

Anni Elina Partanen Moxness

Masteroppgave

Mestring eller utilstrekkelighet?

Hvordan fremmes pedagogiske lederes mestringsopplevelse i arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen?



Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim, Vår 2023

DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning



Sammendrag

Problemstillingen til denne oppgaven er: Hvordan fremmes pedagogiske leders mestringsopplevelse i arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen? Oppgaven tar utgangspunkt i fire kvalitative dybdeintervju av pedagogiske ledere med erfaring i arbeid med barn som har vist utfordrende atferd over tid. Det ble valgt å intervju pedagogiske ledere i stedet for spesialpedagoger siden det er en vanlig utfordring for pedagogiske ledere å støte på, men hvor det kan oppleves at man trenger spesialpedagogisk kompetanse. De fleste barn kan en eller annen gang vise ulike former for mistilpasning, men også mer alvorlige atferdsvansker er vanlig blant barn i barnehagealder. Mye av atferds relaterte utfordringer ivaretas innen det allmenpedagogiske tilbudet. Denne oppgaven ser på atferdsvansker fra et systemisk perspektiv. Atferdsvansker er et komplekst og sammensatt felt og påvirkes av ulike faktorer. Mestring og mestringsforventning og anerkjennelse står sentralt i oppgavens teoridel. Atferdsvansker som vedvarer, kan sette mestringsopplevelsen til pedagogiske ledere i spill. Pedagogiske ledere som er intervjuet, forteller at autentiske mestringsopplevelser kommer gjennom barnas mestring og framgang. Samarbeid med foreldre til barn som viser atferdsvansker kan være sårbart og vanskelig og bidra enten til ytterligere følelse av utilstrekkelighet eller følelse av mestring. Pedagogiske ledere opplever at det stilles store krav til deres rolle, og at forventningene ikke står i samsvar med tilgjengelige ressurser når man arbeider med barn som strever med atferd. Mestringsopplevelsen støttes først og fremst gjennom anerkjennende ledelse, god veiledning, kollegial støtte og tilgjengelige ressurser når det er tungt og vanskelig og utfordringene vedvarer.

Forord

Å fullføre mastergraden etter mange år i arbeid som pedagogisk leder og spesialpedagog har vært en prosess som jeg virkelig ikke angrer på. Det har latt seg kombinere med jobb og ikke minst har det opplevdes meningsfullt å kunne gjøre dette med det erfaringsgrunnlaget jeg har. Jeg var spent på hvordan det ville føles å bli student igjen etter mange år i arbeid, men det har vært helt herlig å få bruke seg på denne måten igjen. Jeg har vokst og har fått utfordret meg og det har vært stunder med usikkerhet og skrivepropper underveis. Å ha kommet gjennom dette har gitt meg mestringsfølelse. Å skrive om mestring og anerkjennelse har gitt meg noe mer enn bare en masteroppgave. Det har gitt meg noe personlig. Denne prosessen har åpnet nye porter i arbeidslivet og den nye kunnskapen som jeg har ervervet meg i prosessen har allerede kommet i bruk og vil brukes videre på nye måter, som en forhåpentligvis anerkjennende veileder. Barn som utfordrer med atferd eller har sosiale og emosjonelle utfordringer har alltid ligget hjertet mitt nært og jeg er glad for at jeg valgte dette temaet for oppgaven min. Jeg er veldig takknemlig for å ha kunnet gjennomføre denne reisen.

Jeg er takknemlig for god veiledning fra professor Ingrid Lund. Vi har kun møttes digitalt, ettersom du for det meste sitter ved Høyskolen i Agder, men du har inspirert meg med din brede kunnskap og stilt meg gode spørsmål. Du har vært en trygghet og en tydelig stemme med gode innspill. Dronning Mauds Minne har vært et godt sted å være, og da dette studieåret startet opplevde jeg en velorganisert høgskole med flotte og kunnskapsrike forelesere og et studieløp som var godt gjennomtenkt. Jeg ønsker å takke Karianne Frank som veiledet meg under bearbeidelsen av prosjektskissen, som ble et utgangspunkt for denne oppgaven. Du hjalp meg til å komme i gang på en strukturert, målbevisst og inspirerende måte og nå kommer jeg i mål.

Jeg er takknemlig for de fire flotte pedagogiske lederne som stilte til intervju for oppgaven min. Uten dere hadde det ikke blitt noe oppgave i det hele tatt. Deres engasjement i arbeid med barn var inspirerende og bekreftet for meg at dette var et tema som det var viktig å snakke om.

Jeg har en fantastisk familie å takke. Vidar, min ektefelle, du har latt meg få prioritere tiden slik som jeg har trengt og du har stilt opp tålmodig, uten at jeg har trengt å føle dårlig samvittighet for tiden jeg har brukt alene. Tvert imot, du har støttet meg hele veien. Barna mine: Aslak, Olav og Inga, dere har blitt store og selvstendige, og har også vært veldig greie med meg under hele prosessen. Å ha dere som flokken min betyr mest, selv om denne prosessen til dels har vært en egotripp for meg. Siri, du har også hjulpet meg med det språklige og jeg kunne ikke ha vært mer heldig med hvem som brydde seg om å hjelpe meg med akkurat dette.

Trondheim, mai 2023

Anni Moxness

Innhold

1	INNLEDNING - MESTRING ELLER UTILSTREKKELEIGHET?	1
1.1	BAKGRUNN FOR STUDIEN	1
1.2	PROBLEMSTILLING	3
1.3	TIDLIGERE FORSKNING	3
2	KUNNSKAPSGRUNNLAG OG TEORETISK TILNÆRMING	7
2.1	HVA ER ATFERDSVANSKER ELLER ATFERDSPROBLEMATIKK?	7
2.1.1	OMFANG AV ATFERDSVANSKER	8
2.1.2	TEORETISK TILNÆRMING TIL ATFERDSVANSKER – SYSTEMTEORI	9
2.1.3	RISIKO- OG BESKYTTENDE FAKTORER	10
2.1.4	SOSIALKOMPETANSE OG KVALITET I BARNEHAGEN	11
2.2	DEFINISJON AV MESTRING I HENHOLD TIL LAZARUS OG FOLKMAN	13
2.2.1	MESTRINGSTRO OG MESTRINGSFORVENTNING JFR. BANDURA, SELF-EFFICACY	14
2.2.2	MYNDIGGJØRING – EMPOWERMENT – MOTSATSEN TIL MAKTESLØSHET	16
2.2.3	SAMMENHENGER MELLOM MESTRING, ANERKJENNELSE OG ANERKJENNENDE LEDELSE	16
2.3	ANERKJENNELSE	17
2.4	HONNETHS INTERSUBJEKTIVE ANERKJENNELSESMØNSTRE: KJÆRLIGHET, RETT OG SOLIDARITET	17
2.4.1	KJÆRLIGHET	18
2.4.2	RETTLIG ANERKJENNELSE	18
2.4.3	SOLIDARITET ELLER SOSIAL VERDSETTING	19
2.4.4	RINGEAKT ELLER KRENKELSER	20
2.5	ANERKJENNELSE OG VEILEDNING	21
3	FREMGANGSMÅTE OG METODE	23
3.1	VITENSKAPELIG STÅSTED - INSPIRERT AV HERMENEUTIKK	23
3.2	PLANLEGGING AV INTERVJU OG UTVALG AV INTERVJUPERSONER	24
3.3	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU – HVA INNEBÆRER DET OG HVORDAN GIKK DET?	24
3.3.1	SEMISTRUKTURERT INTERVJUGUIDE	25
3.4	TRANSKRIBERING OG ANALYSE	26
3.5	ALTERNATIVE METODER OG BEGRENSNINGER	27
3.6	ETISKE PROBLEMSTILLINGER OG OPPGAVENS VALIDITET	28
4	FUNN OG DRØFTING	30
4.1	PRESENTASJON AV HOVEDFUNN MED ETTERFØLGENDE DRØFTING	30
4.2	ATFERDSVANSKENES KOMPLEKSITET OG BARNETS UTVIKLING	31
4.2.1	DRØFTING AV MESTRINGSOPPLEVELSER KNYTTET TIL ATFERDSVANSKER OG BARNETS UTVIKLING	32
4.3	YTRE RAMMER, KRAV OG FORVENTNINGER SAMT TILGJENGELIG KOMPETANSE	33
4.3.1	DRØFTING AV OPPLEVELSER KNYTTET TIL YTRE KRAV OG FØLELSER AV TILKORTKOMMENHET	35

4.4	VEILEDNING	35
4.4.1	DRØFTING AV NEGATIVE VEILEDNINGSOPPLEVELSER	38
4.4.2	DRØFTING AV VEILEDNINGSOPPLEVELSER SOM GA MESTRING	39
4.5	ANERKJENNENDE LEDELSE OG MESTRINGSTRO	40
4.5.1	DRØFTING AV BETYDNINGEN AV ANERKJENNENDE LEDELSE	41
4.6	FORELDRESAMARBEID SOM MESTRINGSRESSURS	42
4.6.1	DRØFTING AV FORELDRESAMARBEID SOM MESTRINGSRESSURS	44
4.7	KOLLEGIAL STØTTE SOM MESTRINGSRESSURS	45
4.7.1	DRØFTING AV PÅVIRKNING AV KOLLEGIAL STØTTE	47
4.8	AVSLUTTENDE REFLEKSJON	48
5	REFERANSELISTE	50

Vedlegg

A.	INTERVJUGUIDE	52
B.	SAMTYKKESKJEMA	53

1 Innledning - mestring eller utilstrekkelighet?

Hvordan fremmes pedagogiske lederes mestringsopplevelse i arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen?

1.1 Bakgrunn for studien

Jeg er og har vært interessert i å forske på mestringsopplevelsen for pedagogiske ledere som har erfaring fra arbeid med barn med atferdsvansker i barnehager og hva som påvirker og fremmer denne opplevelsen. Denne oppgaven fokuserer på opplevelsen av mestring i situasjoner hvor barna trenger mye hjelp og støtte i lek og sosialt samspill, utfordrer i samspillet, eller når de har så mye vanskelige følelser at det fremstår som skadelig for barnet og oppleves krevende for omgivelsene over tid.

Atferdsvansker, eller sosiale og emosjonelle vansker, som også er et vanlig begrep innen spesialpedagogikk, omfatter mye og kan henge sammen med psykisk helse. I helsesammenheng snakker man om psykiske plager eller forstyrrelser, og det regnes som svært utbredt. FHI sin rapport «Psykiske lidelser hos barn 0-12 år» påpeker at dette er et folkehelseproblem (Nærde og Neumer, 2003). FHI sin nyere rapport fra 2020 som er en oversikt over systematiske oversikter «Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger», anslår at 5-10% av norske barn og ungdom har mer eller mindre alvorlige atferdsvansker. Her siktes det til vedvarende opposisjonell, aggressiv og/eller destruktiv eksternaliserende, utagerende atferd, som er tydelig utenfor atferd som vurderes som sosialt akseptabel. (Berg, et al., 2020, s. 6)

Det anslås at internaliserende vansker eller innagerende atferd er like vanlig, men at det ikke får like mye oppmerksomhet. Det kan tenkes at de utagerende barna provoserer og utfordrer voksne mer og dermed fanges opp i større grad (Nordahl et al., 2015, s. 35). I virkeligheten har innagerende og utagerende atferd mye til felles, og konsekvensene det får for individet er svært like, selv om de ved første øyekast kan se ulike ut. Atferdsvansker generelt fører til ensomhet og utfordringer i etablering av stabile vennskap. Det utfordrer omgivelsene, fører til klager fra andre, selvanklaging og hindrer optimal læring. (Lund, 2012, s. 29-30). Atferdsvansker kan være utfordrende og sårbart på en annen måte enn andre typer spesielle behov. Dette kan sette ulike følelser i spill hos barnehageansatte og krever tett tilstedeværelse, emosjonell inntoning, god profesjonell vurderingsevne, ressurser og gode rammer. Barnas psykiske helse i ung alder er viktig for deres mestring, selvfølelse og robust utvikling i framtiden. I tilfeller der barnet strever, kan det gå utover lek, vennskap, inkludering, trivsel, læring og selvfølelse.

Terje Ogden bruker begrepet problematferd om både internaliserende og utagerende atferd, mens atferdsproblemer sikter kun til utagerende atferd. Han påpeker at ofte forekommer disse sammen. De siste årene har fokuset flyttet fra individuelle utfordringer mot risiko og beskyttelsesfaktorer som virker sammen

i kartlegging av atferdsvansker (Ogden, 2022). Jeg velger å bruke begrepet atferdsvansker videre i denne oppgaven synonymt for problematferd selv om jeg like godt også kunne brukt betegnelser som for eksempel barn som viser problematisk atferd.

Jeg velger å fokusere på pedagogiske ledere i stedet for spesialpedagoger, ettersom dette er en utfordring som de aller fleste pedagogiske ledere støter på, men som kan kreve spesialpedagogisk kunnskap. Økt innsikt i pedagogiske lederes opplevde mestring er sentralt i denne oppgaven og rammene, organisering og krav som stilles til pedagogiske ledere kan tenkes å være viktige faktorer for opplevd mestring. Disse rammene blir påvirket av endringer som er aktuelle i dag. Det spesialpedagogiske tilbudet for barn er under omorganisering på statlig og kommunalt nivå. Det forventes at en større del av barn med spesielle behov får den hjelpen de trenger innen det allmenpedagogiske tilbudet. Bakgrunnen for dette er blant annet rapporten fra Nordahl-utvalget som påpeker at det er har vært store forskjeller i norske barnehagers kvalitet, og at det spesialpedagogiske tilbudet ofte har vært ekskluderende fra sosiale felleskap. (Nordahl et al., 2018) Stortingsmelding 6 «Tett på» forutsetter at hjelpen kommer tettere på barnet og med mindre byråkrati. Som følge av dette bygges Statped ned og kommunene skal i større grad selv organisere tilbudet og inneha kompetansen. Omstillingsprosessen i Statped og kommunene skal vare ut 2024. (Meld. St. 6 (2019-2020); Statped, 2022)

Når en større andel barn, inkludert de som viser atferdsvansker, skal få den spesialpedagogiske hjelpen innen det allmenpedagogiske tilbudet, og kanskje færre barn får vedtak, stilles det økte krav til kompetanse og ressurser som er «tett på» barna. Hovedansvaret for ivaretagelse av alle barn ligger hos pedagogiske ledere, ikke spesialpedagoger, i enda større grad enn før. Det er interessant å undersøke hva slags faktorer som bidrar til pedagogiske lederes mestring og motivasjon også i omorganiserings-sammenheng. Fasen med omorganisering kan være krevende, og det kan oppstå et tomrom hvor nytt tilbud ikke er på plass, mens det gamle er lagt ned. Direktør for Barnehagedivisjonen i Statped, Marit Eide, sier at «de ser at kommunene foreløpig har brukt pengene til å analysere kompetansebehovet sitt». (Storvik, 2022, s. 31)

Dagens mediebilde knyttet til skoler og barnehager gjenspeiler flukt fra barnehagelæreryrket, mislykkede streikeforsøk, høyt sykefravær og høgskoler som ikke klarer å fylle studieplassene. Adresseavisen skrev i august 2022 at nesten halvparten av barnehagelærere ville valgt en annen jobb i dag, og at 25 prosent oppgir å være i en reell søkeprosess til ny jobb. (Dahl, 2022) Dette kan danne et negativt bilde om utviklingen i barnehagesektoren og til syvende og sist påvirke barnas tilbud i barnehagen. Forskning på hva som skaper gode rammer for barn og ansatte i utdanningssektoren er essensielt for å motvirke de negative tendensene. Utfordringene og årsakene som fører til flukt fra barnehagelæreryrket kan virke å være underkommunisert. Å fremme sin utilstrekkelighet er tabubelagt. Motivasjonen min bak denne oppgaven ligger i å sette søkelyset på en bærekraftig utvikling for barn og ansatte i barnehagen. Hovedfokuset ligger

ikke i omorganiseringen, men jeg ser på mestring som et viktig tema å diskutere også i denne fasen. Mestringsopplevelse og mestringsforventning er nødvendige for motivasjon og trivsel i arbeidslivet.

1.2 Problemstilling

Min problemstilling er: «**Hvordan fremmes pedagogiske lederes mestringsopplevelse i arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen?**» Videre er mine forskningsspørsmål: **Hva slags faktorer påvirker mestringsopplevelsen positivt eller negativt og skaper følelse av mestring eller utilstrekkelighet? Hva slags opplevelser bidrar til myndiggjøring eller maktesløshet?** Jeg håper å kunne belyse temaet slik at man får økt kunnskap om hva slags faktorer som er betydningsfulle og hva man bør fokusere på for eksempel i veiledningsarbeid av enkeltpedagoger eller på systemnivå, i barnehageledelse eller politisk perspektiv på kommunalt eller statlig nivå.

Jeg ønsker å undersøke pedagogiske lederes opplevde mestring i arbeid med barn både med og uten spesialpedagogisk vedtak i denne studien. Småvedtak er på vei ut, og barn med atferdsvansker vil ofte ivaretas innenfor det allmenpedagogiske tilbudet. God ivaretagelse av barn som strever krever likevel kompetanse og ressurser. Barn som har enkeltvedtak, er sannsynligvis heller ikke dekket med spesialpedagogisk hjelp gjennom hele barnehagehverdagen. Atferdsvansker beskrives fra et systemisk perspektiv.

Metodevalget i oppgaven er kvalitativt, semistrukturert dybdeintervju av pedagogiske ledere med erfaring fra arbeid med barn med atferdsvansker i barnehage. Teoretisk fokus er knyttet til mestrings- og anerkjennelsesteorier, og kunnskap om atferdsvansker og veiledning. Mennesket, mestring og motivasjon ses i et helhetlig perspektiv. Mennesker påvirkes av samspillet mellom de psykiske, sosiale og fysiske omgivelsene vi er en del av. Dette samspillet er sentralt i forståelsen av prestasjoner og mestring (Manger og Wormnes, 2015, s. 13-14).

Manger og Wormnes skriver at mestring er noe alle mennesker har et genuint ønske om, og det settes i prøve i ulike kontekster, overfor oss selv og andre. Alle mennesker påvirkes av erfaringer, opplevelser, sosial akseptering og kulturen rundt seg. Det er behov for mestring i grupper og individuelt. Slik er det også for barnehageansatte. Forståelsen av myndiggjøring, hvordan man kan finne frem sine ubrukte ressurser, er viktig for de som leder og veileder pedagogiske ledere i arbeid med barn som utfordrer med sin atferd (Manger og Wormnes, 2015, s. 20). Betydningen av mestring, mestringsforventning og anerkjennelse, anerkjennende ledelse og veiledning blir presentert i teoridelen av oppgaven.

1.3 Tidligere forskning

Jeg har brukt Oria, Sage Journal og Google Scholar i søkeprosessen med søkeord som blant annet: coping og empowerment, self-efficacy, mestring, atferdsvansker og sosiale og emosjonelle vansker. Jeg fant relevante artikler innen skole, eldreomsorg og barnevern, mens det ikke var mange relevante barnehagerelaterte

artikler å finne. Derfor presenteres fagfelleverderte artikler som er relevante for mestringsopplevelse eller mestringsforventning knyttet til atferdsproblemer uavhengig av alder. Det presenteres også en artikkel knyttet til foreldrenes psykiske helse og fornektelse av atferdsvansker, når barn har en autismespekterforstyrrelse. Dette er tatt med fordi foreldresamarbeid er en viktig faktor for pedagogiske ledes mestringsopplevelse, og foreldrenes håndtering av utfordringer har ringvirkninger for samarbeidet med barnehagen.

