

## **FORORD**

Arbeidet med masteroppgaven har både vært lærerikt og utfordrende på mange måter.

En stor takk til mine veiledere professor Berit Groven og høgskolelektor Elisabeth Walsøe Lehn som har fulgt meg tett gjennom skrivingen. Takk for god veiledning, all hjelp og tålmodighet.

Jeg vil også takke mine forskningsdeltakerne som var villig å bruke sin tid og dele sine opplevelser og erfaringer med meg. Det har vært svært spennende, interessant og lærerikt å få innsyn i deres opplevelser og refleksjoner.

Takk til familie og venner for tålmodigheten gjennom denne travle tiden.

En spesiell takk til min venn, Monica Rødsten som har hjulpet meg gjennom denne tiden og gitt meg god veiledning underveis i prosessen.

Trondheim, Mai 2016

Tonje Gården Lian

## LITEN GUT FORTEL

Eg fekk det ordet  
eg var tverr  
og lei og vrang  
og sky og skjerr.

Eg ikkje anna  
høyre fekk,  
og sturen var eg  
kvar eg gjekk.

Visst er eg vrang  
og vond og sur,  
men eg må vera  
slik dei trur.

Så hende det  
ein vakker dag,  
at all ting fekk  
eit anna lag.

Igjenom veggen  
hørde eg  
at nokon tala  
godt om meg.

Eg ville ikkje lyde på,  
men stilte meg  
så lett på tå –

Eg hørde før eg smeit meg ut:  
«Han er så grei og gild ein gut»

Eg kvakk litt til,  
men vart så glad  
då eg fekk høyre  
Kva dei sa

Eg gøymde meg  
og stod og gret,  
men alt ikring  
Vart ljost på let

Og midt i gråten  
tenkte eg,  
at når de trur  
Så godt om meg

då skal eg jamen  
synes dei  
at eg kan vere  
Godt og grei.

Dei godord gjorde  
dagen bjart.  
Å du,  
kor hjertevarm eg vart!

(J.R. Bruheim, 1977, s.24-25).



## Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1. Innledning</b>	<b>s.1</b>
1.1 Bakgrunn og formål	s.1
1.2 Prestasjon av problemstilling	s.2
1.3 Oppbygging av oppgaven	s.2
<b>Kapittel 2. Faglig forankring</b>	<b>s.3</b>
2.1 Førskolebarns utvikling	s.3
2.2 Barn som viser utfordrende atferd	s.4
2.2.1 Sosial kompetanse	s.4
2.2.2 Gruppetilhørighet	s.5
2.3 Barnehagens ansvar og oppgave	s.6
2.3.1 Tidlig innsats og forebygging	s.7
2.3.2 Pedagogene i barnehagen	s.8
2.3.3 Barneperspektiv vs. Barns perspektiv	s.9
2.4 Foreldresamarbeid	s.10
2.5 Miljø	s.11
2.5.1 Individperspektiv	s.11
2.5.2 Systemperspektiv	s.12
<b>Kapittel 3. Metodisk tilnærming</b>	<b>s.13</b>
3.1 Kvalitativ forskningstilnærming	s.13
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming	s.13
3.3 Det kvalitative forskningsintervju	s.14
3.3.1 Gruppeintervju	s.15
3.4 Utvalg av forskningsdeltakere	s.16
3.4.1 Prestasjon av forskningsdeltakere	s.17
3.4.2 Forberedelser	s.17
3.4.3 Gjennomføring	s.19
3.5 Bearbeiding og analyse av datamaterialet	s.21
3.5.1 The Grounded Theory inspirert analyse av datamaterialet	s.22

3.6 Kvalitet	s.23
3.7 Ethiske refleksjoner	s.26
<b>Kapittel 4. Presentasjon av funn</b>	<b>s.27</b>
4.1 Barn som viser utfordrende atferd	s.27
4.1.1 Sammendrag av hovedkategori barn som viser utfordrende atferd	s.28
4.2 Tiltak	s.28
4.2.1 Individperspektiv – tiltak rettet mot enkeltbarnet	s.28
4.2.2 Systemperspektiv – tiltak rettet mot barnegruppa og avdelingen	s.30
4.2.3 Sammendrag av hovedkategori tiltak	s.32
4.3 Samarbeid	s.32
4.3.1 Foreldresamarbeid	s.32
4.3.2 Samarbeid med eksterne	s.33
4.3.3 Sammendrag av hovedkategori samarbeid	s.33
4.4 Personalsamarbeid	s.34
4.4.1 Kompetanse og kompetanseoppbygging	s.35
4.4.2 Tidlig innsats og forebygging	s.36
4.4.3 Bemanning i barnehagen	s.36
4.4.4 Sammendrag av hovedkategori personalsamarbeid	s.37
<b>Kapittel 5. Drøfting og refleksjoner</b>	<b>s.38</b>
5.1 Innagerende og utagerende atferd	s.38
5.2 Tiltak	s.40
5.2.1 Tidlig innsats og forebygging	s.40
Individperspektiv – individtiltak	s.42
5.2.2 Systemperspektiv – systemtiltak	s.44
5.3 Andre faktorer som påvirker pedagogens arbeid med barn som viser utfordrende atferd	s.47
5.3.1 Foreldresamarbeid	s.47
5.3.2 Personalsamarbeid	s.48
<b>Kapittel 6. Oppsummering</b>	<b>s.51</b>

## Referanseliste

### Oversikt over vedlegger:

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2 – intervjuguide

Vedlegg 3 – Godkjennelse fra NSD

### Tabell oversikt:

Tabell 1 – Oversikt over forskningsdeltakere

Tabell 2 – Oversikt over antall transkriberte setningslinjer fra hver forskningsdeltaker

## Innledning

### 1.1 Bakgrunn og formål

I 2003 ble barnehageforliket vedtatt av stortinget, hovedmålene i dette barnehageforliket var lavere foreldrebetaling og utbygging av barnehagesektoren, denne satsingen har resultert i at ni av ti barn går i barnehage i dag. I år 2000 var det ca. 30% av alle 1-2-åringer i barnehage og i dag er tallet ca. 80% (SSB, 2016). For å skape sammenheng i utdanningsløpet flyttet regjeringen Stoltenberg i 2005 barnehageområdet fra daværende barne- og familiedepartementet til kunnskapdepartementet slik at barnehagen er nå det første ledd i det norske utdanningsløpet. Denne endringen har medført til å legge tydelige føringer på barnehagens innhold, hvor det stilles mange krav og forventinger rettet mot dagens barnehage. Barnehageutviklingen har endret samfunnet og ved siden av hjemmet er barnehagen vår tids viktigste barndomsarena, hvor barnehagen skal gi barn en god start og bidra til en god barndom uavhengig av bakgrunn og behov. Hvor god kvaliteten barnehagen har er avgjørende av de voksne og det viktigste er at de voksne har kunnskaper og kompetanse om barns utvikling og om hvordan barn skal støttes i sin danning og læring (st.meld.nr.24, Fremtidens barnehage, (2012-2013)). Regjeringens mål for fremtidens barnehage er å sikre høy og likeverdig kvalitet i alle barnehager. Departementet introduserte dermed tidlig innsats som strategi på grunnlag av «vente og se» holdningen, tidlig innsats omhandler innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv og tidlig intervensjon når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealderen. Regjeringen viser til at tidlig innsats og tilpasning av tilbudt til hvert enkelt barns behov skal stå sentralt i barnehagen, og hensynet til barnets beste skal vektlegges (st.meld.nr.24, (2012-2013)) (st.meld.nr.16 ...og ingen stod igjen, (2006-2007)).

Denne studien har som formål å undersøke hvordan pedagoger i barnehagen kan støtte og ivareta barn som viser utfordrende atferd. Formålet med studien er å belyse forskningsdeltakernes tanker, refleksjoner og opplevelser om dette temaet og samtidig få en bedre innsikt i hvordan de arbeider med barn som viser utfordrende atferd. Denne studien består av syv forskningsdeltakerne i tre forskjellige barnehager, hvor det er seks pedagogiske ledere og en styrer. Det fins mange ulike begreper og uttrykk som er med å beskrive barn som viser utfordrende atferd. Begreper som blant annet blir brukt i faglitteraturen er stille og ville, bråkete, aggressive, utagerende og innagerende barn. Disse begrepene kan bidra til å stigmatisere barn, hvor stigmatiseringen omhandler å peke ut noen som er spesiell i negativ

forstand. Jeg har valgt å bruke begrepet barn som viser utfordrende atferd som en generell betegnelse som både innebærer utagerende og innagerende atferd, samtidig som jeg kommer til å bruke begrepene utagerende og innagerende atferd. Jeg bruker disse begrepene for å unngå å stigmatisere, men kanskje på et eller annet tidspunkt kan disse begrepene også oppfattes som belastende og stigmatiserende. Dilemmaet er å sette ord på noe som representerer både en mulighet for stigmatisering og synliggjøring (Morken, 2012, s.154). Det å si at barn er utfordrende kan være en karakteristikk, en definisjon som kan stemple og kan bidra til å stigmatisere barn. Jeg vil støtte meg til Kinge (2015) som hevder at det er ikke barn som er utfordrende, men de kan utfordre oss. Derfor handler spørsmålet kanskje mindre om hvem de utfordrende barna er og mer om hva som gjør til at vi opplever barn som utfordrende (s.10, 13).

### 1.2 Prestasjon av problemstilling

Formålet med studien er å beskrive/belyse pedagogenes tanker, opplevelser, erfaringer og perspektiver når de arbeider med barn som viser utfordrende atferd. Ved å intervju pedagoger ønsker jeg å få større innsikt i hvordan pedagogene arbeider med disse barna i en travel barnehagehverdag. Tema for studien er derfor barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. På bakgrunn av dette blir problemstillingen følgende:

Hvordan arbeider pedagogene i barnehagen for å støtte og ivareta barn som viser utfordrende atferd?

### 1.3 Oppbygning av oppgaven

Studien er delt inn i seks kapitler. I kapittel 1 har jeg gjort rede for oppgavens bakgrunn og formål og valg av problemstilling. I kapittel 2 tar jeg for meg den teoretiske forankringen for studien, hvor jeg tar for meg blant annet momenter som førskolebarns utvikling, utfordrende atferd og miljøet. I kapittel 3 viser jeg til fremgangsmåten for studien, hvor jeg synliggjør valg og begrunnelser for prosessen. I kapittel 4 tar jeg for meg studiens funn, hvor jeg belyser data som kom fram i gruppeintervjuene med forskningsdeltakerne og presenterer disse ut i fra kategoriene jeg har utarbeidet. I kapittel 5 drøfter jeg studiens funn opp mot tidligere forskning og teori fra kapittel 2, samt presenterer svare på problemstillingen. I kapittel 6 oppsummer jeg sentrale funn relatert til studiens formål og problemstilling.

Denne studien er på 20869 ord.



## 2. Faglig forankring

### 2.1 Førskolebarns utvikling

Barns utvikling kan beskrives fra en idé om en universell utviklingsprosess som kan karakteriseres gjennom stadier som går opp og fram (Nordin-Hultman, 2004, s.162). Stadiene er konstruert ut fra hva som forventes av et «gjennomsnittsbarn», selv om barns utvikling skjer i ulik tempo og ulik takt. Hva som er normal utvikling hos et barn og hva som kan være avvikende, avhenger blant annet av personalets kompetanse, faglige vurdering og skjønn i forhold til hvert enkeltbarn. Hvert barn har sin egen individuelle utvikling ut fra sine forutsetninger. Disse forutsetningene kan være medfødt genetisk utviklingspotensial for ulike talenter, fysikk, personlighet, sykdommer og lignende (Lyngseth, 2014, s.308-309). I år 2000 var det ca. 30% av alle 1-2-åringene i barnehage og i dag er tallet ca. 80% (SSB, 2016). Det vil si at de fleste toåringene går i barnehage og det å være barnehagebarn, samtidig bli en del av en barnegruppe er et stor overgang i et barns liv (Lyngseth, 2014, s.308-309). Forskning viser til at det er viktig for barn å utvikle tillit og trygg tilknytning til omsorgspersoner i barns første leveår (Ainsworth, 1979; Bowlby, 1969). Ved siden av foreldrene er også personalet viktige omsorgspersoner for barn, personalet har derfor et stort ansvar for å gi barnet en god barnehagestart gjennom å legge til rette for trygg tilknytning til personalet. I barnehagen utvikler barn seg i sosial samhandling med barn og voksne (Lyngseth, 2014, s.309). Barn lærer i samspill med andre mennesker, dette knyttes opp mot sosiokulturell teori som er opptatt av læring skjer gjennom deltagelse i sosiale felleskap. Sosialt felleskap er en form for praksisfelleskap med alle former blant annet som rutiner, aktiviteter og interaksjoner som barn har med andre (Gjems, 2011, s.73).

Førskolealderen er en utviklingsperiode hvor blant annet barnets kontroll over atferd og følelser blir etablert. Denne utviklingsperioden innebærer blant annet evnen til å håndtere frustrasjon og regulere sinne, samt evnen til å la være å møte negativ stimuli med uhensiktsmessige verbale eller fysiske responser (Egger & Angold, 2006). Alle barn viser utfordrende atferd og sinne i blant, det er helt normalt (Potegal, Kosrock & Davidson, 2003). Barn kan bli sinte når de er syke, trøtte, frustrerte, når de vil ha foreldrenes eller voksnes oppmerksomhet, ikke mester situasjonen de er opp i, forsøker å oppnå noe de ønsker, ikke får det som de vil, eller ønsker å unngå forventninger og krav fra omgivelsene (McCurdy mfl. 2006). Barn uttrykker seg ulikt og på ulike måter. Hvis barn har utfordringer med uttrykke seg

verbalt kan dette medføre at de uttrykker seg på andre måter, for eksempel ved å slå eller å bite, mens andre barn med samme utfordringene kan reagere med å bli innadvendte (Barsøe, 2010, s.20). For de fleste barn vil irritabilitet, trass og sinne reduseres i vesentlig grad fra to- til femårsalderen (Trembley, mfl. 2004). Grunnen til at denne atferden reduseres kan være at barns sosiokognitive kompetanse øker sterkt i denne alderen, hvor blant annet språket utvikles, barnet kan ha bedre evne til å formidle følelser og bedre evne til å løse sosiale utfordringer på andre måter enn ved fysisk aggresjon og sinne (Drugli, 2013, s.48). Negativ atferd kan komme til uttrykk gjennom sinne og trassatferd, for eksempel i forbindelse med sosiale problemsituasjoner med andre barn eller når barnet ikke får det som det vil (Trembley, 2010). Det er først nå atferden blir så intens og hyppig at den går utover barnets funksjon i sosialt samspill med voksne og barn at det kan være snakk om atferdsvansker (Drugli, 2013, s.136). Atferdsvansker omhandler et aggresjonsnivå som er upassende i lys av situasjon, person, tid og sted, som er krenkende for andre, og som er lite hensiktsmessig (Kvelling, 2010, s.233).

