materiale i forhold til undersøkelsens størrelse. Derfor har jeg, for å skape oversikt, forenklet og fortettet tekstens innhold gjennom å jobbe på store tankekart med ulike fargekoder for hver kategori av funn. Kategoriene i tankekartene har i størst grad vært deskriptive koder. Problemstillingen og forskningsspørsmålene har hele tiden vært utgangspunkt for hvilke deler av empirien som er mest relevant og som har dannet utgangspunkt for kategorisering av funn. Jeg har forsøkt å jobbe meg inn i teksten med et åpent sinn slik at slik at overraskende fenomener, mønstre og sammenhenger hadde mulighet til å tre fram (Grønmo, 2004). Målet var å finne fram til et mest mulig fortetta meningsinnhold som kan settes inn i nye sammenhenger i relasjon til teorigrunnlaget.

4. RESULTATER

I dette kapittelet har jeg valgt å presentere funn og analyse av barneintervjuene. Deretter følger funn og analyse fra intervjuene med barnehagelærerne. Jeg avslutter med en sammenfattende drøfting av de to informantgruppene før konklusjonen presenteres.

4.1 Presentasjon av barneintervjuer og analyse

Jeg skal først i denne delen av undersøkelsen presentere funn i barneintervjuene.

Kategoriseringsarbeidet har ført fram til fire hovedkategorier; *følelser, samspill og konflikter, egne erfaringer og konstruktive løsninger*. Jeg har valgt å legge drøftingen etter hver hovedkategori. For å tone barna inn på problemstillingen, *hvordan de opplever relasjonen til jevnaldrende og voksne når leken og samspillet blir vanskelig*, dannet tre ulike illustrasjoner og eksempelfortellinger utgangspunkt for spørsmål og samtale. Med utgangspunkt i barns spontane og forløste overbevisninger vil jeg drøfte barnas uttalelser slik de fremstår i fortetta form og drøfte i lys av undersøkelsens teorigrunnlag.



1. Pinnsvin og kanin



2. Tårnet raser



3. Mor, far og barn lek (presentert som figurteater)

Følelser

Tidlig i to av intervjuene tok jeg utgangspunkt i en illustrasjon av en konfliktsituasjon, og flere av barna kunne sette ord på karakterens emosjoner. *At han er sint. Han blir lei seg.* Noen av barna tok også i bruk mime for å uttrykke den følelsen de leste ut av illustrasjonen ved å etterligne karakteren på illustrasjonen. Barna brukte flere ganger ordet *rar* og *slem* om hvilke følelser de mente spesielt gutten som dyttet klossetårnet utrykte. De brukte også begrepet *rar* i ulike sammenhenger; *for hun kanskje synes det er litt rart* og refererte til den voksne som bare står og ser på og ikke griper inn. Jeg forstår utsagnet sånn at det er vanskelig for barna i dette intervjuet å innta voksenperspektivet. Et barn kunne både lese konflikten umiddelbart og koblet den med hvilke følelser de to karakterene utrykte; *Han har tegna på den tegningen*

pinnsvin har laget, og det er derfor han er lei seg. En informant kunne sette ord på hvordan hun trodde pinnsvin kjente det inne i seg etter at han hadde vært sint og lei seg, og sagt flere dumme ting til kaninen som i hans øyne hadde ødelagt tegningen hans; *Føler seg litt dårlig og litt slem.*

Med disse utsagnene kommer viktige aspekter ved barns sosiale kompetanse til syne. Det å kunne leve seg inn i en annens følelser, viser evne til emosjonell empati, at de gjenkjenner at pinnsvin er *sint og lei seg*. Refleksjonen om at pinnsvin føler seg *litt dårlig og litt slem* viser den kognitive siden av empati, og det tolker jeg som at barneinformanten også evner å se kompleksiteten i situasjonen, lese konflikten fra en annens synsvinkel og viser forståelse for, (her Pinnsvin) og hvordan han har det inne i seg. Dette er i tråd med Gresham og Elliot (2011) beskrivelse av emosjonell og kognitiv empati (Gresham & Elliott, 2011). Ved flere anledninger imiterte barna fysiske uttrykk for å forklare hva de mente; *Nei han ser sånn ut med beina sine oppe på noe også gjør han sånn.* Disse utspillene tolker jeg som at barn evner å lese andres emosjoner, og at man som voksen må ta hensyn til barns helhetlige uttrykksmåte i tolkningen for å få fatt i barnets forståelse (Eide & Winger, 2011).

Gjennom å forholde seg positivt til selve intervjusettingen, mestre å alternere og bygge på hverandres innspill, viser barneinformantene gode samarbeidsevner som er et annet viktig aspekt ved sosial kompetanse (Lamer, 2013; Ogden, 2015) At barna brukte begreper som *rar* og *slem* om gutten som ødelegger klossetårnet, tolker jeg som at barneinformantene ikke identifiserte seg med denne gutten. I følge Ogden (2015) er verdier og holdninger knytta til den følelsesmessige dimensjonen av sosial kompetanse, og ved at disse barna opplever guttens handling som *rar* og *slem*, ser de guttens handling som negativ og viser med sine holdninger at de opplever at gutten utviser manglende ferdigheter i sosial kompetanse (Ogden, 2015).

Samspill og konflikter

Barneinformantene identifiserte konflikten mellom de to karakterene (pinnsvin og kanin) i tillegg til at de viste forståelse for begges sider i den trøblete situasjonen som hadde oppstått. Den ene informanten snakket også for dem begge når hun overbevisende uttrykte; *Vi tenker at pinnsvin vil si at han er dum og at han vil kaste den i søpla og at han (peker på kaninen) ville bare hjelpe til og ville bare hjelpe til og så ville han bare tegne på den. Og han tegna en stygg tegning.* Her kan utspillet knyttes opp mot mentalisering. Kveller (2012) beskriver dette som et grunnlag for sosial kompetanse. Knyttet opp mot denne teorien som omhandler å ha et utenifra

blikk på de relasjonene en inngår i, og tilpasse sin egen atferd til andres (Kvello, 2012a). Her mestrer informanten og ta begge perspektiver og sette ord på det hun tror de sier og tenker, og gir et svar på hvorfor relasjonen mellom de to ble vanskelig.

I intervjuet hvor jeg startet opp med å introdusere tema via en bordteaterscene (illustrasjon 3), strevde *Stine, Julie og Rebekka* med å bli enige om lekens tema og hvem som skulle ha hvilken rolle. Eksempelfortellingen handlet blant annet om at Stine egentlig ikke ville ha med Rebekka på leken. Derfor bestemmer Stine at Rebekka skal være baby som må sove det meste av tiden og dermed får liten mulighet til å være med i leken.

Informantene i denne gruppa leste raskt konflikten og uttrykte at *det var ganske slemt og bare leke med hu*. De mente spontant at Stine ikke var noe grei og uttrykte det sånn; *De er jo bestevenner, men bestevenner gjør ikke sånn*.

Venner og uvenner var begreper barna spontant kom inn på gjentatte ganger. Jeg tolker derfor dette som et essensielt funn i barnas opplevelse når relasjonen til jevnaldrende ble vanskelig. Med utsagnet *bestevenner gjør ikke sånn* viser barneinformantens evne til å forstå Rebekkas ståsted når hun blir lei seg og frustrert. Barna opplevde at hun ble holdt utenfor og at Stine mangler ferdigheter i hvordan vedlikeholde vennerelasjoner til alle deltagerne i leken. Drugli (2013) fremhever spesielt evnen til å gjenkjenne egne og andres følelser som viktige egenskaper i sosial kompetanse, og begrunner dette med at barn som gjenkjenner at andre er lei seg og blir holdt utenfor i lek, lettere evner å støtte andre barn inn i leken igjen. Gresham & Elliot (2011) knytter denne egenskapen opp mot kognitiv og emosjonell empati (Gresham & Elliott, 2011). At barna reagerer på Stines væremåte i leken, viser også at barna har forståelse for viktige egenledelsesferdigheter som manglende fleksibilitet og utenifra blikk på sin egen rolle i leken (Sørensen et al., 2013).

At vennskap og deltagelse i lekefellesskapet trer fram som essensielt, bygger også opp under barns opplevelse og viktigheten av å bli inkludert i fellesskapet. Å være inkludert handler om barns opplevelse av velvære og meningsdanning (Lamer, 2013; Ruud, 2010).

Egne erfaringer

Et av barna delte spontant følelser og erfaringer knytta til sine foreldre som hadde kranglet, og at det var grunnen til at de ikke bor sammen lenger. *Ja, de bor ikke. De krangla*. Hun koblet sin egen erfaring med pinnsvinet som har et trist uttrykk i fjeset; *Jeg blir lei meg når jeg er hos*

mamma eller pappa for da savner jeg pappa og noen ganger når jeg er hos pappa da savner jeg mamma.

Disse ytringene kom helt spontant og uoppfordra, og hvordan jeg som intervjuer håndterte dette underveis og velger å skrive det fram, har vært gjennom noen runder med refleksjoner. Når jeg velger å ta det med, er det fordi jeg ikke opplevde at dette var vanskelig å snakke om for denne informanten, og at disse følelsene bare kom som en assosiasjon barnet hadde lyst til å dele der og da. Det var heller ikke et tema vi dvelte ved særlig lenge og jeg lot barnet selv bestemme når vi skulle gå videre i intervjuet.

Denne informanten evner å sette ord på sine følelser om å være lei seg knytta til savn ved at hjemmet har blitt delt opp i to mikromiljøer. Et barns opplevelse med at voksne også kan streve med relasjoner og samspill, kan bety en økt sårbarhet og risikofaktor. Utsagnet; *å savne og være lei seg* tolker jeg som et behov for å sette ord på følelser, og et ønske om å bli fanget opp av sensitive voksne. I følge Bronfenbrenner (1979) så han mesos- systemet som en viktig pedagogisk ressurs. Det forutsetter at relasjonen mellom de ulike mikromiljøene som hjem 1, hjem 2 og barnehagen samarbeider til barnets beste, fordi det har stor innflytelse på barns trivsel og funksjon i barnehagen. Sett i lys av Bronfenbrennes (1979) teori kan en tenke seg at hvis relasjonen mellom barnehage og flere hjem representere ulike forventninger og manglende samarbeid, kan barnet utsettes for et krysspress som setter barnet i en lojalitetskonflikt mellom hjemmene og barnehage, en økologisk felle (Bronfenbrenner, 1979 s. 20; Kvello 2012, s. 69). En kvalitativt god barnehage blir derfor et viktig forebyggende mikromiljø og beskyttelsesfaktor for barn som opplever samlivsbrudd. I følge teorien om transaksjonseffekter vil barnet og miljøet påvirke hverandre i en gjensidig sirkulær prosess, og endringer i et barns liv som at barn får to hjem, vil kunne fremme en sårbarhet som kan påvirke barnets utviklingsprosess i negativ eller positiv retning (Drugli, 2013; Kvello, 2012b). Dette kan også ses i sammenheng med at Bronfenbrenner (1979) også la inn kronosystemet i sin teoretiske modell, for å ta med hvordan hendelser utenfor barnet påvirker et barn over tid (Bronfenbrenner, 1979). Hvordan foreldres brudd virker inn på barns utvikling, er ifølge denne teorien noe en må se på i et lengre tidsperspektiv.

I alle barneintervjuene delte barna noen erfaringer de hadde, hvor samspillet med jevnaldrende hadde vært utfordrende. Dette var noe barna selv kom inn på gjentatte ganger, også med de andre som var involvert tilstede. En informant fortalte om en hendelse fra dagen før hvor hun hadde blitt uvenner med et annet barn; *henne ble sint på meg og jeg ble sint på*

henne og jeg gråt. Dette var en situasjon hvor flere av informantene hadde vært tilstede, og kom med korrigerende detaljer om hvem som hadde sagt og gjort hva. Sann som hendelsen ble fortalt, hadde to av barna både sloss og sagt sårende ting til hverandre.