«When Anger Arises in the Interaction with Children in Kindergartens – The Staff’s Reactions to Children’s Resistance» av Skoglund and Åmot (2021) beskriver en kvalitativ studie som er gjort i fire norske barnehager. Den tar utgangspunkt i narrative beskrivelser av barnehageansatte og fokusgruppeintervju som er gjort etter gjennomgang av skriftlige narrativer. Studien fokuserer på konfliktsituasjoner hvor barn gjør motstand og hvordan dette kan skape utfordrende følelser hos pedagogene. Det har tradisjonelt blitt satt mye fokus de positive følelsene. Denne artikkelen diskuterer hvordan utfordrende følelser oppstår i barnehagehverdagen og hvordan dette påvirker de ansattes profesjonelle vurderingsevne, stress og opplevelsen av maktesløshet eller utilstrekkelighet. Det kommer frem at de utfordrende følelsene ofte er underkommunisert. Det er som regel et gap mellom tid, ressurser og mengden ansvar kombinert i situasjoner hvor barna utfordrer grenser. Å kommunisere om utfordrende følelser og de institusjonelle rammene hjelper til med å øke bevissthet rundt gjeldende praksis og at de ansatte ikke ender opp med å føle seg maktesløse, noe som igjen er skadelig for profesjonell vurderingsevne i de vanskelige situasjonene. (Skoglund og Åmot, 2021)

«Teacher Burnout and Supporting Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders» (Granger et al., 2023) er en artikkel som oppsummerer et større forskningssammendrag av Garwood (2022) og omhandler barneskolelæreres utbrenthet i forbindelse med arbeid med barn med atferdsvansker og sammenheng til gjennomføring av evidens basert intervensjonsprogram «Best in Class». Det kommer frem blant annet at gjennomføring av programmet forbedrer relasjonen mellom elever og lærere og minsker utbrenthet blant lærere. Opplæring av spesialpedagoger eller -lærere i programmet ser ut til å forbedre deres mestringsforventning, self-efficacy og minske risikoen for utbrenthet. Mer spesifikt økes lærenes mestringsforventning til formidling i klasserommet, noe som kommer alle elevene til gode, inkludert de som viser vanskelig atferd. Det spesifiseres også at økt velvære for lærere krever ressurser i klasserommet, støtte til å ivareta deres psykiske helse, varm kollegial støtte og kvalitativt god støtte til å bruke evidensbaserte intervensjonsprogram. Høy rate av utbrenthet blant spesiallærere, som jobber med barn med atferdsvansker, som i seg selv er sårbare, gjør at det er viktig å forstå mekanismer som bidrar til utbrenthet og hvordan dette kan forebygges. (Grenger et al., 2023)

«Finnish teacher education and its contributions to pre-service teachers’ instructional self-efficacy» er en studie som fokuserer på hvordan læreres mestringsforventning til sin formidlingsevne påvirker gode

læremuligheter og resultater i klasserommet. Det er samlet data gjennom spørreskjema fra 153 lærere i ungdomstrinnet og videregående skole i Finland og informasjonen er deretter analysert med en strukturell ligningsmodell. Det kommer frem at problematferd i klasserommet minsker lærernes mestringsforventning til deres egen formidlingsevne. Det er to faktorer som utpeker seg som positive for hvordan mestringsforventningen kan styrkes. Det er gode tilbakemeldinger fra skoleinspektøren eller faglederen og modellæring gjennom gode veiledere i løpet av lærerutdanningen. (Juuti et al., 2018)

Artikkelen «**The impact of child problem behaviors of children with ASD on parent mental health: The mediating role of acceptance and empowerment.**» (Weiss et al., 2012) tar for seg hvordan det å få og oppdra et barn med autismspekterforstyrrelse (ASF) assosieres med økt stress og følelse av nød. Studien omhandler relasjonen mellom barnets problematferd, foreldrenes mentale helse, psykologisk akseptering (motsetning til fornektelse) og foreldrenes opplevelse av myndiggjøring/kontroll (empowerment). Undersøkelsen var relativt omfattende og 228 familier med barn med ASF deltok i studien. Det ble benyttet spørreskjema, og det ble kartlagt en del faktorer som kunne påvirke resultatene. Barnets problematferd korrelerer positivt med foreldrenes fornektelse av vansker og dette påvirker foreldrenes psykiske helse, relasjonen til barnet og hverdagsmestring negativt (Weiss et al., 2012). Denne artikkelen belyser ikke hvordan tematikken kan ha ringvirkninger i barnehagen, men dette er interessant for problemstillingen i lys av utfordringer barnehageansatte møter med barn med atferdsvansker. Pedagogiske ledere som jeg har intervjuet, har erfaring med foreldre som håndterer barnas utfordringer ulikt, og dette er en faktor som påvirker deres mestringsopplevelse i arbeidet med barn med atferdsvansker.

I artikkelen «**Hvordan påvirker Marte Meo-veiledning personalets opplevelse av mestring innen demensomsorgen?**» (Hansen & Ytrehus, 2011) beskrives hvordan Marte Meo-veiledning har hatt positiv innvirkning på opplevd mestring for sykepleiere og helsearbeidere i vanskelige stellesituasjoner med mennesker med demens. Atferds-relaterte utfordringer regnes som en del av demenssyndromet, og utagering er vanlig. Jeg ønsker å være forsiktig med å trekke paralleller fra eldreomsorg til barnehage, men denne artikkelen belyser opplevd mestring og positiv veiledning knyttet til utagerende atferd på en interessant måte. Arbeid i demensomsorgen kan oppleves tungt spesielt i situasjoner der ansatte ikke føler mestring. Alle informantene opplevde at veiledningen reduserte opplevelsen av stress i vanskelige stellesituasjoner og forbedret samarbeidet og trygghetsfølelsen hos deltagere. Studien har hatt kvalitativt forskningsdesign, og det er benyttet fokusgruppeintervju i etterkant av veiledning (Hansen og Ytrehus, 2011). Funnene om veiledning med positivt fokus og mestringstro i arbeid med mennesker med utagering kan tenkes å være relevant i arbeid med barn som utfordrer med atferd.

Ifølge artikkelen «**Opplæring i forebygging og mestring av aggresjon – en nødvendighet i arbeid med utsatte barn og unge**» (Storø et al., 2013) arbeider ansatte i institusjoner for barn og ungdommer i en hverdag der aggresjon og vold er til stede. Man har behov for kunnskap og ferdigheter til å håndtere disse

utfordringene. Artikkelen fokuserer på barnevernsinstitusjoner, men også barnehagelærerstudenter (blant andre) har blitt inkludert i kursing som artikkelen beskriver og tar utgangspunkt i. Artikkelen konkluderer med at de ansatte på utdanningsinstitusjonene og arbeidstedene hvor de kan støte på aggressiv atferd, bør få kursing, veiledning og verktøy for praktisk håndtering av voldelige situasjoner. Det bør være en aktiv ledelse som sørger for gode holdninger, rutiner og kultur. Kulturen bør bære preg av anerkjennelse, fleksibilitet og brukerorientering. I barnehagesammenheng må man kunne ta barnets perspektiv. (Storø et al., 2013)

Det ser ikke ut til å være forsket mye på pedagogers opplevde mestring i møte med atferdsvansker blant barnehagebarn, men det finnes relevant forskning og kunnskap som er overførbart til tematikken slik som artiklene jeg har gjort rede for her belyser. FHI sin oversiktsrapport om atferdsvansker nevner også om konsekvensene av atferdsvansker at «lærere som jobber med barn og unge med atferdsvansker rapporterer høyere stressnivå, sykefravær, utbrenthet og skifte av jobb». (Berg, et al., 2020, s. 16) Dette kan også tenkes å gjelde for barnehagelærere og pedagogiske ledere, men rapporten sier ikke noe om hva som kan forebygges dette eller hvordan mestringsopplevelsen til de som jobber med problematikken kan fremmes.

2 Kunnskapsgrunnlag og teoretisk tilnærming

Dette kapittelet starter med å gjøre rede for hva atferdsvansker er og hva som er særegent med utfordrende atferd i denne sammenheng. Atferdsvansker er bakteppet knyttet til problemstillingen, altså om det oppleves mestring eller utilstrekkelighet. Atferdsvansker er vanlig, men komplekst og påvirkes av mange faktorer, heriblant kvaliteten, strukturen og de sosiale relasjonene i barnehagen, ulike forhold i hjemmet og egenskaper hos barnet. Disse ulike faktorene spiller sammen, og oppgaven har beskrevet atferdsvansker fra et systemteoretisk perspektiv (Nordahl et al., 2015). Dette viser at atferdsvansker er komplekst og et systemperspektiv presenteres på grunn av funnene fra intervjuene. Opplevd mestring i arbeid med barn som viser atferdsvansker, påvirkes av mange faktorer og er kontekstavhengig.

Teoridelen av denne oppgaven fokuserer på opplevd mestring og mestringsforventning «self-efficacy» samt anerkjennelse knyttet til problemstillingen min: Hvordan fremmes pedagogiske lederes mestringsopplevelse i arbeid med barn med atferdsvansker? Oppgaven tar utgangspunkt i mestringsdefinisjonen til Lazarus og Folkman, som viser at mestring er en opplevelse som påvirkes av ulike ressurser og er en kontinuerlig prosess (Lazarus og Folkman, 1984). Mestringsforventning i lys av Banduras teori om self-efficacy er også viktig for problemstillingen og redegjøres for i teoridelen (Bandura 1997).

Aksel Honneths sin teori om anerkjennelse ble valgt for å støtte drøfting av funnene knyttet til problemstillingen. Hans teori har tre anerkjennelsesdimensjoner: Kjærlighet, rett og solidaritet. Kjærlighet kan knyttes til relasjonen og tilknytningen til barnet. Rettsforhold kan knyttes til rammevilkårene og rettighetene pedagogiske ledere har som arbeidstakere. Solidaritet kan innebære anerkjennende ledelse, veiledning, kollegial støtte og foreldresamarbeid. Denne teorien er samfunnsteoretisk og viser et intersubjektivt persongrep som påvirker et helt selvforhold. De praktiske forhold som påvirkes av de tre dimensjonene, kjærlighet, rett og solidaritet er selvtillit, selvrespekt og selvverdssetting /selvrealisering (Honneth, 2008). Mestring og anerkjennelse kan sees i sammenheng og påvirker hverandre. Hvordan mestringsopplevelsen støttes kan sees i lys av ulike mestringsressurser, mestringsforventning og anerkjennelse. Det er viet et avsnitt til veiledning som samler de teoretiske trådene.

2.1 Hva er atferdsvansker eller atferdsproblematikk?

Atferd og atferdsproblemer er et komplekst samspill hvor individuelle egenskaper og ulike faktorer i omgivelsene påvirker hverandre. Systemteori tar utgangspunkt i kompleksiteten i atferd og har til hensikt å vise sammenhenger mellom omgivelsene og individets atferd. Når man bruker systemteori på atferdsproblematikk, bør man forsøke å finne faktorer, sammenhenger og mønstre som skaper og opprettholder den problematiske atferden. (Nordahl et al., 2015)

Det har vært vanlig å tenke på årsak til atferdsproblemer for å kunne redusere eller fjerne problemene. Dette fører lett til at atferdsproblemer knyttes direkte til den som utfører negativ atferd og søkelyset

forsvinner fra omgivelsene og situasjonen rundt den problematiske atferden. Personen tilegnes egenskaper, skader eller vansker uten at det legges tilstrekkelig vekt på forholdene. Dette er en vanlig attribusjonsfeil innenfor psykologien og vanlig innen atferdsproblematikk, noe som kan sees gjennom begrepsbruk som atferdsproblemer, sosiale og emosjonelle vansker og økning i bruk av diagnoser. Dette kan representere et individualisert syn på at atferdsproblemene finnes i individet. (Nordahl et al., 2015, s. 12)

Jeg har valgt å bruke begrepet atferdsvansker i oppgaven min som et stort og rommende begrep. Dette sikter ikke til et syn hvor atferdsvansker er årsaket av individuelle sårbarheter, men individuelle egenskaper vil være en del av det store bildet. Nordal, Sørlie, Manger og Tveit (2015) beskriver at det som kan sies å være felles for atferdsvansker i ulike sosiale og kulturelle fellesskap, er at det bryter med allment aksepterte normer og verdier og hemmer eller ødelegger for fellesskapet. Ogden mener at atferdsvansker må betraktes som sosialt definerte og at de ikke eksisterer uavhengig av det sosiale og kulturelle fellesskapets verdier. Betegnende for utagerende problematferd er at det er ødeleggende, aggressivt og vedvarende atferd, som har negative konsekvenser for utøveren eller andre (Ogden, 2022, s. 12). Ogden bruker begrepet problematferd om internaliserende og utagerende atferd. Jeg har valgt å bruke atferdsvansker om begge - ettersom det ikke finnes helt unison praksis, og ulike fagdisipliner bruker ulike begreper.

2.1.1 Omfang av atferdsvansker

Det er vanskelig å gi eksakte tall på hvor mange barn og unge som har atferdsvansker. Dette skyldes blant annet ulike definisjoner på problematikken og ulike kartleggingsmetoder, men det kan sies at atferdsvansker er vanlig og studier fra store deler av den vestlige verden anslår at opp mot 30% av barn og unge i løpet av skolegangen viser en eller annen form for mistilpasning (Nordahl et al., 2015, s. 46). ifølge Folkehelseinstituttets nyere systematiske oversikt fra 2020 estimerer studier at 5-10 % av barn og unge i Norge har atferdsvansker. Folkehelseinstituttets studie sikter til utagerende atferd (Berg, Johansen, Jardim, Forsetlund, Nguyen, 2020. s. 15). Det anslås at internaliserende vansker er like vanlig, men at det ikke får like mye oppmerksomhet. Grunner til dette kan være at de utagerende barna provoserer og utfordrer voksne mer og dermed fanges opp av ulike etater og hjelpeinstanser i større grad. (Nordahl et al., 2015, s. 35) I virkeligheten har innagerende og utagerende atferd mye til felles med tanke på konsekvensene det får for individet. Atferdsvansker generelt fører til ensomhet og utfordringer i etablering av stabile vennskap. Det utfordrer omgivelsene, fører til klager fra andre, selvanklaging og hindrer optimal læring. Det er heller ikke slik at noen bare innagerer eller utagerer, men dette henger sammen med konteksten man befinner seg i, relasjonene, hvor redd man er og grunntemperamentet man har. (Lund, 2012, s. 29-30). I denne oppgaven er ikke atferdsvansker spesifisert mot den ene eller andre typen. Alvorlighetsgraden er heller ikke spesifisert. For problemstillingen er det derimot viktig å belyse at lærere som jobber med barn og unge

med atferdsvansker, rapporterer høyere stressnivå, sykefravær, utbrenthet og skifte av jobb (Berg, Johansen, Jardim, Forsetlund, Nguyen, 2020). Dette kan tenkes å gjelde også barnehagelærere.

2.1.2 Teoretisk tilnærming til atferdsvansker - systemteori

Systemteori er en fellesbetegnelse på tenkemåter og forståelsesmodeller innen psykologi og pedagogikk som trekker veksler fra ulike teorier og vitenskapelige tradisjoner (Nordahl et al., 2015, s. 57-59).

Opprinnelsen til systemteori stammer fra biologen Bertalanffy, som etter andre verdenskrig utviklet en «generell systemteori». Den opprinnelige teorien er svært allmenn og dekket både maskinelle, sosiale og biologiske systemer. Kjernen i teorien er at helheten er mer enn summen av delene, og at et problem ikke kan rives løs fra konteksten den oppstår i (Bertalanffy, 1950 i Nordahl, Sørlie, Manger og Tveit, 2015, s. 57). Systemforståelse knyttet til atferdsvansker innebærer blant annet at man arbeider med å endre strukturer og mønstre i de sosiale systemene for å forebygge og korrigere atferdsvansker. De ulike systemene henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. Individet påvirker sine omgivelser og blir påvirket av omgivelsene sine. I et multisystemisk perspektiv kartlegger man flere sosiale systemer for problemenes betydning og arbeider deretter med de systemene som opprettholder og videreutvikler negativ atferd. I et slik perspektiv legger man vekt på at barn og unge er autonome aktører i sitt eget liv og at det er viktig å ha kunnskap om og kjennskap til barnets opplevelser og erfaringer slik at deres handlekraft kan utnyttes positivt i samspill med deres omgivelser. Systemisk forståelse kan deles i fire hovedperspektiv: individperspektiv, aktørperspektiv, mestringsperspektiv og sosialkonstruksjonistisk perspektiv. Alle disse er viktige for den samlede forståelsen. (Nordahl et al., 2015, s. 57-61)

Individperspektivet har blitt kritisert for å være sykdoms- og avviksorientert og at den fokuserer på feil og mangler hos individet. Ved en slik tilnærming blir de sosiale forhold undervurdert. Samtidig kan ikke dette perspektivet sløyfes, ettersom det kan ligge nevrologiske eller genetiske sårbarheter eller disposisjoner hos barnet som kan utløse behov for tilpasninger av miljøet, behandling, medisiner og rettigheter. De individuelle forhold må tas hensyn til når en skal forstå utvikling av atferdsvansker. Når de individuelle egenskapene settes i sammenheng med en bredere teoretisk tilnærming, kan det skapes en samlet forståelse og et grunnlag for tiltak som tar hensyn til eventuelle vansker, barnets omgivelser og risikofaktorer i oppvekstmiljøet. (Nordahl et al., 2015, s. 61-63)

Aktørperspektivet viser til at individer handler med intensjon. Det som oppleves som vanskelig atferd av omgivelsene blir valgt av barn fordi det virker hensiktsmessig for dem i den situasjonen de befinner seg i. Relasjon mellom barn og voksne er svært viktig ved dette perspektivet. (Nordahl et al., 2015, s. 63-65)

Mestrings- og kompetanseperspektiv handler om å utvikle individets ressurser. Det satses på individets naturlige nettverk, slik som foreldre og barnehage. Mestringsperspektivet trekker inn flere teorier, heriblant Banduras self-efficacy (1997), som er gjort nærmere rede for i avsnittet om ansatte-perspektivet.

Individets forventning om mestring er en vurdering personen gjør av sin kompetanse knyttet til spesifikke oppgaver. Denne erfaringen påvirkes blant annet av tidligere autentiske mestringsopplevelser og andres oppmuntring. Dette kan bygges opp av gode omsorgsfulle barnehageansatte og foreldre. Innen attribusjonsteorien er kontrollplassering sentralt. Dette sikter til om individet vurderer sine prestasjoner som resultat av indre eller ytre forhold. Indre forhold er noe ved oss selv, individets egne evner og innsats mens ytre forhold er uavhengige av individet selv, slik som flaks. Høy indre kontrollplassering påvirker vår motivasjon og mestring positivt. Ved å oppmuntre barna med høye men realistiske forventninger økes deres egen opplevelse av mestring og videre mestringsforventning ettersom man treffer de kravene barna opplever at de mestrer. (Nordahl et al., 2015, s. 65-68)

Sosialkonstruksjonistiske perspektiv innebærer at forventninger og tro kan skape sosiale realiteter. Når mennesker samhandler, blir det skapt relativt stabile forhold med sosiale forventninger. Ved atferdsvansker kan det ligge en forventning om at visse barn viser vanskelig atferd, og de får sin rolle forsterket av både voksne og barn rundt seg. Dette kan skape både stigma og påvirke individets selvoppfatning. Fagfolk må være bevisst på hvordan sosiale konstruksjoner dannes og hvor ofte slike virkelighetsoppfatninger egentlig er feilkonstruerte. (Nordahl et al., 2015, s. 68-70)

For å forstå atferdsvansker og prososial atferd må man hente kunnskap fra ulike perspektiv og teorier. De fleste av disse teoriene beskriver forholdet mellom individet og omgivelsene som toveisprosesser. Barn er ikke påvirket kun av miljømessige eller individuelle forutsetninger. Alle er aktører i egne liv. Flere ulike sosialiseringarenaer slik som hjem, familie, barnehage og fritidsaktiviteter påvirker og blir påvirket av hverandre. Man er opptatt av risiko- og beskyttelsesfaktorer og kunnskap om potensial hos barn. (Nordahl et al., 2015, s. 77-79)

2.1.3 Risiko- og beskyttende faktorer

Risikofaktorer kan defineres til å være faktorer enten hos individet eller i miljøet som kan øke sannsynligheten for negativ psykososial utvikling i framtiden. Barn kan reagere ulikt på risikoeksponering avhengig av hvor robuste de er i utgangspunktet. Beskyttende faktorer er faktorer som øker sannsynligheten for framtidig positiv utvikling og kompetanseheving. Det kan forebygge framtidige problemer og kompensere for risikofaktorer. Det er samspill mellom ulike faktorer. Risiko- og beskyttende faktorer er ikke nødvendigvis det motsatte av hverandre. Utagerende aggressiv atferd er for eksempel en risikofaktor for alvorlige atferdsproblemer, mens fravær av utagering i seg selv ikke trenger å være en beskyttende faktor. (Nordahl et al., 2015, s. 80-84) Når barn sliter, er det viktig å identifisere mulige risikofaktorer og beskyttende eller vekstfremmende faktorer. Ved å støtte vekstfremmende faktorer kan man bidra til å frigjøre barnet fra problemskapende forhold ved å mobilisere ressurser som kan støtte barnet mot en positiv utvikling. (Befring og Uthus, 2019, s. 503) Ifølge FHI sin systematiske kartleggingsoversikt over studier som forebygger atferdsvansker, viser oppfølgingsstudier at tidlige

atferdsvansker hos barn utgjør en risikofaktor for mange psykiske, fysiske og sosiale problemer blant ungdom og voksne og at det er viktig med tidlig innsats for å forhindre videre uheldig utvikling av atferdsvansker. (Berg, et al., 2020, s. 6)