## 2.2 Barn som viser utfordrende atferd

Utfordrende atferd kan forekomme fra en tid til en annen blant alle barn uavhengig av alder, kjønn, kognitive forutsetninger, bosted eller familiebakgrunn. Den utfordrende atferden kan derimot være et faresignal hvis den utvikler seg over tid og hemmer barnets utvikling (Nordahl et al., 2011). Utfordrende atferd kan deles opp i to hovedkategorier, innagerende atferd og utagerende atferd. Utrykk som kan beskrive barn som viser innagerende atferd er sårbar, deprimert, avvissende, tilbaketrukket, usikkerhet og de kan ha angst. Hvor barnet holder og vender innover opplevelser, følelser og tanker mot seg selv (Lund, 2010, s.4). Barn som viser utagerende atferd kan fremstå som selveksponerende med en utpreget tendens til sosial involvering som ofte foregår på en negativ måte. Den utagerende atferden kan lett komme til konflikt med omgivelsene og barn kan oppleves som urolige, impulsstyrte, aktive og aggressive (Befring & Duesund, 2012, s.453-454).

### 2.2.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse kan defineres som stabile kunnskaper, ferdigheter og holdninger som fører til mestring av ulike sosiale miljøer. Denne sosiale kompetansen blant annet gjøre det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, som fører til utvikling og trivsel (Nordahl 2000; Ogden 2001). Mange barn som viser utfordrende atferd, kan ha mangelfull sosial kompetanse

(Lamer, 1997). Ofte kan barnets manglende kompetanse være årsaken til utageringen, hvor barnet kan ha tilsynelatende bare et begrenset repertoar når det gjelder å uttrykke seg overfor andre mennesker (Drugli, 2008).

Personalet i barnehagen er de viktigste sosialiseringensagentene for barn i barnehagen, hvor begrepet sosialiseringensagenter omhandler personer som påvirker eller medvirker i barns sosialiseringensprosesser. Kvaliteten på samspillet mellom voksne og barn har dermed stor betydning for barns læring og utvikling (Kvelling, 2015, s.28). Personalet har dermed en viktig rolle å legge forholdene til rette for at også barn som viser utagerende og innagerende atferd kommer seg inn i leken og samværet med de andre barna. Det å legge til rette for at barn får innpass i leken er arbeid som bør pågå kontinuerlig i barnehagen (Løkken, 2000, Guralnick, 2010, Pape 2010). Barn som har et vanskelig temperament eller atferdsvansker er i risiko for å ha lite tilgang til støtte fra voksne, noe som bidrar til å øke sjansen for å få en alvorlig skjevutvikling (Drugli, 2013, s.125). Barn som viser utfordrende atferd har dermed behov for mye støtte fra voksne og andre jevnaldrende barn, for å kunne lære å regulere atferd og følelser (Boivin mfl. 2013: Najaka mfl. 2001).

### 2.2.2 Gruppetilhørighet

Førskolebarn blir medlem av en gruppe når de integreres i barnehagemiljøet. Disse gruppene som dannes av jevnaldrende barn i barnehagen har de samme trekkene som de sosiale gruppene som voksne tilhører. Det at barnet blir medlem av en gruppe kan gi en opplevelse av å ha spesielle kjennetegn som skiller dem og de øvrige medlemmene av gruppa fra andre. Gruppene kan bidra til å skape felles støtte og tilhørighet (Yee & Brown, 1992). Barns samvær med jevnaldrende barn har mange funksjoner, hvor det blant annet bidrar til utvikling av sosial identitet, et felles normsystem og sosiale ferdigheter (Martinsen & Nærland, 2009, s.25). I relasjoner med andre jevnaldrende barn vil de lære å utvikle fleksibilitet, selvkontroll og sosiale ferdigheter, noe som er nødvendig for å bli inkludert i lek og sosialt samvær (Drugli, 2013, s.125). Barn som viser utfordrende atferd kan ha vansker med relasjoner med jevnaldrende barn, grunnen til dette kan både være den negative atferden de utfører og at de har manglende sosial kompetanse (Boivin, mlf. 2013). Gruppetilhørigheten er avhengig av mange faktorer, hvor blant annet barns posisjon i gruppa, opplevelsen av å være likt og verdsatt er sentralt. Mange barn kan streve med å bli akseptert og få varige kameratrelasjoner, grunnen til dette kan være sosial stigmatisering, mangel på sosial kompetanse eller at barna blir oppfattet som annerledes av andre (Gjertsen, 2013, s.46). I møte med gode sosiale miljøer

vil barn etter hvert lære seg sosialt akseptabel atferd og hvordan de kan løse problemer uten å bruke negative handlinger som for eksempel slåing, sparking, biting også videre (Card & Little, 2007).

### 2.3 Barnehagens ansvar og oppgave

Barnehagen skal møte barn med respekt og tillit, og anerkjenne barndommens egenverdi. Barnehagen skal bidra til glede, trivsel i læring og lek, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barn skal få utfolde undring, utforskertrang og skaperglede. Barn skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, de skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger (Barnehagelovens formålsparagraf §1).

En viktig forutsetning for høy kvaliteten i barnehagen er å ha et kompetent og kvalifisert barnehagepersonale. Men dette er også viktig for at barnehagen skal bli bedre til å fange opp og følge opp barn som trenger hjelp og støtte (st.meld.nr.16 (2006-2007), s.25). (st.meld.nr.18 Læring og fellesskap, (2010-2011) s.11-12. s.24). Barnehagepersonalet faglige og personlige kompetanse er viktige ressurser og en forutsetning for at barnehagen skal være en god arena for lek, læring, omsorg og sosial utjevning. Dette kan ses opp mot forskningen som viser at andelen pedagoger i norske barnehager ligger på 33%. Norge er det eneste landet av 25 undersøkte OECD-land som verken har 50% pedagoger eller 80% av ansatte med barnefaglig kompetanse. Dette vil si at rundt halvparten av de ansatte i barnehagen er assistenter (st.meld.nr.18 (2010-2011), s.22, 25). Kompetansesituasjonen i barnehagene i Norge har bekymret flere aktører, og det har blitt jobbet politisk med tiltak for blant annet å heve kompetansen til de ansatte i barnehagene, øke pedagogtettheten og heve status til yrket. Brenna-utvalget har uttrykt bekymring over at en stor andel om 23% av personalet i barnehagen kun har obligatorisk grunnskoleutdanning (NOU, med forskertrang og lekelyst, 2010: 8, s.140). Det ble foreslått en lovfesting av at grunnbemanningen i barnehagen skal ha en andel på 25% barne- og ungdomsarbeidere og andelen med pedagogisk utdanning skal utgjøre 50%. Dette vil gi en grunnbemanning med minimum 75% personale med barnehagefaglig kompetanse mot drøye 40 % i dag (NOU, 2012: 1 Til barnets beste, s.265-267). Barnehageloven viser til at bemanningen må være tilstrekkelig slik at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet (§18, 5.ledd). Det finnes imidlertid et krav om pedagogisk utdanning og en forskrift om pedagogisk bemanning som omhandler at en pedagogisk leder maksimalt ha ansvar for 9 barn under tre år og 18 barn over tre år (§1, 1.ledd). For å utjevne kvalitetsforskjellene i barnehagen regjeringen innen 2020 innføre et

krav til grunnbemanning hvor forholdstallet mellom voksne og barn fastsettes 1:3 for barn under tre år og 1:6 for barn over tre år (st.meld.nr.24, s.52).

### 2.3.1 Tidlig innsats og forebygging

Det meste av problematferden hos barn starter i tidlig alder, og den forekommer hyppigst i 3-4 årsalderen. Denne atferden blir gjerne beskrevet som fysisk aggresjon og kan for eksempel handle om spark, biting, dytting, skremming og slag (Trembley, 2010). For å hindre at vanskene får utvikle seg bør det arbeides med forebygging, avdekking og avhjelping av problemer så tidlig som mulig (Fandrem & Rostad, 2013, s.19). Forskning viser at norsk utdanning har vært preget av en vente-og-se-holdning, med troen på at problemene løser seg etter hvert eller av seg selv, viser seg i mange tilfeller å være feil. Barnehagen har en unik mulighet til å forebygge, oppdage og iverksette tiltak overfor barn som trenger ekstra omsorg og hjelp i utvikling og læring av ferdigheter (Nordens barn, 2012, s.10). Forbyggende tidlig intervensjon kjennetegnes ved tilrettelegging for at ønsket handling skal skje og ved å gi støtte til barna slik at de får en mestringsfølelse. En annen form for forebyggende intervensjon kan gå på skjerming og beskyttelse for å forhindre at barnet utsettes for stressende, og overveldende hendelser eller rett og slett opprettholde og sikre videreføring av allerede etablert ferdighet (Rostad, 2011, s.63). Det fins ulike nivåer innenfor forebygging og disse er primærforebygging, sekundærforebygging og tertiærforebygging. Primærforebygging omhandler systematiske tiltak for å forhindre at problemer eller skader oppstår, sekundærforebygging handler om å motvirke utbredelse eller utvikling av problemtilstander hos risikogrupper og tertiærforebygging omhandler å redusere ytterligere uheldige følger av allerede manifesterte problemer (Caplan, 1964). I forbindelse med dette har barnehagen et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov (R11, s.23). Barnehagene en arena for å arbeide generelt med alle barn, for å fremme sosial kompetanse, men barnehagene har også et stort potensial for å forebygge atferdsvansker og får å fange opp barn i risiko (Zackrisson, 2016, s.5, 8). Forskning viser at tiltak som retter seg mot vansker hos små barn, har større effekt jo tidligere de settes inn (Trembley, 2010). Slik at dersom riktig hjelp settes inn tidlig nok, kan vanskene i mange tilfeller endre seg og i noen tilfeller fjernes helt (Rostad, 2011, s.63).

### 2.3.2 Pedagogene i barnehagen

Kulturen i barnehagen kan ha stor innvirkning på barnehagehverdagen, og den påvirkes ikke bare av det som skjer i barnehagen, men personalets verdiforankring og kompetanse, erfaringer og interesser vil også sette sitt preg på barnehagekulturen (Meyer, 2005, s.59). Personalet har ansvar for å ta hensyn til barndommens egenverdi som innebærer å la barn leke og bruke tid på aktiviteter som de synes er meningsfulle, uten å tenke om disse aktivitetene har noen nytteverdi. Dette handler om ta barnet på alvor og ivareta barnet som subjekt, som vil si å ta utgangspunkt i at barnet er en person med egen vilje og egne meninger og som handler ut fra dette (Hennum & Østre, 2010, s.92-93). Personalets forståelse av barn, barns utvikling og ulike sosiale risikofaktorer kan være svært viktig, ettersom deres forståelse av barn vil påvirke den måten de handler ovenfor barn på (Midhassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011, s.43). Personalet i barnehagen besitter både eksplisitt kunnskap og taus kunnskap, hvor først nevnte kan forstås som kunnskap en er bevisst over og kan sette ord på. Taus kunnskap kan dermed forstås som den erfaringsbaserte kunnskapen den enkelte ansatte tilegner seg gjennom yrket og som en kan ha vansker å sette ord på. Gjennom refleksjon over egen praksis kan en bli mer bevisst hvorfor en handler som en gjør (Polany, 1966). Pedagogene og andre ansatte i barnehagen bør derfor ha felles holdninger til hva som faktisk er negativ eller utfordrende atferd. Ved å drøfte dette temaet sammen kan de videre komme frem til felles strategier, noe som vil i større grad fungere bra for barn og voksne (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2010).

Kvaliteten i samspillet mellom pedagogene og barna gir ulik rom for barns medvirkning. Rommet for barnas medvirkning og innflytelse kan variere med voksnes samspillsmåter med barna. Samspill i barnehagen kan komme til uttrykk både gjennom samtaler og i varierte aktiviteter og ulike kommunikasjonskanaler (Bae, 2009). Barns medvirkning knyttes mot Knyttet barns medbestemmelse som omhandler at barnet blant annet deltar i beslutningsprosesser og er med på å bestemme hva som skal skje i barnehagehverdagen og hvordan det eventuelt skal gjøres (Seland, 2004, s.18).

#### Pedagogenes holdninger

Pedagoger som jobber med barn bør ha en anerkjennende holdning, og det vil si å vise en ekte interesse og åpenhet for barnet. Dette vises gjennom at pedagogen lytter, viser forståelse, bekrefter barnets opplevelser, selv om de er annerledes enn våre egne (Lund, 2012, s.81). Den

relasjonen voksne har med barna kan være en viktig ressurs for barns utvikling, men noen av disse relasjonene kan også være lite hensiktsmessige og en kilde til risiko (Pianta, 1999). Hvis et barn får negativ oppmerksomhet fra både pedagoger og barn daglig, gjør det noe både med de andres oppfatning om dette barnet og barnets egen selvoppfatning (Barsøe, 2010, s.127). Barn som viser utfordrende atferd, har en atferd som bærer i seg en lengsel etter å bli sett, støttet og tatt imot. Det handler om for et øyeblikk å kunne glemme barns uakseptable atferdsuttrykk og prøve å se bakenfor. Gi et øyeblikk av vår tid til å høre etter i engasjert tilstedeværelse (Kinge, 2009, s.52-53).

Kanskje en av de største gavene vi kan gi barn, er å hjelpe dem til å vite hva de føler, gi forståelse for og tillatelse til at de kan ha slike følelser, for så å kunne gå videre til å hjelpe dem til å regulere sine følelser (Thorsen, 2009, Glistrup 2010).

Barn har behov for å ha engasjerte voksne rundt seg, som viser glede og nysgjerrighet (Killen, 2012, s.206). Barn trenger voksne som bestreber seg på å være senestive overfor signalene de sender om bekymring og usikkerhet, slik at de kan sette navn på dem og hjelpe barna til å gi uttrykk for dem (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2010). Alle barn, men særlig barn som viser utfordrende atferd, har bruk for voksne som viser dem i handling hvordan de skal håndtere sterke følelser på en god måte. De barna som trenger empati mest, er som oftest de som viser lite empati selv (Barsøe, 2010, s-91, 93). Barn som viser utfordrende atferd har behov for trygge voksne å for å våge å utforske verden, trygge voksne som ser på dem og ser dem (Barsøe, 2010, s.95). Pedagogene må lytte og observere barns uttrykk, samtidig som vi må vise aksept og toleranse ved å møte dem med en ikke-dømmende måte (Lund, 2012, s.42). Å la barnet få dele sine opplevelser av sinne, skuffelse, frustrasjon og sorg uten at man forlater dem, men forblir rolig nærværende og til stede uten krav, kan gi barn den gode følelsen av å være godtatt som de er og bli sett (Kinge, 2015, s.61).