En annen informant kom flere ganger inn på kranter hun hadde hatt med bestevennen sin, hvor tema for konflikten var hvem som skal være med på leken og når man var bestevenn og ikke; *Jeg sa det ikke til M at vi ikke var bestevenner, men henne sa det mange ganger og henne hadde med en refleks og jeg hørte at hun sa; Jeg skal skyte G med refleksen.* Et barn fortalte at hun hadde blitt slått i nesa så hun begynte å blø neseblod. *Voksen hørte at jeg gråt og da kom H (barnehagelæreren) og hjalp meg og tok meg med på badet og tørka bort blodet, men det tok lang tid og jeg spiste bare bitte litt og så kom pappa og hentet meg.*

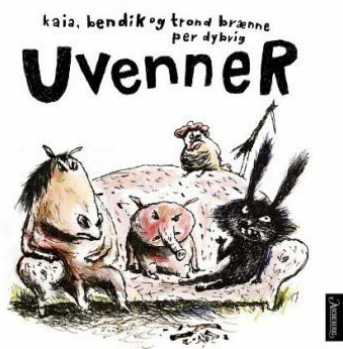
Egne erfaringer med vanskelig samspill med jevnaldrende, hvor følelsene tar overhånd, og hvor barnehagebarn tyr til vold og sier sårende ytringer til hverandre, var noe informantene hadde erfaring med. Disse hendelsene informantene forteller om, viser at når slike situasjoner oppstår, trenger barn tett voksenstøtte for å regulere følelser og atferd. Selvregulering har ifølge Ogden (2015) en overlappende funksjon i forhold til sosial kompetanse, og barn utvikler selvregulering gradvis fra ytre regulering fra omgivelsene til å bli mer og mer indrestyrt (Ogden, 2015). Barnet som fortalte om denne hendelsen ble også regulert av de andre barna som var tilstede, og min tolkning var at de hadde forskjellige oppfatninger om hva som hadde skjedd. At barn regulerer hverandre er en naturlig utviklingsprosess for barnehagebarn. Barnet som fikk reguleringsstøtte av de andre barna, godtok dette der og da, og jeg opplevde ikke denne situasjonen som krevende i forhold til min rolle som intervjuer og ikke-regulerende voksen. Jeg inntok en aktiv lyttende rolle, og på spørsmål om hvordan det oppleves å bli sint og lei seg, ga barnet uttrykk for å identifisere seg med jenta i eksempelfortellingen som ble holdt utenfor leken.; *ikke noe gøy, det samme som Rebekka.*

I barnas egne erfaringer kommer begrepene *bestevenn*, *ikke bestevenn* opp som tema ved flere anledninger, og det kan tolkes som dette også kan bli konfliktfylt mellom barna. At de voksne spiller en avgjørende rolle som omsorgsgiver, reguleringsstøtte og hjelp til konflikthåndtering, ga barna uttrykk for gjentatte ganger. Barn som strever med jevnaldrer relasjoner, og som lett havner i konflikter, trenger voksne som tar ansvar og ser på dette som et felles pedagogisk prosjekt (Linder, 2016). Ved å kun se på barnet i et individperspektiv, og som bærer av samspillsvansken, fraskriver barnehagen seg muligheten og ansvaret til å støtte barnet, og barnet kan fastholdes i en negativ sosial arv. I et systemperspektiv tolkes barnets

vanske som en relasjonell vanske, og innsatsen rettes mot positive forandingsprosesser i relasjon til jevnaldrende og voksne i barnets ulike mikromiljøer. Ved at barnehagen både retter innsatsen mot utviklingsstøtte til enkeltbarnet og i et systemisk perspektiv, skapes et mer proaktivt og konstruktivt utgangspunkt (Drugli, 2013; Linder, 2016). At barn og voksne påvirker hverandre gjensidig i mange transaksjoner hver dag, og at barn i barnehagealder er i sin hurtigste og mest sårbare utviklingsprosess, gir barnehagen en stor mulighet som forebyggende innsats (Drugli, 2013; Sørensen et al., 2013). Lamer (2013) påpeker at sosial kompetanse utvikles i tidlige barneår, og at barnehagen også kan bidra til å forsterke barns samspillsvanser. Lek og samspill er ingen garanti i seg selv. Det er hvordan barnehagen bidrar positivt til at barn som mangler aldersadekvate sosiale og språklige ferdigheter, får støtte til å delta i lek og samspill (Lamer, 2013).

Konstruktive løsninger

En løsning mange av barna spontant uttrykte gjentatte ganger, var at man måtte si unnskyld hvis en hadde sagt eller gjort noe dumt som en annen ble lei seg for. *Ja jeg sier det bare med en gang.* Dette var en løsning de raskt kom fram til, men når det i eksempelfortellingen kom fram at det tok tid for Pinnsvin å bli ferdig med den sinte og leie følelsen han hadde inne i seg, godtok de det og syntes at det ofte var lurt å få hjelp av en voksen til å snakke om det som hadde skjedd. De så poenget at når man *føler seg dårlig og litt slem*, er det ikke bare å si unnskyld og leke videre.



Flere av barna hadde gode og konstruktive løsninger for å løse konflikter. I en av gruppene avsluttet vi intervjuet med å samtale-lese *Uvenner* av Trond Brønne, og konflikten oppstår når pinnen skjæra skulle bygge reir med, blir funnet av høna, så hesten, deretter grisen og til slutt kaninen. Og alle dyra mente de fant pinnen først og hadde noe utrolig viktig de skulle bruke den til. Det endte med at de føk i tottene på hverandre i en kaotisk slåsskamp. En informant i denne gruppa mente dyra kunne ha løst konflikten med å låne pinnen litt hver og

ramset opp i hvilken rekkefølge; *Jeg vet en ting, kanskje det må være, først må skjæra få bruke den, så må høna få bruke den, så må hesten få bruke den, så må grisen og så må kaninen.* En annen informant foreslo å dele pinnen; *ellers må de bare brette den.* Denne løsningen var ikke et annet barn enig i og reflekterte sånn; *men de er jo for mange og den hesten er jo kjempestor og han trenger en kjempestor pinne.* Til slutt i denne seansen foreslo de at dyra kunne ha lekt *flasketuten peker på* for å finne en rettferdig løsning på hvem som skulle få beholde pinnen til slutt.

Disse dataene viser at barna mestrer å finne gode og konstruktive løsninger når samspillet blir vanskelig, og å se at ulike karakterer i fortellingen har ulike behov og derfor må behandles forskjellig. Både det å dele på å bruke pinnen, lage en rekkefølge og vente på tur, dele opp pinnen eller leke flasketuten peker på, viser gode evner i sosial kompetanse. Både det å takle at andre har andre meninger, som disse barneinformantene hadde, og komme med konstruktive løsninger til konflikthåndtering, er viktige ferdigheter i selvkontroll og selvhverdelse (Gresham & Elliott, 2011). Det viser også at barneinformantene var opptatt av rettferdighet og hvordan dele på den attraktive pinnen. Min opplevelse var at denne fortellingen speilet erfaringer de selv hadde med å kappes om den samme leken, og at de hadde utviklet konstruktive strategier i hvordan inngå kompromisser.

I et annet intervju hvor forhandlingstema i leken var hvem som skulle spille moren, foreslo barna å måle dukkene for å se hvem som var lengst. De mente nok Rebekka var lengst (hun som måtte være baby og ikke fikk si noe). *Skal vi måle opp dem som er størst av de som er på avdelingen av de tre. Ja fordi da kan hun være mamma, hu er størst så hun må få være mamma.* Det viste seg at dukkene var nøyaktig like høye, og de måtte derfor skrinlegge denne strategien etter hvert. Barna viste stor empati for Rebekka som ikke egentlig fikk være med og argumenterte med at Stine (den sjefete) burde være baby. De var indignert over Stines oppførsel; *bestevenner gjør jo ikke sånn*, og mente at Rebekka burde gå ut av dukkerommet og si det til en voksen eller en venn at hun ville være mamma eller pappa. De foreslo også at en dukke kunne spille baby for den skulle jo ikke si eller gjøre noe likevel. Så kunne alle tre ha bedre roller i familie-leken.

Jeg inntok en lyttende holdning i denne samtalesekvensen mellom barna, og en tolkning er at det å avgjøre hvem som skal få være den gjeveste rollen gjennom måling av lengder på dukkene, er et lite blikk inn på barnets perspektiv. Med ytringen *hun er størst, så hu får være mamma*, var dette en løsning alle barna i dette intervjuet kunne enes om. Med forskerblikk i

møte med barns ytringer, og i møte med teksten i etterkant, forsøker jeg å innta et barneperspektiv for å forstå og tolke barnas handlinger og intensjoner. Hvis jeg lar noen av barns ytringer stå alene som; *hu er størst, så hu får være mamma* kommer barns egne oppfatninger og forståelse fram, som skiller seg fra min voksne forståelse. Dette er i tråd med Samuelsson, Sommer & Hundeeide (2013) forståelse av forskjellen mellom barnets perspektiv og at en som voksen inntar barneperspektivet (Samuelsson et al., 2013). Jeg kunne jo ved å kaste et blikk på dukkene, avgjøre med det samme at de var akkurat like høye, og kunne legge på bordet mer hensiktsmessige løsninger for å bli enige om fordeling av roller. Med barns egen logikk kan måleforslaget være avgjørende, fordi lengde hos disse barna assosieres med å være størst og få bestemme mest.

I intervjuet hvor gutten river ned klossetårnet bygget av to andre barn, mente de løsningen måtte være; *Å snakke så de blir venner*. Og til det måtte de ha hjelp av en voksen. Når jeg spurte barna om hva som var viktig for dem for at de skulle trives i barnehagen fremhevet de; *Å være snill og hjelpe hverandre og samarbeide og lage fine ting*.

Avslutningsvis i denne drøftingen viser empirien at barna har gode løsninger som illustrerer mange gode sosiale ferdigheter. Gjennom at jeg som intervjuer presenterer ulike konfliktsituasjoner gjennom samtalebasert fortelling og rollespill, speiler dette noe av barnas virkelighet som også setter i gang assosiasjoner og hverdagsopplevelser. De ønsker å *snakke sammen så de blir venner*, og trivsel assosieres med å *være snill og hjelpe hverandre og samarbeide*. Å kunne samarbeide er en viktig ferdighet i sosial kompetanse og i Gresham & Elliott (2011) beskriver at det stilles andre krav til barns samarbeidsevne til jevnaldrende og voksne. Å samarbeide kan ses på som et mål, og en av overskriftene i sosial kompetanse. Barn med gode samarbeidsevner, mestrer å alternere og forhandle i lek og samspill, samtidig som de kan innordne seg etter felles beskjeder og regler i det mikromiljøet barnet er i (Gresham & Elliott, 2011). Noen av barnas egne erfaringer viser også at når følelsene tar overhånd og samspillet blir trøblete, er det ikke fordi de bevisst velger å skape konflikter. Hvis en heller ser på disse vanskene som en utviklingsforsinkelse, og har forståelse og kunnskap om at barnets eksekutive tankeferdigheter ikke er ferdig utviklet før i tidlig voksen alder, gir dette et mer konstruktivt syn på barns samspillsvansker (Greene et al., 2005; Kvellø, 2014; Sørensen et al., 2013). Barn som strever med å kontrollere følelser og atferd trenger tettere utviklingsstøtte og mange gode samspillserfaringer. Dette er i tråd med oppgavens teoretiske grunnsyn.

Jeg skal nå presentere funn i intervjuene med barnehagelærerne og drøfte disse opp mot undersøkelsens teorigrunnlag. Til slutt i denne delen vil jeg sammenfatte essensielle funn hos barne- og vokseninformantene og se på likheter og forskjeller.

4.1.1 Presentasjon barnehagelærerintervjuene og analyse

Jeg har intervjuet til sammen 6 voksne informanter. Begge kjønn er representert, og de er i alderen 21 til 59 år gamle. Alle har utdanning som barnehagelærere men mange av dem har bygget på med andre utdannelser som ICDP-veiledere, etterutdanning i spesialpedagogikk, barnepleier, praksislærer, Marte Meo utdanning og ulike typer påbygninger. Jeg har vært i 3 ulike barnehager, en privat og to kommunale fra 2 ulike kommuner på Østlandet. En av informantene jobber nå i et pedagogisk innsatsteam som jobber forebyggende og systemorientert spesielt rettet mot atferdsproblematikk. Et av intervjuene var et gruppeintervju med 2 informanter tilstede. I utgangspunktet hadde jeg planlagt intervjuene med barnehagelærerne en og en, men dette gruppeintervjuet ble gjennomført først og fremst av praktiske grunner. De andre intervjuene var enkeltvis. I forkant av gjennomføringen av intervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide basert på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Intervjuguiden var semi- strukturert og jeg bestrebet meg på å lytte til og bygge videre på informantenes utspill, forståelse og opplevelse av undersøkelsens tema (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Med utgangspunkt i intervjuguiden og empiriens tyngdepunkter, har jeg delt funnene inn i disse empirigenererte hoved-overskriftene; *barn som faller ut i lek faller også ut sosialt, han trenger at jeg tåler det, de krevende barna, fra et vanskelig barn til et barn med vansker, å bygge relasjon er grunnlaget for alt og gradert støtte*. Drøfting og analyse blir presentert etter hver hoved-overskrift.

Barn som faller ut i lek faller også ut sosialt

Med utgangspunkt i undersøkelsen problemstilling *Hvordan barnehagelæreren opplever barns samspillsvansker og hvordan de støtter sårbare barns utvikling av sosial kompetanse* hadde vi i første del av intervjuene først fokus på hvilken forståelse de hadde av sosial kompetanse. Alle ga uttrykk for at dette var et stort og viktig område av barnehagens hverdag. En informant ga uttrykk for kompleksiteten i sin forståelse av sosial kompetanse på denne måten;

Jeg tenker at det er så innmari mye. Det er liksom alt. Væremåte, lek og alt som kommer inn under det på veldig mange måter. Det er et vidt tema og veldig viktig.

Mange av informantene var opptatt av lekens betydning for utvikling av sosial kompetanse og uttrykte at leken var en viktig arena for å utvikle ulike sosiale ferdigheter.

Først og fremst så tenker jeg på leken da. Hvordan forholde seg i leken. Så kommer dette med turtaking og sånne ting. Og det å tilpasse seg i lek.

Flere informanter påpekte at god lekekompetanse hadde en smitteeffekt over på andre ferdigheter i sosial kompetanse i barnehagehverdagen.