Risikofaktorer og sårbarhet eller motstandsdyktighet og beskyttelse må ses på som prosesser og ikke som statiske fenomen. Eksempel på kjente risikofaktorer for utvikling av atferdsvansker kan være alkohol og rusmisbruk under svangerskap eller lavt oksygenopptak under fødselen. Inkonsekvent eller aggressiv oppdagerstil sammen med negativ kvalitet i barn-foreldre- relasjonen er spesielt sentrale risikofaktorer hos yngre barn. Individuelle risikofaktorer hos yngre barn kan være uro, utagering, impulsivitet og aggressivitet, kognitive problemer og mangelfull sosial kompetanse. Kontekstuelle risikofaktorer kan være familiekonflikter, slik som skilsmisse, og ellers hyppige konflikter, mangelfulle foreldreferdigheter og dårlig familiemestring. Omsorgssvikt, mishandling og seksuelt misbruk er sterke risikofaktorer. Barn av foreldrene som har positive holdninger til kriminalitet, vold og rusmisbruk er utsatt for risiko. Familiens sosioøkonomiske situasjon og arbeidsledighet ser ut til å være mindre sterke prediktorer enn tidligere nevnte faktorer. (Nordahl et al., 2015, s. 84-93)

Individuelle beskyttende faktorer har stor betydning for personer som utsettes for risikofaktorer. Disse ser ut til å være universelle og uavhengig av personers etnisitet, sosioøkonomisk status eller geografi. Slike faktorer kan være høy IQ, å være kvinne, høy verbal intelligens, positiv sosial orientering og avbalansert temperament. Det ser ut som om langt flere jenter som har blitt utsatt for risikofaktorer i oppveksten, klarer seg bedre enn gutter senere i livet. Motstandsdyktige barn kjennetegnes ved at de utløser positive reaksjoner hos omsorgsgivere med sitt behagelige temperament ved tidlig alder. De utvikler mestringsmønstre som inkluderer evnen til å be om hjelp når de trenger det. De trenger ikke å være spesielt begavede, men har gjerne en tro på egne evner og muligheter («Indre locus of control») og en positiv selvoppfatning. (Nordahl et al., 2015, s. 90)

Beskyttende faktorer i familien er for eksempel varm, støttende og utviklingsfremmende relasjon til minst en av foreldrene. Hos motstandsdyktige barn som har blitt utsatt for risikofaktorer som psykotiske foreldre, skilsmisse eller mishandling, har man funnet et fellestrekk. De kjenner en person utenfor den nærmeste kjernefamilien som har gitt barnet god nok omsorg til å utvikle god nok følelse av tillit. Det er flere familiære faktorer som virker beskyttende, slik som foreldrenes evne til å formidle hva som er akseptabel oppførsel, deres evne til å veilede barnet og holde daglig oversikt over hvordan barnet har det og hva barnet holder på med. (Nordahl et al., 2015, s. 97-98)

2.1.4 Sosialkompetanse og kvalitet i barnehagen

Sosial kompetanse er viktig for alle barn, og høy sosial og emosjonell kompetanse korrelerer negativt med atferdsvansker. Sosiale ferdigheter ser også ut til å være mer påvirkbare enn kognitive ferdigheter (Ogden,

2022, s. 209). Dette er interessant med tanke på arbeid som fremmer sosial kompetanse. Terje Ogden 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 positive relasjoner. Det handler om en realistisk oppfatning av egen kompetanse, om sosial mestring på kort og lang sikt og om sosial aksept og personlige vennskap (Ogden, 2022, s. 210).

Kvalitet i barnehagen har en viktig betydning for barnas sosiale og emosjonelle utvikling. Det ser ut som at spesielt barn med flere risikofaktorer har nytte av et godt barnehagetilbud som utjevner forskjeller. Jo yngre barna er, desto større er muligheten for å korrigere skjevutvikling. Barnehagen har en viktig oppgave i å oppdage om barn har utfordringer og sette i gang forebyggende tiltak. Barnehageansatte må ha kunnskap om hvordan de skal identifisere barn i utsatte situasjoner og bidra til at de får nødvendig hjelp. Det ser ut til å være spesielt viktig for kvaliteten i barnehagehverdagen at det er gode relasjoner gjennom stabil og sensitiv omsorg i små barnegrupper. Ansatte som er lydhøre, oppmerksomme, tilgjengelige og som samhandler jevnlig med hvert enkelt barn, bidrar til gode relasjoner og fungerer som rollemodeller til sosial fungering. Barnas sosialkompetanse og trivsel fremmes av aktive pedagoger som støtter deres selvtillit og kommunikasjon. De ansatte oppmuntrer dem i positiv samhandling og legger til rette for læring og positivt sosialt klima som fremmer gode relasjoner. Pedagogers aktive voksenrolle fremheves som viktig i påvirkning av barns atferd og holdninger. (Ogden, 2022, s. 75-76)

Pedagogisk struktur er viktig for kontinuitet og forutsigbarhet for barnas hverdag i barnehagen. Dette kan handle om rutiner, organisering av grupper, tilrettelegging av miljøet, personalets kompetanse, strukturerte tiltak eller program som brukes i barnehagen, planlegging av aktiviteter og graden av voksenstyring og samhandling. Barn som strever med selvregulering av følelser og viser atferdsvansker, trenger større grad av ytre regulering og samregulering av følelser og atferd med trygge voksne i barnehagen. Struktur og forutsigbarhet sett fra barnas perspektiv handler blant annet om at alle ansatte reagerer likt på deres handling, og at det er naturlige konsekvenser som de vet at de kan forvente seg uavhengig av hvem de samhandler med. Det er fleksible men tydelige regler for samhandling. De forstår hva som oppmuntres og bekreftes og hva som ikke er ønskelig. (Ogden, 2022, s. 81-82)

I henhold til Ogden (Ogden, 2022, s. 80) er barnehagen sannsynligvis den institusjonen som har kommet lengst i arbeidet med å ha en inkluderende praksis for alle uavhengig av barnas ulike forutsetninger. Inkluderende praksis er svært viktig for barnas trivsel og opplevelse av sosialt felleskap. Svakheten i systemet kan ligge i at noen barn som trenger ekstra støtte, ikke blir oppdaget. Dette kan tenkes å gjelde spesielt for barn som har usynlige funksjonshemminger, slik som atferdsproblemer og ADHD. Å være formelt inkludert i barnehagen er ikke en garanti for sosial inkludering i felleskapet. Barn med

atferdsvansker trenger aktiv hjelp og støtte for å bli inkludert, for å utvikle sosial kompetanse og for å fungere slik at de får være med og ikke minst for å trives. Det er tendenser til at barn med definerte diagnoser får lettere spesialpedagogisk hjelp og smidigere saksbehandling og sakkyndigvurdering enn barn med for eksempel atferdsvansker. Samtidig er psykososiale utfordringer og atferdsvansker nest vanligste grunnen til at barn får hjelp, etter språk- og kommunikasjonsvansker (Ogden 2022, s. 83). Kompetanseløftet som skal bidra til inkluderende praksis innen spesialpedagogikk i norske barnehager, har som formål å forebygge utenforskap, fange opp utfordringer og gi et inkluderende og tilpasset pedagogisk opplegg til alle barn. Hjelpen og kompetansen skal være tett på barna. (Meld. St. 6 (2019-2020))

2.2 Definisjon av mestring i henhold til Lazarus og Folkman

Problemstilling i denne oppgaven er «Hvordan fremmes pedagogiske lederes mestringsopplevelse i arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen?» Utgangspunktet for forståelsen av mestring er Lazarus og Folkman sin definisjon av mestring. De mener at mestring, eller «coping» er dynamiske endringer i kognitive prosesser og atferd for å klare spesifikke interne eller eksterne krav som vurderes som belastende og vanskelig for den enkelte. Mestring sees på som en prosess som er knyttet til spesifikke oppgaver, det har mange funksjoner og påvirkes av mange stressfaktorer, heller enn trekk hos personer. Definisjonen sikter til opplevd mestring og inkluderer alt som individer prøver å gjøre eller tenke uavhengig av hvor godt det fungerer. Mestringen kan ikke måles eller vurderes av andre i form av resultater. Mestring skiller fra automatiserte ferdigheter og opptrer i situasjoner der individer utsettes for psykisk stress. I tillegg skiller Lazarus og Folkman mestring i betydning av å klare å få til noe (manage), fra å mestre å kontrollere noe (mastery). Deres mestringsstrategier inkluderer minimering, unngåelse, tolerering og akseptering av stressende forhold, i tillegg til forsøk på å kontrollere omgivelsene. (Lazarus og Folkman, 1984, s. 141-142)

Videre deler Lazarus og Folkman mestringsbegrepet i emosjonsfokusert og problemfokusert mestring. Emosjonsbasert mestring skjer mer sannsynlig når, man ikke kan gjøre noe for å endre skadelig, truende eller utfordrende miljømessige forhold. Problem-fokusert mestring skjer midlertid mer sannsynlig når man vurderer situasjonen åpen for endringer. Følelsesmessig mestring kan være ulike former for kognitive prosesser som minsker emosjonelt stress og ubehag, slik som distansering, selektiv oppmerksomhet, positive sammenligninger, unngåelse og å finne positive sider ved negative hendelser. Ved slike tilfeller kan man forandre fokus fra trussel i situasjonen til mestring ved revurdering av situasjonen. (Lazarus og Folkman, 1984, s. 150) Problemfokuserede mestringsprosesser innebærer elementer av problemløsning som inkluderer en objektiv definering av problemet og miljøet det skjer i, men inkluderer også strategier som er rettet innover i individet. Jo mer situasjonsspesifikk problemområdet er, jo mer spesifikke forskning finnes det på problem-orientert mestring. Begge formene for mestring kan påvirke gjensidig i ulike situasjoner og brukes i virkeligheten parallelt i stressende situasjoner. (Lazarus og Folkman, 1984, s. 152-157)

Lazarus og Folkman er opptatt av mestringsressurser. Sammenlignet med Antonovsky, som ser individets personlige ressurser som buffere og resistens mot stress, ser Lazarus og Folkman dem som faktorer som påvirker mestring og stress. De mener at det finnes utallige ressurser som påvirker mestring, men noen av de viktige faktorene er individuelle ressurser slik som helse og energi (fysiske ressurser), positiv tro (psykiske ressurser), problem-løsning og sosialkompetanse. Miljømessige og materielle ressurser inkluderer sosiale faktorer og for eksempel økonomi. I barnehagen kan dette blant annet knyttes opp mot personalressurser og tilgjengelig kompetanse. Positiv tro, tenkning og håp er viktige individuelle ressurser når det kobles mot sannsynlig positivt resultat og indre kontroll (locus of control) - når individer vurderer å ha kontroll på spesifikke utfordringer. Dette kan kobles opp mot forventet mestring, som igjen påvirker mestringseffektivitet og utholdenhet slik som Bandura gjør. (Lazarus og Folkman, 1984, s. 158-161)

Av mestringsressursene som er mest relevant for oppgavens problemstilling utpeker sosial støtte seg som interessant. Ifølge Lazarus og Folkman har folk som mottar emosjonell, informativ, og eller håndgripelig støtte fra noen, økende fokus innen ulike fagdisipliner, som en mestringsressurs (Lazarus og Folkman 1984, s. 164). Taktløs eller påtrengende fremgangsmåte kan derimot være en utfordring for sosial støtte som mestringsressurs, om man ikke helt forstår hva som trengs å støttes eller hjelpes. Det kan gjøre at det blir vanskeligere å ta imot hjelp. Slike utfordringer kan også være individuelle holdninger om å ikke å ønske å være hjelpetrengende eller sårbar (Lazarus og Folkman, 1984, s. 165-166). Dette og mestringsforventning, som gjøres nærmere rede for i neste kapittel, kan sees i veiledningssammenheng ved problemstillingen – hvordan styrkes pedagogiske lederes mestringsopplevelse i arbeid med barn med atferdsvansker?

2.2.1 Mestringstro og mestringsforventning jfr. Bandura, self-efficacy

Banduras sosial-kognitive teori (1997) er en av de mest innflytelsesrike teoriene innfor psykologien, og begrepet self-efficacy står sentralt der. På norsk brukes ofte begrepet mestringsforventning (Manger og Wormnes, 2015, s. 113). Mestringsforventning handler om hvordan lærte forventninger om å mestre spesifikke oppgaver kan føre til suksess. Dette handler ikke om personlighetstrekk eller evner, men tro på at en kan mestre spesifikke oppgaver i gitte og gjerne krevende omstendigheter. Mestringsforventning er ingen stabil egenskap, men er kontekstavhengig. Høy forventning om mestring skaper motivasjon. Ifølge Bandura er atferd og forventninger i stor grad kontrollert av forventningene vi har til å prestere. (Bandura, 1997)

Ifølge Bandura bygges mestringsforventning opp av individets tolkning av informasjon fra fire hovedkilder der den viktigste er «autentiske mestringsopplevelser». De tre andre kalles «vikarierende erfaringer» (modellering, imitasjonslæring, observasjonslæring), «verbal overtalelse» (sosial overtalelse) og fysiologiske reaksjoner. Autentiske, reelle og ekte mestringsopplevelser bygger opp positiv forventning om mestring til faget eller aktivitet som en ønsker å styrke, mens tidligere mislykkede forsøk reduserer forventning om mestring. Mestringsforventning kan ikke bygges opp på generelt grunnlag, løsrevet fra

konteksten, men henger sammen med positiv selvoppfatning på spesifikke områder og erfaringer. Autentiske mestringsopplevelser er sentralt for hva man lærer om sin egen kompetanse. Å lykkes med oppgaver bygger robuste forventninger om å mestre lignende oppgaver i framtiden, men å møte vanskeligheter på veien er en naturlig læringsprosess, som igjen kan stryke framtidig mestringstro og følelse av kontroll. Autentiske mestringsopplevelser prosesseres og påvirkes av mange faktorer slik som blant annet tidligere forventninger om egne evner, hvor vanskelig oppgaven opplevdes underveis og hvor mye hjelp man har fått til å klare oppgaven. (Bandura, 1997, s. 80-81)

Modellæring eller vikarierende erfaringer handler om å lære av andres erfaringer og har størst betydning for uerfarne personer i gitte kontekster. Modellen er kilde til informasjon om hvilke handlinger som fører til suksess og er en form for mer passiv læring. Bandura skiller mellom modeller som opptrer trygt og feilfritt og modeller som mestrer gradvis økende etter strev og usikkerhet. Modellen man kan identifisere seg mest med, har sannsynligvis best effekt på egen mestringsforventning. (Bandura, 1997, s. 87)

Verbal og sosial overtalelse kan også påvirke individets mestringsforventning, spesielt når oppgaver oppleves vanskelig, mens negative tilbakemeldinger kan redusere den. Ifølge Bandura er det dessverre vanlig at godt gjennomført arbeid tas som en selvfølge og at mangler kritiseres i stedet. Overtalelser eller tilbakemeldinger kan aldri erstatte faktisk kompetanse og må oppleves troverdig i forhold til individets ferdighetsnivå og ligge rett over ferdighetsnivået til den som skal klare oppgaven. Urealistiske forventninger kan skape opplevelser av nederlag. Bandura mener at personer som er flinke til å overtale andre, også er flinke til å se andres sterke og svake sider og oppmuntrer andre til å måle suksess i gradvise forbedringer, ikke triumf over andre. (Bandura, 1997, s. 101-104)

Fysiologiske reaksjoner er den siste vesentlige faktoren for mestringsforventning ifølge Bandura. Vi får fysiologiske signaler av kroppen som fungerer som informasjon om den følelsesmessige tilstanden man befinner seg i. Dette kan være for eksempel skjelving, redsel, svetting, trøtthet, muskelspenning eller smerte. Slike signaler kan tolkes av hjernen som at oppgaven overskrider individets kapasitet til å mestre kravene. Slike signaler kan redusere forventning om mestring. Fravær av redsel, angst og høy spenning og en mer avslappet tilstand kan derimot gi kroppslig informasjon om at en kan mestre oppgavens krav. Forholdet mellom fysiologisk aktivering og mestringsforventninger virker gjensidig begge veier. For folk flest virker høy emosjonell aktivering negativt på prestasjoner, mens en moderat aktivering, en følelse av sommerfugler i magen, kan være gunstig. (Bandura, 1997, s. 106-107)

Mestringsforventning er stekt kontekstavhengig og vil variere i nye situasjoner. Den viktigste kilden til mestringsforventning er all tidligere læring og autentiske mestringsopplevelser. Autentiske mestringsopplevelser i arbeid med barn som utfordrer med atferd kan være å se positiv utvikling hos barnet eller at man ser at tiltak man har satt i gang har virkning. Prosesser som bygger opp

mestringsforventning kan knyttes til bekreftende og anerkjennende kommentarer. Å bli forstått skaper trygghet og sikkerhet. Tolkingsprosesser starter med sansing og persepsjoner. Persepsjoner hjelper oss å tro og se sammenhenger, få mening og forutsigbarhet. Når andre bekrefter våre persepsjoner og erfaringer, skapes felles forståelse som øker stabilitet og sikkerhet. God dialog er en hjørnestein i utviklingen og oppbyggingen av mestringsforventning. (Manger og Wormnes, 2015, s. 124) Negative konsekvenser av gjentatte nederlag og negative erfaringer kan derimot bli nedbrutt selvtillit og manglende tro på framtidig mestring og kompetansefølelse. (Manger og Wormnes, 2015, s. 149)

2.2.2 Myndiggjøring – empowerment – motsatsen til maktesløshet

Med oppgavens andre forskningsspørsmål i mente: «Hva slags opplevelser bidrar til myndiggjøring eller maktesløshet?» vil jeg gjøre kort rede for myndiggjøring før jeg går videre til anerkjennelsesteorien og nærmere betydning av anerkjennelse i veiledningssammenheng.

Motsetningen til myndiggjøring, eller empowerment slik det ofte kalles i Skandinavia, er maktesløshet. En person som er myndiggjort har stor grad av selvbestemmelse og føler seg trygg, sterk og selvstendig. Ved myndiggjøring ser man etter ressurser og egenskaper hos individet, i samarbeidsrelasjonene, i den pedagogiske virksomheten og i samfunnsmessige og organisatoriske styrende strukturer (Manger og Wormnes, 2015, s. 66). Myndiggjøring kan sees i sammenheng med mestringsforventning, høy realistisk selvoppfatning og selvtillit. Disse henger sammen med hvilken makt individet har over egne ferdigheter og egen livssituasjon. Myndiggjøring økes via oppmerksomhet på ressurser, kunnskap, utdanning, politisk påvirkning og individuell selvbevissthet (Manger og Wormnes, 2015).

2.2.3 Sammenhenger mellom mestring, anerkjennelse og anerkjennende ledelse

Hvordan mestringsopplevelsen fremmes for pedagogiske ledere i arbeid med barn med atferdsvansker kan knyttes sammen med anerkjennelse. Ekte anerkjennelse fremmer kompetanse og mestring. Et anerkjennende klima er noe som både kan oppmuntres og utvikles i en gruppe. Men om anerkjennelsen ikke er ekte, kan kommunikasjonsprosessen bli negativ, noe som fremmer håpløshet og stagnasjon. (Manger og Wormnes, 2015, s. 19)

Positive kommunikasjonsprosesser og anerkjennelse har som mål å hjelpe mennesker til å oppnå økt mestring. Samspillet i en gruppe som bygger opp relasjonene, fremmer det langsiktige arbeidet mot å gjøre hverandre mer kompetente. Opplevelsen av tilhørighet og utviklingskraft økes ved forbedret kommunikasjon. I et team som setter søkelys på at teamet lykkes, vil det være mindre viktig hvem som til enhver tid lykkes best. Kommunikasjonsprosesser kan dessverre også lett bli negative og forsterke negative holdninger i en gruppe. Hvis noen tolker et blick eller utsagn på en måte som gjør at man føler seg avvist eller ikke likt, vil det kunne prege relasjonen videre og dette vil gå utover viljen til å gjøre hverandre bedre. (Manger og Wormnes, 2015, s. 18.)