### 2.3.3 Barneperspektivet vs. barns perspektiv

Pedagogene skaper barneperspektivet ved at de realistisk og bevisst forsøker å rekonstruere barns perspektiver. Dette kan rette seg mot pedagogenes oppmerksomhet mot en forståelse av barns opplevelser, handlinger og erfaringer i verden. Selv om barneperspektivet søker å komme nærmere barns opplevelsesverden, vil det alltid representere pedagogens objektivisering av barn. I barneperspektivet handler det blant annet om å barnet som subjekt i sin egen verden. Her er det pedagogene som prøver å forstå med sitt barneperspektiv, for

eksempel gjennom en bestrebelse på en barnefokustert tolkning av barns utsagn og handling. Barns perspektiv derimot representerer barns forståelser, opplevelser og erfaringer i sin egen livsverden. Det kan være viktig å være bevisst over disse to perspektivene, fordi det ofte snakkes om hverandre (Gjertsen, 2013, s.216).

#### 2.4 Foreldresamarbeid

Personalet i barnehagen og foreldrene har et felles ansvar for barns utvikling og trivsel. Det daglige samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet må dermed bygges på gjensidig tillit og åpenhet (R11, s.15). Det fins ulike former for samarbeid med foreldre, men de mest omtalte er uformelle og formelle samarbeidsformer. Den uformelle siden av samarbeidet forgår som oftest ved henting og bringing av barna. Her formidles det gjensidig informasjon og foreldrene kan få et bedre bilde av barnets liv i barnehagen. Formelle samarbeidsformer blir omtalt som samarbeidsutvalg og foreldreråd (jf. Lov om barnehager kap 2, R11, kap 1-8). Andre uformelle samarbeidsformer er foreldremøter og foreldresamtaler i og med at disse treffpunktene tidfestes i årsplanene (Malmo & Stemshaug, 2002 s.81).

Samtaler med foreldre og ikke minst observasjon av samspillet mellom barn og foreldre, vil kunne gi god informasjon om barnets atferdsvansker og hvordan disse kommer til uttrykk. Selv om det kan oppstå vansker i samarbeidet mellom fagpersoner og foreldre når barn har atferdsvansker, er det uansett noe som må samtales om (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Holdninger kan bidra til å fremme foreldresamarbeid, hvor noen bestemte holdninger kan gjør dialog og drøftinger bedre. Viktige faktorer for et godt foreldresamarbeid kan være respekt, empati, tillit og autentisitet, hvor autentisitet omhandler å være åpen for nye aspekter og å møte uten å gå i forsvar (Lassen & Breilid, 2012). Mange pedagoger kan kvie seg for å ta opp en bekymring med foreldrene. Det kan dermed være nyttig å bygge samtalen på en felles forståelse av at både barnehagen og foreldrene ønsker barnets beste, men det kan oppstå uenigheter mellom pedagogene og foreldrene om hva som er det beste for barnet. I noen tilfeller kan foreldrene bli sinte eller komme i forsvar, her kan det være særlig viktig at pedagogen uttrykker forståelse at samtalen kan oppleves som ubehagelig, men allikevel er samtalen nødvendig (Bratterud & Emilsen, 2013, s.96-97). Mange fagfolk kan også oppleve at når de deler sin bekymring med foreldrene, at foreldrene også er bekymret for barnet sitt (Killen, 2012, s.69). Samtidig vil god informasjon om betydningen av risiko og hensikten med tidlig innsats, bidra til å redusere usikkerhet og angst, og kan dermed skape interesse for innsats og ekstra beskyttelse for barnet (Rostad, 2011, s.63). I et foreldresamarbeid kan det



være viktig å være bevisst på å legge til rette for en positiv samarbeidsrelasjon med foreldrene når barnets atferdsvansker skal kartlegges, men det kan også være utfordrende fordi mange foreldrene kan ha negative samarbeidserfaringer fra tidligere (Drugli, 2013, s.78).

## 2.5 Miljø

Pedagogene i barnehagen har ansvar for at forholdene legges til rette slik at barn kan oppleve samværet med de andre barna som positivt og at barna trives. Pedagogene har også ansvar for å strukturere miljøet slik at blir et godt læringsmiljø for barna. Miljøet kan struktureres ved å legge bedre fysisk til rette på avdeling ved for eksempel å innføre nye elementer i samspillet, utvide barns aktiviteter og gjøre det mer oversiktlig (Martinsen & Nærland, 2009, s.239). I forbindelse med miljøet fins det mye forskningsbasert kunnskap som beskriver hvordan miljøet rundt barn er med på å skape atferdsvansker. Eksempler på hva som kan bidra til å fremme atferdsvansker hos barn og unge kan være utydelig lederskap, både i barnehagen og hjemmet, mobbing i barnehagen og omsorgssvikt (Førnes, Befring og Sørli 2010; Helgeland, 2008a; Lund, Ertesvåg og Roland 2010).

### 2.5.1 Individperspektiv

Det å ha et individperspektiv omhandler blant annet at en forstår utfordrende atferd som svakheter, vansker eller mangler hos enkeltindividet. En slik forståelse kan gi faglig grunnlag for å fokusere på individuelle utfordringer, for så å kompensere eller avhjelpe for en mangeltilstand. Fokuset ligger da i å gjøre noe med eller for individet i form av kartlegging og tilrettelegging med utgangspunkt i individets vansker (Tangen, 2012). Individsaker kan også ses i et systemperspektiv som omhandler å se på kontekstens betydning når et barn er i vansker. Det er altså ikke snakk om det vanskelige barnet, men barnet som er i vansker. Det handler ikke om utfordrende barn, men barn som har utfordringer, eller barn som de voksne rundt opplever som utfordrende. Deltakere i et sosialt system påvirker og blir påvirket av både enkeltdelene i delsystemet og den helheten i dette befinner seg i. Slik at det blir snakk om dynamiske og komplekse prosesser der interaksjonen står sentralt (Fandrem & Rostad, 2013, s.27).

### 2.5.2 Systemperspektiv

Det å jobbe systematisk handler blant annet om barnehagens fysiske rom. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) viser til at barnehagens fysiske miljø skal utformes slik at alle barn får gode muligheter for å delta i aktiviteter og lek. I tilretteleggingen skal det ta hensyn til barn i ulike aldre og med ulikt ferdighetsnivå. Utformingen må også ta hensyn til at barn har behov for å danne grupper og at det er mulighet å ha ulike aktiviteter på samme areal samtidig (s.22). Systemrettet arbeid tar utgangspunkt i at det er et samspill mellom ulike deler i et system, på en slik måte at delene påvirker hverandre. Dersom et barn som viser utfordrende atferd plasseres i denne forståelsen, innebærer det at forståelsen av atferden ikke må løsriveres fra konteksten den oppstår i (Pianta, 1999). Ericsson 2009 viser til «vi kan være mindre opptatt av å diagnostisere barnet og legge hele belastningen der, og mer opptatt av å diagnostisere systemet» (Christiansen, 2009, s.205). I Norge finnes det lite forskning på systematiske tiltak for å forebygge atferdsvansker i barnehagen. Rammeplanen (2011) gir generelle føringer om at barnehagen skal jobbe med for eksempel sosial kompetanse, hvor Atferdssenteret har blant annet forsket på dette i prosjektet «Barns sosiale utvikling». Foreløpige analyser tyder på at de fleste barnehager i noen grad fokuserer på dette, men det er såpass stor variasjon i hvordan og hvor mye barnehagen jobber med dette temaet (Zachrisson, 2016, s.6). Å ha et systemperspektiv i barnehagen kan hjelpe personalet til å få oversikt i uoversiktlige situasjoner og legge eventuelt føringer for systematisk arbeid med å løse problemer. Personalet må hele tiden forholde seg til skiftende hendelser og situasjoner som innebærer en rekke valgmuligheter og ulike dilemmaer (Overland, 2011, s.18).

### 3. Metodisktilnærming

Forskning handler om å stille spørsmål og belyse spørsmålene, hvor forskningsmetoden omhandler hvordan forskeren stiller disse spørsmålene (Kleven, 2011). Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet og er slik selve fremgangsmåten vi tar i bruk for å framskaffe kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s.217). Denne metodedelen er delt i to. Først skal jeg blant annet ta for meg kvalitativ forskningstilnærming, gruppeintervju, utvalg og forberedelser. Deretter skal jeg ta for meg gjennomføring av intervjuene, kvalitet og etisk refleksjon. Her vil jeg vise blant annet til hvilke fremgangsmåter jeg har valgt og utfordringer knyttet til de forskjellige metodedelene.

#### 3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Valg av metode avhengig av hvilket tema forskeren har valgt for forskningen og utformingen av problemstillingen (Moen & Karsdottir, 2011; Postholm, 2005). Problemstillingen min gir retning for valg av kvalitativ tilnærming siden jeg er ute etter forskningsdeltakernes opplevelser, erfaringer, tanker og refleksjoner om temaet barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. Tjora (2012) viser til at kvalitative tilnærminger gjerne forholder seg til et fortolkende paradigme, hvor det ofte er fokus på deltakernes meningsdanning og opplevelse og hva slags konsekvenser meningene har (s.18-19). Målet i kvalitativ forskning er å få tilgang til deltakernes livsverden som omfatter blant annet menneskets opplevelse av sin hverdag og hvordan hun/han forholder seg til denne. Hvor forskeren forsøker å få innsikt i deltakernes meninger, tanker, handlinger, kunnskaper, opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2009) (Dalen, 2011, s.15). Ved å benytte meg av kvalitativ fremgangsmåte ønsker jeg å belyse forskningsdeltakernes perspektiver og forestillinger, i lys av studiens problemstilling (Erickson, 1968; Gudmundsdottir, 2001). I gjennom denne studien kommer jeg til å bruke benevnelsen forskningsdeltakere, dette for å vise at vi konstruerer kunnskap i fellesskap.

#### 3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Når målsettingen for studien er å oppnå forståelse av de fenomener forsker studerer, har fortolkning en sentral plass innenfor kvalitative metoder. Derfor kan kvalitative tilnærminger knyttes til fortolkende teorier som hermeneutikk, fenomenologi og symbolsk interaksjonisme. I de to neste avsnittene har jeg tatt for meg hermeneutikk og fenomenologi, i at jeg opplever de som relevante til min studie. Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner

grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler i forbindelse med forskningsprosessen. Den gir også til en viss grad retningslinjer for hva forskeren fokuserer på når hun er ute i feltet (Thagaard, 2013, s.14).

En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter. «Det kan stille mange spørsmål til teksten, og ulike spørsmål gir ulike svar og tolkninger (Nilssen, 2013, s.72). Hermeneutisk sirkel omhandler at all tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler. Hvordan deler blir fortolket er avhengig av hvordan helheten blir fortolket og vice versa. Hvordan hele fenomenet blir fortolket er avhengig av hvordan konteksten er fortolket og vice versa (Nilssen, 2013, s.73). Det å anerkjenne den hermeneutiske sirkel vil innebære å ta for gitt at den måten man nærmer seg objektet på allerede bestemmer hva forskeren vil se, derfor vil en tolkning alltid skje innenfor en sammenheng eller kontekst som allerede på forhånd gir resepter for hvordan man skal betrakte ting (Steinsholt, 1997, s.167). Hermeneutikken utfordrer påstanden om at fortolkning ikke kan være absolutt korrekt eller sann, det vil uansett være en fortolkning (Patton, 2002).

Fenomenologi er et begrep som viser til en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra deltakernes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av deltakerne. Ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. Innenfor denne tilnærmingen oppfordrer forskeren deltakerne til å beskrive så nøyaktig som mulig det de føler og opplever, og hvordan de handler (Kvale og Brinkmann, 2015, s.45, 47). Forskeren må prøve å legge til side sin subjektive, individuelle teorier for å lettere å bli bevisst sine egne fordommer, synspunkter og antakelser på det fenomenet det forskes på (Postholm, 2005). «Selv om forforståelsen bestemmer hva vi ser og forstår, har den kanskje størst betydning der den kommer til kort, når vi erfarer at verden ikke er slik vi tenker den burde være» (Nilssen, 2013, s.70). Ved å være sin forforståelse bevisst kan forskeren lettere oppdage nye forståelser.

### 3.3 Det kvalitative forskningsintervju

I et kvalitativt forskningsintervju forsøker forskeren å forstå verden sett fra forskingsdeltakernes side. Formålet med et intervju er å skaffe beskrivende og fylldig data om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen, 2011, s.13). Innenfor forskningsintervjuet finnes det ulike fremgangsmåter, som for eksempel åpent, strukturert og semi-strukturert intervju. Jeg har valgt semi-strukturert intervju som

fremgangsmåte, hvor tema og forskningsspørsmålene er utarbeidet på forhånd (Dalen, 2011, s.26). Jeg valgte denne fremgangsmåten fordi jeg ønsket å ha noen retningslinjer både for meg selv og deltakerne, slik at jeg kunne innhente data som var relevant for studien. Det å ha semi-strukturert intervju ga meg også mulighet til å være fleksibel og åpen for andre forhold underveis i intervjusituasjonen, samtidig som at det ga forskningsdeltakerne muligheten til å styre intervjuet i en viss grad (Postholm, 2005). Kvaliteten på datamaterialet som blir hentet fra en intervjusituasjon er avhengig av forskerens kommunikative ferdigheter.

Kommunikative ferdigheter innebærer forskerens evne til å etablere kontakt, utvikle gode relasjoner og skape en atmosfære av tillit. Det innebærer også å ha evne til å stille gode spørsmål, følge opp svar og være en aktiv lytter både til verbale og nonverbale uttrykk. Det å skape en respektfull og tillitsfull atmosfære er en forutsetning for å få deltakerne til åpne seg og fortelle, samt gi fylldig data (Nilssen, 2012, s.30).