Ja og grunnen til det er at hvis de får det til i leken så får man det til i andre situasjoner og, dette med å vente på tur, ta initiativ og alt det der.

Mange av informantene var opptatt av at når barn manglet ferdigheter i sosial kompetanse, hadde det store konsekvenser for barns fungering i lek og samspill i barnehagen.

Barn som faller ut i lek faller også ut sosialt.

En annen informant reflekterte rundt det samme tema på denne måten;

Hvis et barn sliter med å komme inn i lek da er det ikke bare det, da vil du se at det er andre ting som er veldig vanskelige for dette barnet også.

På spørsmål om hvordan barnehagen jobbet for å styrke barns sosiale kompetanse hadde flere av informantene erfaring med å jobbe med programmer i sosial kompetanse som, *Du og jeg og vi to*, *Steg for Steg* og *Lions Quest*. Ingen av informantene jobbet systematisk med dette i dag, men brukte det mer som en idebank. To av informantene hadde ingen erfaring med programjobbing, og tok tak i å styrke sosiale ferdigheter i barnehagens hverdag.

Det går mer på sånn her at vi snakker om følelser og viser barna, sette ord på egne følelser, egne grenser, hjelpe til i situasjoner der det oppstår konflikter og sånne ting, mye hverdagssituasjoner, mye her og nå og være et godt forbilde.

En annen informant påpekte lekens egenverdi i utvikling av sosial kompetanse;

Vi har vel mer fokus på lek og sånn. Og der kommer det veldig mye sosialt inn. Og der tenker jeg at der lærer de også veldig mye. Hvordan de behandler hverandre, hvordan de snakker sammen, hvordan de klarer å dele på ting. Man vet jo at leken er kjempeviktig.

Alle informantene framhevet betydningen av ros som positiv forsterkning, og påpekte at dette var et effektivt og enkelt virkemiddel som ga god effekt umiddelbart.

Jeg har veldig stor tro på dette med positiv forsterkning og det prøver jeg å få med teamet mitt på og snakker mye om det her med å ta ungene på fersken med å gjøre bra ting.

«Hvordan opplever du at det virker da i hverdagen? Ser du noen resultater med en gang?»

Jeg synes jeg gjør det. Bare det med at fjeset deres forandrer seg jo. De blir så stolte. Jeg ser at det liksom skjer et eller annet oppe i hodet deres og pling! Og jeg synes jeg ser ringvirkninger av det i ettertid også.

Andre informanter var også inne på dette med å ta barna på fersken i å gjøre noe bra og at dette var en bevisst metode de brukte i sin hverdag. De fremhevet også at rosen måtte være konkret og at de skilte på ros og anerkjennelse.

Vi bruker å skille veldig på ros og anerkjennelse og hva slags type ros vi gir da. At vi ønsker å gå mer inn i følelsene enn på prestasjonene selv om det er viktig å rose prestasjoner også for selvtilliten. Men at vi heller fokuserer på følelsene; «jeg ble glad når du valgte å gi meg den til meg» istedenfor; «Å for en fin tegning».

Flere informanter stilte spørsmålsteget ved overføringsverdien av å jobbe med sosial kompetanse i mer strukturerte settinger, som ulike programmer, og så mer på dette arbeidet mer som påminnere.

Hvis det ikke overføres i praksis så tror jeg ikke det har noen virkning. Men det har jo ikke noen negativ effekt heller.

En informant var opptatt at vi i mange år har overvurdert betydningen av ord. At barn som mangler ferdigheter i sosial kompetanse gjerne får høre;

Dette har vi snakket om og du veit det jo og vi har sagt det så mange ganger.

Videre fremhevet informanten at vi ikke må svikte barn og la de få sjansen til å lære de ferdighetene de mangler.

Vi overvurderer ord! Ord har heller ikke noe innhold før vi har erfart det. Og det må vi kanskje erfare i mange situasjoner og mange ganger for å få nyansene i det.

Informantene ga uttrykk for at de oppfattet sosial kompetanse som et stort og sammensatt felt og at leken har stor betydning for utvikling av ulike sosiale delferdigheter, som hvordan barnet tilpasser og forholder seg i leken. Et essensielt funn er samsvaret mellom manglende

lekferdigheter og manglende sosial kompetanse. Dette harmoniserer med flere teoretikere som viser at det gjerne er når barn strever med å delta i lek og ikke mestrer sosialt samspill på en aldersadekvat måte, at miljøet rundt oppdager vanskene (Lamer, 1997; Ogden, 2015).

Lamer (2013) er opptatt av sammenhengen mellom kvalitet på lek og utvikling av sosial kompetanse. Hun påpeker at lek og samspill ikke er en garanti i seg selv, at sosial kompetanse ikke er en medfødt egenskap, men utvikles i et sosialt felleskap hvor voksne yter en målretta innsats for å støtte barn i å utvikle disse ferdighetene (Lamer, 2013).

Et viktig funn er at barn som faller ut i lek også strever med andre sosiale ferdigheter. Flere teoretikere påpeker også denne sammenhengen. De fremhever at det paradoksale er at det er disse barna som trenger aller mest å delta i lekfelleskapet fordi det å inkluderes i lek med jevnaldrende, er en viktig utviklingsplattform for sosial og emosjonell støtte. Barn som ikke får støtte til å utvikle manglende lekferdigheter har større sannsynlighet for skjevutvikling og utvikling av samspillsvansker (Lamer, 2013; Ruud, 2010). Linder (2016) påpeker at barn som strever med å knekke samspillskoden blir rammet dobbelt, både fordi de faller utenfor lekfelleskapet og mister opplevelse av samhörighet. I tillegg får de reduserte muligheter til positive tilbakemeldinger fra betydningsfulle voksne (Linder, 2016).

På spørsmål om hvordan barnehagen jobber for å styrke barn sosiale ferdigheter var det ingen som jobbet systematisk med programmer. Flere var skeptisk til overføringsverdien av disse, og hadde fokus på en mer her og nå tilnærming ved å ta tak i hverdagssituasjoner for å styrke ulike sosiale ferdigheter. Flere fremhevet betydningen av å bruke ros som positiv forsterking, som de opplevde ga umiddelbart gode resultater.

I følge forskning er det de sårbare barna som strever med å sosialt samspill som profiterer aller mest på at barnehagen iverksetter målretta tiltak (Brandlistuen et al., 2015; Lamer, 2013; Webster-Stratton, 2005). Dette synet samsvarer også med ulike forskningsresultater, og Ogden (2015) viser til at tidlig identifikasjon og intervensjon gir gode muligheter for å korrigere problemutvikling men forutsetter at barnehagen har nødvendig kompetanse til å oppdage og følge opp med tiltak som fremmer barnets utvikling (Ogden, 2015).

Han trenger at jeg tåler det

Samtlige informanter hadde refleksjoner på utfordringer de opplevde med å støtte barn til å regulere følelsene sine. Dette viste seg å være et stort og komplekst tema, og alle informantene hadde ulike erfaringer med barn hvor følelsene tok overhånd. Flertallet av

informantene opplevde seg rådvile og var usikre på om de mestret å støtte barnet på riktig måte. Noen strevde også med egne følelser og usikkerhet i disse situasjonene, og ga uttrykk for at dette i perioder tok mye energi og plass i hverdagen. I dette avsnittet av drøftinga vil jeg også ta med praksisfortellingen presentert i starten av oppgaven.

Det var en unge som skulle male og han klarte ikke å ta på seg maleforkledet sitt. Det ble helt feil og jeg sa at nå kan du prøve å ta på deg maleforkledet ditt. Nei det ble helt feil. Så var det så mange der at jeg tok med barnet ut på gangen for at han skulle ta det på seg. Da ble det bare enda verre. Han klarte ikke reise seg eller stå på beina. Jeg tenkte at nå har jeg ødelagt hele malegleden til det barnet. Hvorfor kunne jeg ikke bare ha hjulpet han på med forkledet? Så fikk han sitte på fanget og til slutt fikk han på seg forkledet. Heldigvis gikk det bra. Han satte seg ned og malte. Men det var en vanskelig situasjon. Det ble veldig sånn, skal jeg pese så mye for det dumme forkledet?

Informantene var opptatt av å møte barn som er overveldet av emosjoner på den følelsen de har, og anerkjenne den.

Nå ser jeg du er sinna. Det er ikke noe godt. Og bekrefte at det er greit å være sinna. Prøve å få litt fysisk kontakt, ta litt på barnet, sitte på en stol og holde litt rundt og sånn ting, men ikke nødvendigvis. Hvis det er et barn som er så sinna at det har mista kontrollen så vil jeg fortsatt anerkjenne og bruke det fysiske men da tilbyr jeg at vi kan gå ut en annen plass for å få roa seg ned.

På spørsmål om hvordan hun ga reguleringshjelp var informanten opptatt av at man godt kan gi konsekvenser, men at man ikke skulle straffe barn. Man kunne heller ikke true med en konsekvens midt i et raserianfall.

For det barnet greier jo ikke å regulere seg selv da.

Barnehagelærerne var inne på at det er et tidkrevende tålmodighetsarbeid å gi barn med reguleringsvansker støtte. En informant fortalte om ei jente hun hadde kjent i 2 år, og at det er først nå dette arbeidet begynner å gi resultater.

Nå, når jeg refererer til de samme tingene; Nå ble du sint igjen, da er det godt for deg å gå en annen plass å rase litt fra deg. Hun skjønner hva som skjer nå, og nå kan jeg komme henne i forkant når hun er i ferd med å bli sinna. Da kan jeg liksom minne henne på hvordan det blir i

kroppen og det liker hun ikke så godt. Det blir litt ekkelt i kroppen, så kanskje det er lurt å ta en pause.

Flere av informantene kom selv inn med kunnskap om hjernens betydning for å kunne regulere følelsene sine. Flere hadde fått økt kunnskap om hvordan forsvarsmekanismer slår inn når evnen til selvregulering uteblir. Denne informanten formidlet at summen av det samspillet og den relasjonen vi har pr. i dag er summen av alle møtepunktene, alle byggesteinene i hjernen.

Hver minste byggestein, hver interaksjon eller hvordan man forholder seg til hverandre blir jo disse små byggesteinene, blir jo den relasjonen vi har i dag. Så det er jo kjempespennende og viktig hvordan man på en måte velger å være da selv om kanskje strikken vår blir tøyd.

Samtlige informanter så det sånn at barn som strevde med ferdigheter i sosial kompetanse og selvregulering manglet verktøy, og at det var de voksne rundt som hadde ansvaret for å gi utviklingsstøtte for å styrke disse ferdighetene.

Jeg tenker jo at det er komplekse situasjoner og kompleks virkelighet og verden. Og jeg tenker at vi har gjort barn mye urett før vi visste mye om hjernen. Og at vi kanskje har overvurdert betydningen av ord og snakke om og lære bort programmer og vi er alle enige når vi har det bra. Og vi forstår det veldig godt. Og barna er helt enig og kan fortelle andre om hva de skal gjøre og ikke gjøre. Også er det noe med den styringa og reguleringa av følelser og impulser som ikke er ferdig utvikla sånn at i situasjoner her og nå når det er noe annet som dominerer for barn, så har det ikke automatisert det godt nok til å ta det i bruk. At barn er på vei da. Til å klare.

Disse praksisfortellingene illustrerer hvor krevende situasjoner barnehagelæreren skal håndtere, og at hvordan en møter og forstår et barn i sterk affekt, er avgjørende for hvordan barnets utviklingsprosess blir. Informantene forteller om situasjoner hvor *det ble helt feil og jeg kjente at jeg var nær ved å brite i gråt* og viser at det skjer en *transaksjonseffekt* hvor barnets iboende og tillærte særtrekk påvirker den voksne i en gjensidig sirkulær prosess (Evertsen et al., 2015). Drugli (2013) beskriver at barn født med et hissig temperament får fram andre uttrykksformer hos omsorgsgiveren enn barn med et lett temperament. Dette kan forklares med at barnet har en iboende genetisk disposisjon som kan skrus av eller på i møtet med miljøpåvirkninger (Drugli, 2013). Det er hvordan omsorgsgiverne forstår barnets vansker og evne til å tilrettelegge for et optimalt utviklingsmiljø, som avgjør hvilken betydning

barnets sårbarhet og disposisjoner får (Tremblay, 2010). Barn som lettere overveldes av sterke følelser kan også være forårsaket av en utrygg tilknytningsstil til sine primæromsorgsgivere. Barnet som *ikke klarte å reise seg og stå på beina* eller *barnet som fikk et veldig raserianfall* skruer opp tilknytningsbehovet på fullt volum og er følelsesmessig svært krevende for de ansatte. I følge tilknytningsteorien er dette særtrekk ved barn hvor det tidlige samspillet kan ha vært preget av forstyrrelser og barnets initiativ og den tidlige fortolkingsprosessen mellom barn og omsorgsgiver ikke har utviklet seg på naturlig måte (Broberg et al., 2014; Hundeide, 2001). Ogden (2015) fremstiller selvregulering som en type selvkontroll som utvikler seg i en gradvis prosess fra ytre til indre regulering, og funn som *for det barnet greier jo ikke å regulere seg selv*, beskriver et barn med et voldsomt raserianfall hvor sinnet griper forstyrrende inn i barnets atferd. I følge Ogden (2015) kan dette være et uttrykk *for emosjonell interferens* fordi det kommer i veien for barnets mulighet til å handle sosialt kompetent (Ogden, 2015 s. 229). Størksen (2015) viser til forskning som tyder på at god selvregulering er en forutsetning for læring, og god sosial tilpasning og ferdigheter i selvregulering gir indikasjoner på hvordan barn klarer seg i et livsløpsperspektiv (Størksen, 2015).