Anerkjennende ledere ser sine medarbeidere på en måte som oppleves ekte. En overfladisk anerkjennelse kan tolkes som et ønske om å vise frem et vellykket ytre eller i for stor grad dyrker overfladisk harmoni kan hemme utvikling og vekst. Å se også utfordringene og de negative sidene ved situasjoner kan ha noe konstruktivt ved seg. Dette kan bidra til dypere anerkjennelse i en kompleks lederrolle. (Skoglund og Åmot, 2019, s. 175)

2.3 Anerkjennelse

Anerkjennelse kan bety å se, mens motsatsen vil være å overse eller å ikke se. Lignende begrep som anerkjennelse kan være godkjenning, innrømmelse, ros og heder. Dette viser at anerkjennelse henger sammen med sosiale relasjoner. Å ha en relasjon som ikke bærer preg av anerkjennelse, vil være negativt og kan vekke følelser av svik, savn og tvil. Mangel på anerkjennelse kan kalles for krenkelse slik som Honneth, som regnes som en av de viktigste anerkjennelsesteoretikerne, gjør. (Skoglund og Åmot, 2019, s. 175)

Anerkjennelsesbegrepet har siden 1990-tallet hatt en sentral plass innen samfunnsforskning og praktisk filosofi. I pedagogisk arbeid betraktes anerkjennelse også som viktig. De moderne sosialfilosofene Axel Honneth og Charles Taylor sine verk danner mye av det som kan anses som teoretisk grunnlag for anerkjennelse i dag. Tanken om anerkjennelse stammer fra to prinsipper: menneskets ukrenkelige verdi og individets egenverdi og utviklingspotensial. (Skoglund og Åmot, 2019, s. 20)

2.4 Honneths intersubjektive anerkjennelsesmønstre: Kjærlighet, rett og solidaritet

I dette kapittelet gjøres det nærmere rede for Axel Honneths samfunnsteori om anerkjennelse som deler anerkjennelsesformene i tre deler: kjærlighet, rett og solidaritet (Honneth 2008). Han tar utgangspunkt i Hegels tidligere teori og nivådeling av anerkjennelse og Meads sosialpsykologi som grunnlag for sin samfunnsteori om anerkjennelse. Gjennom å trekke paralleller mellom disse to teoretikerne viser Honneth et intersubjektivitets-teoretisk persongrep som gjør at man kan se muligheten av et helt selvforhold som er avhengig av tre former for anerkjennelse: kjærlighet, rett og sosial verdsetting. Tre former for ringeakt eller misaktelse motsvarer de tre formene for anerkjennelse. Erfaring av ringeakt, krenkelser, kan fungere som handlingsmotiv for sosiale konflikter. (Honneth, 2008, s. 7) De ulike formene for ringeakt viser til hvilket nivå av intersubjektivt etablerte selvforhold som krenkes eller ødelegges. (Honneth, 2008, s. 103)

Det er altså Mead og Hegels teorier som er den viktigste inspirasjonen for Honneth, men også andre teoretikere gjenspeiles i Honneths tredeling av anerkjennelse, og det virker naturlig for Honneth å dele inn samfunnslivet i tre dimensjoner av interaksjon som skiller mellom emosjonelle bindinger, tildeling av rettigheter og felles orientering mot verdier. Disse nivåene påvirker hverandre, og Mead hadde en hypotese om at menneskenes positive selvforhold blir stadig sterkere av at de ulike anerkjennelsesformene avløser hverandre. (Honneth, 2008, s. 103)

2.4.1 Kjærlighet

«Kjærlighet» som den første formen for anerkjennelse i Honneths teori innebærer alle former for primære relasjoner med sterke emosjonelle bindinger. Det betyr både romantiske, intime relasjoner, vennerelasjoner og foreldre og barn-relasjoner (Honneth 2008, s. 104). Tilknytning mellom barn og omsorgsgivere i barnehagen kan tenkes å innbefattes her. Honneths «kjærlighet» innebærer blant annet at relasjonen skal være gjensidig, og begge de selvstendige partene skal føle seg trygge på hverandres hengivenhet. Positive følelser, sympati og tiltrekning er impulser som individer ikke har kontroll over, og vil være begrenset til primære sosiale relasjoner. Individuell selvtilit som er nødvendig for å delta autonomt i det offentlige liv, skapes via prosesser knyttet til «kjærlighet». Honneth beskriver «kjærlighet» som en dobbeltsidig prosess av frigjøring og emosjonell binding og er fremstilt ved hjelp av objektrelasjonsteori. (Honneth, 2008, s. 116-117)

2.4.2 Rettslig anerkjennelse

«Rettsforholdet» skiller seg fra «kjærlighet» på nesten alle vesentlige måter, men kan likevel sees som to former for samme sosialiseringensmønster som kan forstås «i lys av den samme mekanismen for gjensidig anerkjennelse». Sammenhengen mellom rett og anerkjennelse kan ifølge Mead og Hegel forklares ved at mennesker kan forstå seg selv som rettighetshavere når man erkjenner hvilke normative forpliktelser man har overfor andre (Honneth, 2008, s. 117). Honneth mener at rettssystemer må forstås som universalistiske interesser for alle medlemmer i samfunnet og er noe som er et resultat av en historisk prosess. Først når rettens universalistiske prinsipp om likhet og frihet, hvor privilegier og unntak ikke er til stede, finner en krevende form for gjensidighet sted ved rettens anerkjennelsesforhold. Den moderne rettens anerkjennelse av alle individers like autonomitet kan ikke forstås ut ifra følelser som sympati og hengivenhet, men karakteriseres som kognitive prosesser som styrer individets atferd. Men moderne rettssystemers betingelser om moralsk tilregnelighet og status som tilregnelige mennesker er derimot gradvise og skaper strukturelle og åpne presiseringer på likhetsprinsippet. (Honneth, 2008, s. 118-119)

Anerkjennelse som rettsperson, som i prinsippet skal gjelde likt for alle individer, skilles fra sosial verdsetting. Sosial verdsetting er anerkjennelsesformen i et verdifelleskap. Det kommer frem to former for respekt. Når man sammenligner rettslig anerkjennelse og sosialverdsetting, ser man at mennesker blir «respektet på grunn av bestemte egenskaper» (Honneth, 2008, s. 122). Rettslig anerkjennelse peker på allmenne egenskaper som gjør oss til personer, mens sosial verdsetting, solidaritet, handler om de spesielle egenskapene som er karakteristiske for hvert enkelt individ (Honneth, 2008, s. 122). Kampen om rettslig anerkjennelse er historisk betinget og utvides fremdeles. Betydningen av å ha allmenne offentlige rettigheter som individuelle rettighetshavere har med menneskers selvrespekt å gjøre. Ifølge Mead betyr det å ha individuelle rettigheter, mulighet for å stille sosialt aksepterte krav og dermed bli selvbevisst på respekt fra andre (Honneth, 2008, s. 129).

2.4.3 Solidaritet eller sosial verdsetting

Den tredje formen for anerkjennelse, sosial verdsetting, «gjør det mulig for subjektene å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter». Dette er nødvendig i tillegg til å erfare affektiv hengivelse, «kjærlighet» og rettslig anerkjennelse for å kunne danne et ubrutt selvforhold (Honneth, 2008, s. 130). Historisk sett har utviklingen av begrepet gått fra fokus på sosial ære mot anseelse, prestisje og individuelle prestasjoner. Den sosiale verdsettingen i dag orienterer seg mot ferdigheter individer har utviklet gjennom livet, i stedet for kollektive egenskaper. Denne individualiseringen henger også sammen med personlig selvrealisering. Personlige prestasjoner påvirker individets «sosiale verdi» (Honneth, 2008, s. 134-135). Ulikt rettsforholdet som handler om universell form for anerkjennelse, vil sosial verdsetting gjøre at en person kan «føle seg «verdiful» hvis den vet at den anerkjennes for prestasjoner som den nettopp ikke deler med andre» (Honneth, 2008, s. 134).

«Solidaritet» eller sosial verdsetting er avhengig av kulturelle fortolkninger og verdier. Inntektsfordeling og økonomiske konflikter kan kategoriseres under sosial verdsetting. Denne formen for anerkjennelse kan bære karakter av asymmetriske forhold eller relasjoner. Når anerkjennelsesstrukturen er basert på standarder, kan erfaringen av sosial verdsetting gjelde kollektivt i grupper og fremme følelser av gruppestolthet og kollektiv ære. Individet kan føle seg som et medlem av en gruppe som presterer på en verdifull måte i samfunnet. Når hvert medlem av gruppen føler seg verdsatt som individer innad i gruppa, oppstår det solidaritet og symmetrisk verdsetting. (Honneth, 2008, s. 137)

Når sosial verdsetting, «solidaritet», individualiseres, endres subjektene praktiske forhold til seg selv. Den sosiale respekten som individet nyter i kraft av sine prestasjoner, uavhengig av kollektive prosesser, skaper følelsesmessig tiltro til individets prestasjoner og ferdigheter, som anerkjennes i samfunnet som verdifulle. Honneth kaller dette selvverdsetting, noe som i dagligtale gjerne kalles selvtillit. (Honneth, 2008, s. 138)

«Solidaritet» under det moderne samfunnets rammer forutsetter at de sosiale forholdene preges av symmetrisk verdsetting mellom individer. Det betyr at man betrakter hverandre gjensidig via felles verdigrunnlag slik at man kan betrakte andres ferdigheter og egenskaper som verdifulle for felles formål. Symmetri betyr ikke at noe kan måles eller sammenlignes eksakt med kollektive graderinger, men at individet får erfare sine egne prestasjoner og ferdigheter som verdifulle for samfunnet. Solidaritet innebærer at den individuelle konkurransen om sosial verdsetting er fri for krenkelser. (Honneth, 2008, s. 138)

I følge Honneth (2008, s. 184-185) viser det seg at den rettslige anerkjennelsen «rommer et moralsk potensial som gjennom sosiale kamper peker i retning av økt allmennhet og økt kontekstfølsomhet». Honneth mener at verken Hegel eller Mead tok tilstrekkelig hensyn til det, men at deres betraktninger om de individuelle frihetsrettighetene fremdeles er viktige for menneskers selvrealisering. Det var Hegel og

Mead som ga de grunnleggende argumenter for at mennesker er avhengige av overordnet verdihorisonn også under moderne forhold. Fordi mennesker må føle seg anerkjent også ved sine ferdigheter og egenskaper for å kunne realisere seg selv, er de avhengige av sosial verdsetting, og dette bare kan etableres på grunnlag av felles målsettinger.

2.4.4 Ringeakt eller krenkelser

For å forstå anerkjennelse må man se på motsatsen av det også. Dette kalles ringeakt av Honneth. De tre grove formene for ringeakt og som motsvarer de tre anerkjennelsesformene er voldtekt, å bli nektet rettigheter og nedverdiggelse. Ringeakt, krenkelse eller fornedrelse peker på mangel på anerkjennelse og henger sammen med opplevelsen av å ha blitt behandlet dårlig av andre. Ringeakt påfører mennesker sårbarhet - sårbarhet som oppstår av sammenhengen av individualisering og anerkjennelse. I dagligtale er det naturlig at ringeakten kan romme ulike grader av skade. (Honneth, 2008, s. 140)

Fysisk mishandling skader individets tiltro til å koordinere sin kropp på en autonom måte og kan ha varige konsekvenser. Denne tiltroen er i utgangspunktet noe man har lært gjennom kjærlighet og mishandling fører til skam og tap av selvtillit. Hvis mennesker systematisk nektes bestemte rettigheter, oppleves det som at man ikke er moralsk tilregnelig i samme grad som andre mennesker. Dette fører til opplevelsen av tap av selvrespekt og selvtillit. Den tredje formen fornedrelse eller nedverdiggelse, som motsvarer sosiale verdsetting, har negativ påvirkning på individets eller gruppens sosiale verdi og ødelegger opplevelsen av selvrealisering, selvrealisering man har opparbeidet gjennom støtte av ulike former for gruppesolidaritet. (Honneth, 2008, s. 141-143)

Mennesker er avhengige av å få anerkjennelse for å føle seg som mennesker og for å få et vellykket «selvforhold». Man er avhengig av intersubjektiv anerkjennelse av sine ferdigheter og egenskaper. Om anerkjennelse uteblir på et av utviklingsnivåene, følger det negative følelsesreaksjoner som skam og raseri. Erfaring av ringeakt følges dermed alltid av affektive opplevelser, som kan være destruktive for ens personlighet. Honneth bruker Deweys tilnærming til følelser som affektive reaksjoner på vellykkede eller mislykkede handlingshensikter. Dewey har utviklet et handlingsteoretisk konsept for menneskelige følelser hvor negative følelser er den affektive siden av en oppmerksomhetsforskyvning mot egne forventninger som må inntre når man mislykkes i å avslutte en handling som planlagt. Man reagerer derimot positivt og med følelser av glede og stolthet når man finner en god løsning på et pressende handlingsproblem og på denne måten befris fra en belastende sinnsbevegelse (Honneth, 2008, s. 145). Honneth ser på Deweys pragmatiske psykologi og følelsenes påvirkning og funksjon i lys av sosial verdsetting og hvordan dette kan bidra til kamp om anerkjennelse.

2.5 Anerkjennelse og veiledning

Pedagogiske ledere i arbeid med barn som utfordrer med atferd, både trenger og søker veiledning. I denne sammenheng er de profesjonsutøvere som blir veisøkere. I dette kapitlet ses anerkjennelse knyttet til veiledning og veilederen sin anerkjennende rolle. Det fokuseres anerkjennelse ved veiledning, ettersom det påpeker seg som viktig for hva som fremmer pedagogiske lederes mestringsopplevelse. Ifølge Vråle (2015) er det viktig å etablere en relasjon og et læringsklima som preges av tillit og trygghet i tillegg til en kombinasjon av støtte og utfordringer både i starten og senere under veiledningsprosessen. Veilederen må etablere struktur og forutsigbarhet ved å gi nok informasjon for å bidra til et slikt klima både for sin egen og veisøkeren sin del. Forskning viser i tillegg til disse instrumentelle tingene at veilederen sin interpersonlige sensitivitet, som kan beskrives som sensitivitet for det som foregår eller rører seg mellom mennesker, er fundamentalt. «Bevissthet og utvikling av anerkjennende holdninger kan hjelpe oss til følsomhet og respekt for andres opplevelser.» Dette er spesielt viktig i veiledning der veisøkeren opplever at det «røyner på» (Vråle, 2015, s. 119), for eksempel når en pedagogisk leder opplever utilstrekkelighet over tid i arbeid med barn som utfordrer med atferd.

Anerkjennelse ved veiledning henger tett sammen med empati. Det forutsettes en nærhet der man lar sansene sine hjelpe i forståelsen av menneskene man møter. Helhetlig bruk av alle sansene i veilederrollen knyttet opp mot interpersonlig sensitivitet kan bety at man bruker sansene sine bevisst med tanke på å finne ut hvordan veisøkeren har det og hva slags fenomener det jobbes med. Troverdighet og interpersonlig sensitivitet er noe veilederen kan øve opp gjennom selvrefleksjon. Troverdighet igjen er noe som er reell først når veisøkeren opplever det. Ærlighet og oppriktighet knyttes til troverdighet og gjenspeiler veilederens genuine interesse til å veilede uavhengig av egne interesser eller agenda. Åpenhet om veiledningens formål hjelper også i opplevelsen av troverdighet. Å være troverdig som veileder henger sammen med å være tro mot sine egne verdier og overbevisninger i møte med veisøkeren. (Vråle, 2015, s. 120-122)

Å arbeide med en anerkjennende holdning ved veiledning innebærer altså å utvikle empati, sensitivitet, verdibevissthet og hvordan fenomener knyttet til dette oppleves av både veisøkeren og veilederen. Det siste handler om intersubjektivitet der to eller flere opplevelsesfelt møtes i opplevelsesfelleskap. Å kunne dele praksiserfaringer, eller å snakke om noe som man forstår sammen, kan være grunnleggende for en god veiledningserfaring. Det innebærer at veilederen bør ha kjennskap til fenomenet det veiledes i. Veisøkeren kan også sette pris på at veilederen deler sine erfaringer, samtidig som respekten for unike opplevelser og lyttende holdning er svært viktig. At veisøker kjenner at man ikke er helt alene med sine strevsomme opplevelser, er noe av det viktigste ved deling under veiledning. En anerkjennende veileder må evne å ha et dobbelt blikk på både seg selv og den som veiledes og utvikle dette gjennom selvrefleksjon. Å forstå sine egne og andres reaksjoner og egne opplevelser og minner som vekkes ved samtaler, kan brukes

for å vise at dette er noe vi kan gjenkjenne. Anerkjennelse som fenomen kan gi veisøkeren rom til å reflektere over seg selv og sin egen fortelling uten å trenge å legge lokk på det. En anerkjennende veiledningsrelasjon innebærer at veilederen evner til å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte. (Vråle, 2015, s. 122-123)

Lytting med anerkjennende holdning under veiledning innebærer åpen holdning og forsøk på å la være å være forutinntatt. Man lytter aktivt, nærværende og oppmerksomt på ulike nivåer. Man må være selvreflektert på egne opplevelser og hvordan dette påvirker ens egen tolkning. Man må fokusere på det som formidles og man må vurdere hva som formidles helhetlig også mellom linjene (Vråle, 2015, s. 124). Videre mener Vråle at forståelse er sentralt i teori om anerkjennelse, og at det snakkes om både indre og ytre forståelse. Ifølge henne brukes trolig begge formene under veiledning. Hun knytter forståelse til skjønn hvor både faglige, intuitive og empatiske aspekter er med. Aksept og toleranse i anerkjennelsesperspektiv ved veiledning handler om at man ikke dømmer veisøkeren som viser trygghet ved å formidle om opplevelser hvor man har begått feil eller gjort dårlige vurderinger. Veilederens aksept og toleranse kan utfordres hvis veilederens egne indre normer brytes, men ved å avstå fra å ty til korrigerende kan man heller anerkjenne at slik ble det, og at veisøkeren er motivert til å lære om opplevelsen og se hva man kan gjøre med det. Bekreftelse handler om å stadfeste andres opplevelse slik de er. (Vråle 125-126) Schibbye bruker uttrykket «gi legitimitet» til eller stadfeste den andres opplevelse knyttet til bekreftelse, men det ligger en fare for at veilederen eller terapeuten får en uheldig posisjon av makt som definerer utenifra. Bekreftelse bør heller ikke være synonymt med å være enig i alt som sies, men det er forståelsen av ønskene som er viktig. Bekreftelse er ifølge Schibbye nokså likt overordnet anerkjennelse og «ligger i» måten man lytter, forstår, gir umiddelbare tilbakemeldinger og matcher følelser. (Schibbye, 2012, s. 277-279)

Ifølge Birgit Valla går fagfolk som veileder ofte i feller hvor man tror at man vet best hva som hjelper og hvilke metoder som bør brukes. Faget kan bli et alibi og noe man kan gjemme seg bak, og tenker at fagkunnskapen man har, kan avgjøre hva som hjelper den andre. Dette trenger ikke å oppleves nyttig og relevant for den søker hjelp. Veilederen må hele tiden spørre den det gjelder om hva som hjelper. Empatisk lytting er avgjørende for å finne ut av hva slags hjelp som hjelper og for å skape en relasjon hvor man er i stand til fange opp hva slags hjelp som hjelper. Å bli lyttet til «ordentlig» oppleves viktigst for veisøkerne. (Valla, 2022)

3 Fremgangsmåte og metode

For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene mine ønsket jeg å bruke kvalitativt dybdeintervju av pedagogiske ledere med relevant erfaring i arbeid med barn med atferdsvansker. Det ble gjennomført fire individuelle dybdeintervju. Det ble søkt gjennom NSD om å få ta lydopptak av intervjuene for å sikre kvaliteten på transskriberingsarbeidet og analyse av materialet. Opptakene ble transkribert og deretter analysert kvalitativt.

3.1 Vitenskapelig ståsted - inspirert av hermeneutikk

Jeg har hatt en abduktiv tilnærming til teori og empiri i oppgaven. Det vil si at jeg har valgt flere teorier enn jeg hadde tenkt før intervjuene. Anerkjennelsesteorien til Honneth ble trukket inn da jeg så hvor betydningsfylt det var for tolkning av funnene i av problemstillingen i tillegg til mestringssteoriene. Abduksjon sikter til slutningsformen hvor man bruker både deduksjon og induksjon. Man beveger seg fra empiri til teori og fra teori til empiri (Nyeng, 2020, s. 59). Min tilnærming til forskning er også inspirert av hermeneutisk filosofi, selv om jeg ikke nødvendigvis klarer å plassere meg selv innenfor en retning utelukkende. Problemstillingen og forskningsspørsmålene mine kunne kanskje vært sett i lys av kritisk realisme som fokuserer på bakenforliggende faktorer og maktforhold i samfunnet i større grad.

Hermeneutikk går inn under fortolkende samfunnsvitenskapelig praksis. Fortolkning er et sentralt begrep for vår forståelse av sosiale handlinger. Hermeneutikken betyr rett og slett fortolkning og har røtter tilbake til antikkens Hellas. Den greske guden Hermes var budbringer mellom gudenes kryptiske meldinger og menneskenes forsøk på å tyde disse. Hermeneutiske forskningstradisjoner har et felles prinsipp om den hermeneutiske sirkelen som kan illustreres som en spiral. Man ser helheten i lys av delene og delene i lys av helheten, og det er en vekselvirkning mellom delene. Det er relasjonen mellom de enkelte delene og helheten som gjør det mulig å forstå og forklare (Højberg, 2013, s. 292). Dette kan sies å ha preget min prosess under skriving av teori, under intervjuene og analysen og fortolkningen av intervjuene.