### **3.2.1 Gruppeintervju**

Jeg har valgt gruppeintervju som fremgangsmåte for å få datamateriale til denne studien, hvor gruppeintervju er en kvalitativ datainnsamlingsteknikk som baserer seg på å intervju flere individer enten hver for seg eller samtidig i en uformell eller formell setting (Postholm, 2010, s.72). Formålet med å benytte gruppeintervju som fremgangsmåte er at jeg ønsker å få frem forskjellige synspunkter, tanker og refleksjoner, samtidig skape spennende diskusjoner. I gruppeintervjuene ønsker jeg ikke nødvendigvis at forskningsdeltakerne kommer til enighet eller komme frem til løsninger på spørsmålene som stilles, men jeg ønsker å få fram forskjellige synspunkter om temaet og forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.179).

I denne studien har jeg valgt å ha et fleksibelt intervju, hvor jeg har noen hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål, samtidig som jeg oppfordrer til refleksjon om tema og spørsmål. I et gruppeintervju kan intervjueren lede interaksjonen mellom deltakerne på en svært strukturert eller ustrukturert måte. Ifølge Morgen (1988) kan et gruppeintervju redusere forskerens kontroll over situasjonen, men Postholm hevder at denne kontrollreduksjonen er fruktbar, fordi den naturlige strøm av ytringer kan gi opplysninger om de spørsmålene som ble stilt (2010, s.72-73).

Forskning viser at mye avhenger av gruppestørrelsen, og i denne studien hadde jeg gruppeintervju med 2-3 deltakere i tre ulike barnehager, og jeg anser dette som små grupper.

Små grupper kan kreve sterkere grad av engasjement og deltakelse fra den enkelte deltaker, noe som kan medføre til intense diskusjoner, noe som kan være svært interessant hvis det er relevant til forskningen. Derimot kan en ulempe med smågrupper være at bredden av erfaring blir mindre (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.153). I et gruppeintervju kan deltakerne utfylle og supplere hverandre, deltakerne kan også komme på noe annet som de ønsker å si ved å høre på andre. I en slik setting kan det også komme fram interessante ytringer og meninger ved at deltakerne er uenige eller motsier hverandre. En ulempe er kanskje at ikke alle tørr å være ærlige i nærvær av andre? I en slik settingen kan det være rom for at det danner seg kollektive meninger, det vil si meninger som er felles for en gruppe, eller latente holdninger, som omhandler meninger som en kanskje ikke er bevisst før andre i gruppa fremmer sine holdninger (Larsen, 2007, s.84). Noen forhold kan også hemme kommunikasjonen mellom forskningsdeltakerne, for eksempel kan det være problematisk hvis forskningsdeltakerne ikke vil høre på hverandre eller ikke forstår hverandres ytringer, men det kan også være utfordrende hvis forskningsdeltakerne bruker mye tid og energi på å ta hensyn til hverandre (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.153).

### 3.4 Utvalg av forskningsdeltakere

Hvem som skal være deltakere i undersøkelsen avhenger av hvem som kan besvare problemstillingen. Mitt utvalg av deltakere ble gjort gjennom strategisk utvelgelse, som vil si at jeg valgte deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forbindelse med min problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thaagard, 2013, s.60). Mine kriterier var at forskningsdeltakerne jobbet i barnehage, har utdanning tilsvarende førskolelærer/barnehagelærer eller spesialpedagog, og at de har noe erfaring om temaet barn som viser utfordrende atferd. Grunnen til at jeg valgte å intervju pedagoger er at det er disse som er ledere på avdelingen. Pedagoger jobber som oftest tettest med både personalet, foreldre og eksterne samarbeidspartnere. I forbindelse med dette ønsker jeg å få fram hvordan pedagogene arbeider med barn som viser utfordrende atferd i barnehagen og eventuelt hvordan miljøene i rundt kan påvirke barns atferd. Av praktiske grunner valgte jeg å begrense mine utvalg til barnehager til Midt-Norge. For å skaffe deltakere til studien søkte jeg opp barnehager på nettet og sende epost til tre barnehager med en kort tekst hvor jeg spurte om de var interessert i å delta i studien og la ved informasjonsskriv (se vedlegg 1). Jeg fikk fort positiv tilbakemelding om interesse, og barnehagene «meldte» seg på. Styrer videresendte eposten og informasjonsskrivet til de pedagogiske ledere i barnehagene og vi avtalte tid og

sted for intervjuene. Jeg gjennomførte tre gruppeintervjuer i tre ulike avdelingsbarnehager, med opptil 2-3 forskningsdeltakere på hvert intervju. Grunnen til at jeg valgte å ta for meg tre ulike barnehager er at jeg ønsket å innhente nok data til forskningen. Samtidig som at antall deltakere ikke skal være for mange slik at gjennomføringen av intervjuene og prosessen med bearbeidingen av dem ikke blir for tidskrevende. Likevel ønsket jeg å sitte igjen med nok intervjumateriale med god kvalitet slik at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011, s.45).

### 3.4.1 Prestasjon av forskningsdeltakere

Tabell 1. Prestasjon av forskningsdeltakere.

Barnehage A	Barnehage B	Barnehage C
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogisk leder A1</li> <li>• Pedagogisk leder A2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogisk leder B1</li> <li>• Pedagogisk leder B2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Styrer C1</li> <li>• Pedagogisk leder C2</li> <li>• Pedagogisk leder C3</li> </ul>

Forskningsdeltakerne blir presentert som en gruppe for å unngå å gjøre dem gjenkjennelige, med profesjonsbetegnelse med sikt på ivareta deres anonymitet. I barnehage A og B intervjuet jeg to pedagogiske ledere. Pedagogisk leder B1 jobbet også som stedfortreder for styrer og pedagogisk leder B2 har 10 års erfaring fra å jobbe i skole. I barnehage C intervjuet jeg to pedagogiske ledere og en styrer. Både styrer C1 og pedagogisk leder C3 har tatt spesialpedagogikk, hvor pedagogisk leder C3 også hadde noen spesialpedagogiske timer med enkeltbarn. Pedagogisk leder C2 har tatt videreutdanning i mentor og veiledning til nyutdannede førskolelærere. Alle forskningsdeltakere er utdannet førskolelærere og har omfattende erfaring fra barnehage og/eller skole.

### 3.4.2 Forberedelser

#### Utarbeiding av intervjuguide

I mine forberedelser av utarbeiding av intervju spørsmål i henholdt til problemstillingen «hvordan kan pedagogen i barnehagen støtte og ivareta barn som viser utfordrende atferd?», fokuserte jeg på å lage spørsmål som er uttrykt i intervju personens dagligspråk. Dette er overgangen fra forskningsspørsmål til intervju spørsmål. Dette gjorde jeg får å få mest mulig

utfyllende svar og samtidig skape trygghet i intervjusituasjonen. Spørsmål som er formulert i for vanskelige teoretisk språk, kan være en ulempe ved at det kan blant annet kan skape forvirring (Kvale & Brinkmann, 2015, s.163). Det å danne en intervjuguide handler om å fange opp sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene forskningen har som mål å besvare. Dette er en krevende prosess hvor forskeren prøver å omsette forskningens overordnede problemstilling til konkrete temaer og forskningsspørsmål (Dalen, 2011, s.26). I utarbeidingen av intervjuguiden hadde jeg fokus på danne åpne intervju spørsmål i den forstand at spørsmålene skulle bidra til at forskningsdeltakerne kunne presentere sine synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2013, s.103). Først i intervjuguiden innledet jeg med spørsmål om forskningsdeltakernes utdannings- og yrkesbakgrunn. Videre så stilte jeg spørsmål om de sentrale temaene og mot slutten mer generelle spørsmål (Dalen, 2011, s.26-28). Intervjuguiden ble så delt opp i tre ulike temaer som atferd, miljø og pedagogens rolle, og hvert tema hadde en innledning. Som innledning til forskningsspørsmålene presenterte jeg noen utsagn fra teoretikere og forskere, som forskningsdeltakerne fikk si sin mening om. Dette gjorde jeg for å snevre inn, skape rammer, samtidig på grunn av tidsbegrensninger slik at jeg fikk mest mulig ut av intervjusituasjonen. Under hvert tema hadde jeg to til tre hovedspørsmål og noen underspørsmål, dette for å etablere fokus. Intervju spørsmålene i guiden ble utformet slik at forskningsdeltakerne fikk beskrive sine tanker, erfaringer og opplevelser (Se vedlegg 2).

### Prøveintervju

Etter å ha lest tidligere masteroppgaver og en del faglitteratur om kvalitativ metode og gruppeintervju, bestemte jeg meg får å gjennomføre ett prøveintervju med tre venninner. I kvalitative intervjustudie anbefales det å gjennomføre ett eller flere prøveintervjuer for blant annet teste ut intervjuguiden, teste seg selv som intervjuer og teste teknisk utstyr som lydopptaker (Dalen, 2011, s.30). Hovedårsaken til at jeg valgte å gjennomføre prøveintervju var fordi jeg ikke hadde noe erfaring med denne fremgangsmåten og ville derfor teste meg selv som intervjuer i en slik sammenheng. Under prøveintervjuet fikk jeg gode tilbakemeldinger både om egen væremåte i intervjusituasjonen og hvordan jeg kunne omformulere noen spørsmål som var litt kronglete oppbygd. Det å gjennomføre et prøveintervju hjalp meg å forbedre intervjuguiden, samtidig som det hjalp meg til å bli bedre forberedt til de gruppeintervjuene jeg skulle gjennomførte.



### 3.4.3 Gjennomføring

Det kan være noen utfordringer ved valg av fremgangsmåten kvalitativ forskningsintervju. En kvalitativ metode kan innebære at den som intervjues sitter ansikt til ansikt med intervjueren. Når intervjudeltakeren og intervjueren sitter sammen, kan det av naturlige årsaker muligens være litt vanskeligere for forskningsdeltakere å svare helt ærlig. Samtidig kan forskningsdeltakere føle at de må komme fram med de «riktige» all-menn godkjente svarene. I forbindelse med dette er det viktig å skape en god og trygg atmosfære i intervjusituasjonen, og samtidig skape gode relasjoner med forskningsdeltakerne. «Forskningsintervjuet er et intervju der kunnskap skapes i samspillet, eller interaksjonen, mellom mennesker» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.49). Det at forskeren selv til stede i intervjusituasjonen kan også være en fordel, forskeren kan gå i dybden, stille oppfølgingsspørsmål, som da igjen kan bidra til å få en bedre helhetsforståelse for situasjonen. Forskeren kan også bidra til å sikre god validitet i intervjusituasjonen ved å la deltakerne snakke mer fritt, be om forklaringer og rydde unna misforståelser (Larsen, 2007, s.26-27). Kunnskapen som kommer fra forskningen, er avhengig av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede. Denne relasjonen er avhengig av intervjuerens evne til å skape et rom der forskningsdeltakeren fritt og trygt kan snakke. Det krever en balanse mellom forskerens ønske å innhente interessant kunnskap og hennes respekt for deltakernes integritet etisk sett (Kvale og Brinkmann, 2015, s.35).

Alle intervjuene foregikk på forskningsdeltakernes arbeidsplass og i deres arbeidstid. Innledningsfasen bestod av hilsing, samtale om barnehagen, praktisk informasjon og underskrift av samtykkeskjemaet. Innledningsfasen omhandler blant annet å legge forholdene til rette for en åpen og god samhandling mellom deltakerne og forsker (se vedlegg 1). Før selve intervjusituasjonen gjenga jeg noe av det som stod i informasjonsskrivet om frivillig deltakelse, anonymitet og bruk av lydopptaker. Jeg beregnet intervjuene til å vare fra 1 time til 1 ½ time. Gruppeintervjuet med barnehage A varte i 45 minutter, barnehage B 90 minutter og barnehage C 60 minutter. Jeg snakket også om masteroppgavens formål og at jeg var ute etter deres synspunkter, erfaringer og tanker rundt temaet. I åpningsfasen startet jeg med spørsmål som alle deltakerne måtte svar på, hvor jeg ba forskningsdeltakerne å presentere seg selv og si litt om sin bakgrunn. Ved å stille deltakerne spørsmål om bakgrunn så kan det hjelpe å skape trygghet i intervjusituasjonen, samtidig som det kan skape en naturlig flyt over til de sentrale spørsmålene i intervjuguiden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.155). I introduksjonsfasen rettet jeg fokuset mot temaet og ba forskningsdeltakerne gi uttrykk for sitt syn på temaet med spørsmålet «hvordan vil dere beskrive utfordrende atferd?». Videre i

gruppeintervjuene jobbet jeg meg over til overgangsfasen som er den logiske forbindelsen mellom innledningsfasen og hovedfasen. I denne fasen stilte jeg spørsmål som gjorde at forskningsdeltakerne kunne se temaet i et større perspektiv, for å så gå til hovedfasen hvor jeg stilte de nøkkelspørsmålene jeg ønsket å ha svar på. I avrundingsfasen stilte jeg oppsummeringss spørsmål, med den hensikt å gi forskningsdeltakerne mulighet til å reflektere over synspunkter som var kommet fram, samtidig som det ga meg mulighet for oppklaring (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s.157) (se vedlegg 2). Jeg avrundet gruppeintervjuene med å spørre om de hadde noe å tilføye, og her erfarte jeg at mange interessante og gode refleksjoner kom frem. Etter gjennomføringen av siste gruppeintervju med deltakerne fra barnehage C opplevde jeg at temaet ble i noe grad uttømt og på bakgrunn av dette avsluttet jeg datainnsamlingen (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2010, s.153).

Under selve intervjuene forholdte jeg meg til intervjuguiden, samtidig som jeg prøvde å følge opp med oppfølgingsspørsmål. Jeg hadde planlagt å ta notater underveis i intervjusituasjonen, slik at jeg kunne enklere skille mellom hvem sa hva i arbeidet med transkriberingen. Men siden intervjuene bestod av deltakere med tydelige forskjellige stemmer, bestemte jeg meg for at dette ikke var nødvendig og fokuserte heller på selve intervjuet. Underveis i intervjusituasjonen benyttet jeg meg av prober, som vil si oppfølgingsspørsmål som «m-m» og «ja kan du utdype», som brukes for å få forskningsdeltakerne til å fortelle mer (Postholm, 2005).

Tabell 2. Oversikt over setningslinjer

Barnehage A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogisk leder A1= 176</li> <li>• Pedagogisk leder A2 = 76</li> </ul>
Barnehage B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogisk leder B1 = 362</li> <li>• Pedagogisk leder B2 = 230</li> </ul>
Barnehage C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Styrer C1 = 126</li> <li>• Pedagogisk leder C2 = 67</li> <li>• Pedagogisk leder C3 = 118</li> </ul>

Denne oversikten er med på å vise totalt hvor mange transkriberte setningslinjer hvert forskningsdeltaker ga i de ulike gruppeintervjuene og bidrar til synliggjøre hvem som snakket mest i de ulike intervjuene, noe som kan også gjenspeiles i mine funn.