Informantene ga uttrykk for at det å gi reguleringsstøtte var et tidkrevende tålmodighetsarbeid, og opplevde at barn som strevde med ferdigheter i sosial kompetanse, også manglet verktøy i hvordan regulere egne følelser. Dette har sammenheng med barnets eksekutive tankeferdigheter som ikke er ferdig utviklet før i tidlig voksen alder, og handler blant annet om barnets evne til å kontrollere og styre impulsene sine (Greene et al., 2005; Kvello, 2014; Sørensen et al., 2013). Flere av informantene kom inn på at hjernens utvikling henger sammen utvikling av sosialt samspill, og harmoniserer med teoriene vist til over; *at summen av det samspillet og den relasjonen vi har pr. i dag er summen av alle møtepunktene, alle byggesteinene i hjernen*. En annen informant supplerer denne kunnskapen når hun sier *jeg tenker vi har gjort mye urett før vi visste mye om hjernen og at det er noe med den styringa av følelser og impulser som ikke er ferdig utvikla. At barn er på vei til å klare*.

Et teoretisk perspektiv er å se på barnets reguleringsvansker som en utviklingsforsinkelse og en risikofaktor i barnet eller utviklet seg i barns tidlige samspill med sine primæromsorgsgivere. Disse evidensbaserte teoriene fremhever at hjernen er bruksavhengig og utvikles gjennom sosialt samspill, og kan hjelpe ansatte forståelse og tåleevne til å stå i disse komplekse situasjonene (Nordanger & Braarud, 2014; Sørensen et al., 2013).

Barnet som *slengte seg i døra og sa at jeg hadde dyttet han, som raste og kastet ting rundt seg* beskrives som et barn som har utviklet en uhensiktsmessig samspillsform som ofte blir videreført i neste mikrosystem. Rye (2007) fremhever at barn med denne type atferd, vekker ubehagelige følelser hos ansatte, som sinne og frustrasjon og handler om at vi instinktivt speiler barnets atferd. Hvis vi ureflektert møter dette barnet med et mot-mønster som barnet kjenner fra før og møter barnet med sinne og avvisning, vil denne reaksjonsformen fortsette å forsterke barnets negative samspillsmønster (Rye, 2007). Informantens utsagn om at *jeg måtte ta meg skikkelig sammen, puste rolig og minne meg på at dette barnet trenger at jeg tåler det*, beskriver en reflektert barnehagelærer som ved hjelp av sin egen tankekraft og kompetanse, klarte å hente fram ressurser hos seg selv til å stå imot barnets voldsomme affeksjon. Å mestre å møte barnet med den ro og klokskap er ifølge Rye (2007) det dette barnet trengte for å komme ut av situasjonen med selvrespekten i behold. Dette er en stor utfordring for ansatte i barnehagen, men for at negative samspillsmønstre skal brytes, kreves det reflekterte omsorgsgivere som er bevisst sin jobb som rollemodeller (Nordanger & Braarud, 2014; Rye, 2007) Forskning fra Skoleklar-prosjektet (2015) viser at barn som strever med å regulere følelser og atferd og som det er utfordrende å bygge en støttende relasjon til, er de som har minst nærhet til de voksne i barnehagen. Dette påpeker Størksen som bekymringsfullt fordi forskning viser at barn som har et nært og godt samspill til foreldre og andre betydningsfulle voksne, er de som har best lærings og utviklingsmuligheter (Størksen, 2015; Vestad & Fandrem, 2015).

De krevende barna

I intervjuenes andre del brukte vi sammen litt tid til å fylle begrepet samspillsvansker med innhold. Flere informanter ga uttrykk for at samspillsvansker var et vidt begrep, men at det handlet om alle de barna som utfordrer både faglig og emosjonelt, og at vanskene kommer til uttrykk på forskjellig vis. Når jeg spurte barnehagelærerne hvordan de identifiserte barn med samspillsvansker, kom alle inn på at det ofte ble tydelig i forbindelse med lek og samarbeid.

Du ser det i leiken da hvis det er unger som ikke kommer inn i leik, de bare forsvinner fra leiken og hopper fra leik til leik.

En annen informant uttrykte seg sånn;

Man ser jo fort ting i lek. Og alder er jo veldig viktig da. At man kan litt om barns utvikling.

En informant fremhevet at barn med samspillsvansker godt kan ha gode lekeferdigheter, men at samarbeidet og forhandlinger om innholdet i leken kan bli utfordrende.

Men jeg ser jo at barn som har utfordringer ofte mangler lekekoder. De kan godt være gode til å leke men det er ikke sikkert de er så gode til dette med samarbeid da. De har kanskje ikke fått utviklet seg fra parallelleken til samleken på en konstruktiv måte.

Ved siden av svak lekekompetanse identifiserte flere barnehagelærere at det ikke sjelden hang sammen med svake ferdigheter i språk. En informant pekte på at hun kunne stusse på mange ulike sider ved barnet som;

At barnet virker kognitivt litt tilbake, at det kan være språklig, emosjonelt. Du skjønner at de sliter med selvfølelsen, er usikre og ikke klare å hevde seg selv eller mangler selvkontroll, at de ikke klarer å skape en god relasjon til noen eller at man blir en sånn som suger seg fast og er helt ukritisk til hvem det er og krever veldig mye oppmerksomhet.

Noen av barnehagelærerne kom inn på de stille barna. De som ikke krever oppmerksomhet fordi de så lett forsvinner i mengden. At de også i høyeste grad også har samspillsvansker. En informant opplevde de introverte barna som de vanskeligste fordi de er mye mer utydelige.

De går jo bare der og alt går jo greit liksom og så tenker du hvor mye har du egentlig hatt kontakt med det barnet i dag og hvor mye har det barnet snakket med deg eller du snakket med det barnet?

Informantene påpekte at barn med samspillsvansker er krevende, at de tar mye fokus og energi i hverdagen. Flere informanter var inne på at de som profesjonelle blir utfordret både faglig og emosjonelt, og må ta mange og raske valg på hvordan de håndterer disse vanskene best mulig. Flere var inne på at vi stiller høye krav til barnas sosiale ferdigheter, og at vi voksne også kan mangle verktøy og forståelse i møte med disse utfordringene. Den samme informanten var opptatt av at vi i samspill med barn påvirker deres fungering. *Og vi må heller ikke hoppe over at barnet påvirker oss.*

Barnehagelærernes opplevelse av barn med samspillsvansker hadde mange sammenfallende beskrivelser som når de skulle beskrive mangelfulle ferdigheter i sosial kompetanse. Dette samsvarer godt med min forståelse av fenomenet samspillsvansker, som er beskrevet i begrepsavklaringen. Disse funnene viser at samspillsvansker hadde mange ulike atferdsuttrykk og at barnehagelærerne opplevde å bli faglig og emosjonelt utfordret. Informantene

kom også inn på de stille barna, og en informant opplevde innagerende atferd som det mest krevende; *og så tenker du, hvor mye har du egentlig hatt kontakt med det barnet i dag?* Forskning viser at barn med innagerende atferd er en risikofaktor, og at ansattes evne til å bygge relasjon til barn med ulike sårbarheter har stor betydning barnas sosiale og emosjonelle utvikling (Brandlistuen et al., 2015). Flere var inne på at vi innimellom stiller for høye krav til barns sosiale ferdigheter. Bronfenbrenner (1979) introduserte begrepet *økologiske feller* og refererte til overganger til nye miljøer som kan virke utviklingshemmende på barnet (Bronfenbrenner, 1979 s.26; Kvello, 2012, s. 69). Hvis aktører i barnets mikromiljø stiller for krav til barnet som det ikke har forutsetninger til å imøtekomme, er det den voksne som mangler forståelse og verktøy til å yte god utviklingsstøtte. Et annet teoretisk perspektiv som utfyller dette, er at barnet kan utsettes for en type krysspress fordi barnet opplever motsetningsfulle forventninger knyttet til ulikt verdisyn fra ulike mikromiljøer (Bronfenbrenner, 1979).

Vi må heller ikke hoppe over at barnet påvirker oss viser til at barnet er en aktiv deltager i sin egen utviklingsprosess. Dette harmoniserer undersøkelsens teori i forhold til at barnet og miljøet påvirker hverandre i en gjensidig *transaksjonseffekt*, og at ulike mikromiljøer som familien og barnehagen kan være med å opprettholde og forsterke barnets samspillsvansker. Sett i lys av systemperspektiv kan vi ikke se på barnets vanske som et individuelt trekk hos barnet alene, men forstås i den konteksten den utspiller seg i (Drugli, 2013; Evertsen et al., 2015; Kvello, 2012b).

Fra et vanskelig barn til et barn med vansker

For at barnehagen skal støtte sårbare barns utvikling av sosial kompetanse spurte jeg informantene om hva de tenkte om årsaken til at noen barn utvikler samspillsvansker.

Så er det ikke så veldig sjelden at foreldrene har en vanskelig livssituasjon eller at det er ting som gjør at det kan være litt vanskelig for dette barnet.

Barnehagelærerne var inne på at vanskelige hjemmeforhold kan påvirke barnets fungering i barnehagen og at barnehagen som forebyggende arena kan bidra til å hindre at skjevutvikling utvikler seg. Samtidig viser disse dataene at dette oppleves som et stort og krevende ansvar, og at de erfarte problematferd, utestenging og mobbing som en økende utfordring i hverdagen.

Nei altså barn som kanskje ikke har det så bra hjemme, som ikke har fått den stimuleringa og som ikke opplever den gode tilknytninga og det å gi barna den erfaringa i barnehagen da som gjør at de likevel kan greie å danne seg et godt grunnlag for et godt liv da.

En barnehagelærer reflekterte rundt hvor sammensatt bildet er og hvilke ulike faktorer som er med på å forme et barns utvikling.

Man har jo sine opplevelser og sin bagasje med seg som former og danner den man er, de erfaringene man har gjort seg og hva man har i den minnebanken eller hva man skal si da. Og den er jo forskjellig hos oss alle, ut fra hva slags stimuleringer man har fått. Så det blir en vekselvirkning av ytre påvirkninger som vil påvirke barnet og hjernen og det det har i sin database som igjen vil påvirke hvordan barnet handler i situasjonen.

I alle intervjuene kom jeg med to påstander; *barn gjør det bra hvis de kan - barn gjør det bra hvis de vil*. Med disse påstandene inviterte jeg informantene til å dele sine umiddelbare tanker som resulterte i mange spennende refleksjoner. En informant var opptatt av at barn ofte får skyldfølelse når de har klart å stille i stand dårlig stemning og at de godt vet når de har gjort noe feil eller fått noen sinte.

Jeg tror veldig mange barn veit hva det er å være slem, de veit hva de gjør feil men de veit ikke hva de kunne gjort isteden og vi svikter barn tenker jeg hvis de ikke får lov å lære det på en god måte.

En informant delte noen tanker om at barn gjør det bra hvis de kan, men det var avhengig av at miljøet rundt klarte å fange opp hele barnet, se hele barnet og personligheten. Hun brukte som eksempel at hvis et barn hadde hatt det ugreit i utetiden og ikke fått hjelp til å løse opp i konflikter, kunne man ikke forvente et samarbeidsvillig barn.

Hvorfor skal det ville nå bare fordi vi voksne vil. Hvorfor skal det gjøre det bra hvis det ikke har det bra?

To av informantene hadde en lengre refleksjonsrekke rundt disse to påstandene, men ut fra et positivt menneskesyn og grunntanke om at alle kan få til alt ut fra sine forutsetninger, landet de på at barn gjør det bra hvis de vil.

Vi tenker at alle kan få til så å si alt de vil, hvis de bare er motivert for det og går inn på det. Så blir det vår oppgave som voksne å skape denne motivasjonen.

De samme informantene mente likevel det ble annerledes med sårbare barn som strever med sosialt samspill.

Barn med samspillsvansker har mye de ikke har lært ennå, og det er vårt ansvar å hjelpe de med å øke disse ferdighetene.

En annen informant reflekterte på denne måten;

Det er jo ingen som vil være utfordrende og kranglete. Det er jo ingen som vil det. Vi vil jo være gode, vil lære og være en del av fellesskapet. Vi er jo flokkdyr. Altså må man ikke legge det ansvaret på barn at han bevisst vil være vanskelig. Det er jo fordi han ikke kan.

Disse funnene viser til at årsaker til barnets samspillsvansker gir et sammensatt bilde, og alle pekte på vanskelige hjemmeforhold eller at barnet kan ha noen iboende risikofaktorer som mulige årsaker. Flere pekte på barnehagen som en viktig forebyggende arena *når barn ikke har fått den gode stimuleringa eller gode tilknytninga*. Ingen av informantene kom inn på barnehagen som risikofaktor. Funn viser også at hovedvekten av informantene hadde den grunnholdningen at barn gjør så godt de kan og at *ingen ønsker å være utfordrende og kranglete og at det er fordi de ikke kan*. En informant mente at *vi svikter barn tenker jeg når de ikke for lov å lære det på en god måte*.