Hermeneutikken består av tre deler: forståelse, fortolkning og anvendelse. Forståelsen av ny kunnskap er ikke fullkommen før man anvender, altså bruker den. Det er Hans-Georg Gadamer som utviklet hermeneutikken til en filosofisk teori, sammen med Martin Heidegger. Gadamers forståelsesbegrep består av ulike komponenter. Det bygges på forforståelse og fordommer. Det igjen bygger på våre tidligere erfaringer, tidligere forståelse, kulturarv og historie. Man kan ikke gå inn i en sosial sammenheng uten sin forforståelse, og man kan ikke gjøre seg fri for sine fordommer. Disse er faktisk med på å gjøre oss i stand til å forstå hverandre. Gadamer mener også at våre fordommer er skjulte for oss og først når de settes i spill, blir de synlige for oss slik at vi kan tilegne oss ny kunnskap (Højberg, 2013). Jeg som forsker har forsøkt å være bevisst og åpen om min forforståelse i møte med intervjupersoner og fortolkning av empirien, altså

intervjutranskripsjonene. Jeg har beveget meg mellom delene og helheten av intervjudatamaterialet mitt og i fortolkning av funnene.

3.2 Planlegging av intervju og utvalg av intervjupersoner

Kriteriet for intervjupersoner var erfaring i arbeid med atferdsvansker i arbeid som pedagogisk leder, ikke utdanning som spesialpedagog. Hensikten min var å bruke styrere i barnehager som portvoktere for å komme i kontakt med pedagogiske ledere som hadde relevant erfaring, men dette ga ingen resultater. Jeg hadde blitt advart at styrere i Trondheims barnehager får mange slike forespørsler. Jeg kom derimot etter hvert i kontakt med flere pedagogiske ledere som ønsket å stille til intervju gjennom DMMH eller via kjentes kjente. Det viste seg å være et tema som pedagogiske ledere opplevde viktig å snakke om, og jeg fikk forespørsel av flere som var interessert i å delta enn jeg hadde kapasitet til å intervju til denne oppgaven. Alle mine intervjupersoner hadde lang erfaring som pedagogiske ledere, mellom 12 og 26 år, og alle hadde videreutdanning som er relevant for barnehagesektoren, men kun en var utdannet spesialpedagog. Også dette intervjuet fokuserte på tid hun arbeidet som pedagogisk leder, før hun utdannet seg til spesialpedagog. Intervjupersonene mine hadde arbeidserfaring i ulike landsdeler og kommuner i Norge. Intervjuene ble gjennomført på steder som passet for intervjupersonene, hvorav ett av dem ble gjennomført digitalt.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju – hva innebærer det og hvordan gikk det?

Et kvalitativt forskningsintervju har til hensikt å forstå og belyse verden fra intervjupersonens perspektiv. Intervjupersonen fremheves som et subjekt som er delaktig i å skape mening og forståelse om emnet. «Subjekt» henspiller til hvordan folk beskriver sine opplevelser eller handlingsvalg, men også at man er underlagt ulike diskurser og blir påvirket av omgivelsene sine og hvordan man snakker om det (Kvale & Brinkman, 2017). Intervjuer preger vår kultur i mange sammenhenger, og vi er vant til å se og høre intervju i ulike media i det daglige. Intervju som forskningsmetode har igjen en betydelig plass innen kvalitativ forskning, men det er ingen selvfølge at det er lett å gjennomføre gode intervju. Det kreves eksplisitt kompetanse i å lage og presentere gode spørsmål, til lytting, samtaleferdigheter og hvordan man bygger opp samtalen (Thagaard, 2016). Intervju har som formål å innhente utfyllende informasjon om hvordan intervjupersonene opplever sin situasjon og hva slags synspunkter og opplevelser de har knyttet til temaene som blir tatt opp i intervjuet. Dette gir et godt «grunnlag for å innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser» (Thagaard, 2016).

Det er ulike perspektiv på hva intervjudata sier noe om. Ved konstruktivistisk tilnærming regnes intervjudata som resultat av sosialt samspill mellom forskeren og intervjupersonen, og begge partene bidrar til konstruksjon av informasjonen under situasjonen. Informasjonen man får, presenterer ikke bare referat av den ytre verden, men tidligere erfaringer i lys av sin forforståelse som er blitt utviklet gjennom tidligere erfaringer. Intervjuet preges også av konteksten det foregår i (Thagaard, 2016). Jeg ønsker å belyse

intervjupersonens subjektive opplevelser av mestring i arbeid med barn med atferdsvansker. Selve intervjusituasjonen kan også bære elementer av samtaler der meninger konstrueres. Essensen i det jeg ønsket å undersøke er intervjupersonens egen opplevelse, som er noe som ikke kan måles eller observeres av andre. For å få frem gode beskrivelser av dette, kunne intervjusituasjonen bli påvirket av min fremtoning.

Det var mange forhold som jeg måtte tenke gjennom før og under et intervju. Relasjonen mellom intervjupersonen og intervjueren er asymmetrisk, og situasjonen preges av ensidig fortrolighet. Ved å akseptere å delta på intervju forplikter deltageren seg til å svare på spørsmål fra meg, uten at jeg svarer tilbake på samme måte. Jeg må klare å tone meg inn, være empatisk og ha kunnskap om temaet. Hvis jeg ikke klarer å opprette et godt forhold til intervjupersonen, vil det gå utover kvaliteten på intervjuet. Samtidig må man passe på de etiske aspektene ved situasjonen og ikke grave dypere enn er nødvendig selv om intervjupersonen åpner seg (Thagaard, 2016). Kvale og Brinkmann diskuterer også for og imot empati og balansegangen jeg må kjenne på for å bygge en relasjon til intervjupersonen og samtidig ikke identifisere meg alt for sterkt med dem jeg intervjuer. Det kan føre til at jeg fremstiller intervjupersoner i så fordelaktig lys at jeg mister det store bildet eller havner i en kvasiterapeutisk rolle (Kvale og Brinkmann 2017, s. 109).

Jeg opplevde at min forforståelse og egne erfaringer fra arbeid med barn med atferdsvansker som både pedagogisk leder og spesialpedagog var en fordel intervjusituasjonene. På den ene siden kunne det hjelpe som inngangspunkt til samtalen at jeg kunne dele av egne erfaringer og at intervjupersoner fikk en opplevelse at jeg forsto hva de snakket om. Å ha erfaring fra intervjutemaet kan generelt være positivt med tanke på å kunne stille utdypende spørsmål om informanten ikke åpner opp så mye selv. Samtidig prøvde jeg å passe meg for å ikke stille ledende spørsmål eller overfortolke utsagn fra mitt forståelsessted. Jeg opplevde at intervjuene fløt meget godt, og at det var uanstrengt stemning under alle intervjuene. Mange av intervjupersonene snakket så naturlig om emnet at jeg kunne bare stille noen utdypende spørsmål, lytte og bekrefte deres fortelling.

3.3.1 Semistrukturert intervjuguide

Ved kvalitativ forskning er semistrukturert intervju vanlig, og det var også utgangspunktet mitt ettersom målet var å «hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen». (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 22) Ved et semistrukturert intervju ledet jeg samtalens tematikk, men i hvilken rekkefølge spørsmålene ble stilt var ikke viktig når samtalen fløt godt. Intervjuguiden fungerte som et hjelpemiddel for å kunne stille fruktbare spørsmål for å få intervjupersonene til å komme med nyanserte og detaljerte beskrivelser. Ved flere anledninger kom intervjupersonene selv innom temaene jeg hadde tenkt å spørre om, slik at jeg ikke trengte å stille veldig mange oppfølgingsspørsmål, men det var hensiktsmessig å ha forberedt oppfølgingsspørsmål slik at jeg kunne hjelpe intervjupersonene til å utdype fortellingene sine. Intervjuguiden min tok utgangspunkt i modellen av «et tre med greiner» (Thagaard,

2016, s. 103). Jeg forsøkte å være bevisst på at fleksibilitet var gunstig, samt pauser underveis. Pauser ga rom for refleksjoner og kunne bli til naturlige overganger til nye tema. Det anbefales ikke å presentere antagelser om sammenheng til intervjupersonen under intervjuet, men heller forsøke å komme frem til forståelse av sammenhenger under den etterfølgende analysen. Analysen startet derimot allerede under intervjuene i mine tanker, og jeg skrev notater umiddelbart og transkriberte hvert intervju fortløpende etter hvert intervju, slik det anbefales. (Thagaard, 2016, s. 104).

For meg som gjennomførte denne typen intervju for første gang, var det viktig å ha tenkt dette gjennom på forhånd, og jeg opplevde når jeg transkriberte lydopptakene etter hvert intervju at jeg lyktes med dette relativt godt. Enkelte ganger så jeg at jeg kunne ha stilt spørsmålene mine enda mer åpent, men dette virket ikke som det ødela eller påvirket måten intervjupersonen fortalte om sine opplevelser i betydelig grad. Jeg prøvde å lære av å høre på opptak og av mine eventuelle feil ved transkribering, slik at jeg kunne ta hensyn til dette under senere intervju (Thagaard, 2016). Intervjuguiden min startet med generelle og lettere spørsmål for så å gå videre til dypere spørsmål om intervjupersoners erfaringer knyttet til hva som har hjulpet eller hemmet deres opplevelse av mestring i arbeid med barn med atferdsvansker.

Jeg så for meg at oppgaven min er tjent med å bruke elementer av narrativt intervju som form der intervjupersoner forteller om episoder og historier som er betydningsfulle for tematikken, altså om hvordan og hva slags sammenheng de har opplevd motgang og mestring i arbeid med barn med atferdsvansker. Dette kunne igjen føre til fortolkende analyse eller presentasjoner av intervjuene. (Kvale & Brinkmann, 2017) Jeg opplevde at dette fungerte bra og at intervjupersonene fortalte om lengre episoder som ga meningsfulle sammenhenger for videre analyse. Ved å be intervjupersonen fortelle om hva slags erfaringer eller forhold som ledet til bestemte situasjoner, kan de intervjuede presentere sin forståelse av hva slags faktorer som påvirket deres opplevelse av mestring. Fortellinger kan inneholde viktig og detaljert informasjon om forhold jeg er interessert i og som må analyseres i lys av forståelsen til de intervjuede, men også med tanke på hvordan de ønsker å framstå for meg som intervjuer (Thagaard, 2017, s. 134). Semistrukturert intervju med fortellingsform åpner også for faktorer jeg ikke har tenkt på i forkant. Jeg ser i etterkant at noen av faktorene som jeg tenkte på som vesentlige er blitt tonet noe ned i oppgaven, mens andre faktorer, slik som anerkjennende ledelse har fått enda mer sentral plass enn jeg forventet.

3.4 Transkribering og analyse

Transkribering av lydopptak var en viktig prosess med tanke på kvaliteten i prosjektet. Under transkribering omdannes muntlig språk og kroppsspråk som har funnet sted i samspillet mellom intervjupersonen og intervjueren til skriftspråk. Dette endrer formen til data og transformerer det som har blitt uttrykt til skriftlig diskurs. Mye kan gå tapt i denne prosessen, heriblant ironi og andre underliggende følelser. Når intervjuene transkriberes, gjøres informasjonen også mer tilgjengelig for videre analyse. I mitt prosjekt handler det om meningsanalyse fremfor språklig analyse og en nyttig transkripsjon av min forskning vil ikke

å trenge å fokusere på lingvistiske detaljer. Samtidig kan man erkjenne at transkripsjonene vil være konstruksjoner som kan påvirke fortolkningene og validiteten til prosjektet. (Kvale & Brinkmann, 2017)

Analyse av intervjuene bør reflekteres over allerede i planleggingsfasen, og man bør tenke gjennom hvordan man skal gå frem i analysefasen som kommer, men «innhold og formål går forut for metoden», og man bør ha det klart for seg hva og hvorfor noe undersøkes. Kvale og Brinkmann (2017) beskriver at tanker om teknikker ikke bør overgå søken etter kunnskap. De skisserer hjelpespørsmål som «Hvordan analyserer jeg det intervjupersonen fortalte meg på en måte som beriker og utdyper meningen med det de sa?» Eller «hvordan kan jeg fortsette dialogen med teksten som jeg har forfattet i felleskap med intervjupersonen min?» En fortellende tilnærming kan hjelpe til å lage et helhetlig bilde av intervjusituasjonen, analysen og det endelige produktet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 217-219). Analysen min har bestått av sammenligninger av transkripsjoner, kategorisering av temaer og å legge merke til meningssammenhenger og mønstre. Dette kan kalles «Ad Hoc-teknikker» innen kvalitativ analyse (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 264). Jeg har valgt å kategorisere funnene mine under meningsfulle temaer, som lar seg diskutere i lys av teoriene som er brukt i oppgaven. Samtidig har dette vært en utfordring, når jeg ikke har ønsket å dekonstruere eller redusere meningene til små fragmenter tatt ut av konteksten. Atferdsvanskenes kompleksitet, ytre rammer, anerkjennende ledelse, veiledning, kollegial støtte og foreldresamarbeid pekte seg ut som naturlige temaer. Foreldresamarbeid og kollegial støtte har ikke fått egne avsnitt i teoridelen av oppgaven, men jeg velger å beholde disse som egne punkter under funnene ettersom de kom frem i alle mine intervju som viktige faktorer med tanke på mestringsopplevelsen i arbeid med barn som utfordrer med sin atferd. De to siste temaene, foreldresamarbeid og kollegialstøtte, berøres derimot i kapittelet om tidligere forskning.

3.5 Alternative metoder og begrensninger

Opgaven min baserte seg altså på semistrukturert kvalitativt intervju. Alternative metoder for å forske på pedagogiske lederes opplevde mestring i arbeid med barn med atferdsvansker kunne vært for eksempel å analysere skriftlige praksisfortellinger, altså en form for skriftlige narrativer. Så kunne man gått videre på for eksempel fokusgruppeintervju hvor samtalen preges av lite struktur og hvor deltagere hekter seg på hverandres fortellinger og samtalen i større grad preges av meningskonstruksjoner som dannes underveis. Jeg valgte individuelle dybdeintervju bevisst med tanke på å komme tett inn på intervjupersonens livsverden og deres opplevelser og fortellinger. Jeg håpet på å kunne samle inn mer personlige og ærlige opplevelser som man ikke nødvendigvis ville delt i en gruppesamtale. Samtidig ble det stilt høye krav til mine ferdigheter som intervjuer. Planen min var å gjennomføre flere intervju, med flere intervjupersoner, om noen av intervjuene ble mindre vellykkede, men dette ble heldigvis ikke nødvendig. Jeg opplevde at intervjusituasjonene bar preg av tillit, respekt og åpenhet.

Oppgavens begrensninger knytter seg til omfanget av oppgaven og at jeg må gjøre et utvalg av funn som jeg fokuserer på. Rammefaktorene i barnehagen, slik som for eksempel bemanningstetthet, rom og areal og kompetanse er ikke analysert nærmere i denne oppgaven, selv om man ser at dette er faktorer som påvirker pedagogiske lederes mestringsopplevelse. Disse rammefaktorene er diskutert under funnene i kapittel 4.3 «Ytre rammer, krav og forventninger samt tilgjengelig kompetanse», men dette er et stort tema og kunne vært forsket nærmere på.

3.6 Etske problemstillinger og oppgavens validitet

Ved kvalitativt forskningsintervju må man forholde seg til etiske problemstillinger gjennom hele prosessen. Denne etiske prosessen går også hånd i hånd med oppgavens validitet eller gyldighet, at man undersøker det man faktisk har tenkt å undersøke og ikke noe annet. Dette har med oppgavens håndverksmessige kvalitet og troverdighet å gjøre ved alle ledd (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 277). Den etiske siden ved forskningsprosessen handler om at man kommer inn på menneskers privatliv og resultatene blir offentliggjort. Kvale og Brinkmann deler denne etiske og valideringsmessige prosessen i sju forskningsstadier: (Kvale & Brinkmann, 2017, s 97.)

1. *tematisering*
2. *planlegging*
3. *intervjusituasjonen*
4. *transskribering*
5. *analysering*
6. *verifisering*
7. *rapportering*

Tematisering innebærer blant annet at man reflekterer både den vitenskapelige verdien av undersøkelsen og hensynet til den menneskelige situasjonen som ønskes å forbedres. I oppgaven min vurderer jeg dette som forsvarlig og at vitenskapelige interesser ikke går utover hensynet til deltagerne hverken som individer eller representanter for sin yrkesgruppe. Intervjupersonene mine ytret at dette var et viktig tema å sette søkelyset på. **Planlegging** betydde blant annet innhenting av informert samtykke av intervjupersoner, sikring av konfidensialitet og vurdering av mulige konsekvenser for deltagerne. (Kvale & Brinkmann, 2017) Disse er viktige prinsipper ved utøvelse av godt etisk skjønn ved forskning. Her kommer man også inn på kravet om proporsjonalitet og vurdering av risikoen i forhold til nytte og hva slags konsekvenser studien kan ha for deltagerne (Elster, 2015). Vurdering av konsekvensene for deltagerne i oppgaven min er mest knyttet til konfidensialitet. For at deltagelse ikke skal medbringe negative konsekvenser for enkelt individer, må anonymiteten være ivaretatt, og man må ikke kunne spore enkeltpersoner til bestemte institusjoner. Jeg ønsket å komme i kontakt med intervjupersoner på en slik måte at det ikke lot seg spore hvem som har

deltatt i studien min. Informert samtykke ble skrevet under av intervjupersonene, og jeg brukte malen som NSD har tilgjengelig på sin nettside. Ettersom informert samtykke måtte underskrives, hadde jeg navnet til deltagerne. Navnet er ikke mulig å koble til mine transkripsjoner. Med tanke på oppgavens validitet innebar planleggingen at forskningsdesign og metodevalg var relevant for studiens formål og emne (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 278).

Intervjusituasjonen må også planlegges slik at det ikke påvirker konfidensialiteten til mine deltagerne (Kvale & Brinkmann 2017). Jeg lot de intervjuede velge sted for intervjuet selv. Selve intervjuet vurderer jeg ikke å ha skapt store stressreaksjoner som kunne oppleves som alvorlige belastninger for deltagerne, men det er likevel et element jeg måtte vurdere underveis i intervjuene. Hva slags spørsmål er det greit å stille, og hva slags spørsmål hadde jeg selv synes var greit å bli stilt? (Brunovskis, 2015) **Transkribering** innebar også etiske vurderinger (Kvale & Brinkmann 2017). I oppgaven min skjedde anonymisering ved transkribering. Oppbevaring av opptak og transkripsjoner har foregått etter DMMH sine retningslinjer, og lydopptak er slettet etter transkribering. Publisering av repetitive, ordrette og usammenhengende transkripsjoner kan også medføre uetisk fremstilling av intervjupersoner (Kvale & Brinkmann 2017, s. 214), og man må vurdere lojaliteten til intervjupersonens uttalelser og hvordan de skal tolkes. Jeg viser frem lengre sitater fra mine intervju for å styrke troverdigheten av mine funn. Jeg valgte å transkribere nesten alt på bokmål, framfor dialekt som faktisk ble brukt under intervjuene.

De etiske sidene ved **analysering** av transkripsjoner omfatter spørsmålet om hvor dypt eller kritisk man skal tolke uttalelser og om intervjupersoner skal få lov til å være med på i fortolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann 2017). I min oppgave valgte jeg å ikke la intervjupersoner lese gjennom transkripsjoner eller fortolkninger underveis. Dette har også med tiden man har til rådighet ved en masteroppgave. **Verifisering** innebærer at det er forskerens ansvar å fremstille så riktig kunnskap som mulig (Kvale & Brinkmann 2017). For min oppgave har dette betydning i den prosessen jeg har hatt underveis i intervjuene og den relasjonen jeg klarte å opprette til intervjupersonen for at de skulle oppleve det trygt å fortelle om ærlige opplevelser som jeg har interesse av å forske på. Dette er deres subjektive opplevelser, og for meg som forsker materiale for fortolkninger, men som man må etterstrebe å vise frem på en troverdig og etterrettelig måte. **Rapportering**, i mitt tilfelle den ferdige masteroppgaven, må til syvende og sist ivareta konfidensialiteten, og at mine deltagerne ikke kan spores tilbake til noen institusjoner slik at offentliggjøring av oppgaven ikke har negative konsekvenser for deltagerne (Kvale & Brinkmann 2017, s. 97). Rapporteringen må også gi en valid beskrivelse av hovedfunnene i studien (Kvale og Brinkmann 2017, s. 278).