Planen var at hvis deltakerne ikke spurte om å få intervjuguiden på forhånd, skulle jeg ikke sende den. Grunnen til at jeg ikke sendte intervjuguiden ut på forhånd var fordi jeg ønsket å unngå ferdig formulerte svar. I barnehage A sendte jeg ikke intervjuguiden i forveien, siden de ikke spurte om den. På grunnlag av dette opplevde stor forskjell mellom de tre intervjuene. Grunnen til at jeg opplevde en forskjell mellom intervjuene var fordi at det var to barnehager som fikk intervjuguiden på forhånd, noe som forårsaket at de fikk tid til å lese gjennom og eventuelt forberede seg til intervjusituasjonen. Resultatet var at den naturlige flyten i samtalen kom bedre til uttrykk i intervjuene med barnehage B og C, enn i barnehage A. I barnehage A opplevde jeg at forskningsdeltakerne kanskje ikke følte seg trygge på selve settingen. I starten av intervjuet var det lite flyt i samtalen, og de ga ofte korte svar. Det er en mulig at dette er en direkte årsak ved at jeg ikke sendte intervjuguiden til dem i forveien av intervjuet. Det kan også være andre grunner, som blant annet usikkerhet over selve settingen, barnehagekulturen eller meg som intervjuer. Allikevel opplever jeg at deltakerne ga meg gode og konkrete svar på spørsmålene jeg stilte, men jeg tror jeg kanskje hadde fått mer ut av intervjusituasjonen hvis de hadde fått intervjuguiden på forhånd. «Situasjoner er aldri like men avhengig av forskningsprosessen og hvordan relasjonen mellom forsker og deltakere utvikler seg» (Thagaard, 2013, s.210). I gruppeintervjuet med barnehage B og C var det fin flyt i samtalen og jeg følte at de ikke holde noe tilbake. De snakket fritt og åpent om sine erfaringer og tanker om temaet. Jeg opplevde forskningsdeltakerne som trygge og komfortable i intervjusituasjonen. Jeg opplevde de to siste gruppeintervjuene som vellykkete intervjuer. Jeg kunne trekke med tilbake til en ordstyrerrolle og det ble mer en naturlig samtalesituasjon, noe som var utfordrende i gruppeintervjuet med barnehage A (Repstad, 2007, s.99).

Ved hjelp av oppbyggingen av intervjuguiden, samarbeid med forskningsdeltakerne og en stor interesse for hva forskningsdeltakerne hadde å fortelle, opplever jeg at rammene for gruppeintervjuene ble gode. Jeg opplever også at jeg var noe tryggere i rollen som intervjuer i gruppeintervjuet med barnehage B og C sammenlignet med gruppeintervjuet med barnehage A, noe som kunne ha påvirket utfallet og data som ble hentet ut.

### 3.5 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

Da intervjuene var gjennomført, startet jeg med en gang å transkribere intervjuene. Det å transkribere handler om å gå fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205). Transkriberingen er en viktig del av analysearbeidet og kan bidra til å skaffe oversikt over

datamaterialet forskeren har innhentet. Ved å transkribere selv fikk jeg fram nye tanker og ideer om forskningsprosjektet, samtidig som jeg ble godt kjent med datamaterialet og konteksten. «Ved å lytte og skrive kommer nye tanker. Ord som gjentar seg og viktige setninger blir lett synlige» (Nilssen, 2013, s.47-48). På forhånd hadde jeg bestemt meg for å normalisere transkripsjonene og skrive om til bokmål. Dette gjorde jeg for å unngå å gjøre forskningsdeltakere gjenkjennelig som for eksempel ved bruk av spesielle uttrykk eller dialekt, hvor et ordrett sitat vil stride mot prinsippet om anonymitet. Ved å normalisere transkripsjonene vil det også forbedre lesbarhet. For å opprettholde dataens pålitelighet arbeidet jeg bevisst for at redigeringen skulle ivareta deltakernes budskap (Thagaard, 2013, s.227). I transkriberingen utelot jeg også tenkeord som «hmm» «m-m» også videre for å få en bedre sammenheng i transkriberingen og samtidig som jeg opplevde at jeg ivaretok deltakernes utsagn. Jeg fokuserte også på spesielle dialektord som kan ha en særegen betydning, noe som jeg vurderte å ta med (Tjora, 2012, s.144).

Det å transkribere et intervju kan være utfordrende og tidskrevende. Når man tar opp intervjuene med hjelp av lydopptak, vil transkripsjonene ofte bare fange opp det verbale språket, men ikke konteksten, blikk-kontakt, kroppsspråk eller en generell følelse av hva som kan være av betydning av det som foregikk. Derfor tok jeg og slo på lydopptakeren etter intervjuene da jeg var på vei hjem og begynte å snakke om hvilke tanker, refleksjoner og følelser som jeg satt igjen med etter intervjuene. Dette gjorde jeg for at jeg enklere kunne få med meg konteksten av intervjuene, samtidig slik at jeg ikke glemte tanker eller refleksjoner som jeg satt igjen med etter intervjuene (Nilssen, 2013, s.47). I transkripsjonene av intervjuene brukte jeg skriftform Time New Roman, skriftstørrelse 12 og 1 ½ linjeavstand. Transkriberingen av gruppeintervjuet med barnehage A ble på 11 sider, barnehage B 22 sider og barnehage C 14 sider.

### 3.5.1 Grounded Theory-inspirert analyse av data

Kodingen av transkripsjonene er inspirert av Grounded Theory. Grounded Theory ble utarbeidet av Barney Glaser og Anselm Strauss, og denne tilnærmingen tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, og er derfor «grounded» i data. Dette betyr at det er forskningsdeltakernes egne perspektiver og oppfatninger som danner utgangspunktet for analysene. Ved en nærmere definert kodingsprosess, utvikles teori om sentrale fenomener i

det empiriske materialet. Det som er kjernen i Grounded Theory er at de teoriene som utvikles, skal være ut fra det datagrunnlaget (Dalen, 2011, s.41).

Hensikten med å kode transkripsjonene er å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer eller kategorier som fanger essensen i materialet (Nilssen, 2013, s.82). «Codes are simply a way of organizing your thinking about the text and your research notes» (Gibbs, 2007, s.39). Innenfor denne tilnærmingen er det tre kodefaser og disse er åpen koding, aksial koding og selektiv koding. I åpen koding analyserer forskeren kjerneinnholdet i intervjuene for å bestemme hva som er signifikant. Det består i å identifisere, sette navn på setninger, uttrykk, handlinger og ytringer. I analyseprosessen tok jeg først å leste gjennom transkripsjonene noen ganger uten å kode eller sette navn på noe. Dette for å få et overblikk og større forståelse av datamaterialet. Etter dette leste jeg nøye gjennom transkripsjonene og analyserte kjerneinnholdet i intervjuene. Etter hvert så satt jeg koder på fenomener og ytringer som jeg opplevde som interessante og relevante til oppgaven. Noen koder som kom frem var blant annet holdninger, samtale med barn, anerkjennelse, beskrivelse av atferd, fysisk miljø, roms utforming også videre (Nilssen, 2013, s. 82, 79). Etter dette satt jeg igjen med en del koder som jeg grupperte i temaer og kategorier for at få bedre oversikt over datamaterialet. De temaene som kom frem var samarbeid, kompetanse, tiltak og utfordrende atferd. Disse temaene kom gjennom aksial koding hvor kategoriene bli relatert til sine subkategorier som for eksempel foreldresamarbeid, personalsamarbeid, system- og individtiltak, kompetanse og utfordrende atferd, slik at forklaringene til fenomenet blir mer presise og fullstendig. Jeg knyttet de kodene som jeg fant i den åpne kodingen opp imot temaene som jeg fant i aksial kodingen. Etter dette så jeg tok jeg for meg selektiv koding som handler om at forskeren prøver å finne kjerne kategorier og systematisk relatere den til andre kategorier hvor kjerne kategorier representerer forskningens hovedtema. Jeg så over alle kodene og kategoriene jeg hadde dannet meg, og prøvde å finne frem til kjerne kategoriene som representerer forskningens hovedtema. Ut i fra datamaterialet fant jeg kjerne kategorier som miljø, samarbeid og utfordrende atferd (Nilssen, 2013, s.79).

### 3.6 Kvalitet

Det som er spesielt og utfordrende med en kvalitativ studie er at den aldri kan gjennomføres på akkurat samme måte en gang til. Måten forskeren begrunner valgene hun har tatt i hele prosessen, vil derfor spille en vesentlig rolle for å styrke troverdigheten på forskningen (Tjora, 2012, s.202). Selve ordet kvalitet viser til kvalitetene, som vil si karaktertrekkene eller

egenskapene ved fenomener (Repstad, 2007, s.16). I en kvalitativ forskningstilnærming er kunnskapen som produseres knyttet til en bestemt kontekst eller til bestemte deltakere. En viktig oppgave for forskeren er å fremstille forskningen på en slik måte at leseren kan avgjøre om funnene er overførbare fra en situasjon til en annen (Nilssen, 2012, s.154). Innenfor denne delen av studien skal jeg ta for meg validitet, reliabilitet, som også blir omtalt som bekræftbarhet og troverdighet og hvordan disse kan bidra til å tydeliggjøre påliteligheten av studien (Thagaard, 1998).

Validiteten knytter forskeren til spørsmålet om de svarene man finner i forskningen, faktisk er svar på de spørsmålene forskeren forsøker å stille (Tjora, 2012, s.206-207). I forbindelse med temaet som forskes på har jeg noe erfaring gjennom utdanning, praksis og jobb. Denne bakgrunnskunnskapen tar jeg med meg inn i forskning og dette kan være med å påvirke hvordan jeg tolker denne studien. «Forskeren er ikke en nøytral person som står utenfor og ser på forskningskontekten med et objektivt blikk» (Nilssen, 2013, s.139). Min kjennskap til og forforståelse av temaet kan være en styrke, så lenge jeg er den bevisst. Selv om forforståelsen bestemmer hva man forstår og hva det viser, har den kanskje størst betydning når det kommer til kort. Når man erfarer at verden ikke er slik man tenker den burde være (Nilssen, 2013, s.70). Det som kan være det viktigste er ikke å gå ut i forskningsfeltet uten noen hverdagslig eller faglig forforståelse, men at forskeren er åpen for å justere denne forståelsen underveis (Repstad 1993, s.41). Som forsker er det også viktig å reflektere over om jeg har noe til felles med forskningsdeltakerne. Det jeg har til felles med forskningsdeltakerne er utdanning som førskolelærer og spesialpedagogikk. Jeg er også engasjert i dette temaet, men har ikke så mye kunnskap om det slik at det ikke vil påvirke tilgangen til feltet, utvalg, datagenerering, analyse og resultater. Jeg har prøvd å være bevisst på min forforståelse i alle deler av denne studien. Dette for å ivareta forskningens kvalitet (Tjora, 2012, s.203-204). Refleksjonene og beskrivelsene må omfatte forhold ved forskeren, forskningsdeltakerne og selve intervju situasjonen, samtidig en angivelse av hvilke analytiske metoder som man anvender under bearbeiding av datamaterialet (Dalen, 2011, s.93) (se også punkt 3.4.3).

Reliabilitet knyttet opp mot nøyaktigheten av undersøkelsen data, hvilken data som brukes, hvordan de ble samlet inn og hvordan dataen bearbeides (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.40). Datamaterialet ble innhentet ved hjelp av fremgangsmåten gruppeintervju hvor forskningsdeltakerne skrev under et samtykkeskjema før intervjuene (se vedlegg 1). I kapittel 3.5 bearbeiding og analyse av datamaterialet har jeg beskrevet hvordan jeg bearbeidet

datamaterialet, ved først å transkribere intervjuene, for å så kode transkripsjonene ved en Grounded Theory inspirert tilnærming. Ved å stille gode spørsmål som gir deltakerne mulighet til å komme med fyldige og innholdsrike uttalelser kan det bidra til å styrke validiteten i datamaterialet. Gjennom bearbeidelse av transkripsjonene tok jeg i bruk deltakernes forståelse og meninger i forhold til bestemte episoder og handlinger. Dette omhandles som «tykke beskrivelser» som er med å styrke kvaliteten på studien (Dalen, 2011, s.97). I bearbeidningen av datamaterialet fjernet jeg mest mulig irrelevant data og fortettet den data som var mest sentral. Dette omhandles som meningsfortetting ved at forskeren forkorter deltakernes uttalelser og komprimerer lange setninger til kortere setninger (Kvale & Brinkmann, 2009).

Som jeg har sagt tidligere sende jeg ut intervjuguiden på forhånd til to av de tre barnehagen. Jeg opplever at jeg ikke ga samme utgangspunktet for alle barnehagene, noe som kan påvirke utfallet av datamaterialet. Hvis jeg har sendt ut intervjuguiden til alle barnehagene på forhånd har jeg gitt deltakerne samme utgangspunktet. Forskeren er det viktigste instrumentet, men samtidig er forskeren begrenset ved å være menneskelig, dette betyr at det kan blir gjort feil, muligheter går tapt og personlig forutinntatthet kan gripe inn og forstyrre (Nilssen, 2013, s.29). Det å være fullstendig nøytral til forskningen er ikke mulig. I forberedelsesfasen til studien har jeg lest en del teori for å få et bedre utgangspunkt for videre arbeid med studien. Jeg har også reflektert og dannet meg ulike tanker om temaet. Forskerens engasjement kan betraktes som støy, men også som en ressurs. «Det er viktig å gjøre rede for hvordan ens egen posisjon kan komme til å prege forskningsarbeidet» (Tjora, s.203). Forskere som benytter seg av kvalitativ metode for å få svar på sine forskningsspørsmål vet at forskerens forskning aldri kan bli objektiv eller fri for verdier (Creswell, 2007). «Å være kontinuerlig klar over sine skjevheter, sin egen subjektivitet og kommunisere disse til leseren er nødvendig for å produsere troverdige tolkninger (Glesne & Peshkin, 1992). Det er også en fare for at forskerens subjektivitet kan interagere forskningsresultatene. Det å arbeide bevisst med sin egen subjektivitet gjennom refleksivitet bidrar til å sikre at forskeren ikke mister forskerblikket, men klarer å skape nødvendig distanse til konteksten, datamaterialet og forskningsdeltakerne (Nilssen, 2013, s.139).