Der er et interessant funn at ingen av informantene i denne undersøkelsen så på barnehagens innhold og organisering, eller de ansattes væremåte og kunnskap som medvirkende til at barnets samspillsvansker kan forsterkes. Alle pekte på at vansken var noe barnet hadde i seg eller *i bagasjen hjemmefra*. Dette samsvarer med Drugli, Clifford og Larssons studie (2007) hvor heller ingen av pedagogene som ble spurt, mente at skolen eller barnehagen kan virke som forsterkende faktor for utvikling av barnets vansker (Drugli et al., 2007). Denne forståelsen kan forhindre barnehagen i å vurdere sin egen rolle og innsats overfor barnet. Å være villig til å ta inn over seg helhetsbildet og kompleksiteten av risiko og beskyttelsesfaktorer, innebærer også at barnehagelæreren har en reflekterende og kritisk holdning til sin egen rolle i relasjonen til barn som utfordrer. Dette er viktige ingredienser i en relasjonsorientert og systemisk forståelse (Drugli, 2013; Linder, 2016). Forskning viser at skjevutvikling også kan skje i barnehagen når barn ikke blir møtt ut fra sine behov og kvaliteten på læringsmiljøet ikke er godt nok (Brandlistuen et al., 2015; Drugli, 2013; Størksen, 2015).

Å bygge relasjon er grunnlaget for alt

Informantene ga uttrykk for at relasjon er en kjernekompetanse i barnehagen, og at det er den voksnes ansvar å bygge en god relasjon til hvert enkelt barn. På spørsmål om relasjonens betydning for barns utvikling sa en informant det sånn;

Man må jo nesten ha en god relasjon for at læringsmiljøet skal blomstre.

En annen informant fremhevet at det kan være vanskelig å bygge relasjon til alle barn. Flere var opptatt av at det var de voksne som har ansvar for å jobbe med seg selv hvis relasjonen var utfordrende, og at man ikke kunne melde seg ut og snu ryggen til hvis man ikke liker noen eller ikke helt finner tonen. Flere var inne på kjemi og at *noen barn gjør oss til bedre voksne enn andre*. Noen informanter var opptatt av profesjonalitet og at man må jobbe kontinuerlig med å reflektere over egne handlinger og justere kursen underveis. De påpekte at det er den voksnes ansvar å skape god stemning, og flere kom inn på humor var en god ting å ty til hvis det ble trøblete fordi det virket avvæpnende. Informantene fremhevet at det er viktig at barnehagelæreren formidler at en *liker barnet*. En informant var opptatt av å vise at hun *liker hele pakka*.

Jeg tenker jo at de relaterer seg så tett til foreldrene sine og da må vi vise at vi liker hele pakka. Selv den lille babyen i bilstolen ikke sant; der er jo lillebroren din, så heldig lillebroren din er som har en så fin storesøster!, helheten tenker jeg.

En informant var opptatt av at vi har snakket mye om det å bygge relasjon, anerkjennelse, anerkjennende kommunikasjon. Informanten opplever at dette har blitt motebegreper og dette gjør vi bare.

Men gjør vi det når det spisser seg til? Når det blir utfordrende? Hva er innholdet i de begrepene i praksis da?

En annen informant uttrykker det sånn;

Hvordan velger du å være når strikken blir tøyd?

Flere informanter uttrykte et stort behov for å jobbe med egen utvikling i forhold til å bygge og videreutvikle sin egen relasjonskompetanse. At også voksne kan oppleve at følelsene tar overhånd og blir krasse mot barnet.

Så jeg tror ikke vi voksne alltid har de verktøyene som skal til når det blir utfordrende og vanskelig. Men vi kan øve oss og bli bedre.

Disse funnene viser at informantene ser på den voksnes evne til å bygge relasjon som en kjernekompetanse i barnehagen, og dette samsvarer med mye annen forskning som fremhever at kvalitativ god relasjon er grunnlaget for barns evne til læring og utvikling (Brandlistuen et al., 2015; Evertsen et al., 2015; Linder, 2016; Pianta, 1999; Størksen, 2015; Vestad & Fandrem, 2015). Samtidig formidler flere informanter *at det kan være vanskelig å bygge relasjon til alle barn og at noen barn gjør oss til bedre voksne*. Linder (2016) hevder at vi ikke har noe felles faglig språk for hva som foregår på den relasjonelle innerside, og beskriver relasjonskompetanse som *maskinrommet* i det pedagogiske arbeidet. Hundeide (2001) kalte den relasjonelle innersiden for *sonen for intimitet*, og at vi har en ubevisst sone rundt oss hvor vi inkluderer eller ekskluderer andre mennesker. Ut fra disse teoriene kan en forklaring til at det oppleves vanskeligere å bygge relasjon til noen barn, handle om at vi ikke skrur opp nok energi i vårt relasjonelle maskinrom, og at det er lettere å avvise og være mindre sensitive overfor barn som befinner seg utenfor vår sone for intimitet (Hundeide, 2001; Linder, 2016). Flere informanter var opptatt av at det er den voksens ansvar å jobbe med seg selv der hvor relasjonen er utfordrende og at en må reflektere over egne handlinger, og justere kursen underveis. Flere informanter påpekte også at følelsene kan ta overhånd for voksne og *bli krasse mot barna*. At det er lett å ha gode intensjoner *men hvordan velger en å være når strikken blir tøyd*? At det er lett å si at vi praktiserer anerkjennende kommunikasjon i vår barnehage, men *hva betyr de begrepene i praksis når det spisser seg til*? Disse funnene peker på et ønske om å reflektere over egne samspillsmønstre for å videreutvikle sin egen relasjonskompetanse. Samtidig tydeliggjør denne empirien at det også oppleves utfordrende for barnehagelærere å være profesjonell aktør i møte med utfordrende samspill. Rye (2007) påpeker at å ønske å jobbe med bevisstgjøring over sine egne samspillsmønstre kan stikke dypt i vår personlighet, og at egne interaksjonsmønstre kan utløses ureflektert i samspill med andre (Rye, 2007).

Gradert støtte

Undersøkelsens problemstilling søker svar på hvordan informantene støtter sårbare barns utvikling av sosial kompetanse, og alle informantene var opptatt av lekens betydning og *det å gi gradert støtte i lek*. Barns som strever med samspill strever ofte med å komme inn i lek,

delta i lek og avslutte leken på en god måte. Å gi gradert støtte handlet ofte om å gi næring inn i leken gjennom å delta, komme med konkrete ideer og oversette lekekoder for barn.

Å leike er jo en del av jobben vår. Det er jo hovedbeskjeftigelsen til barna og noe av det viktigste de lærer seg er å få god leikekompetanse.

Informantene påpekte at de hadde god erfaring med smågruppedagogikk, og at barn som strever med samspill fikk tilbud om å være i liten gruppe med få barn og tettere oppfølging av en voksen lekepartner. En barnehage praktiserte at hver voksen hadde sine faste tilknytningsbarn hvor man hadde ansvaret for å se og følge opp sine barn spesielt nøye. De hadde også et spesielt ansvar for kommunikasjon med sine barns foreldre. Alle var også opptatt av å se barnet og bygge videre på barnets utspill. Det kunne være organisatoriske grep som å forberede barnet i forkant av ulike overganger, la barn få kle på seg et annet sted eller til et annet tidspunkt enn den store gruppa. Informantene med ICDP- utdanning refererte til de tre dialoger og at de brukte *den følelsesmessige, den meningsskapende og den veiledende dialogen* (Hundeide, 2001, s. 41; Linder, 2016, s. 65). De la spesielt vekt på den følelsesmessige dialogen som handler om å vise at du er glad i barnet, justere deg etter barnets initiativ, invitere barnet til samspill, og anerkjenne det barnet klarer å gjøre. Å se hvert enkelt barn betydde for flertallet av informantene dessuten å være fysisk tilstede på gulvet.

Det er veldig viktig at vi voksne er tilstede. At vi er med. At vi ser. På gulvet. Det har jeg lært. Da får du med deg så utrolig mye mer, enn om du sitter på en stol for eksempel.

En informant fortalte at de aktivt tok tak i det som rører seg på avdelingen, pakket det litt inn og laget dramatiseringer for barnegruppa. I etterkant av fremføringen ledet de voksne en samtale hvor de snakker om; Hva var det de gjorde? Var det greit? Hva kunne de gjort isteden?

Ungene har jo svar. Så spiller vi det igjen etterpå. At vi på en måte gjør det riktige da. Og det ser vi er veldig virkningsfullt. Og så har ungene fått lov å spille det etterpå. Og det har vært veldig morsomt. Når det oppstår en situasjon i hverdagen, kan vi referere til det vi hadde i samlinga; husker du vi hadde om Karsten og Petra, nå er vi i samme situasjon.

En informant var opptatt av å skjerme barn som har store utfordringer- *for noen får jo fort et dårlig rykte*. Denne informanten forklarte at de jobbet bevisst i personalet med å *redefinere* barn som hadde fått et dårlig rykte og at de var bevisst på hva slags ord de brukte, *viljesterk framfor sta og vrang*.

Alle de utøvende barnehagelærerne praktiserte ulike former for pausetid. Dette ble praktisert som et tilbud til barn som trengte å roe seg ned og at de stort sett, hvis det var nok ressurser, tilbød barn en samtale i etterkant for å nøste opp i hva som hadde skjedd. Det var ikke alltid barnet tok imot tilbudet og *da har vi nok båret de ut*.

Flere av informantene kom inn på det å melde barn videre i systemet til PPT og BUP når de så at de trengte mer hjelp enn barnehagen kunne tilby. I forkant av en henvisning videre i hjelpeapparatet benyttet alle barnehagene seg av ulike kartleggingsverktøy som TRAS eller loggbok. De påpekte samtidig at dette var et tungrodd system som tok lang tid, men når de først kom var veiledningen og støtten god.

Disse funnene viser at informantene ser på leken som barnets essensielle væremåte, og at barn som strever med lekekoder gis gradert støtte. Informantene gir mange eksempler hva det betyr i praksis. Det handler blant annet om å oversette lekekoder, komme med innspill i leken og gi tettere oppfølging. Funnene viser at det er den voksne som må justere seg, og bygge på barnets initiativ og at den voksne inntar en aktiv rolle og er støttespiller i lek. Teori om lekens betydning for barns trivsel og helhetlige utvikling understøtter disse funnene, og Ruud (2010) påpeker at lek er en positiv og tilfredsstillende væremåte i seg, og at kvalitet på lek, danning, oppdragelse og omsorg henger tett sammen (Lamer, 2013; Ruud, 2010). Å få gradert støtte i lek er ikke bare viktig for å få hjelp til å tilhøre lekefellesskapet, men også svært viktig for utvikling av egenledelse (Sørensen et al., 2013). Rolleleken stiller krav til ulike egenledelsesfunksjoner som er viktig for å mestre samarbeidet og samspillet i leken, som for eksempel det å være fleksibel, ha et utenifra blikk på sin egen rolle og evne til å planlegge (Sørensen et al., 2013). Ved at barnehagen tar sin rolle som forebyggende og kompensende arena på alvor, kan ansatte i barnehagen bidra til å at sårbare barn utvikler mer robusthet. Resiliens bunner dels i miljøskapte forhold, og voksne i barnehagen som utøver sin rolle med varme og omsorg, kan virke beskyttende mot barn som strever med å delta i lekfellesskapet (Kvelling, 2012a). Undersøkelsens empiri viser også til at gradert støtte ikke bare handler om utviklingsstøtte til enkeltbarnet, men også at barnehagen gjør organisatoriske tiltak. Å tilrettelegge i smågrupper både for å skjerme og støtte barn, og lage voksenstyrte dramatiseringer som tiltak for å støtte utvikling av sosial kompetanse. Tiltak som dette viser at informantene også ser viktigheten av å tilrettelegge på systemnivå i tillegg til å gi enkeltbarn gradert utviklingsstøtte.

4.1.2 Sammenfattende drøfting

I denne undersøkelsen har jeg valgt å ta inn både barnets og barnehagelærerens stemme. Mine funn viser at dette har blitt et interessant materiale, og viser en helt annen bredde og flere perspektiver enn om jeg kun hadde valgt en av informantgruppene. I denne avsluttende drøftingen vil jeg derfor presentere hvilke funn som skiller, og hva som har en utfyllende funksjon i forhold til hverandre.

Å delta i lekfellesskapet, og tematikken rundt venner eller uvenner, kom frem som et vesentlig tema i hvordan barneinformantene opplevde relasjonen til jevnaldrende når den ble utfordrende. Med utsagnet *bestevenner gjør ikke sånn* viser de at de identifiserte når et barn blir holdt utenfor i leken, gjenkjente karakterens følelser og så at hun trengte hjelp av en venn eller en voksen. Å delta i lekfellesskapet er essensielt, og en viktig del av barns væremåte hvor vennskap og relasjoner utvikles, men det er også den samme arena hvor uvennskap og konflikter kan oppstå. *Henne ble sint på meg og jeg ble sint på henne og Jeg sa det ikke til M at vi ikke var bestevenner men henne sa det mange ganger* viser hvor vanskelig leken noen ganger oppleves, både det at følelsene tar overhånd og usikkerheten om en er venn eller ikke.