4 Funn og drøfting

Her presenteres funn etter kvalitativ analyse av transkriberte lydopptak omkring problemstillingen, «hvordan fremmes pedagogiske leders mestringsopplevelse i arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen». Innledningsvis presenteres positive og negative faktorer som svarer på oppgavens forskningsspørsmål i korte hovedtrekk. Denne presentasjonen er en støtte for videre forståelsen av problemstillingen. Oppgavens forskningsspørsmål lyder: Hva slags faktorer påvirker mestringsopplevelsen positivt eller negativt og skaper følelse av mestring eller utilstrekkelighet? Hva slags opplevelser bidrar til myndiggjøring eller maktesløshet? Disse positive og negative faktorene belyser forskningsspørsmålene mine og skaper grunnlag for hvorfor jeg har kategorisert hovedfunnene mine slik som jeg har gjort. Etter presentasjon av positive og negative faktorer utdypes funnene i seks hovedkategorier og det vises sitater fra de fire ulike intervju. Etter hvert hovedpunkt drøftes funnene mot mestrings- og anerkjennelsesteorier og kunnskap om atferdsvansker.

Positive faktorer som trekkes frem hos **alle** intervjupersoner:

- Å se barnas mestring og framgang
- Å se at tiltak man har gjort virker
- Teamfølelse, kollegial støtte og godt samarbeid på avdelingen
- Tilgjengelig kompetanse som er tett på fra veileder eller spesialpedagog på huset
- Personalressurser
- Foreldre som er på lag

Negative faktorer som kommer frem fra **alle** fire intervju:

- Atferdsvansker som vedvarer, mangel på framgang og stagnasjon (håpløshet og maktesløshet)
- Eksterne krav
- Mangel på ressurser
- Manglende anerkjennelse på ulike nivåer fra ledelsen
- Veiledning som ikke treffer, har ensidig fokus eller urealistiske mål
- Vanskelig foreldresamarbeid

4.1 Presentasjon av hovedfunn med etterfølgende drøfting

Funnene er syntetisert og sammenfattet etter kvalitativ analyse slik som beskrevet tidligere. I tillegg er det valgt å vise en del fyldige og lange sitater som beskrivelser fra intervju for å støtte funnenes troverdighet. Sitatene er lange, for å vise litt av sammenhengen og konteksten opplevelsene beskriver, selv om disse

naturligvis bare er et utvalg. Funnene kan deles under seks hovedkategorier for faktorer som påvirker mestringsopplevelsen til pedagogiske ledere i arbeid med barn med atferdsvansker selv om faktorene i virkeligheten er sammensatte og overlappende. Disse faktorene kommer frem i alle mine intervjuer, og jeg velger å dele hovedtrekkene slik:

1. Atferdsvanskenes kompleksitet og barnets utvikling
2. Ytre rammer, krav og forventninger og tilgjengelig kompetanse
3. Veiledning
4. Anerkjennende ledelse og mestringstro
5. Foreldresamarbeid som mestringsressurs
6. Kollegial støtte som mestringsressurs

4.2 Atferdsvanskenes kompleksitet og barnets utvikling

Atferdsvansker er krevende på mange vis for pedagogiske ledere jeg har intervjuet. Barn som viser utfordrende atferd, krever mye oppmerksomhet og må jobbes tett på. Intervjupersonene opplever at man skulle vært sammen med dem hele tiden, noe som er vanskelig i en hektisk hverdag. Som pedagogisk leder har man ansvar for hele gruppen som skal ivaretas. Det er ulike og sprikende behov som skaper dilemma. Man får en tett relasjon og tilknytning til barna som utfordrer, og de berører følelsene og «kommer under huden» på pedagogiske ledere. Denne tette relasjonen og tilknytningen bygges både når man ser etter barnets styrker og positive sider for å kunne bygge videre på barnets mestring og samspill med andre, men også når man blir utfordret av dem. Barn som viser atferdsvansker, utfordrer på ulike nivåer. De utfordrer og provoserer voksne når det gjelder grensesetting, og de utfordrer i samspillet med andre barn. De vekker følelser som stress, redsel, bekymring og utilstrekkelighet på ulike nivåer. Disse følelsene kan være knyttet mot verbale og fysiske krenkelser mot andre barn, og overfor andre foreldrenes reaksjoner. Det kan også være fysiske angrep mot intervjupersoner, slik som lugging og sparring. Dette kan oppleves dramatisk og man kan bli satt ut. Utfordringene kan vedvare uten at man ser fremgang i månedsvi. I tillegg vekkes bekymringer over barnets utvikling, selvfølelse, negativ stemping, trivsel og videre mestring. Samtidig vekker fremgangen og positiv utvikling hos barn som utfordrer, glede og mestring hos intervjupersonene. Når intervjupersonene i tillegg har opplevd at tiltak de har satt i gang, har virkning, opplever intervjupersonene mestring. De opplever mestring på vegne av barnet og seg selv.

Intervjupersonene mine drøfter og beskriver hvordan de har observert og reflektert på hva som kan være opprettholdende faktorer for atferdsvansker. Når det er vanskelig å forstå hva som bidrar til å opprettholde vanskene eller det virker å være faktorer som pedagogiske ledere ikke rår over selv, er det vanskeligere å oppleve mestring og sette i gang tiltak som virker. Dette kan være uforutsigbart og den ene dagen fungerer

planene man har laget godt, mens andre ganger trenger ikke det å fungere. Intervjupersonene beskriver at atferdsvansker er komplekst og påvirkes og forsterkes av ulike faktorer gjensidig.

Ved sitatene som følger er intervjupersonene angitt som «I» og intervjueren (meg) som «A».

Sitat fra intervju 3 – eksempel på mestringsopplevelse med barn:

I: Ja. Det er når du føler at du når gjennom, at det er de tiltakene du har satt i gang, har virkning, når du føler at, åh - nå får det barnet her faktisk hjelp! Og når du tar det barnet i å komme opp i situasjoner som tidligere har vært vanskelige og utfordrende som løses på en annen måte. Det er de opplevelsene som er gode, de magiske der du ser at nå kommer det barnet opp i en konflikt, løser den? Er det nå han slår? Så lar han være å slå, du ser at det du har, og blir ikke rasende sint, men klarer å løse det på en bedre måte, har kontroll på følelsene, klarer å løse det ved språket sitt.

A: Ja

I: Og ser at barn som har slitt med å få venner, får venner, ikke sant. Det å slite med å stå i lek, plutselig klarer å stå i lek, du ser plutselig glede av rollelek, når du har deltatt i rolleleken mange, mange ganger, og så kan du trekke deg ut av leken og så går leken videre. Det er jo de øyeblikkene du føler mestring. Der virket det! Nå!

Sitat fra intervju 2 – eksempel på hva som oppleves vanskelig i samspillet med barn:

I: Ja. Det som jeg opplevde som spesielt vanskelig var, kanskje spesielt hvis det er, sånn fysisk, spark eller, litt sånn hardhendthet på en måte, både mot andre barn og voksne.

A: Ja

I: Det synes jeg var veldig vanskelig, for når jeg møtte det første gangen, så hadde jeg ikke opplevd det før, ikke på den måten.

[...]

I: Ja fordi man går litt sånn, du har blåmerker og sånn

A: Ja

I: ... og det er på en måte litt traumatisk det også.

4.2.1 Drøfting av mestringsopplevelser knyttet til atferdsvansker og barnets utvikling

Mestringsoplevelsene rundt barnas framgang og gleden i samspillet med barna ser ut til å være det som kan kalles «autentiske mestringsopplevelser» sett fra Banduras teori om mestringsforventning (self-efficacy). Det er gjennomgående i mine fire intervju at den største, ekte gleden og mestringsopplevelsen kommer direkte fra opplevelser med barna. Utfordringen kan være at disse opplevelsene kan la vente på seg og utebli over lange perioder i arbeid med barn med atferdsvansker. Når den opplevelsen uteblir,

svekkes mestringsforventningen. Når man derimot ser at tiltak man har gjort virker, styrkes mestringsstroen og motivasjonen til pedagogiske ledere. (Bandura, 1997)

Den tette relasjonen og tilknytning til barn som utfordrer med atferd oppleves på en spesiell måte for pedagogiske ledere. Honneths anerkjennelsesform «Kjærlighet» som den første formen for anerkjennelse i hans teori innebærer slike primære relasjoner med sterke emosjonelle bindinger. Honneths «kjærlighet» innebærer blant annet at relasjonen skal være gjensidig og begge partene skal føle seg trygge på hverandres hengivenhet. Positive følelser, sympati og tiltrekning er impulser som individer ikke har kontroll over. Kjærligheten settes i spill arbeid med barn med atferdsvansker som følge av fysiske eller verbale krenkelser eller ringeakt når barn utfordrer med sin atferd. Dette svekker selvtilliten til pedagogiske ledere sett i lys av Honneths sin anerkjennelsesteori. (Honneth, 2008)

Atferdsvanskenes kompleksitet kommer frem i mine intervju når intervjupersoner beskriver hvordan det kan være vanskelig å få øye på det som opprettholder atferdsvansker og kan ses i lys av systemteori og de fire hovedperspektivene: individperspektiv, aktørperspektiv, mestringsperspektiv og sosialkonstruksjonistisk perspektiv. De ulike perspektivene er viktige for den samlede forståelsen av hva som opprettholder atferdsvansker (Nordahl et al., 2015). Det er flere ytre faktorer som spiller inn og som pedagogiske ledere ikke opplever å rå over i vesentlig grad. Dette kan være forhold knyttet til hjemmet, barnegrupes sammensetning, stigmatisering av barnet som har utfordringer i ulike hold og personalressurser. De faktorene som pedagogiske ledere ikke rå over, minsker intervjupersonenes opplevelse av kontroll (locus of control). Samtidig er faktorer knyttet til kvaliteten i relasjonene og innholdet i barnehagedagen noe som pedagogiske ledere tar svært alvorlig og er faktorer som de tar ansvar for, og opplever at de burde ha kontroll over. Tross innsatsen kan det være vanskelig å oppnå så gode dager og stunder som man skulle ønske og forsøker å legge til rette for når man arbeider med barn som utfordrer med atferd. Dette bidrar til følelser som utilstrekkelighet, slitenhet, tilkortkommenhet og svekket mestringsforventning (Bandura, 1997).

4.3 Ytre rammer, krav og forventninger samt tilgjengelig kompetanse

Personene som er intervjuet, opplever at det er mer atferdsvansker og utfordringer knyttet til sosial kompetanse nå enn før. De påpeker at de ikke vet om det er realitet i hele samfunnet, men deres opplevelser peker mot det. De opplever også at det stilles større krav innen allmennpedagogikk, uten at det er formelt krav om spesialpedagogisk kompetanse. De opplever at det er større krav om dokumentasjon, og at de må bruke mye tid på det uten at det er kommet mer ressurser. De påpeker rammeplanen som setter krav på barnehagens innhold, foreldre som stiller krav og forventninger, handlingsplan mot krenkende atferd og psykososialt miljø samt endringer i organisering av spesialpedagogisk arbeid som faktorer. Endringene i organisering av det spesialpedagogiske arbeidet ser ikke ut til å ha gitt noen resultater eller trygghet om ressurser som skal være «Tett på» foreløpig. Tvert imot, kommer det frem at enkelte

pedagogiske ledere ikke lenger vet hvilke tilbud som finnes. De ser ingen konkrete planer om ressurser som skal være lettere tilgjengelige. Kommunene ser ut til å ligge ulikt an i denne prosessen. I tillegg er det gjennomgående at pedagogiske ledere opplever at grunnbemanningen er for lav, spesielt når man jobber med barn med atferdsvansker. De opplever at det kan være svært vanskelig å sette inn vikar i grupper med barn hvor det er utfordringer, ettersom det kan være vanskelig å bidra til å regulere barnas atferd og følelser når hvis man ikke kjenner barna godt. Det er også et dilemma å få nok tid til å veilede andre ansatte på avdelingen eller gå på møter når man vet at møtetiden er vanskelig for barna. Det er gjennomgående at det tar lang tid å få ekstra ressurser, men at det er helt nødvendig noen ganger. Pedagogiske ledere beskriver at det forventes spesialpedagogisk kompetanse som ikke er en del av de formelle kompetansekravene til en pedagogisk leder. Dette harmonerer ikke med deres mestringsforventning når samfunnet forventer at større del av spesialpedagogiske tiltak skal ivaretas innenfor det allmenpedagogiske tilbudet.

Sitat fra intervju 3 - eksempel på opplevelsen av ytre krav som er vanskelig å møte:

I: Men når man har den handlingsplanen mot krenkende atferd så, i det at man står med barn med atferdsvansker, så får man en del sånne meldinger fra andre foreldre, som da har barn som er redd for det her barnet med atferdsvansker,

A: Ja

I: Og det gir enormt mye jobb, å følge opp alle tiltak.

A: Ja

I: Jeg sier ikke at det ikke er riktig, at man skal ta tak i det, i form av sånn som de har gjort på skolen, men det blir veldig krevende, og det skal inn i allmenpedagogikken, og det går utover det andre arbeidet man skal gjøre som ped.leder.

A: Ja

I: Og går utover den kompetansen vi har i bunnen, som ped.leder.

A: Ja

I: at vi ikke har nok spes.ped., at vi har nok kunnskap om spes.ped, om det her. Selv om jeg nå har ny kunnskap, så har jeg ikke nok kunnskap om det, jeg kunne kanskje ha tatt spes.ped, men jeg har ikke det, og det har jeg heller ikke noe krav om i min stilling, men jeg har arbeidsoppgaver som tilsier at jeg skulle hatt det.

A: Ja

I: Og det kjennes litt sånn at man kommer til kort.

4.3.1 Drøfting av opplevelser knyttet til ytre krav og følelsen av tilkortkommenhet

Opplevelsen av tilkortkommenhet knyttet til ytre krav i forhold til tilgjengelige ressurser kan drøftes opp mot Honneth sin anerkjennelsesform «rett». Sammenhengen mellom rett og anerkjennelse kan forklares ved at mennesker kan forstå seg selv som rettighetshavere når man erkjenner hvilke normative forpliktelser man har overfor andre (Honneth, 2008, s. 117). Anerkjennelse om alle individers like autonomitet ved en moderne rettsstat beskrives av kognitive prosesser, hvor betydningen av å ha allmenne offentlige rettigheter som individuelle rettighetshavere har med menneskers selvrespekt å gjøre. Å ha individuelle rettigheter henger sammen med mulighet for å stille sosialt aksepterte krav og dermed bli selvbevisst på respekt fra andre (Honneth, 2008, s. 129). Pedagogiske leders opplevelse av krav som overstiger de tilgjengelige ressursene, kan drøftes opp mot barnas rettigheter knyttet til barnehageloven og de pedagogiske ledernes rettigheter opp mot arbeidsmiljøloven, som begge skal sikre et godt psykososialt miljø, ivareta barns og ansattes integritet og verdighet og forhindre krenkelser. Pedagogiske ledere som er intervjuet, ser ut til å oppleve et dilemma som skyldes de høye kravene som stilles opp mot tilgjengelige ressurser og nederlaget ved å ikke klare å hjelpe barn i så stor grad som det forventes og de selv ønsker. Kampen om rettslig anerkjennelse er en historisk betinget prosess, og pedagogiske leders opplevelse av manglende rettigheter kan i ytterste konsekvens skape en følelse av tap av selvrespekt og en følelse av å ikke være moralsk tilregnelig i samme grad som andre (Honneth, 2008, s. 142). Pedagogiske ledere kjemper kampen for barn med atferdsvansker som er sårbare, hele barnegruppa si og for seg selv.

Endringene i samfunnet og i organisering av spesialpedagogisk arbeid, ytre krav i form av blant annet dokumentasjon og tilgjengelige ressursene strekker pedagogiske ledere i ulike retninger og skaper opplevelser av tilkortkommenhet og utilstrekkelighet og kan skade deres mestringsforventning (Bandura, 1997). Dette igjen kan ha negative konsekvenser for deres motivasjon og kan bidra negativt til fenomenet som vises i samfunnet som barnehagelærere som ønsker å forlate yrket. Tidligere forskning viser at det er knyttet stor grad av stress, sykefravær, utbrenthet og skifte av jobb til arbeidet med barn med atferdsvansker (Grenger et al., 2023; Berg, et al., 2020, s. 16).

4.4 Veiledning

Veiledning viser seg å være en viktig faktor for opplevd mestring for pedagogiske ledere i arbeid med barn med atferdsvansker. Opplevelsene til de pedagogiske ledere som er intervjuet er forskjellige, men de opplever ofte at veiledning er en mangelvare og delvis for lite tilgjengelig når man jobber med barn som utfordrer med atferd. I noen tilfeller der intervjupersonen har arbeidet med barn med spesifikke vansker og diagnoser som autisme, opplever de at veiledningen vært mer tilgjengelig, tett på, konkret og svært nyttig, og intervjupersonen har opplevd det som støttende og som noe som skapt opplevelse av mestring og mestringstro. Når utfordringene er mindre spesifikke, kan veiledningen også være mindre treffende. Intervjupersonene opplever gjennomgående at det tar lang tid å få veiledning om dette kommer utenfra

slik som PPT. Dette i seg selv skaper en følelse av maktesløshet når man ønsker å gjøre en tidlig innsats. Veiledning er deretter ofte basert på en relativt kort observasjon og kan skape et bilde som ikke gjenspeiler den sammensatte virkeligheten. Intervjupersonene har opplevd ulike tilnærminger og veiledning som har virket både negativt og positivt. Intervjupersonen har beskrevet veiledning som har skapt opplevelse av tilkortkommenhet, etiske dilemma, følelse av utilstrekkelighet og urealistiske målsettinger. De positive opplevelsene har økt følelsen av mestring, at man har blitt myndiggjort, opplevelsen av anerkjennelse og opplevelsen av å ha blitt tatt på alvor. Tidligere negative veiledningserfaringer kan gjøre at man føler seg ekstra sårbar. Flere av intervjupersonene har beskrevet positive veilednings-opplevelser knyttet til spesialpedagoger som har vært ansatt ved samme enhet i en periode eller hele tiden. Disse opplevelsene henger sammen med at veilederen har kjennskap til de ansatte og barnegruppa som helhet og kan observere og være med på å drøfte på møter eller være lettere tilgjengelig for samtaler. Det ser ut som at denne typen veiledere har lettere for å se de ulike faktorene som spiller inn for atferdsvansker, og at de som søker veiledning føler seg trygge på veiledere.

Flere av intervjupersonene forteller om opplevelser der kommunen har stort fokus på veiledning på «system». Det kommer frem ulike opplevelser knyttet til systemveiledning. I de tilfellene der det har blitt satt inn tid og ressurser på flere observasjoner og samtaler med hele avdelingen, har dette blitt opplevd som fruktbart og nyttig ettersom hele personalet på avdelingen har fått veiledning og man har hatt tid til å reflektere over ulike faktorer slik som relasjoner, rommets betydning og pedagogisk organisering. Andre ganger kalles det «system-veiledning», men det fokuseres utelukkende på pedagogisk struktur, og observasjonene er overfladiske. Dette kan skape en følelse av utilstrekkelighet og maktesløshet hos pedagogiske ledere når de opplever at utfordringene ikke blir tatt på alvor, og at det er ulike faktorer som spiller inn. Pedagogiske ledere føler at ansvaret og skylden legges på dem selv. I tillegg er det en vanlig opplevelse hos personene som er intervjuet, at det er flere barn som utfordrer samtidig, og at individuell eller ekstern veiledning ikke treffer godt på helheten.

Sitat 1. knyttet til mangel på god veiledning fra intervju 3:

I: Sånn som den ferskeste saken, det barnet var utagerende, veldig sint, og kunne utagere mot barn og voksne. Men så når det da kom inn en fra PPT, merket hun, hun var forberedt fra foreldrene også, at nå, nå... i dag må du være grei i barnehagen.

A: ja, ikke sant.

I: Og så ble det ingen utagering, men i det øyeblikket vi forlot rommet, så eksploderte det.

[...]

I: Jeg skulle ønske at vi hadde en med spesialpedagogisk kompetanse tilgjengelig, ja ikke nødvendigvis på huset hele tiden, men over en periode, som ble såpass kjent i barnegruppa at

samspeilet gikk normalt, og at de så det reelle, de reelle utfordringene, og dermed kunne gi oss den veiledninga vi faktisk trengte.

[...]

I: Du famler jo, du prøver å finne hva det er som opprettholder denne atferden, hva er det? Er det noe i barnegruppa? Du går inn og observerer og observerer og analyserer deg selv, og du prøver å se det, men det er frustrerende situasjon å stå i, fordi du finner ikke, du famler så fælt. Og det er vanskelig når du står i situasjonen, så er det vanskelig å få øye på opprettholdende faktorer.

[...]

I: Det er riktig det også at vi skal ha fokus på struktur, men på ett punkt, må man også se på, om det faktisk er noe mer enn strukturen. Kan det være at det ikke er nødvendigvis vi som er opprettholdende faktor? Kan det være at her er utfordringene så store? Kan det være andre steder utfordringene oppstår?