Denne studien er ikke ment for generalisering noe som har direkte tilknytning til hvordan forskeren argumenterer for at tolkninger som er utviklet innenfor et studie også kan ha

gyldighet i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s.205). Studien er åpen for at andre kan gjenkjenne seg igjen i forskningsdeltakernes opplevelser, tanker og erfaringer.

### 3.7 Etiske refleksjoner

Innenfor denne delen av studien har jeg tatt for meg etiske refleksjoner om studien. Forskning viser blant annet til at det kan oppstå etiske dilemmaer i forskningen og de kan oppstå i ulike faser (Halvorsen, 2003): som blant annet ved valg av tema og problemstilling, datainnsamling, bruk og formidling av forskning (I Larsen, 2007, s.15). Forskningsdeltakerne ble informert om studiens formål og hovedtrekkene i studien gjennom informasjonsskriv som jeg sendte på forhånd før intervjuene, dette gjorde jeg for at deltakerne kunne avgjøre om de ville delta eller ikke. «Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskere skal respektere deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse» (NESH, 2006, s.12). For å ivareta forskningsdeltakernes frihet og medbestemmelse ble de informert om hovedtrekkene og formålet for studien gjennom informasjonsskriv som jeg sendte ut til dem på forhånd før intervjuene. Slik at de selv kunne vurdere om de ønsket å delta eller ikke, og om de var noen ulemper eller fordeler å delta. Før intervjuene fikk deltakerne skrive under samtykkeskjemaet, samtidig som jeg informerte de at de kunne trekke seg når som helst og jeg ville slette alt de har sagt. Jeg benyttet meg av lydopptaker for å ta opp intervjuene som jeg informerte deltakerne om at det vare bare jeg som hadde tilgang til lydopptaket og at jeg skulle slette det en uke etter hvert intervju ble gjennomført slik at jeg hadde tid til å transkribere intervjuene. Jeg ga også deltakerne tilbud om å lese gjennom transkripsjonene, slik at de kunne lese igjennom og avgjøre nøyaktigheten og troverdigheten i beretningen. Men ingen av deltakerne var interessert i å lese gjennom transkripsjonene og ville heller lese gjennom sluttproduktet (Nilssen, 2013, s.142). I følge Widerberg (2001) handler all forskning om en balansegang mellom nærhet og distanse. I kvalitativ forskning er nærhet en styrke. For å få innsidekunnskap forsøker forskerne å minimalisere avstanden mellom seg selv og forskningsdeltakerne (Guba & Lincoln, 1988).



## 4. Presentasjon av funn

Som beskrevet i kapittel 3.5.1 ble fire hovedkategorier utviklet og syv underkategorier skapt ut i fra datamaterialet. Den første hovedkategorien som blir presentert i dette kapitlet er *barn som viser utfordrende atferd* hvor jeg tar for meg forskningsdeltakerne beskrivelse av atferden. Den andre hovedkategorien er *tiltak*, hvor jeg har underkategoriene individtiltak og systemtiltak. Den tredje kategorien er *samarbeid* som presenteres med følgende underkategorier: foreldresamarbeid og samarbeid med eksterne. Den fjerde og siste hovedkategorien er *personalsamarbeid* hvor jeg vil presentere underkategoriene kompetanse, barnehagens bemanning og tidlig innsats og forebygging.

### 4.1 Barn som viser utfordrende atferd

Som presentert i innledningen skal jeg benytte meg av fagbegrepene utagerende og innagerende atferd. Utagerende atferd blir karakterisert ved at individet er aktiv, impulsstyrt, aggressiv og urolig. Hvor det kan være en tendens til fysisk utagering i form av spark, lugging, slag og slåssing (Nordahl, mlf. 2005). Denne atferden er ikke nødvendigvis utelukkende forårsaket av individet selv, men kan skyldes påvirkning fra miljøet (Bø & Helle, 2002, s.263). Den innagerende atferd beskrives å trekke inn i seg selv og fremstå som stille, sosialt isolerte, forsiktige og engstelige (Befring & Duesund, 2012, s.452).

Alle forskningsdeltakerne beskriver utfordrende atferd som blant annet barn som er aggressive, hyperaktive, fysiske og som er veldig frempå. Barn som viser denne atferden kan være fysiske ved å slå, spyttet og sparket andre barn og voksne. Disse var barn som ikke mestrer å slå seg til ro i leken fordi de har så mange tanker inne i seg og mestrer ikke å fokusere på leken over tid, og som kunne oppleves som et urosmoment for personalet. Deltakerne fra barnehage A beskrev den innagerende atferden som barn som gjemmer seg unna og forsvinner, hvor pedagogisk leder C2 uttrykte «Fra de som er stille til nesten usynlige, til de som vises veldig godt og tar mye plass. Så det er liksom et veldig vidt spekter». Pedagogisk leder B1 viste til utfordringer med et barn som var svært oppmerksomhetskrevende. Deltakeren opplevde det særlig utfordrende å vise at hun var der for barnet, gi barnet bekreftelse, være tydelig og vise at hun var glad i barnet. I og med at det ikke var bestandig mulig å ha 100% oppmerksomhet rettet mot dette barnet i en hektisk barnehagehverdag.

Atferden ble beskrevet som noe som avvike fra normalen og som ble tydeligere i økende alder, samtidig som at atferden kunne minke når språket kom på plass. Deltakerne fra barnehage B uttrykte også at familieforhold som for eksempel skilsmisse eller psykiske lidelser hos mor eller far, kunne påvirke barnets atferd.

#### 4.1.1 Sammendrag av hovedkategori Barn som viser utfordrende atferd

Datamaterialets funn viser til at alle deltakerne viste til dypere og lengere beskrivelser av det utagerende atferdsuttrykket, enn det innagerende atferdsuttrykket. Det utagerende atferdsuttrykket ble blant annet beskrevet som barn som var hyperaktive, oppmerksomhetskrevende, fysiske og aggressive. Hvor det innagerende atferdsuttrykket ble beskrevet som barn som er stille, som nesten usynlige og som gjemmer seg unna. Deltakerne var også enige om at den utfordrende atferden kunne minke når barnet hadde utviklet språket bedre.

## 4.2 Tiltak

### 4.2.1 Individperspektiv – tiltak rettet mot enkeltbarnet

Alle forskningsdeltakerne ga eksempler på tiltak som de hadde satt i gang for et enkeltbarn, disse tiltakene var både i hverdagssituasjoner her og nå, og tiltak som gikk over lengre tid. Tiltakene ble satt i gang etter observasjon eller samtale med barnet. Deltakerne uttrykte at det å prøve og feile var en naturlig del av å finne tiltak som fungerte, da det som eventuelt fungerte i går, ikke behøvde å fungere i dag. Generelle tiltak som deltakerne brukte var tiltaksplaner, atferdsplaner og belønningssystemer.

Barna som viser utfordrende atferd er de barna som de husker best, fordi pedagogene jobbet så tett opp mot disse barna og de ble knyttet. Gleden av å se et barna lykkes var drivkraften og motivasjon i videre arbeid. Deltakerne hevdet at noen ganger så brukte de å ignorere den uakseptable atferden og fokuserte heller på det positive barnet gjør. Grunnen til at de noen ganger ignorerte den uakseptable atferden var at de ønsket å unngå negativitet om barnet, samtidig unngå å rettelse av barnets atferd. De viste til at det var viktig å være raus og positiv, fordi de kunne se hvordan barna lyste opp hvis de ga dem ros og positiv tilbakemeldinger.

Forskningsdeltakerne i barnehage A ga eksempel på tiltak hvor de hadde tre barn som utfordret personalet, deltakerne hadde inntrykk av at barna rett og slett kjedet seg i barnehagen. Da de observerte barna, kom det fram at et av disse barna var veldig interessert i byer. Det ble lagt til rette for dette og barnet startet opp et prosjekt hvor det kunne bygge by. Deltakerne så hvor engasjerte barnet ble av dette prosjektet og at det også smittet over på kompisene, som også deltok i denne aktiviteten. Pedagogisk leder A2 løftet da særlig frem at det handler å om å være tilstede og klare å se enkeltbarna i den store barnegruppa.

Det å finne godfoten og finne interessene deres og bygge på det. Slik at de får bruke seg på det de er fengnet av, ikke det vi bestemmer hva de skal gjøre, men at det er rom for å legge til rette for (...) samtidig som jeg tenker at vi ikke bestandig er gode nokk til å spørre barna, vi tror at vi har det så klart og bestemmer utfra det (Pedagogisk leder A1).

Forskningsdeltakerne fra Barnehage C ga et eksempel hvor de hadde et barn som ikke ville kle på seg til utelek. Etter samtale med barnet fant de ut at barnet syntes det var kjedelig å kle på seg og de snakket sammen om hva de skulle gjøre for at dette ble enklere. Etter samtalen fant de ut barnet ønsket å ha på musikk under påkledningen og da gikk det som en lek. «Det med å bruke det som barnet er interessert i! Det at han ville kle på seg mens han hørte på musikk, det er jo så klart medbestemmelse. Det er barns medvirkning» (Styrer C1).

Spør man barna hva de tenker og «ser at dette er vanskelig for deg og vet du hvorfor det blir sånn?». Så kan de faktisk ha svar på det! De må slippe de på banen slik at det kan være ting som de klarer å sette ord på til slutt også, hvis vi hjelper dem. Utrolig hvor kloke de er altså (Pedagogisk leder A1).

Pedagogisk leder C3 viste til et eksempel hvor hun spilte Memoryspill med et barn som hadde forsinket språkutvikling. Underveis i spillet så begynte barnet å prate mye om det hun trakk opp på spillelappen, hun skjønnte hva de skulle snakke om. Deltakeren uttrykte gleden av dette og at dette hjalp henne å vite hva de skulle fokusere på framover og hevdet selv om det ikke går så fort som de kanskje skulle ønsket seg, så er det småfremskritt. «Rette fokuset mot de små positive tingene, i stedet for å hele tiden ha fokus på det barnet ikke mestrer og hva som er problemet» (Pedagogisk leder C2).

Forskningsdeltakerne i barnehage B ga et eksempel på et tiltak som ikke fungerte, hvor det var et foreldrepar som kom til pedagogen og forklarte at de hadde fått hørt på fritiden fra andre foreldre og barn hva deres barn hadde gjort i barnehagen. Disse var hendelser som var

oppfattet som negative både av pedagogene og foreldrene. Etter samtalen med foreldrene ble de enige om å ha en bok i garderoben hvor personalet skrev ned ulike hendelser, både positive og negative. Utgangspunktet for dette var å unngå å snakke om slike hendelser i garderoben foran barnet. Deltakerne ønsket å skjerme barnet i og med at det var «en sak du er ferdig med barnet». Etter hvert så forstod barnet hva denne boka handlet om og hentet den ned fra hyllen sin, og begynte å «lese» «her va jeg slem, her var jeg slem, her var jeg litt snill og her var jeg slem». Denne boken ble fjern i og med den ikke fungerte som de hadde ønsket. De visste ikke om det var noen som hadde missnakkert seg om hva boka ble brukt til, men barnet skjønnte at det var noe med den boken. Deltakerne opplevde denne hendelsen som svært forferdelig. Et annet eksempel deltakerne fra barnehage B kom med var at de hadde et barn på avdelingen som strevde veldig. Deltakerne uttrykte ikke hva barnet strevde med, men at de la til rette for at barnet kunne drive med aktiviteter som han var veldig interessert i, og det var å leke Hamos. Deltakerne opplevde at det noen voksne på avdeling som ikke taklet så godt at barnet rotet så mye og at de voksne måtte rydde opp etter barnet. Det kunne dermed være en utfordring hvis ikke alle i personalgruppa var enige i tiltakene som ble satt i gang og hvilke strategier de skulle bruke.

#### 4.2.2 Systemperspektiv

Forskningsdeltakerne uttrykte at det var svært nyttig å vite hva årsaken til atferden var fordi da kunne de sette inn riktig tiltak i rett tid. Deltakerne ga ulike eksempler på tiltak som var rettet mot barnegruppa og avdelinga. De hevdet at de blant annet brukte å dele barnegruppa i mindre grupper flere ganger om dagen. Hvor de begrunnet dette valget med at det er ikke alle barn som takler like godt å være i store barnegrupper. Ved å dele barnegruppa ble det blant annet enklere for pedagogene å ha tettere kontakt med hvert enkelt barn, det ble bedre lek og enklere å ivareta både barn som viste utagerende atferd og innagerende atferd.

Deltakerne i barnehage A hevdet at de noen ganger brukte å skille barn som viste utagerende atferd og begrunnet dette valget med at det ikke var bestandig at disse barna fikk frem det beste i hverandre i alle sammenhenger. Deltakerne ønsket å skape situasjoner hvor barna kunne bli stolte, hvor de unngikk rettelse og de negative tilbakemeldingene som gjerne kom til uttrykk i store barnegrupper. Det handlet om å finne godfoten til barna og ved å dele barnegruppa kunne barna få presentere seg fra en annen side. Dette kunne blant annet endre holdningen til de andre barna i barnegruppa. Deltakerne fra barnehage C hevdet at barn kunne være svært åpne og tilgivende ovenfor andre barn, hvor pedagogisk leder C3 uttrykte at barna

kunne oppleve mye sammen med barn som viser utagerende atferd, men allikevel klarer de å si dagen etter «å kom skal vi leke».

Alle forskningsdeltakerne viste til at den utfordrende atferden, enten det var den innagerende eller utagerende, kom ofte til uttrykk i overgangssituasjoner. For å ivareta disse barna hadde de tiltak som å prøve å beholde den samme rytmen på dagen, ha ryddesignaler og samtaler ved måltider om hva de skulle gjøre senere på dagen.

Spesielt er det vanskelig for han ved overganger, hvis ting kommer brått på, at ting ikke blir som han tenker. Det kan føre til at han blir sint, sint på meg, sint på de andre barna. det går utover utstyr, kastes overalt (...) det kan jo hende at de vippes av pinnen hvis de blir bedt om å rydde opp. Alle har behov for forutsigbarhet, men enda mer de som har denne atferden (Pedagogisk leder B2). Det å gi påminnelse og en liten prat på forhånd kan gjøre underverker nesten resten av dagen (Pedagogisk leder B1).

Forskningsdeltakerne fra barnehage C ga et eksempel på hvor de kartla relasjonen og samspillet personalet hadde til enkeltbarna på avdelingen. Denne kartlegging bidro å bevisstgjøre de ansatte hvilken relasjon de hadde til hvert enkeltbarn og hvor deltakerne beskrev at det ble mange Aha opplevelser spesielt i forhold til noen av de stille barna som kan være lett å glemme i en hektisk hverdag.