Sentrale funn i voksenintervjuene viser at de opplever at lek og sosial kompetanse på mange måter henger sammen. Barn som mestrer å delta i lekefellesskapet med alt det innebærer av sosiale ferdigheter og god egenledelse, har også god sosial kompetanse. *At barn som faller ut i leik faller også ut sosialt*, fremhever at lek har stor betydning for barnets utvikling av sosiale ferdigheter. Barna i denne undersøkelsen ga uttrykk for at lekefellesskapet også oppleves konfliktfylt, og vokseninformantene påpeker at det er gjennom å identifisere manglende ferdigheter i lek og samspill at de voksne oppdaget vansken. Dette belyser undersøkelsens problemstilling fra ulike perspektiver både innenfra lekeverden og barnets perspektiv, og fra den voksnes synsvinkel. Å være inkludert i lek er essensielt, lystbetont og meningsskapende i seg selv, men kvaliteten på lek og samspill er avgjørende. Sosial kompetanse er ikke en medfødt egenskap, men utvikles i sosialt samspill hvor det kreves en målrettet innsats fra et støttende miljø som har kunnskap og handlingskompetanse til å yte god utviklingsstøtte (Lamer, 2013; Ogden, 2015).

Funn i barneintervjuene viser at 4-5 åringer evner å sette ord på hva de selv føler; *jeg blir lei meg*, hvilke følelser karakterene i eksempelfortellingene uttrykker, *føler seg litt dårlig og slem* og hadde mange konstruktive forslag til hvordan løse konflikter; *snakke sammen så de blir venner og samarbeide*. Jeg tolker dette som at barn gjerne vil samarbeide med både voksne og

jevnaldrende, og har gode refleksjoner om hva sosial kompetanse er, men når sterk affeksjon, *jeg ble sint på henne og jeg gråt*, kommer i veien for barnets tankeevne, blir samspillsvanskene tydelige. *Det er noe med den styringa av følelser og tanker som ikke er ferdig utvikla*. Dette utsagnet underbygges av mange teoretikere, og handler om at barnets reguleringssystem normalt ikke er ferdig utviklet før som unge voksne (Kvello, 2014; Nordanger & Braarud, 2014; Ogden, 2015; Størksen, 2015; Sørensen et al., 2013). Emosjonelt krevende situasjoner som denne barneinformanten uttrykker er et annet likhetstrekk som voksne også beskrev. *Jeg var nær ved å briste i gråt. Da ble det bare enda verre. Jeg tenkte at nå har jeg ødelagt hele malegleden til det barnet*, viser hvor komplekst og utfordrende barnehagehverdagen kan oppleves. Kjernen i disse samspillene er at det skjer en *transaksjonseffekt*, at barnets iboende og tillærte særtrekk påvirker hvordan barnehagelæreren møter og forstår barnet (Drugli, 2013; Evertsen et al., 2015; Kvello, 2012b). Når vi møter sterk affekt hos barnet trekkes vi mot de samme følelsene. Barn med denne atferden vekker ofte ubehag og irritasjon og det er lett å møte sinne med det samme mot-mønster som barnet (Nordanger & Braarud, 2014; Rye, 2007). For å hjelpe barn til å samregule, kreves kunnskap fra barnehagelæreren om hva som ligger bak barnets væremåte, og ta ansvar for den konfliktfylte relasjonen og møte sterk affekt med ro og tålmodighet. Denne kunnskapen og kompetansen kan ikke kun ligge hos en barnehagelærer, men må ligge i hele systemet rundt, sånn at alle ansatte på avdelingen, hvor det er barn som strever med å regulere følelsene sine, kan støtte hverandre og reflektere sammen om hvordan hjelpe barnet best mulig.

Et annet likhetstrekk er barns ønske om at voksne er tilstede på barns lekarena. Barneinformantene uttrykte gjentatte ganger, at *å si fra til en voksen så de får snakket sammen, få hjelp av en voksen og si unnskyld* som en god løsning når samspillet ble trøblete. Et sentralt funn i intervjuene av barnehagelærerne var også at de *ga gradert støtte, oversatte lekekoder og justerte støtten etter barnets initiativ. Det er veldig viktig at vi er tilstede. At vi er med. På gulvet*. Le Paro, Pianta & Stuhlman (2004) påpeker at voksne må være emosjonelt og fysisk til stede der hvor barn er og for barnehagebarn er det ofte på gulvet. Innholdet i å skape et godt psykososial læringsmiljø handler om å støtte barna gjennom relasjoner preget av nærhet, entusiasme og gjensidighet (Evertsen et al., 2015; La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004a). Mye forskning tyder på at barn som ikke får tidlig og god støtte til å lære seg manglende ferdigheter i lek og sosial kompetanse, har større risiko for skjevutvikling (Drugli, 2013; Lamer, 2013; Ogden, 2015; Ruud, 2010).

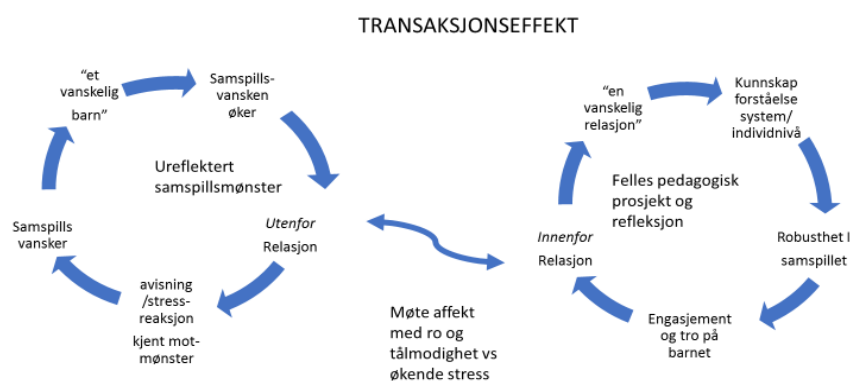
Et hovedskille mellom de to informantgruppene var at barna i stor grad hadde et her og nå perspektiv. Barnets perspektiv trer innimellom fram i funnene som en egen logikk, og jeg har tidligere i denne drøftingen tatt tak i barnas oppfattelse av at *fysisk høyde* oppfattes av barna som avgjørende for hvem som skal få den gjeveste rollen i leken. Deres refleksjoner var preget av en umiddelbarhet, mens de voksnes refleksjoner hadde en helt annen forståelse for kompleksiteten av samspillsvansker og hvilke tanker de hadde om sårbare barn og utvikling av sosial kompetanse. Vokseninformantene gir uttrykk for at de opplever samspillsvansker som både pedagogisk og emosjonelt utfordrende, og at noen barn er det vanskeligere å bygge relasjon til enn andre. Barnehagelærerne hadde mange gode refleksjoner og metoder for hvordan de la til rette for utvikling av barns sosiale ferdigheter, og som i størst grad foregikk i hverdagssituasjoner.

5. KONKLUSJON

Gjennom denne undersøkelsen har en gruppe barn- og vokseninformanter delt sine erfaringer og refleksjoner av fenomenet samspillsvansker. Jeg har fått noen verdifulle innblikk fra et barns perspektiv når samspillet og leken blir vanskelig. Barnehagelærerne har delt noe av sin opplevde virkelighet med hvordan de erfarer og identifiserer barns samspillsvansker og hvordan de støtter sårbare barns utvikling av sosial kompetanse. Vokseninformantene har også svart på hvordan de ser på sin egen rolle i relasjon til sårbare barn som utfordrer barnehagelærerne både pedagogisk og emosjonelt.

I møtet med teksten og analysen i etterkant, har jeg funnet et tydelig mønster i at barn som faller ut i lek også faller ut sosialt, og at manglende lekeferdigheter på mange måter samsvarer med manglende ferdigheter i sosial kompetanse. Leken er barnets primære sosialiseringsarena og har derfor en svært viktig rolle for utvikling av sosial kompetanse. Barns opplevelse av relasjoner og samspillsvansker bar preg av umiddelbare tanker og opplevelser rundt tematikken vennskap og uvennskap. Et hovedfunn i barneintervjuene tydeliggjør at de har mange konstruktive løsninger når de snakker om konflikter med et utenifra blikk, som speiler at de innehar gode ferdigheter i sosial kompetanse. De identifiserte egne og andres følelser og ble opprørt over Stine i eksempelfortellingen som holdt en annen karakter, Rebekka utenfor leken. Å være inkludert i lekfelleskapet var noe både barn og vokseninformantene så på som essensielt, og teori og forskning viser at barn som faller utenfor leken, er de som trenger det aller mest. Dette samsvarer med Lamer (2013) og Ruud (2010) som påpeker at det å være inkludert i lek er en viktig utviklingsplattform for sosial og emosjonell støtte (Lamer, 2013;

Ruud, 2010). Linder (2016) slår fast at barn som strever med å bli inkludert i lekfellesskapet blir rammet dobbelt, både fordi de mister opplevelse av samhørighet og får færre erfaringer og muligheter til å få ros og støtte fra betydningsfulle voksne (Linder, 2016). Forskning viser også at å ikke bli inkludert i lekefellesskapet kan få negative konsekvenser for barns psykososiale utvikling i et longitudinelt perspektiv (Ladd & Burgess, 2001; Ruud, 2010). Et annet essensielt funn er at barnehagelærerne opplevde samspillsvansker som en kompleks utfordring, og både barn og voksne opplevde samspill preget av konflikt og sterk affeksjon, som emosjonelt krevende. Funnene viser at *voksne også strever og er rådville og at noen barn gjør oss til bedre voksne enn andre*. Trembley (2010) påpeker at det er hvordan barnehagelæreren evner å forstå samspillsvansker som avgjør hvilken betydning barns sårbarhet får (Tremblay, 2010). Ut fra disse funnene har jeg utviklet en figur som illustrerer dette.



Figur 1-3

Figuren illustrerer transaksjonseffekten og hvordan den kan utvikle seg i to ulike sirkulære prosesser, et *ureflektert samspillsmønster* som forsterker vansken, og et samspillsmønster som legger til rette for at positiv endring kan skje. Fra et systemisk perspektiv kan en positiv utviklingsprosess skapes når barnehagens aktører ser på vansken som en *utviklingsforsinkelse* og et *felles pedagogisk prosjekt*. Barnehagelærerne så på det å bygge relasjon som den voksnes ansvar og en *kjernekompetanse*, men opplevde at det var mer utfordrende å bygge relasjon til noen barn. Funnene viser at barnehagelærerne fremhevet betydningen av profesjonalitet, og at det er den voksnes ansvar å reflektere over egne handlinger og justere kursen underveis. *Han trenger at jeg tåler det* er sånn jeg tolker det, undersøkelsens mest sentrale uttalelse, og uttrykker en forståelse som kan bidra til å snu et uheldig samspillsmønster i positiv retning. At barnehagens aktører er bevisst på at sårbare barn er de som profiterer aller mest tidlig og målrettet innsats, og at en skrur opp engasjementet i sitt

pedagogiske «maskinrom» og inviterer til en *innenfor relasjon*. Det er nettopp de barna det er mer utfordrende å bygge relasjon til, som trenger det aller mest (Linder, 2016; Størksen, 2015; Vestad & Fandrem, 2015). Det forutsetter at denne forståelsen og kompetanse ikke kun er tilstede hos noen dyktige pedagoger, men hos alle ansatte i mikrosystemet rundt, både på system og individnivå. For å yte god og målrettet tidlig innsats, må barnehagen jobbe systematisk med å kartlegge hvilke risikofaktorer barnehagen kan påvirke i positiv retning og hvilke faktorer den ikke kan påvirke.

Et interessant funn var også at ingen av informantene så på barnehagen som en risikofaktor som kan bidra til å forsterke barnets samspillsvansker. Dette funnet kan også forhindre barnehagen i å vurdere sin egen innsats overfor barnet, og føre til at ansatte fraskriver seg ansvaret for å handle proaktivt. Undersøkelsen viser også at barnehagelærerne ønsket å bidra til å forebygge skjevutvikling, men at dette er *et stort og krevende ansvar*. Hvis barnehagen skal mestre å støtte sårbare barns utvikling av sosial kompetanse på en best mulig måte, må barna få vite *hva de kunne gjort isteden*. Da må kunnskap om relasjonens betydning, og gode evidensbaserte og systemiske tiltak prege holdninger og handlinger, utnytte potensialet i *mulighetens vindu* som barnehagealderen er, og yte god og tidlig hjelp. *Vi svikter barn tenker jeg hvis de ikke får lov til å lære det på en god måte*.

Barn er bare så sosialt kompetente som miljøet de er en del av, gir de muligheten til å bli (fritt etter Pianta, 1999 s. 64).