Sitat 2. fra intervju 1 knyttet til veiledningsopplevelser:

I: Og jeg ville si at man er sårbar i en observasjon.

A: Ja

I: Og da er det viktig hvordan fagpersonen kommer inn og klarer å møte deg og selvfølgelig - vi skal jo kunne tåle å bli veiledet på ting vi kan bli bedre på.

A: Ja

I: Det er måten å gå inn på. Og da etter de møtene med de personene fra PPT, etter det ene, så var det ikke mye tro igjen. Det brytes fort ned. Det positive kommer fort i bakgrunnen.

A: Ja

I: ...av det du får høre at du ikke gjør bra, at det veies opp mot den kompetansen som forventes at man skal kunne, når man har jobbet så lenge, men mye er jo nytt uansett. Selv om man har jobbet mange år så er det nye ting som oppstår, det er nye barn, det er nesten ingenting som er helt likt. Selv om mange strategier kan fungere likt, så må vi liksom likevel se at mye er likevel nytt. Man er aldri utlært.

[...] Det er litt sånn som jeg føler det nå, så vi må være såpass ærlige at, det er noen barn, selv om man har gode opplegg, man har god struktur, selv om man prøver å tilby og fange opp, så er det noen barn som trenger litt ekstra støtte.

4.4.1 Drøfting av negative veiledningsopplevelser

Veiledningsopplevelsene som intervjupersonene beskriver, kan drøftes opp mot systemforståelse ved atferdsvansker, mestringsteorier til Lazarus og Folkman og Bandura samt anerkjennelsesteori til Honneth.

Systemforståelse av atferdsvansker bygger på synet at det er flere faktorer som gjensidig påvirker hverandre. Systemisk forståelse kan deles i fire hovedperspektiv: individperspektiv, aktørperspektiv, mestringperspektiv og sosialkonstruksjonistisk perspektiv, og alle disse er viktige for den samlede forståelsen (Nordahl et al., 2015). Flere av intervjupersonen har beskrevet veilednings-opplevelser hvor det nesten utelukkende konsentreres om pedagogisk struktur synonymt for systemveiledning. Dette skaper en opplevelse av umyndiggjøring og utilstrekkelighet hos intervjupersonene. Dette kan henge sammen med at veilederne ikke har tid til å observere lenge eller ofte nok og høre på veisøkernes faktiske behov for hvilke problemområder de trenger å bli veiledet på.

Intervjuperson fra første intervju ved sitat 2. har fortalt om tidligere negative veiledningserfaringer som har påvirket mestringstroen negativt. Hun blir redd for å komme opp i den situasjonen på nytt og framtidig mestringforventning er blitt satt i spill (Bandura 1997). «Verbal og sosial overtalelse» er en hovedkilde som kan påvirke individets mestringforventning ifølge Bandura, mens negative tilbakemeldinger kan redusere den. Disse tilbakemeldingene er sentralt ved veiledning. Overtalelsene eller tilbakemeldingene må oppleves troverdig i forhold til individets ferdighetsnivå og ligge rett over ferdighetsnivået til den som skal klare oppgaven og oppmuntre til gradvise forbedringer. Urealistiske forventninger kan skape opplevelser av nederlag (Bandura, 1997). For at veilederne skal kunne møte pedagogiske ledere troverdig, må de ha tid til å bli kjent med veisøkere og helheten de befinner seg i og evne til å lytte helhetlig, være sensitiv og empatisk. Anerkjennende veiledning innebærer at veilederen både lytter, forstår, aksepterer og tolerer situasjonen til veisøkeren og bekrefter deres opplevelser slik de er (Vråle, 2015).

Sitat 3. fra intervju 2 knyttet til veiledningserfaringer hvor det var flere barn med ulike behov og utfordrende atferd og flere veiledningsinstanser samtidig:

I: Og veldig mye forskjellig, så vi måtte på en måte finne vår, vi fant ut at vi måtte finne vår egen vei opp i det.

A: Ja

I: For det var litt forskjellig hva de mente at vi skulle få til.

A: Ja. Så det var litt sprikende?

I: Ja, på et vis. For det er noe med at vi kanskje ikke har ressurs til å få til alt de kanskje ønsket.

A: Ja

I: Og i starten husker i hvert fall jeg at jeg følte veldig sånn nederlag, at jeg ikke klarte å få til alt de ønsket.

[...]

I: Og i og med at vi hadde litt sammensatt gruppe da, så ble det veldig mange forskjellige tiltak. Og så ble det litt vanskelig å gjennomføre det.

[...]

I: I begynnelsen, så var det litt skummelt, men så var det, jeg tror det var noen på PPT, som sa det at, jeg tror dere må finne deres vei som passer deres gruppe.

[...]

I: Ja. Det nesten litt sånn, som når man leser teori. Og så passer det ikke helt sånn praktisk.

A: Nei

I: For det gjorde jeg jo også, søkte opp alt mulig rart, leste masse bøker, og så blir det litt sånn, man skjønner jo at man skal bygge en god relasjon, kanskje ikke det som er problemet. Men vi laget oss litt sånn mål i lag. Delte opp litt.

A: Ja

I: Og det hjalp veldig.

A: Ja

I: Da følte vi litt mer mestring, og vi var litt sånn opptatt av at vi skulle gi ros da, positiv oppmerksomhet.

A: Ja

I: Og så var det litt sånn, hva er det på en måte, vi måtte finne våre måter å gjøre det.

A: Ja

I: Og så kunne vi litt som, på en måte føre «sjekk» det har vi gjort, eller sånn.

4.4.2 Drøfting av veiledningsopplevelser som ga mestring

Personen i sitatet over sier at «Vi måtte finne vår egen vei», og fikk støtte i det av en PPT rådgiver. Dette var opplevelse som virket myndiggjørende til tross for situasjonen, og at utfordringene var sammensatte og virket «skummelt» i starten. Denne intervjupersonen hadde flere tilgjengelige fagressurser, selv om de praktiske ressursene ikke hadde blitt noe større. Hun søkte også fagkunnskap selv ved å lese seg opp og brukte kognitive prosesser til «problemfokusert» mestring. Samtidig hadde hun også flere «sosiale ressurser» tilgjengelig (Lazarus og Folkman, 1984). Sitatet viser at personen fikk en mestringsopplevelse og

mestringstro gjennom prosessen tross utfordringer, og dette var med å gi henne en «autentisk mestringsopplevelse» som kan bygge opp framtidig mestringsforventning (Bandura, 1997).

Sett opp mot anerkjennelsesteorien til Honneth kan veiledningserfaringene til pedagogiske ledere kobles sammen med den tredje formen for anerkjennelse, sosial verdsetting eller solidaritet. Denne anerkjennelsesformen kobles sammen med individets selvrealisering og gjør det mulig å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter. Ifølge Honneth vil sosial verdsetting gjøre at en person kan føle seg «verdifulle» hvis den vet at den anerkjennes for prestasjoner som den ikke deler med andre (Honneth, 2008, s. 134). Den sosiale respekten som individet nyter i kraft av sine prestasjoner, skaper følelsesmessig tiltro til individets prestasjoner og ferdigheter, som anerkjennes i samfunnet som verdifulle. Honneth kaller dette selvverdsetting, noe som i dagligtale gjerne kalles selvtillit (Honneth, 2008, s. 138). Denne formen for anerkjennelse henger tett sammen med veiledning, og om veiledning ikke bygger opp pedagogiske lederes tiltro til sine prestasjoner, skades deres selvverdsetting. (Honneth, 2008)

4.5 Anerkjennende ledelse og mestringstro

Pedagogiske ledere som er intervjuet, beskriver opplevelsen av å få anerkjennelse av jobben man gjør spesielt viktig fra ledelsen. Dette oppleves spesielt viktig når man har det vanskelig, og det beskrives som svært vanskelig å jobbe med barn med atferdsvansker noen ganger. Det synes å være viktig å ha kollegial støtte også, men å få anerkjennelse ovenfra oppleves enda mer betydningsfullt for intervjupersoners mestringsopplevelse. Dette er noe intervjupersonene har savnet og delvis etterlyst. Enkelte ledere oppleves ikke å evne å være til stedet tett nok enten på grunn av tidsmangel eller manglende bevissthet rundt problematikken og virker ikke å se behovet for anerkjennelse. En av intervjupersonene mine beskrev at hun maste, ringte og tømte seg til lederen ganske ofte, og fikk på den måten en del støtte. Noen andre etterspurte støtte, men fikk det ikke likevel, mens noen hadde vanskeligere med å tørre å være åpen og si fra at man savnet det. Noen ledere opplevdes også som kritiske, og hadde lettere for å kommentere ting som man kan «bli flinkere på» enn å anerkjenne den jobben som allerede gjøres. Dette uttales som noe som kan minke egen mestringstro og motivasjon. Det som kunne veie opp for mangelen av anerkjennelse fra lederen, var anerkjennelse fra en annen veileder eller kollegial støtte selv om dette ikke erstatter behovet for anerkjennelse fra ledelsen. Det beskrives også at for at anerkjennelsen skal oppleves som betydningsfull og ekte, må det være konkret og beskrivende for hvordan man har blitt sett i jobben og sett hvordan man jobber med utfordringene. Generelle kommentarer slik som: «Dere gjør en god jobb» som blir nevnt i et møte, virker ikke å treffe på samme måte og ha noen større verdi for intervjupersonene.

Sitat fra intervju 3 knyttet til manglende anerkjennelse:

I: Det er jo helt avgjørende, det er det jeg sa også tidligere, at når man mangler lederstøtte, så er jo det noe man savner, å bli anerkjent, at jeg ser at du har det tøft nå.

A: Ja

I: Jeg ser at det her er råtøft, men jeg synes du løste det så bra, det hadde hjulpet oss så innmari.

A: Ja

I: Fordi man kjenner jo ikke på mestring når man står opp i det, du står og du butter og butter og butter. Og så kjenner man ikke på mestring, og så hadde det vært så bra at noen så at det gjør du bra, det er godt, det var bra.

A: Ja

I: Og at du er bra nok da. Jeg ser du jobber, jeg ser du gjør så godt du kan, det her er ikke lett. Det hadde vært godt.

A: Ja

I: Det opplevde i hvert fall ikke vi, i vår barnehage, at vi fikk veldig mye av det, når det her skjedde. Og det gjorde også at vi var motløse. Men vi prøvde å gi det til hverandre, men å få det ovenfra, det er nesten mer viktig. Det vi ga til hverandre, det var sånn kollegaveiledning og kollegastøtte, og det er viktig, og det var det som gjorde at vi sto i det, men det hadde vært enda mer betydningsfullt hvis det hadde kommet ovenfra. At du hadde på en måte blitt sett av ledelsen, av PPT, av andre rundt, at guri for en innsats dere gjør. Og det ga vi jo også tilbakemelding på, om at vi savnet, men det skjedde ikke så mye.

4.5.1 Drøfting av betydningen av anerkjennende ledelse

I likhet med opplevelsene knyttet til veiledning, kan opplevelsene av savn av anerkjennelse fra lederen reflekteres i lys av anerkjennelsesteorien til Honneth og solidaritet eller sosial verdsetting. Ifølge Honneth kan individene bare verdsette hverandre som individuelle personer hvis de har en felles verdiorientering og mål som signaliserer at deres personsegenskaper har betydning eller bidrar til andres liv. Når intervjupersonene ikke opplever å bli sett og verdsatt i innsatsen med barn som utfordrer, beskriver de opplevelser av motløshet og usikkerhet. Ettersom individets ferdigheter og prestasjoner bedømmes intersubjektivt ut ifra hvilken grad de bidrar til å realisere de verdiene som er definert i samfunnet, slik som i barnehagen, er denne typen gjensidig anerkjennelse avhengig av felles mål og verdisyn. Prestasjonene som bidrar til anerkjennelse og selvrealisering er mer og mer individualiserte i dag, og anseelse og prestisje måles med graden av sosial anerkjennelse som man gjør seg fortjent til gjennom å bidra til å realisere samfunnets abstrakte mål, slik som barnehagens samfunnsmandat. Den sosiale verdsettingen får en asymmetrisk form i denne formen for sosial verdsetting. I denne sammenheng kan man drøfte om det er lett å overse de pedagogiske lederes prestasjoner knyttet til arbeid med barn som viser vanskelig atferd som verdifullt nok for å bli anerkjent. Når denne anerkjennelsen og sosiale respekten er mangelfull, kan pedagogiske ledere risikere å ikke føle seg som verdifulle nok for felleskapet i barnehagen. (Honneth, 2008)

Når intervjupersonene beskriver hvordan de skulle ønske å få konkrete beskrivelser av hva de faktisk klarer å få til, kan dette også drøftes opp mot sosial overtalelse som bidrar til mestringstro i lys av Banduras teori om self-efficacy (Bandura, 1997). Barnehageledere har et stort potensial til å fungere som viktige støttespillere for pedagogiske ledere når de opplever at det ellers er utfordrende å oppleve mestring. Dette krever konkrete, gradvise oppmuntrende tilbakemeldinger som er realistiske å oppnå og berømmer innsatsen (Bandura, 1997). Dette igjen forutsetter at ledere har satt seg inn i situasjonen, sett hva pedagogiske ledere gjør og hvordan de arbeider med barn som utfordrer med sin atferd. Dette støttes av tidligere forskning av blant annet Juuti et al. (2018). Ifølge Bandura er det også fremdeles vanlig at godt gjennomført arbeid tas som en selvfølge og at mangler kritiseres i stedet (Bandura, 1997). Dette skader mestringstroen og motivasjonen til pedagogiske ledere og dette igjen skader de faktiske prestasjonene i arbeidet med barn som utfordrer. Det bør drøftes om det fokuseres nok på mestringsorientert ledelse i barnehager og om de ansattes behov og velvære kommer i skyggen av barnas behov. Kanskje er det noe som kan glemmes selv om man innehar mye av kompetansen knyttet til (barnas) motivasjon, mestring, styrker, interesser og medvirkning.

4.6 Foreldresamarbeid som mestringsressurs

Samtlige pedagogiske ledere som ble intervjuet, opplever at foreldresamarbeid er noe som har påvirket deres opplevde mestring i arbeid med barn med atferdsvansker. Foreldresamarbeid har flere dimensjoner. Det primære er samarbeid med foreldrene til barnet som viser vanskelig atferd, og det sekundære er foreldrene til de andre barna i gruppa. Flere intervjupersoner påpeker at atferdsvansker er spesielt sårbart for foreldrene. Det kan være vanskeligere å akseptere enn for eksempel synlige fysiske funksjonshemminger. Det er ofte knyttet fornektelse til atferdsvansker, og det kan være vanskelig å få til et godt samarbeid med foreldrene som ikke ser behovet eller alvorlighetsgraden til utfordringene. Noen ganger er det også bekymring for omsorgen for barn som har atferdsvansker eller at barnevern allerede er koblet inn mot familiene. Når samarbeid med foreldrene er godt og pedagogiske ledere opplever å ha foreldrene «på lag», oppleves det mer mestring i arbeidet. Om samarbeidet er vanskelig, svekkes mestringsopplevelsen ytterligere. Alle intervjupersonene har også opplevd at foreldrene til andre barn enten er bekymret for sine egne barn, krever tiltak, stempler det barnet som strevet negativt og bidrar til stigmatisering og utestenging. Dette er svært krevende for pedagogiske ledere og bidrar til følelsen av utilstrekkelighet og stress som er vanskelig å håndtere. Når foreldresamarbeid ikke fungerer, hoper problemene seg opp. Intervjupersonene beskriver at støtte fra ledelsen kan bidra positivt når foreldresamarbeidet er krevende. Flere av intervjupersonene beskriver også konkrete forløp hvordan deres ledere støttet i samarbeid med foreldre i krevende situasjoner og stilte opp på foreldremøter eller samtaler. Andre ganger kunne ledere være vage knyttet til samarbeidsutfordringer og dette opplevdes vanskelig for pedagogiske ledere.

Sitat fra intervju 3 knyttet til foreldresamarbeid:

I: Vi prøvde å forklare hva den filmingen (Marte Meo veiledning) gikk ut på. Det gikk ikke ut på barnet, men på samspill, så vi skulle få hjelp. Det var jo kommunikasjonen ut til foreldrene hele tida, at vi skulle bli flinkere på jobben vår, så at vi kunne møte det barnet på en god måte.

A: Ja

I: Men når de trakk sitt samtykke, så var det ikke noe mere å gjøre. Da fikk ikke vi noe mer veiledning.

[...]

I: De mente at det var andre barn som spilte opp.

[...]

I: For det trenger barnet, vi ansatte hadde trengt det.

A: Ja

I: Barnet hadde trengt mer oppfølging.

A: Ja. Og bli ivaretatt

I: Ja

A: Hva gjør den..?

I: Vi klarte det ikke nå. Vi følte ikke at vi klarte å ivareta.

A: Nei

I: ... det sånn som vi ønsker, som verdiene våre tilsier.

A: Ja

I: Det gikk utover det hele psykososiale miljøet i barnegruppa. Det påvirket alle. Vi hadde flere saker, der foreldrene, der vi måtte opprette type «9A» sak.

A: Altså psykososialt miljø?

I: Ja. Vi hadde flere foreldre som meldte inn det som vi hadde tiltak på, hvor de fortalte at det barnet, at barnet deres ikke ville gå i barnehagen på grunn av atferden til det andre barnet.

A: Ja

I: De var redd for å gå i barnehagen, de hadde mareritt. Altså, det også tok jo ressurser, ikke sant?

A: Ja

I: ... at vi måtte sette tiltak der også, og følge tett på, det gjorde noe med at hele hverdagen din blir preget av dette her.

A: Ja

I: Alt vi gjorde var roten til det her. Og når man da begynner året etterpå uten dette barnet, så, (familien flyttet) man går jo og tenker på hva det er vi gjør, som gjør at det her blir så feil, er det vi ansatte? Er det det noe med oss? Hva kan vi gjøre bedre? Hvordan skal vi være? Hva slags voksenrolle vil vi ha?

A: Ja

I: Og du legger litt sånn ansvaret på deg selv, og du har dårlig samvittighet hele tida. Og så ser vi jo nå, samme barnegruppe, bare et barn mindre. Det er helt normale konflikter, konfliktsituasjoner, å lære seg å dele, og det er helt annen (hverdag). Det forteller oss at det kanskje ikke nødvendigvis var bare vi.

A: Ja

I: Men det trodde vi, altså det var det vi hadde fokus på hele veien, vår rolle.

4.6.1 Drøfting av foreldresamarbeid som mestringsressurs

Dette utdraget beskriver en sammensatt og utfordrende situasjon hvor det er vanskelig å oppleve mestring og kan reflekteres opp mot mestringsbegrepet til Lazarus og Folkmann (1984). Det er mange faktorer som bidrar til utilstrekkelighet og maktesløshet. Foreldrene som trekker godkjenning til veiledning og andre foreldrene som er misfornøyde og redde, oppleves som faktorer som pedagogisk leder ikke har kontroll over selv, men samtidig reflekterer hun hele tiden over hvordan hun kunne gjort en bedre jobb og hva hun kunne bidratt med. Det brukes både emosjonsfokusert og problemfokusert mestring. Ifølge Lazarus og Folkmann (1984) er det mest sannsynlig at det primært brukes emosjonsfokusert mestring når det er lite man får gjort med utfordringene. Det er kognitive prosesser som minsker ubehag og stress. Den siste selvrefleksjonen er gjort i etterkant, etter at barnet hadde flyttet, og man kan se blant annet «distansering», en form for emosjonsfokusert mestring. Intervjupersonen plasserer utfordringene utenfor seg selv i større grad enn tidligere i prosessen. Det ser også ut til å være lettere å «akseptere» situasjonen i ettertid. (Lazarus og Folkmann, 1984)

Foreldresamarbeid kan sees i lys av «solidaritet» til Axel Honneth eller «sosial mestringsressurs» til Lazarus og Folkman (Honneth, 1997; Lazarus og Folkman, 1984). Om foreldresamarbeid fungerer godt, blir dette en positiv ressurs, men om samarbeidet er krevende, oppleves det ekstra belastende. Foreldresamarbeid er noe pedagogiske ledere må uansett forholde seg til. Utfordringer knyttet til foreldresamarbeid med barn som utfordrer med atferd kan være ødeleggende for mestringsopplevelsen til pedagogiske ledere. Det kan også være uheldig for barnets utvikling. Det bør drøftes hvordan dette samarbeidet kan støttes og styrkes

til det beste for begge parter når det er vanskelig. Forskning viser at atferdsvansker kan være vanskelig å akseptere for foreldrene og deres fornektelse av vansker kan bidra til dårligere relasjon til barnet og svekkelse av foreldrenes egen psykisk helse (f.eks. Weiss et al., 2012). Sett i lys av systemisk forståelse av atferdsvansker, er det viktig å sette inn tiltak på de ulike arenaene som bidrar til opprettholdelsen av atferdsvansker. Systematiske kartlegginger viser også at tiltak som foreldreveiledning har større effekt i endring og forebygging av atferdsvansker (Berg, et al., 2020). Pedagogiske ledere er personer som sitter i en viktig rolle i å oppdage og forebygge atferdsvansker, men vil ikke være i stand til å endre på dette alene om man ikke får foreldrene med seg på lag. Det bør drøftes hvordan kan denne problematikken jobbes bredere med i samfunnet. Dette henger ikke sammen med bare pedagogiske lederes mestringsopplevelse, men også forebygging av atferdsvansker i større sammenheng og tidlig innsats. Ledere i barnehager bør også være beviste sin rolle hvordan de kan støtte pedagogiske ledere ved utfordrende samarbeid som tydelige stemmer for det beste for barnets utvikling, mestringsopplevelsen av pedagogiske ledere og foreldrene selv.