Hvis det er noe med miljøet i barnehagen, så er det vårt ansvar å gjøre noen grep slik at det blir bedre for barnet. Er det noe som er i individet, eller i familien, så er det vårt ansvar å sette i gang tiltak som avhjelper det (Styrer C1).

Alle forskningsdeltakerne snakket også om fysisk tilrettelegging på avdelingsnivå, hvor de brukte blant annet å fjerne ting som ikke trenger å henge på veggen som forstyrre og flytte på lekekroker. Deltakerne kunne forme rommene og miljøene ut i fra hvilken lek de ønsket og lek som de virkelig ikke ønsket å ha. «Den samme legokassen og pærlebrettet som står på bordet hver dag, hvor artig er det i fem år da?» (Pedagogisk leder A1). Deltakerne uttrykte at det var viktig å legge til rette for barn som trenger plass og tid til fysisk lek. Det å legge til rette til slik lek var et behov og at de ikke kunne hysje ned denne aktiviteten hele tiden eller få barna til å leke roligere. Deltakerne viste til at de la til rette for å danne guttegrupper og ha boltrelek i barnehagen for å ivareta de barna som har større behov for fysisk aktivitet og lek. I følge pedagogisk leder B2 kan barn som viser utfordrende atferd ha vansker med å tolke lekesignalene fra de andre barna, de kan bli fornærmet og føle at ting var gjort med vilje.

#### 4.2.1 Sammendrag av hovedkategori Tiltak

Deltakerne hevdet at det var nyttig å vite årsaken til atferden slik at de kunne sette inn riktig tiltak i rett tid, samtidig som de uttrykte at det var vanlig å prøve og feile når de skulle finne tiltak som fungerte. Det var også viktig å gi gode tilbakemeldinger og positiv oppmerksomhet på det gode barna gjorde. Ved å dele barnegruppa opp i mindre grupper ble det enklere å ha tettere kontakt med hvert enkeltbarn og det ble enklere å ivareta både barn som viste utagerende og innagerende atferd. Den utfordrende atferden kom spesielt til uttrykk i overgangssituasjoner hvor deltakerne ga eksempler på hvordan de prøvde å forberede barna på slike situasjoner. Deltakerne viste til at de brukte å bygge tiltak opp på barnets interesser og premisser, hvor noen tiltak fungerte godt og andre ikke.

### 4.3 Samarbeid

#### 4.3.1 Foreldresamarbeid

Alle forskningsdeltakerne løftet fram foreldresamarbeid som en viktig del av arbeidet med barn som viser utfordrende atferd, hvor det blant annet kom frem stikkord som åpenhet, ærlighet, tillit og det å vise respekt. Deltakerne uttrykte at det hadde fokus på å bygge opp et godt samarbeid med foreldrene. Hvis deltakerne hadde ordnet en plan så ble foreldrene informert om dette og slik at foreldrene og barnehagen kunne jobbe sammen noe tilsvarende likt og virkningen bli større.

Forskningsdeltakerne var enige at i samarbeid var fokuset på barnets beste og at det viktigste var å hjelpe barnet. Foreldrene er en av pedagogenes nærmeste samarbeidspartnere og at det er foreldrene pedagogene samarbeider med først hvis de skal henvise videre til for eksempel PPT. Forskningsdeltakerne fra barnehage C uttrykte at det er fullt lovlig å innhente opplysninger og støtte utenfra, hvor de kan ta opp saker anonymt for eksempel på tverrfaglig team. Men likevel ble det ikke gjennomført i praksis fordi de ønsket at foreldrene skal være delaktige. Deltakerne la stor vekt på at foreldrene skulle være involvert i all samarbeid barnehagen hadde med andre instanser. «Hvis vi er bekymret, så vil vi at foreldrene skal vite det. Uansett om de er enige eller ikke (Styrer C1). Foreldrene vil det beste for barna sine og at foreldrene vil ta det på en god måte så lenge de snakket ut ifra barnets beste. Deltakerne fra barnehage B hevder at de hadde blitt flinkere til å få foreldrene på banen og være ærlige på hva de ser. De uttrykte at før så pakket de inn mer, men med erfaring og større trygget på seg

selv har de blitt bedre til å fortelle det som det er og heller fokusere på hva de kan jobbe med videre. «Det kan være godt for dem hvis vi tar den samtalen, samme hvor vanskelig den er altså. Det kan være starten på noe nytt og bedre» (Pedagogisk leder B1).

Det som kunne særlig være utfordrende var hvis samarbeidet ikke var godt nok, hvis det for eksempel var noe informasjon som deltakerne ikke hadde eller hvis de ikke hadde kjennskap til en sak, slik at det kunne medføre til at de arbeidet feil med et barn. Deltakerne fra barnehage A og B uttrykte at det kunne være særlig utfordrende hvis foreldrene ikke anerkjente deres bekymring. Det er ikke alltid like enkelt fordi det er ikke alltid foreldrene vil se det de ser, eller at foreldrene ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen av barnet. Når de delte sin bekymring med foreldrene kunne også foreldrene uttrykke bekymring for barnet, men at foreldrene kunne reagere på ulike måter. Foreldrene kunne reagere blant annet med sinne til depresjon. «Det er så sårbart, du vet at du sitter ovenfor noen som er veldig sårbar. Så du skal være utrolig ydmyk selv også og vise de at du har full respekt, at du ikke står over dem» (Pedagogisk leder B1).

#### 4.3.2 Samarbeidspartnere

Alle forskningsdeltakerne hevdet at de benytte seg av tilbudet om tverrfaglig team hvor de kunne ta opp saker anonymt og som blir drøftet av andre fagfolk. De viste også til at de brukte å få veiledning fra Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk og Pedagogisk-Psykologisk-Tjeneste, hvor de uttrykte at det var godt å ha en egen kontaktperson ved PPT slik at terskelen for å ta kontakt var veldig liten. «Du kan føle at du har blitt litt blind ja, at du ikke er den rette til å se hvor skoen trykker. Så det er veldig kjekt med noen nye øyne som kommer og observerer» (Pedagogisk leder B1).

#### 4.3.3 Sammendrag av hovedkategori Samarbeid

Slik det fremgår av data er åpenhet, ærlighet, tillit og det å vise respekt for hverandre viktige verdier i et samarbeid. Deltakerne viste til at de hadde fokus på å inkludere foreldrene i ulike prosesser som skjer i barnehagen og at de måtte være ærlige på hva de så. Det kunne også være utfordrende i et foreldresamarbeid hvis foreldrene ikke anerkjente deres bekymring, ved at foreldrene ikke kjente seg igjen i beskrivelsen deltakerne ga. Deltakerne uttrykte at foreldre vil det beste for sine barn og så lenge de snakket ut i fra barnets beste ville foreldrene ta

samtalen om bekymring på en god måte. I forbindelse med barnehagens samarbeidspartnere uttrykte alle forskningsdeltakerne at de benyttet seg av tverrfaglig team, veiledning fra BUP og PPT, og at dette var et viktig samarbeid.

#### 4.4 Personalsamarbeid

Innenfor personalsamarbeid uttrykte alle forskningsdeltakerne at god kommunikasjon, stabilitet, felles fokus, tydelige forventninger til hverandre som viktige verdier i et samarbeid. Deltakerne hevdet at de støttet seg på hverandre på avdelingsnivå ved at de utvekslet erfaringer og samarbeidet på tvers av avdelingene. Deltakerne viste også til at når de utarbeidet tiltaksplaner og atferdsplaner ble hele kollegiet informert hvilke strategier de hadde utarbeidet og hvilke mål de jobbet mot, slik at de bidro til det samme resultat. Deltakerne fra barnehage C uttrykte at de brukte å observere barn de undret seg over og ta det med videre på avdelingsmøter hvor de drøftet og diskuterte sammen med resten av personalet. I forhold til personalgruppa var det godt å ha fire voksne på avdelingen som ser litt forskjellig. Hvis de for eksempel tok opp et barn på avdelingsmøte så var det noen andre på avdelingen som hadde sett små fremskritt som deltakeren selv ikke hadde sett og syntes det var god å få den tilbakemeldingen.

Det er viktig å rette fokuset mot de små positive tingene, i stedet for å hele tiden ha fokus på det barnet ikke mester og hva som er problemet. (...) vi sitter og diskuterer barn på avdelingsmøter og slikt er det veldig lett å grave fram fullt av gugge. Som ikke er bra, så er det ikke bestandig så lett å se det lille positive. Hvis man først begynner så er det utrolig hvor fort folk kan komme opp med ting (Pedagogisk leder C2). Det er viktig å passe på at negative holdninger om barn ikke blomstrer opp i personalgruppa (Pedagogisk leder B1).

Deltakerne hevdet at det var viktig å skille atferd som er negativ og atferd som er naturlig, men som fører med seg noe negativt. Det som kunne være utfordrende var hvis de hadde blitt enige om tiltak eller strategier i forbindelse med et barn og at noen på avdelingen gjorde noe annet som de kanskje følte var riktig. Det kunne også oppleves som utfordrende hvis det var et dårlig arbeidsmiljø i barnehagen. Deltakerne opplevde at det ble hardere å arbeide med barna og vanskeligere å se de som trenger noe ekstra, fordi de ble så opptatt av det som ikke var så bra. Fokuset ble på å veilede personalet, prøve å nøste opp og gjøre noe med



konfliktene mellom dem. I forhold til personalgruppa hevdet deltakerne at det var spesielt utfordrende i forbindelse med barn som viser utfordrende atferd, fordi personalet hadde forskjellige måter de mente var det riktige å arbeide med barna på.

Hvis det er så krevende at ansatte blir trigga for tidlig at du nesten er metta på en sak, da er du nødvendigvis ikke en god pedagog fordi du tar kanskje ikke de beste valgene hvis man har stått i det veldig lenge (Styrer C1).

Alle deltakerne viste også til at noen ganger faller ansvaret ofte på en person, fordi barnet knytter seg til den personen og syntes kanskje at det var greit å ha en person å forholde seg til. Men noen ganger måtte de legge ansvaret over til noen andre på avdelingen som hadde bedre forståelse og/eller kjemi med barnet. For her var det særlig viktig å ha gode kollegaer som de kunne gi over ansvaret til og at det var viktig å ikke være for stolte til å spørre om hjelp fra hverandre. Det var viktig å avlaste og støtte hverandre spesielt, i de tyngste sakene.

#### 4.4.1 Kompetanse og kompetanseoppbygging

Forskningsdeltakerne hadde til felles at de brukte hverandre, ved å spørre om råd og dele erfaringer. Deltakerne uttrykte at de blant annet er med på ulike kurs, leser selv og har fagdiskusjoner i personalgruppa for å styrke og vedlikeholde sin kompetanse. Videre så hevdet deltakerne at de utnyttet hverandres kompetanse og kunnskaper som de har i barnehagen godt, og at de drøfter temaer sammen slik at de kan komme fram til felles strategier. Alle deltakerne brukte også ha kursing internt i personalgruppa og jobbe med ulike caser på personalmøter. Det å jobbe internt var et var veldig lærerikt, fordi da fikk de tatt det ned på avdelingsnivå. Deltakerne fra barnehage C viste til at det også var viktig å stole på sin egen fagkompetanse, hvor styrer C1 uttrykte «vi kan løse en del internt uten at vi samarbeider med noen utenfor, vi har mye ressurser på huset og vi lærer mye av hverandre med å gi råd og tips».

Det er stor forskjell hvilken kompetanse ansatte har i forhold til den som er utdannet og den som er ufaglært. I forhold til å ha blick for å se, hvilket behov barna har (Styrer C1). Nok hender er en ting, men det må være noe med å ha de riktige folkene i rundt (Pedagogisk leder C2).

Forskningsdeltakerne hevdet at det var utfordrende og tidskrevende å sette inn alle vikarene inn i alt, som for eksempel atferdsplaner og tiltaksplaner. De prøver å bruke de samme

vikarene, men at dette ikke alltid var gjennomførbart. Deltakerne fra barnehage C uttrykte at når det kommer inn vikarer så merket deltakerne hvor viktig det er å være samkjørte, noe som deltakerne opplevde spesielt når de var de faste på avdelingen.

#### 4.4.2 Tidlig innsats og forebygging

Forskningsdeltakerne fra barnehage C var de eneste av alle deltakerne som snakket om tidlig innsats, hvor de diskuterte begrepet i underspørsmålet 4.3: «Hva opplever dere som kan være utfordrende i arbeid med disse barna?» (se vedlegg. 3). Deltakerne uttrykte at det var utfordrende at ulike instanser legger ulikt i begrepet tidlig innsats, hvor de selv beskrev tidlig innsats som å få hjelp så tidlig som mulig og at ressursene settes inn tidlig nok. De viste videre til erfaring hvor de hadde tatt med en bekymring for et barn videre til andre samarbeidspartnere og kunne bli møtt med «jo, men han er jo bare så gammel». Det skulle mer til jo yngre barna var, og at tiltak og lignende skjedde noe når barnet gikk over til skolealder. «Det er litt den vente-og-se-holdningen som er inne i oss, også er det noe med at vi må stole på den fagkompetansen og de erfaringen vi sitter inn med» (Pedagogisk leder C3). Pedagogene viste også til at de sjelden satt inn tiltak på småbarnsavdeling, tiltakene kom heller inn på storbarnsavdeling. De begrunnet dette med at det hadde noe med vente-og-se-holdningen og troen på egen kompetanse.

#### 4.4.3 Bemanning i barnehagen

Forskningsdeltakerne uttrykte at det var særlig utfordrende med store barnegrupper, hvor det var noen ganger enkeltbarn som har behov for tett oppfølging av en av de ansatte og dette gjorde til at de mistet en ansatt på avdeling som videre påvirket resten av avdelinga. Deltakerne fra barnehage C viste til at i noen perioder valgte å «kjøpe fri» noen til å følge om og støtte enkeltbarn, men at dette var ikke noe som de kunne gjøre ubegrenset, da det var utfordrende i forbindelse med økonomien. Deltakerne uttrykte også at det å ha for mange ansatte på avdeling kunne være utfordrende. Deltakerne fra barnehage C har en utvida småbarnsavdeling hvor de til tider har hatt 6 ansatte på 20 barn. De anså dette som god bemanning, men for ettåringen blir det fryktelig mange å forholde seg til. Dette vises til at det både kan være en utfordring å ha liten bemanning og for stor bemanning.