5.1 Metodebetraktning og videre forskning

I denne undersøkelsen har jeg valgt to informantgrupper, barnehagelærere og 4-5 åringer. Det har gitt meg et verdifullt innblikk i barnets perspektiv og spennende refleksjoner fra barnehagelærerens ståsted. Skulle jeg gjøre en større undersøkelse kunne jeg også valgt å intervju assistenter og barn- og ungdomsarbeidere. Dette er den yrkesgruppen det er flest av i barnehagen i dag. Det ville muligvis gitt et bredere perspektiv og riktigere bilde av barnehagens opplevelse av samspillsvansker. I forhold til undersøkelsens omfang, tiden jeg hadde til rådighet og valg av problemstilling, ble det i denne undersøkelsen viktig å ikke favne for bredt.

I en videre forskningsprosess rundt denne tematikken kunne det også vært interessant å utvikle figuren 1-3 til en modell. Det ville innebære at en forsket videre på transaksjonseffekter og hva som skjer i skjæringspunktet mellom et ureflektert og reflekterte samspillsmønster.

5.1.1 Litteraturliste

- Borthne Hvidsten, B. I. (red.). (2014). *Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen*. . Bergen Fagbokforlaget
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H. & Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen- betydningen av kvalitet*. . Oslo Nasjonalt Folkehelseinstitutt
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra : hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen : hva betyr trygghet for lek og læring?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brønne, T. (2008). *Uvenner*. . Oslo Aschehoug
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children: The Mosaic approach* (2nd ed. utg.): United Kingdom: National Children's Bureau.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn- evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B., Larsson, B. & Clifford, G. (2007). Pervasive and non-pervasive conduct problems in a clinic sample aged 4-8 years: child, family and day-care/school factors. . Lastet ned fra <http://www.incredibleyears.com/article/pervasive-and-non-pervasive-conduct-problems-in-a-clinic-sample-aged-4-8-years-child-family-and-day-careschool-factors/>
- Eide, B. & Winger, N. (2011). *Fra barns synsvinkel : intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner* (vol. 5). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., . . . Aase , H. (2014). *Sammenhengen mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 års alder: resultater fra den norske mor og barn undersøkelsen* Nasjonalt Folkehelseinstitutt Folkehelseinstituttet
- Etikk.no. (2016). De forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra <https://www.etikk.no>
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C. & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen-en synteserapport*. Lastet ned fra http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Barnehage/Rapport_Pa%20leit%20etter%20laringsmiljoet.pdf
- From, K. & Mølbak, R. (2014). *Skal vi være venner? - Sara og Rune lærer om sosial kompetanse*. . Oslo Gyldendal Akademisk
- Greene, R. W., Solli, A. & Marstein, O. (2005). *Eksplorative barn : noen barn har store vansker med å takle motgang og forandringer, her er en ny måte å forstå og behandle slike barn på*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2011). *Undervisning i sosiale ferdigheter- en håndbok* Oslo Kommuneforlaget
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utgave utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hausstätter, R. S. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen IB. I. Borthne Hvidsten (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 41- 51). Bergen Fagbokforlaget

- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen IE. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (vol. 5, s. 594-611): Cappelen Damm akademisk
- Hundeide, K. (1996). *Ledet samspill : håndbok til ICDPs sensitiviseringsprogram*. Stabekk: International Child Development Programs
- Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill fra spebarn til førskolealder* (vol. 2.opplag). Høvik: Forlaget Vett & Viten
- Hvidsten, B. I. B. (2014). Relasjonelle vansker: Hvordan kan du som barnehagelærer fremme barns relasjonskompetanse? . I B. B. Hvidsten (red.), (s. 137-148). Oslo: Fagbokforlaget
- Juul, J., Solli, A. & Jensen, H. (2003). *Fra lydlighet til ansvarlighet : pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Knafo, A., Jaffee, S. R., Boivin, M., Brendgen, M., Vitaro, F., Forget-Dubois, N., . . . Dionne, G. (2013). *Evidence of gene–environment correlation for peer difficulties: Disruptive behaviors predict early peer relation difficulties in school through genetic effects*. 25(1), 79-92. doi: 10.1017/S0954579412000910
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2012a). Sosialiseringbegreper IØ. Kvello (red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 13-54). Oslo Gyldendal akademisk
- Kvello, Ø. (2012b). *Transaksjonsmodellen* (s. 62-84). Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvello, Ø. (2014). Lærevansker hos barn med alvorlige atferdsvansker IH. Sigmundsson (red.), *Læringsvansker* (s. 23-60). Bergen Fagbokforlaget
- Kvello, Ø. (red.). (2008). *Oppvekst : om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004a). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Pre kindergarten Year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.07.005
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004b). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. Lastet ned fra doi:10.1111/1467-8624.00366
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! : Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling : håndboka*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lamer, K. (2013). Sosial kompetanse og inkludering i barnehagen som lærende organisasjon IØ. Kvello (red.), *Barn i utvikling* (s. 229-254). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Linder, A. (2016). *Professionel relationskompetence -Stjernestunde i det relationelle univers* Fredrikshavn Dafolo.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd edition utg. vol. 41). Los Angeles: Sage.
- Nesh. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi Hentet fra www.etikkom.no
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 287-299.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening* 51(7), 531-536.

- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk : en fortolkende studie av barns lekerfaringer med rom og materialitet*. Doktoravhandling Høgskolen i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap, Kongsberg.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Odgers, C. L., Moffitt, T. E., Broadbent, J. M., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Caspi, A. (2008). Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychology* 20(2), 673-716. doi: 10.1017/S0954579408000333
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltagelse i barnehagen: fordring og utfordring : en kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene*. Doktoravhandling, Høgskolen i Lillehammer. Lastet ned fra <file:///C:/Users/ingri/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/AQB6LSF6/P hD3%20Pettersvold.pdf>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers* Washington, DC American Psychological Association
- Roland, E. (red.). (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker- barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo Universitetsforlaget
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Developmental and Psychopathology* 24(2), 335-344. doi: 10.1017/S0954579412000028
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! : lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov : et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development : how children and contexts shape each other*. Washington, D.C: American Psychological Association (APA).
- Samuelsson, I. P., Summer, D. & Hundeide, K. (2013). *Barnperspektiv och barnets perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber AB
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Solheim, E. (2013a). *Effects of Childcare on Child Development: Time in Care, Group Size, and the Teacher-Child Relationship*. Doctoral thesis, Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet. Lastet ned fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/271006>
- Solheim, E. (2013b). *Utviklingsstøttende samspill i barnehagen:fokus på de minste barna*. I K. Øyvind (red.), *Barn i utvikling* (s. 98-133). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Statistisk Sentralbyrå. (2016). *Barnehager, 2016, endelige tall* Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21>
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Wei, E., Farrington, D. P., Wikström, P.-O. H., Kendall, P. C. & Holmbeck, G. N. (2002). Risk and Promotive Effects in the Explanation of Persistent Serious Delinquency in Boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 111-123. doi: 10.1037/0022-006X.70.1.111
- Sturaro, C., Van Lier, P. A., Cuijpers, P. & Koot, H. M. (2011). The role of peer relationships in the development of early school-age externalizing problems. *Child development*, 82(3), 758-765. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01532.x

- Størksen, I. (2015, 25.1.2015). *Selvregulering er grunnmuren for læring*. Hentet fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-psykologi/2015/01/selvregulering-er-grunnmuren-laering>
- Sørensen, K., Godtfredsen, M., Modahl, M. & Lerdal, B. (2013). *Egenledelse i lek og læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51(4, april 2010), 341-367. doi: DOI: 10.1111/j.1469-7610.2010.02211.
- Trevarthen, C. (2009). The Intersubjective Psychobiology of Human Meaning: Learning of Culture Depends on Interest for Co-Operative Practical Work—and Affection for the Joyful Art of Good Company. *Psychoanalytic Dialogues*, 19(5), 507-518. Lastet ned fra doi:10.1080/10481880903231894
- Vestad, L. & Fandrem, H. (2015). Selvregulering, språk og relasjon til pedagogen hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn. *Spesialpedagogikk - forskningsutgaven*, 01(01), 45-56. Lastet ned fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/bedre-sprakutvikling-med-gode-relasjoner-i-barnehagen/>
- Webster-Stratton, C. (2000). *De utrolige årene : en veiledning i problemløsning for foreldre med barn i alderen 3-8 år*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wenneberg, T. (2015). *Selv og sammen : om tilknytning og identitet i relasjoner* (T. J. Arneberg, Overs.). Oslo: Arneberg.
- Wennerberg, T. (2015). *Selv og sammen : om tilknytning og identitet i relasjoner*. Oslo: Arneberg Forlag
- Åmot, I. (2014). *Barn med samspillsvansker og de ansattes dilemma relatert til retten til medvirkning i barnehagen*. Ph.d.avhandling NTNU, Trondheim Lastet ned fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:770461/FULLTEXT01.pdf>

5.1.2 Vedlegg

Samtykke NSD

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet - til barnas foreldre

Informasjon til barnehagelærere som deltar i forskningsprosjektet

Intervjuguide barn

Intervjuguide voksne

Solveig Nordtømme

Fakultet for humaniora,- idrett og utdanningsvitenskap Høgskolen i Sørøst-Norge

3045 DRAMMEN

Vår dato: 05.09.2016

Vår ref: 49527 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49527	<i>Når relasjonen blir utfordrende-hvem tar ansvaret?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Solveig Nordtømme</i>
Student	<i>Ingrid Solem</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Kopi: Ingrid Solem Ingrid.Solem@student.hbv.no



Personvernombudet legger til grunn at barnehagens ledelse godkjenner prosjektet.

REKRUTTERING

Rekruttering skjer via egne kontakter og videre ved hjelp av snøballmetoden, der personer som allerede inngår i prosjektet rekrutterer nye deltakere fra sin bekjentskapskrets. Ved sistnevnte fremgangsmåte anbefaler personvernombudet at vedkommende som videreformidler forespørsel ber interesserte kontakte deg, eller eventuelt få vedkommendes tillatelse til at du kan ta kontakt.

Personvernombudet forutsetter at frivillighet, taushetsplikt og konfidensialitet blir ivaretatt under rekruttering av utvalget. Personvernombudet legger til grunn at frivilligheten ivaretas og minner om at frivillighet kan være problematisk når en rekrutterer gjennom eget nettverk og dersom det er et avhengighetsforhold mellom den som rekrutterer og informant, for eksempel mellom barnehageansatt og barnehagebarn.

UTVALG OG METODER

Utvalget består av fem barnehagelærere fra ulike barnehager og to-tre grupper med barn mellom 4-6 år fra en barnehage.

Studenten skal gjennomføre personlige intervjuer, gruppeintervjuer og deltakende observasjon. Studenten vil føre feltlogg fra deltakende observasjon, men denne skal ikke inneholde direkte identifiserende personopplysninger. Siden det ikke framkommer av informasjonsskrivene, legger vi til grunn at det heller ikke registreres indirekte identifiserende opplysninger i feltnotatene.

Vi viser til vår temaside om forskning i barnehager:

<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>

Se også NESH' (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) nettsider om forskning på barn og problemstillinger knyttet til dette: <https://www.etikkom.no/fbib/temaer/forskning-pa-bestemte-grupper/barn/>

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene til barnehageansatte og foreldre, mottatt 02.09.2016, er hovedsakelig godt utformet. Vi ber imidlertid om at følgende endres/tilføyes:

- I informasjonsskrivet til foreldrene ber vi om at du oppgir at personopplysninger vil anonymiseres ved prosjektslutt, samt oppgir dato for prosjektslutt.
- Vi anbefaler at du i samme skrevet fjerner delsetningen "...og må godkjennes før jeg kan starte intervjuene".

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker.

Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at barnehageansatte har taushetsplikt overfor enkeltbarn og deres foreldre, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere enkeltbarn/foreldre direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Vi anbefaler at du minner informantene på dette før intervjuene, samt ber dem om å omtale personer som ikke deltar i prosjektet (kolleger og andre) på en måte som ikke identifiserer enkeltpersoner.

TREDJEPERSONSOPPLYSNINGER

Personvernombudet tar høyde for at det i intervju med barna kan framkomme tredjepersonsopplysninger (om barn og voksenpersoner som barna kjenner). Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Såfremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

INFORMASJONSSIKKERHET

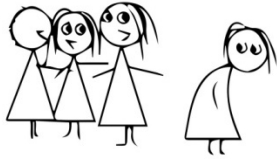
Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 15.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt- til barnas foreldre



Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sørøst Norge og skal denne høsten gjøre et feltarbeid i 3 ulike barnehager på Østlandet.

Barnehagen ditt barn går i har denne høsten åpnet dørene for et forskningsprosjekt som skal handle om utvikling av sosial kompetanse og samspillsvansker. I den forbindelse vil jeg intervju noen ulike barnehagelærere og noen små grupper med barn i alderen 4-5 år.

Formålet med undersøkelsen å få noen svar på hvordan barn opplever lek og samspill barn imellom og i relasjon til de voksne i barnehagen. Både når samspillet går fint og når det blir utfordrende. Jeg ønsker å få barnets stemme inn i denne undersøkelsen da jeg tror mange 4-5 åringer evner å sette ord på hva de tenker og opplever. Dessuten tror jeg dette er noe barn er opptatt av.



Jeg ønsker å intervju barna i små grupper på 2-3 av gangen. Jeg kommer til å bruke illustrasjoner, fortelling og dukketeater for å introdusere tema for barna. Intervjuet vil vare i ca. 30-40 min og foregå i kjente omgivelser i barnehagen. Det er min oppgave at barna opplever at intervjusituasjonen er spennende og motiverende.