4.7 Kollegial støtte som mestringsressurs

Samhold, lagfølelse og kollegial støtte ser ut til å være en faktor som har fått intervjupersonene til å «overleve» i en svært krevende situasjon i arbeid med barn med atferdsvansker. Det kan være at alle andre viktige ressurser slik som veiledning, anerkjennelse fra lederen og foreldresamarbeid har opplevdes krevende eller mangelfulle, men kollegial støtte innad på avdelingen har vært en positiv faktor for alle. Kollegial støtte og refleksjoner har bidratt til at intervjupersonen har fått snakke om de vanskelige følelsene som oppstår i arbeid med barn som utfordrer, og kollegene kan avlaste hverandre praktisk når det «koker over» innvendig hos intervjupersonene. De forteller at de ofte klarer å holde en profesjonell ro i de vanskelige situasjonene, mens det i virkeligheten er svært krevende følelsesmessig. De kan også oppleve at man kommer til kort i disse vanskelige situasjonene og oppleve at man kan bli til en voksen man ikke har lyst til å være. Intervjupersonenes åpenhet om disse vanskelige følelsene er en svært viktig faktor. Det er ofte de nærmeste kollegene intervjupersonene har hatt anledning til å drøfte utfordringer med. De både forstår hverandre og kjenner til situasjonen. Pedagogiske ledere kan likevel oppleve det som vanskelig å ikke ha en leder eller annen veileder å «tømme seg» til når man føler seg i bristepunktet selv og opplever at man må holde teamet sitt oppe, som også sliter med situasjonen. Noen av intervjupersonene har også fortalt om opplevelser hvor de har drøftet sammen med sine tidligere kolleger de vanskelige periodene de har vært sammen om tidligere, og på den måten klarer de å se og skape en mestringsopplevelse i retrospekt.

Sitat fra intervju 4 knyttet til kollegial støtte:

I: Den mestringsfølelsen, får man også litt sånn etter hvert.

A: Ja

I: Spesielt, jeg og hun som jobbet med de guttene. Det var så utrolig tøft. Men i ettertid, når vi prater om det, så har vi glemt litt hvor tøft det er. Men vi glemmer aldri det vi fikk til. For det er litt artig, for vi jobber ikke lenger sammen, hun jobber på stor, jeg jobber på små. Men av og til når vi møtes: Husker du når vi gjorde det? Husker du hva vi fikk til? Så vi husker faktisk, og vi husker alt det tøffe, men det vi fikk til overskygger det litt.

A: Ja

I: For meg var det sånn når jeg sto i det at, hjelpe meg. Men i etterkant, så klarer jeg å se mestringa faktisk.

A: Ja

I: For, du ser det litt utenifra, du ser de tre årene og du ser veien, reisa, og du ser hvor fine gutter det ble.

[...]

A: Det gjør kanskje noe med at man får mestringstro videre at du vet at...

I: At neste gang, Ja!

A: Ja

I: Slik som sammen med henne, at man har noen knagger man kan jobbe videre med. Fordi om det er med storbarn, eller nå småbarn, så handler det ekstremt mye på det relasjonelle, ser jeg.

A: Ja

I: Og organisering, være tett og god, og når du har en plan for dagen og når du går hjem, vet du det fungerte. Altså ja.

A: Ja

I: Jeg ser at jo mer man har planlagt, for da kan man jo gå bort i fra det, men det er så mye lettere å gå bort i fra ting, og sånn og sånn, og ser at det har fungert.

A: Ja

I: Og så opplever man at det er så deilig å gå hjem, at det gikk greit i dag også. Men det å ha en eller to jobber tett på, som står i det samme, som forstår akkurat det du går gjennom. For jeg tror det er veldig vanskelig for andre som ikke var opp i det, å skjønne det.

A: Hvor vanskelig det var å være opp i det

I: Ja, og sårbart også på en måte. Fordi du blir litt sliten psykisk, som jeg sa.

A: Ja

I: Og du kan bli nesten litt sånn, at det her får jeg ikke til.

A: Ja

I: Men så når du ser på utvikling, ser at de guttene her er helt fantastisk, og du får kos, og du får noen som vil sitte litt på fanget, og de vil være med på det du tilbyr dem i lekegruppene.

A: Ja

I: Fordi jeg har sett hva de har lyst til å holde på med.

A: Ja

I: Det er ikke noe jeg har påtvunget dem, men ser dem, de synes det svarte rommet var kjempespennende. Og når man begynte å jobbe med det, så blomstret de jo.

A: Ja

I: Fordi at jeg tok tak i det jeg så, deres interesser. Så ja.

4.7.1 Drøfting av påvirkning av kollegial støtte

Kollegial støtte kan ses på som en «sosial mestringsressurs» som ifølge Lazarus og Folkman er en av de viktige ressurser for mestringsopplevelsen (Lazarus og Folkman, 1984). Når kollegene diskuterer sammen, skapes det mestring ved gjensidig støtte, anerkjennelse og forståelse. Sitatet over viser også hvordan selvrefleksjon og refleksjon sammen med kolleger hjelper individet til å se hva de fikk til, noe som støtter en ekte, «autentisk mestringsopplevelse» knyttet til arbeidet med barn (Bandura, 1997). Det var vanskelig å se og oppleve det mens det pågikk, men i ettertid klarer kollegene å påpeke dette. Intervjupersonen påpeker flere konkrete positive faktorer som var verdifulle for barnas positive utvikling og som de selv sto for. De setter ord på tiltak de gjorde som fungerte og framgangen som barnegruppa hadde, og de ser at de selv bidro til dette. Denne ekte mestringsopplevelsen som beskrives, bidrar til framtidig mestringstro og mestringsforventning. Når framtidig mestringsforventning styrkes, styrkes også motivasjonen til å fortsette arbeidet som kan oppleves vanskelig underveis. Kollegial støtte ser ut til å fungere myndiggjørende.

Beskrivelsen av kollegial støtte og mestringsopplevelse kan drøftes også opp mot anerkjennelsesteorien til Honneth. Denne formen for anerkjennelse knyttes opp mot «solidaritet». Kollegial støtte innad på avdelingen bærer preg av symmetrisk verdsetting, og det bidrar til at hvert enkelt individ på gruppa føler seg verdsatt. Denne opplevelsen er nødvendig for individers selvverdsetting (Honneth, 2008, s. 137).

Funnene om positiv påvirkning av kollegial støtte når vanskelige opplevelser og følelser oppstår i arbeid med barn som utfordrer, er i tråd med den tidligere forskningen til blant annet Skoglund og Åmot (2021). Å legge til rette for godt arbeidsmiljø, hvor kollegene ønsker å gjøre hverandre gode, anerkjenner og støtter hverandre har stor verdi for mestringsopplevelsen og motivasjonen til den enkelte og for felleskapet og øker mestring både individuelt og i gruppa. Det kan være positivt å fokusere på mestring i utviklingsarbeid

og planleggingsarbeid og kan være verdt å sette av tid til knyttet til møter og planleggingsdager i barnehager.

4.8 Avsluttende refleksjon

Gjennomgående tema for mine intervju kan relateres til erkjennelsen av at arbeid med atferdsvansker er komplekst og sammensatt. Ordet anerkjennelse kom frem på ulike måter, og det ble naturlig å bruke anerkjennelsesteori i tillegg til mestrings teorier opp mot problemstillingen. Aksel Honneth sin tredeling av anerkjennelsesbegrepet viser hvordan anerkjennelse på alle de tre nivåene, kjærlighet, rett og solidaritet er viktig for pedagogiske lederes selvforhold. Kjærlighet kan knyttes opp mot tilknytning til barnet, «rett» anvendes for å beskrive rettslige forhold og faktiske ressurser i barnehagen. «Solidaritet» knyttes opp mot kollegial støtte, anerkjennende ledelse og veiledning. Når en av disse hovedformene for anerkjennelse skades, krenkes deler av pedagogiske lederes selvforhold. (Honneth, 2008)

Hvordan pedagogiske lederes opplevde mestring støttes henger tett sammen med anerkjennelse. Anerkjennelse påvirker deres mestringsforventning, og dette er avgjørende for deres faktisk mestring og mestringsutholdenhet (Bandura, 1997). Kjernen i oppgaven blir hvordan pedagogiske lederes mestringsforventning støttes. Mestringsforventning til erfarne pedagogiske ledere som er intervjuet, styrkes mest av «autentiske mestringsopplevelser» og «sosial og verbal overtalelse». Disse støttes av anerkjennelse gjennom kollegial støtte, veiledning og anerkjennende ledelse. Den største og ekte gleden og mestringen kommer gjennom arbeidet med barna, barnas mestring og framgang og når pedagogiske ledere ser at tiltak de har gjort virker positivt. Når dette er vanskelig, slik det kan være i lange stunder i arbeid med barn som kanskje har alvorlige utfordringer, kan de autentiske mestringsopplevelsene utebli helt. For å overleve tross alt, trenger pedagogiske ledere anerkjennelse fra ledelse, kollegial støtte, god veiledning og et minimum av faktiske ressurser som fungerer som «mestringsressurser» (Lazarus og Folkmann, 1984). Det er viktig å erkjenne at arbeid med atferdsvansker er krevende og kan bli overbelastende. Atferdsvansker er vanlig og håndteres primært innen allmennpedagogikken. Det stilles høye krav til pedagogiske ledere av samfunnet og de stiller høye krav til seg selv. Å støtte deres mestringsopplevelse og mestringsforventning er viktig for barna og det faktiske tilbudet pedagogiske ledere klarer å yte i barnehagene. Myndiggjøring av pedagogiske ledere støtter deres mestringsforventning, selvoppfatning og selvtillit. Myndiggjøring økes via oppmerksomhet om ressurser, kunnskap, (videre)utdanning, politisk påvirkning og individuell selvbevissthet (Manger og Wormnes, 2015). Barnehageledere, veiledere av pedagogiske ledere og politikere har ansvar for å støtte dette og anerkjenne arbeidet som pedagogiske ledere gjør.

Faktorer som foreldresamarbeid kan til tider oppleves å være vanskelig og noe pedagogiske ledere ikke alltid opplever å ha så god kontroll over som de skulle ønske. Dette er mer vanlig når barn viser utfordrende atferd. Atferdsvansker er sårbart for foreldrene, for barnet og for ansatte. Anerkjennende støtte fra

lederen, god veiledning og kollegial støtte er viktig også i denne sammenheng for at pedagogiske ledere skal oppleve at apparatet rundt barna spiller på lag, oppleve mestring, beholde og bygge mestringstroen og klare å gjøre en så god jobb som mulig med de barna som utfordrer med atferd. Sett fra et systemisk perspektiv er det også viktig å være klar over at mønstre og strukturer bør endres i flere sosiale systemer samtidig, for at atferden til barnet som viser utfordrende atferd mer sannsynlig endres i en positiv retning (Nordahl et al., 2015).

Mestring i arbeid med barn som utfordrer skaper motivasjon. Utilstrekkelighet kan føre til maktesløshet og utbrenthet. For at pedagogiske ledere primært skal oppleve mestring, må det settes søkelys på anerkjennende ledelse og ressurser som er tilgjengelige, konkrete og «tett på». Målsetting om inkluderende praksis for alle barn henger også sammen med dette og støttes gjennom samme prinsipper. Å sette søkelys på mestringsopplevelse og anerkjennelse kan bidra til bærekraftig utvikling i barnehager. I endringsprosessen som foregår i organisering av det spesialpedagogiske arbeidet, må kommunene sørge for at ressursene kommer grunnbemanningen i barnehager tettere på og ikke bare forsvinne i det organisatoriske og byråkratiske intet.

5 Referanseliste

- Bandura, A (1997), *Self-Efficacy: The Exercise og Controll*. W. H. Freeman and Company.
- Befring, E., Næss, K.-A. B., Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk*. (6.utgave) Cappelen Damm AS.
- Berg, R. C., Johansen, T. B., Jardim P. S. J., Forsetlund L., Nguyen L. (2020) Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: en oversikt over systematiske oversikter (FHI Rapport –2020) <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle-handlinger-rapport-2020.pdf>
- Brunovskis, A. (2015). Innlevelse, kunnskap og erfaring: å legge til rette for godt skjønn. In H. Fossheim & H. Ingierd (Eds.), *Etisk skjønn i forskning* (pp. 51-60). De nasjonale forskningsetiske komiteene; Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/etisk-skjonn-i-forskning>
- Dahl, C. A. (2022, 18. august). Nesten annen hver trøndersk barnehagelærer ville valgt et annet yrke i dag. Adressa. <https://www.adressa.no/nyheter/trondelag/i/5GAB7b/nesten-annenhver-troenderske-barnehagelaerer-ville-valgt-et-annet-yrke-i-dag>
- Elster, J. (2015). Er etisk skjønn jevnt fordelt? In H. Fossheim & H. Ingierd (Eds.), *Etisk skjønn i forskning* (pp. 23-38). De nasjonale forskningsetiske komiteene; Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/etisk-skjonn-i-forskning>
- Højberg, H. (2013). Hermeneutik: Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskabene. I L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidensaberne på tvers av fagkulturer og paradigmer* (3. utg.). (s. 289-324). Samfundslitteratur.
- Granger, K. L., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Dear, E., Morse, A. (2023). *Teacher Burnout and Supporting Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders*. <https://doi.org/10.1177/10634266221149970>
- Hansen, A., & Ytrehus, S. (2011). Hvordan påvirker Marte meo-veiledning personalets opplevelse av egen mestring i demensomsorgen? *Sykepleien Forskning*, 6(1), 36-43. DOI: <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2011.0056>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. (Holm-Hansen, L. Overs.) Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1992)
- Juuti, K., Christophersen, K.-A., Elstad, E., Solhaug, T., Turmo, A. (2018). Finnish Teacher Education and Its Contributions to Preservice Teachers' Instructional Self-Efficacy. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/64979>
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991512949414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Lazarus, R. S., Folkman, S (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company, Inc.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet*. Fagbokforlaget
- Manger, T., Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring* (2.utgave). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Nordahl, T. mfl. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M-A, Manger, T., Tveit, A. (2015) Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger (6.utgave). Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2012). Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori. (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Nærde, A., & Naumer, S. P. (2003). Psykiske lidelser blant barn 0- 12 år Oslo Nasjonalt Folkehelseinstitutt. <https://www.yumpu.com/no/document/read/18269338/psykiske-lidelser-blant-barn-0-12-ar-nasjonalt-folkehelseinstitutt>
- Ogden, T. (2022). Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge (2.utgave). Gyldendal.
- Schibbye, A-L. L., (2012) Relasjoner, Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi. 2.utgave. Universitetsforlaget.
- Skoglund, R. I., Åmot, I. (2021). "When Anger Arises in the Interaction with Children in Kindergartens – The Staff's Reactions to Children's Resistance." *Scandinavian Journal of Educational Research* 65(4): 710-721.
- Skoglund, R. I., Åmot, I. (2022). Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole (2.utgave). Universitetsforlaget.
- Statped (2022, september 29.) Statpeds nye rolle. Statped.no <https://www.statped.no/om-statped/mandat/>
- Storvik L. F., (2022). Kommunene får mer ansvar enn før. Første Steg 03. s. 31 https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/11/28/FS_03_2022_web.pdf
- Storø, J., Laiseau, E., Torp, C. S., & Ørbæk, M. (2013). Opplæring i forebygging og mestring av aggresjon – en nødvendighet i arbeid med utsatte barn og unge. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 89(4), 236–249. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2012-04-03>
- Thagaard, T. (2016). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder (4. utg. ed.). Fagbokforlaget.
- Valla, B. (2022). Hjelp som hjelper, Psykisk helsetjeneste med lav terskel. Universitetsforlaget.
- Vråle, G. B. (2015). Veiledning når det røyner på..., Gyldendal Akademisk.
- Weiss, J. A., Cappadocia, M. C., MacMullin, J. A., Viecili, M., & Lunsby, Y. (2012). The impact of child problem behaviors of children with ASD on parent mental health: The mediating role of acceptance and empowerment. *Autism*, 16(3), 261–274. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361311422708>

Vedlegg A - Intervjuguide

Semistrukturert Intervjuguide «Mestring eller utilstrekkelighet?»

Hvordan fremmes pedagogiske lederes mestringsopplevelse i arbeid med barn med atferdsvansker i barnehagen?

- Kan du starte med å fortelle litt om hva slags utdanning og stilling du har og hvor lenge du har jobbet i barnehage?
- Hvilke erfaringer du har i arbeid med barn med atferdsvansker (eller sosiale og emosjonelle vansker)?
- Hva kan oppleves vanskelig eller givende i arbeid med barn som har atferdsvansker? Gjerne fortell om en eller flere episoder som du har opplevd.
 - Hva slags støtte eller veiledning fikk du?
 - Hva slags støtte savnet du? Og av hvem?
- Hva slags rammer rundt arbeidet kan skape opplevelser som preges av utilstrekkelighet eller mestring?
 - Bemanningstetthet?
 - Veiledning – hvordan opplevde du veiledningen?
 - Kursing og kompetanse?
 - Ledelse?
 - Anerkjennelse av jobben
 - Hva slags anerkjennelse betyr mest? Hva oppleves eller oppleves ikke som ekte eller støttende?
 - Foreldresamarbeid?
- Hvordan ble din mestringsfølelse påvirket av det du har fortalt? Hva slags konsekvenser fikk det for deg?
- Og hva slags følelser utløste det?
 - Mestring, styrke, utilstrekkelighet, makteløshet eller andre følelser?
 - Hva hjalp deg videre?
- Hvordan hadde den ideelle situasjonen vært, for at du skulle kjenne mer på mestring, i rollen som pedagogisk leder i arbeid med barn med atferdsvansker?
- Hva slags gode episoder eller hendelser har gitt deg mestring i møte med barn som har hatt atferdsvansker?
- Hvordan påvirkes mestringsfølelsen av forståelsen knyttet til barnets utfordringer?
 - «Gråsonerbarn»?
 - Om det er søkt om hjelp, men ikke fått det enda?
 - Tilstedeværelse av en spesialpedagog - kanskje deler av tiden?
- Er det noe mer som vi ikke har snakket om som kan ha betydning for mestringsopplevelsen i jobben med barn som har atferdsvansker? Og hva slags betydning har det?

Vedlegg B - Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Mestring eller utilstrekkelighet?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva som skaper opplevelse av mestring i arbeid med barn som har atferdsvansker. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å studere hva slags faktorer som skaper mestring og motivasjon eller gir opplevelser av motgang og utilstrekkelighet i arbeid med barn som har utfordrende atferd i barnehagen. Dette er en masteroppgave innen spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom. Jeg ønsker å intervju pedagogiske ledere med erfaring fra arbeid med barn med atferdsvansker ettersom dette er noe mange pedagoger møter på i sitt arbeid. Studien er kvalitativt, og jeg ønsker å belyse intervjupersonenes subjektive opplevelser.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

DMMH er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er interessant for meg fordi du har erfaring i arbeid med barn som utfordrer. Din opplevelse er unik, men kanskje det er noe andre kan kjenne seg igjen i. Dette kan være verdifull kunnskap i framtidig veiledningsarbeid eller ressursdeling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg intervjuer deg opptil en time ved et sted som du velger. Jeg tar opp lyd på opptaker slik at jeg kan transkribere intervjuet. Lydopptaket blir slettet etter transskribering. Transskripsjoner blir anonymisert. Det vil ikke bli mulig å spore hvem som har deltatt eller hvilken institusjon deltagerne tilhører. Jeg samler ingen personopplysninger utover navnet ditt når du samtykker i å delta.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ingen andre enn meg får tilgang til lydopptak og det blir lagret adskilt fra navn. Lydopptak slettes etter transskribering. Lydopptak gjøres med en enhet som ikke er tilkoblet internett.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven min blir ferdig i juni 2023. Ingen personopplysninger lagres etter prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra DMMH har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- DMMH ved Masterstudent Anni Moxness mobil:
- Veileder, Professor Ingrid Lund mobil:

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Mestring eller utilstrekkelighet?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)