Du som voksen må gi skriftlig samtykke for at barnet kan delt, og det er selvsagt helt frivillig. Barnet kan når som helst trekke seg både før og underveis uten grunn.

Det vil ikke få noen konsekvenser for barnet dersom du som foreldre sier nei til deltagelse eller om du senere trekker tilbake samtykket.

For å kunne være helt tilstede under intervjuene vil jeg gjøre opptak. Barna kan gjerne få høre på opptakene rett etterpå. De blir slettet etter at de er skrevet ut på pc. Pc`n er personlig og det kreves passord som kun jeg kjenner til.

Ingen barn vil kunne gjenkjennes i publikasjonen og det er kun meg om min veileder på Høgskolen i Sørøst Norge som har tilgang på intervjuene. Min veileder heter Solveig Nordtømme(solveig.nordtomme@hbv.no) og er førsteamanuensis ved Fakultetet for humaniora og utdanningsvitenskap. Hun kan kontaktes på tel +47 31 00 92 ved behov. Prosjektet er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning - NSD.

Hvis du som foreldre ønsker det, kan du gjerne få lese intervjuguiden. Ta gjerne kontakt med meg hvis du har spørsmål. Jeg vil være tilstede i barnehagen i en blikjent periode i forkant av intervjuene (fredager). Da kan vi gjerne ta en prat.



MVH Ingrid Solem

+47 47 01 86 45

Ingrid.Solem@student.hbv.no



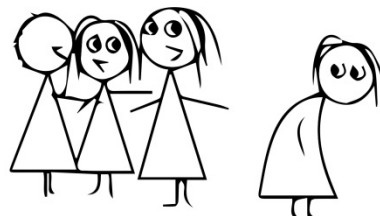
Samtykke til deltagelse i prosjektet « Sosial kompetanse og samspillsvansker»

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å la mitt barn delta i et gruppeintervju i barnehagen.

Barnets navn.....

Foresattes underskrift

INFORMASJON TIL BARNEHAGELÆRERE SOM DELTAR I FORSKNINGSPROSJEKTET



- NÅR SAMSPILLET BLIR UTFORDRENDE

Hei, jeg heter Ingrid Solem og er til daglig ansatt som spesialpedagog i Ås PPS. Jobben min handler om å støtte barnehagen i opplæring og tilrettelegging for barn som trenger ekstra hjelp og støtte. Ved siden av dette tar jeg en mastergrad i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sørøst Norge, og skal i gang med den avsluttende oppgaven hvor en del av den skal være et forskingsarbeid. I den forbindelse ønsker jeg å intervju en liten gruppe barn og et antall barnehagelærere i 3 ulike barnehager. Da tar jeg av meg «veilederhatten» og på med «forskerbrillene» som i praksis er en helt annen rolle, og hvor jeg ønsker å få et innblikk på hvordan barn og voksne forstår og opplever et spesifikt fenomen.

Sosial kompetanse

Tema for forskingen er hvordan barn utvikler sosial kompetanse og hvordan barn og voksne møter barn som strever med sosialt samspill. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan barn og barnehagelæreren forstår, opplever, identifiserer dette fenomenet.

Barn og voksenstemmen inn i undersøkelsen

I forkant av intervjuene ønsker jeg å være tilstede på avdelingen i en kortere bli-kjent-periode. Da ønsker jeg å delta i det daglige og ha fokus på å bygge tillitt og relasjon til de voksne og barn jeg senere skal intervju. Det vil også gi meg noen innspill på å forstå barnas verden og få ideer til gode spørsmål.

Jeg ønsker å få barnets stemme inn i denne undersøkelsen fordi barns erfaringer er et viktig bidrag. Jeg tror mange 4-5 åringer evner å sette ord på hva de tenker og opplever rundt lek og samspill. Dessuten tror jeg dette er noe de er opptatt av. Barn vet hvordan de har det og hva det vil si å være barn. Barna ønsker jeg å intervju i små grupper på 2-3 av gangen. Jeg kommer til å bruke fortelling, illustrasjoner og evt. dukketeater for å introdusere tema for barna. Intervjuene vil vare i ca. 30-40 min av gangen og vil foregå i kjente omgivelser i barnehagen. Barnehagelærere ønsker jeg å intervju enkeltvis.

Etiske retningslinjer og krav til samtykke

Det er selvsagt frivillig og delta, og du kan når som helst og uten grunn trekke deg hvis du ønsker det. Det vil ikke få noen konsekvenser for deg. Alle som deltar skriver under på en samtykke-erklæring. Det gjelder både voksne og barnas foreldre. Barna som deltar gir meg et muntlig samtykke. Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD (Personvernombudet for forskning) og jeg vil følge alle forskningsetiske retningslinjer. Hensynet til person går foran hensynet til ny kunnskap. Det betyr at jeg har ansvaret for at informantenes integritet blir ivaretatt. For å være helt tilstede under intervjuene ønsker jeg å gjøre opptak. Etter at jeg har skrevet de ut på pc vil opptakene slettes. I publikasjonen vil utsagn fra intervjuene kodes dvs. at hverken barnehage eller informant nevnes med navn. Isteden vil jeg beskrive de som har deltatt som barne- eller vokseninformanter. Derfor vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Alle personopplysninger og opptak slettes innen prosjektslutt 1.6.17. Inntil da oppbevares opptak og transkriberinger på personlig PC som er passordbeskyttet. Alle opplysninger behandles konfidensielt, og skal brukes til å belyse teori om prosjektets tema- samspillsvansker og utvikling av sosial kompetanse.



Ny kunnskap

Min ambisjon er ved at barnehagen åpner dørene sine for meg, og deler noe av sin virkelighet, er mitt ønske at dere skal få noe tilbake i form av økt kunnskap om det tema jeg forsker i. Jeg har ansvaret for at barn og voksne opplever intervjusituasjonen som interessant og meningsfull. Alle som ønsker det kan lese gjennom intervjuene i etterkant og komme med innspill og korreksjoner. Barna kan få høre på opptaket umiddelbart etterpå. Prosjektslutt er satt til 1.6.17 og de av dere som ønsker det får selvsagt masteroppgaven når den er ferdig. Planen er at intervjuene skal gjennomføres i september/oktober -2016.

Min veileder på Høgskolen i Sørøst Norge heter Solveig Nordtømme(solveig.nordtomme@hbv.no, +47 31 00 92 12)

Tusen takk for at dere åpner dørene for meg som forsker. Jeg gleder meg til å samarbeide med dere.

Samtykke til deltagelse i prosjektet «Sosial kompetanse og samspillsvansker»

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta i et forskningsintervju.

Sett kryss

☐

signatur:

Mvh Ingrid Solem (ingrid.solem@student.hbv.no)

Intervjuguide barn

Oppstarten av intervjuet vil være et stort bilde (A-3) av en konfliktsituasjon. Bilde viser en Kanin og et Pinnsvin som er sinte og lei seg. Jeg vil bruke ulike bilder til hvert av intervjuene for å forske på ulike vinkler av samme tema – når samspillet blir utfordrende.

Overordnet forskningsspørsmål:

«Hvordan opplever barn relasjonen til andre barn og voksne når samspillet blir vanskelig?»

Med utgangspunkt i bildet:

- Hvordan ser Pinnsvin og Kanin ut på bildet?
- Hva slags følelser tror dere de har nå?
- Hva tror dere har hendt?
- Hva tror dere har hendt med Pinnsvin sin tegning?
- Hvorfor tror dere det skjedde?
- Hva tror dere skjer videre?
- Hvem kan hjelpe til når sånt skjer?
- Har du opplevd dette noen gang?
- Hva skjedde da?

Deretter vil jeg enten dramatisere/lese og vise illustrasjoner av hvordan konflikten oppsto og hva som skjer videre i eksempelfortellingen.

- Hva tenker dere om det som skjedde videre?
- Pinnsvin var så sint at sa flere dumme ting, hva tenker dere om det?
- Kanin ble veldig lei seg fordi han opplever at han får skylda for noe han ikke mente å gjøre?
- Har dere opplevd at dere glemte å tenke dere om før du gjorde noe dumt mot en venn?
- Har noen gjort noe dumt mot deg som du ble lei deg, sint eller trist av?

- Hvordan har du det inne i deg når du er sint, redd, lei deg?

- Hvordan kan de voksne hjelpe når du sint, redd eller lei deg?
- Har du opplevd at de voksne ikke har sett eller hjulpet deg når du ikke har det bra?
- Har du opplevd å få den trøsten du trenger når du er trist eller sint?
- Hva er viktig for dere for å trives i barnehagen?

Intervjuguide- barnehagelærere

- Fortelle kort om bakgrunnen for forskningen- teorigrunnlag- intervju som metode- kvalitativ forskning - anonymisering
- Orienterer om Problemstilling.

- *Hvordan opplever 4-5 åringer og barnehagelæreren samspillsvansker, og hvordan støtter barnehagelærere sårbare barns utvikling av sosial kompetanse?*

Intro og generelt om utvikling av sosial kompetanse

Bakgrunn- utdanning – jobberfaring

- Hva er din motivasjon for å jobbe med barn? Hva liker du best ved jobben?
- Dine styrker/svakheter som pedagog. I forhold til kjønn? Styrke som mann? Ift. å være rollemodell?
- Sosial kompetanse? Hva tenker du på da?
- Hva slags erfaring har du med å jobbe med utvikling av sosial kompetanse ute i barnehagene? (gi eksempler) Har dere hatt noe om dette på studiet?
- Noen barnehager bruker programmer/metoder utviklet for å jobbe forebyggende med å fremme sosial kompetanse. Har du noe erfaring med det?
- Har du vært med på at personalgrupper drøfter hvordan dere fremmer sosial kompetanse hos barnegruppa?
- Hva slags forståelse?
- Hva tenker du om voksne som rollemodell?
- Hvordan tenker du man bygger opp en god relasjon til et barn?
- Hvordan tenker du man skaper gode rammer for at barna skaper gode barn-barn relasjoner?
- Hva slags betydning tenker du din egen oppvekst har? (holdninger og handlinger)
- Hva tenker du om å reflektere over egen praksis med et granskende blikk? (Se deg selv utenfra)
- Hvordan vil du beskrive dine evner til samspill. Hva slags type dialog bruker du? (følelsesmessig, meningsskapende, veiledende) møte barn på følelsene, utvide meningen

- Tenk på en bestemt relasjon: Hvordan vil du beskrive evnene dine til positiv relasjon? Evnene dine i vanskelig relasjon?

Samspillsvansker

- Hvordan identifiserer du (barnehagelæreren) samspillsvansker?
- Hvordan vil du beskrive samspillsvansker?
- Drøfter dere barn som utfordrer dere i personalgruppa? Hvordan griper dere det an?
- Når det skjer en konflikt hvordan støtter dere barna på å løse den? Hvem får mest oppmerksomhet? Hva gir du mest oppmerksomhet?
- Er det konflikter de kan løse selv?
- Hva tenker du om forebygging, være i forkant for å forhindre at en konflikt oppstår?
- Hvor stor er denne utfordringen for deg i din jobb? Tar barn som utfordrer deg mye plass i hverdagen din? Hva tenker du om det?
- Hva tenker du er grunnen til at noen barn har disse vanskene?
- Hva tenker du er ditt bidrag inn i forhold til disse barna?
- Ditt ansvar?
- Hvis det butter («haimusikk») kjenner du at noen barn irriterer, provoserer deg mer enn andre? Hva tenker du om det? Har dere en dialog på det i personalgruppa?
- Er det sider ved barnet som utfordrer deg som du tenker du ikke kan gjøre noe med?
- Hvordan er det?

- Tenk på et spesielt barn som har utfordret deg: Hvordan vil du beskrive din relasjon til dette barnet. (Til de andre barna i gruppa?)
- Nærhet og avstand: Hvordan opplever du relasjon til barn i risiko- faresonen?
- Hva slags betydning har din måte å kommunisere med barn som utfordrer deg på de andre barna i gruppa?
- (Variasjon i alvorlighetsgrad?)
- Gyldne øyeblikk. Hva slags kvalitet var det i samspillet da? Hva er gull i hverdagen for deg?

Tiltak - relasjon

- Hvilke tiltak tenker du er hensiktsmessige? Gode erfaringer-Dårlige erfaringer
- Hvordan ser du på din egen rolle i relasjonen til det barnet som utfordrer?
- Ditt ansvar i relasjonene? Hva kan du gjøre? Hvilken betydning har ditt bidrag?
- Hvordan ser du på helheten og sammenhengen i hele gruppa? Hva slags betydning tenker du den har for de utfordrende relasjonene?

Samarbeid rundt barn som utfordrer

- Hvordan har foreldresamarbeidet fungert i forhold til barn med samspillsvansker?
- Hvordan opplever du foreldre ser på sin rolle i relasjonen til barnet som utfordrer?
- Har du kollegaer eller andre du kan få støtte og veiledning til å håndtere barn som utfordrer?

- Hvordan opplever du at ekstern veiledning fungerer?
- Hva er viktig for deg for å utvikle deg i jobben din?