Det er jo ikke lov om bemanning i barnehagen, det er bare en norm» (Pedagogisk leder B1). Selv om vi har bemanning ut i fra det som er norm, er det likevel for store grupper, for stor tetthet av barn. Egentlig uavhengig av antall voksne så syns jeg 26 barn er for mye (Styrer C1).

#### 4.4.4 Sammendrag av hovedkategori Personalsamarbeid

Slik det framgår av data er god kommunikasjon, felles fokus og stabilitet sentralt i et personalsamarbeid. Ut i fra dataen kom det fram ulike utfordringer i et slik samarbeid, hvor deltakerne uttrykte at det kunne være utfordrende hvis de hadde blitt enige om tiltak og noen gjorde noe annet enn hva som var planlagt. Det kunne også være utfordrende hvis det var et dårlig arbeidsmiljø i barnehagen, noe som førte til at de kunne miste fokuset på det som var viktigst i barnehagen, barnets beste. Deltakerne hevdet videre at det var viktig med å ha gode kollegaer som de kunne støtte seg på og søke hjelp. I forbindelse med kompetanse og kompetanseoppbygging brukte deltakerne hverandres kompetanse og erfaringer, ved å spørre og råd og dele erfaringer. De brukte også å delta på kurs, fagdiskusjoner i personalgruppa, internkursing og lese selv for å bygge opp sin kompetanse. Deltakerne viste også til at det kunne være noen utfordringer i forbindelse med bemanning i barnehagen, hvor det både kunne være utfordrende å ha for lite bemanning og for stor bemanning. Til felles hadde også forskningsdeltakerne at det var utfordrende med store barnegrupper. Deltakerne fra barnehage C var de eneste som kom inn på tidlig innsats og forebygging, hvor de uttrykte at det kunne særlig være utfordrende hvis de ulike samarbeidspartnerne hadde ulike meninger om begrepet tidlig innsats. Deltakerne uttrykte også at det var viktig å stole på sin egen fagkompetanse og de erfaringene de sitter inn med.

## 5. Drøfting og refleksjoner

I dette kapitlet skal jeg drøfte og reflektere over funnene i undersøkelsen, jeg skal drøfte disse ved å knytte data opp mot teori og sentrale styringsdokumenter. Oppbyggingen av dette kapitlet fremgår tematisk ut i fra de tre kategorier som ble utviklet i analyseprosessen.

Kategoriene som presenteres er 1) *Innagerende og utagerende atferd*, 2) *Tiltak*, og 3) *Andre faktorer som påvirker pedagogens arbeid med barn som viser utfordrende atferd*, hvor det også er dannet flere underkategorier under hver hovedkategori. Kategoriene representerer temaer som er sentrale og gjennomgående i undersøkelsen (Thagaard, 2009). Dette sees i sammenheng med problemstillingen for studien som er: Hvordan kan pedagoger i barnehagen ivareta og støtte barn som viser utfordrende atferd? I dette kapitlet kommer jeg til å referere til pedagogene eller pedagogen for forskningsdeltakerne, inkludert styrer. Som en generell betegnelse for alle forskningsdeltakerne.

### 5.1 Innagerende og utagerende atferd

For å få en forståelse av hvordan deltakerne i barnehagen arbeider med barn som viser utfordrende atferd, vil jeg først presentere hva forskningsdeltakerne legger i begrepet utfordrende atferd og samtidig se dette i lys av teori. Med tanke på at forståelsen av begrepet kan virke inn på hva deltakerne faktisk vektlegger i arbeidet med utfordrende atferd i barnehagen.

I analyse av datamaterialet kom det tydelig fram ulike beskrivelser av et utagerende atferdsuttrykk. Hvor både faglitteraturen og pedagogene beskriver utagerende atferd blant annet som barn som var aktive, urolige, aggressive og impulsstyrte, hvor det var en tendens til fysisk utagering i form av spark, slag, slåssing og lugging. Når det kom til det innagerende atferdsuttrykket var det få beskrivelser av denne atferden, hvor atferden ble beskrevet som sagt barn som gjemmer seg, som er stille og nesten usynlige (Nordahl, mfl. 2005, jf. kapittel 4.1). Mye av faglitteraturen om atferdsvansker er fokusert på den utagerende atferden, men den innagerende atferden kan være like stort problem som den utagerende (Lund, 2004). Barns som viser utfordrende eller innagerende atferd er ikke en ensartet gruppe som det går an å si «sånn er de» om, og det medfører en viss fare å kategorisere barn i en gruppe med stempler dem som utagerende, eller de innagerende. Det som kan være viktig her er at gruppen er sammensatt av individer med ulike behov, tanker og opplevelser knyttet til sin

innagerende atferd. Klarer vi det, kan ulike teorier, definisjoner, forskning og erfaringer hjelpe oss til å forstå og møte disse barna (Lund, 2004, s.19).

Deltakerne erfarte at det var viktig å skille atferd som er negativ og atferd som er naturlig, men det å skille det naturlige atferdsuttrykket og atferd som kunne forklares som utagerende eller innagerende atferd, kunne være utfordrende. For eksempel så er det vanlig at barn blir sinte når de er frustrerte, syke, trøtte, ikke mestrer å håndterer situasjoner de er oppe i, ønsker å unngå forventninger og krav fra omgivelsene (McCurdy, mfl. 2006, jf. Kapittel 4.4.), samtidig som at alle barn uttrykker utfordrende atferd og sinne av og til, og at dette er helt normalt (Potegal, Kosrock & Davidson, 2003). De fleste barn vil dermed i vesentlig grad redusere trass, sinne og irritabilitet fra to-til femårsalderen (Tremblay, mfl. 2004). Drugli (2013) hevder at det er dermed når atferden blir så intens og hyppig at den går utover barnets funksjon i sosiale samspill med andre voksne og barn at det kan være snakk om atferdsvansker (s.136). Dermed er en viktig målsetting at pedagogene har en felles holdning til og forståelse om hva som faktisk er negativ atferd eller hva som er utfordrende atferd (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2010).

Først og fremst kan den utfordrende atferden være utfordrende i seg selv. Det kan være vanskelig for pedagogene å vite hvorfor barnet viser dette atferdsuttrykket og samtidig vite hvordan de skal arbeidet med det. Utfordrende atferd, enten den er utagerende eller innagerende, kan vekke ulike følelser i personalgruppa og som deltakerne uttrykte kan atferden oppleves som et urosmoment (eller forstyrrende element) (Lund, 2012, s.68, jf. Kapittel 4.1). Men den utfordrende atferd er først og fremst en utfordring for barnet selv, hvor barnet kan ha behov for pedagoger som bestreber seg på å være sensitive overfor signalene barnet sender om bekymring og usikkerhet, slik at de kan hjelpe barnet å sette navn og gi uttrykk for dem (Kinge, 2015, s.38). Barn som blir møtt med trygge voksne som forstår den utfordrende atferden, vil i større grad føle seg sett og trygg. Samtidig kan barnet føle mindre behov for å uttrykke uønsket atferd enn ved et miljø hvor den utfordrende atferden ikke er forstått (Damesgaard, 2003). Barn som viser utfordrende atferd har bruk for pedagoger som kan vise dem i handling hvordan de skal håndtere sterke følelser på en god måte, men dette gjelder også alle barn (Barsøe, 2010, s.91, 93). Noe som er fellestrekk fra mine funn er at noen ganger handler det om å glemme barns uakseptable atferdsuttrykk for et øyeblikk og prøve å se framover. Det handler om å gi et øyeblikk av sin tid til å høre etter i engasjert tilstedeværelse. (Kinge, 2009, s.52-53, jf. Kapittel 4.2.1).

I analysen av datamaterialet kom det også fram at det å vite hva årsaken til atferden er viktig å vite for å sette inn riktig tiltak som er tilpasset barnets forutsetninger og vansker, til rett tid. Det kan være mange ulike årsaker til barns atferdsuttrykk, men hvis pedagogen i barnehagen skal prøve å forstå barns atferdsuttrykk kan det ikke reduseres til enkeltindividers atferd, det er mange ulike faktorer som må vurderes (Nordahl, mfl. 2005). Dette er likheter med mine funn, hvor pedagogene fra barnehage B erfarte blant annet faktorer som familieforhold som skilsmisse og psykisk lidelse hos mor eller far kunne påvirke barnets atferd. Alle pedagogene viste dermed til at den utfordrende atferden kunne minke betraktelig når barnet hadde fått utviklet språket bedre. Hvis barnet har forsinket språkutvikling, kan barnet for eksempel ha vansker med å komme seg inn i leken og det kan ofte bli misforstått som igjen kan føre til frustrasjon (jf. Kapittel 4.1). Hvis barnet har utfordringer ved å uttrykke seg verbalt, vil dette medføre til at barnet uttrykker seg på andre måter, som for eksempel ved å bite og slå, eller å bli innadvendte og gjemme seg unna (Barsøe, 2010, s.20). I førskolealderen øker barns sosialkognitive kompetanse betraktelig, hvor språket utvikles, barnet har bedre evne til å formidle sine følelser og løse sosiale problemer på andre måter enn ved sinne og fysisk aggresjon, slik at den utfordrende atferden kan minkes eller forsvinne helt når språket har kommet på plass (Drugli, 2013, s.48).

## 5.2. Tiltak

I forståelsen av atferdsproblemer fins det blant annet to hovedretninger og den første omhandler individperspektiv som viser til at atferdsproblemet ligger i barnet. Den andre omhandler systemperspektiv som viser til at atferdsproblemet ligger utenfor barnet. Ut i fra disse to perspektivene ønsker jeg å belyse ulike tiltak forskningsdeltakerne bruker for å ivareta og støtte barn som viser utagerende og innagerende atferd i barnehagen. Får å få en forståelse av hvordan og hvorfor disse tiltakene blir lagt til rette, vil en refleksjon over de ulike perspektivene vil kunne bidra til å øke redeligheten i forhold til drøfting av hvordan pedagogene arbeider med tiltak i barnehagen for å støtte barn som viser utfordrende atferd.

### 5.2.1 Tidlig innsats og forebygging

Kan tidlig innsats forebygge atferdsvansker hos barn i barnehagen? Forskning viser til at barnehagen er en arena som har et stort potensial for å forebygge atferdsvansker og for å

fange opp barn i risiko. Barnehagene en arena for å arbeide generelt med alle barn, for å fremme sosial kompetanse, men barnehagene har også et stort potensial for å forebygge atferdsvansker (Zackrisson, 2016, s.5, 8). I analyse av datamaterialet kom det tydelig frem at barnehagen var preget av en vente-og-se- holdning, med troen på at problemene løser seg etter hvert av seg selv, men dette viser seg i mange tilfeller å være feil. Noe som kom fram, var at det kunne være utfordrende hvis de ulike samarbeidspartnerne til barnehagen har ulike tolkninger av tidlig innsats, hvor tidlig innsats omhandler innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv og tidlig intervensjon når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealderen (st.meld.nr.16 (2006-2007), s.8, 10, jf. Kapittel 4.4.2). Pedagogene fra barnehage C hadde erfart å få tilbakemelding fra samarbeidspartnere at barnet var for ungt og at de heller skulle vente og se. Det å ha ulik tolkning av tidlig innsats, samtidig som å oppleve at samarbeidspartnerne ikke tar bekymringen på alvor, kan være utfordrende for pedagogenes arbeid for å ivareta og støtte barn som viser utfordrende atferd. Som forskningen viser til er det en viktig utfordring for pedagogene å tidlig oppdage barn som har risiko for problemer senere i livet, og dette kan være særlig utfordrende hvis de ikke får den støtten de trenger fra samarbeidspartnerne sine. Forskningen viser videre til å «vente og se» er ingen god strategi. Med økt kunnskap og kompetanse kan pedagogene gi barn en mye bedre sjanse på et godt liv (Nordens barn, 2012, s.37).

Forebygging omfatter tiltak for å beskytte barn og unge mot forhold som kan medføre, vedlikeholde og forsterke problemutvikling. Forebygging omfatter også tiltak som kan bidra til å fremme barn og unges personlige kompetanse til å beskytte seg selv. Kartlegging kan gi grunnlag for probleminnsikt og dermed både virke som forebyggende initiativer og hjelpetiltak. I analyse av datamaterialet kom det fram at pedagogene brukte kartlegging som metode for å oppdage barn som trengte ekstra hjelp og støtte som utgangspunkt for tiltaksplaner og atferdsplaner. Disse hjelpetiltakene kan gi mulighet for forbedring av problemtilstanden. Forebygging tar derimot sikte på å begrense sannsynligheten for at problemer oppstår (Befring, 2012, s.129) (Jf. Kapittel 4.4.2). I de siste årene har det vært mange diskusjoner for og mot kartlegging av barn. Først og fremst har barnehagen en unik mulighet til å forebygge, oppdage behov og iverksette tiltak overfor barn som trenger ekstra hjelp i utvikling og læring av ferdigheter, samt ekstra omsorg. Samtidig som å begrense bruken av diagnoser og kategoriseringer etter barnets vansker, kan man også forebygge at tidlige tiltak får stigmatiserende effekter på barna og deres omgivelser (Nordens barn, 2012, s.10).

### 5.2.2 Individperspektiv

I analysen av datamaterialet kom det fram at alle deltakerne tok utgangspunkt i observasjon og samtale med barn, samtidig som de vektla samtale og drøfting med andre ansatte for å legge til rette for individtiltak for å støtte og hjelpe barn som viser utfordrende atferd. Pedagogene viste til flere tiltak som var rettet mot enkeltbarnet, og tiltakene som ble presentert var:

- Tiltak som var bygget på barns interesser
- Tiltak bygger på barns medvirkning og medbestemmelse
- Tiltak utfra samtale med barn
- Tiltak rettet mot barns utfordringer
- Tiltak for å skjerme barnet (jf. Kapittel 4.2).

Det å arbeide utfra et individperspektiv vil si å ta utgangspunkt i enkeltbarnet, hvor en forstår den utfordrende atferden som vansker, svakheter og/eller mangler som ligger hos individet, og setter tiltak utfra dette (Tangen, 2012). Mine funn viser at tiltak som ble gjort i barnehagene samsvarer med faglitteraturen, hvor deltakerne blant annet ga konkrete eksempler på individtiltak som ble gjennomføres i konkrete hverdagssituasjoner, som for eksempel å hjelpe barn inn i leken og støtte opp om enkeltbarn som hadde behov for ekstra støtte. Disse tiltakene omtales som usynlige innsatser som både kan oppstå ubevisst eller bevisst i en barnehagehverdag (Solli, 2012, s.43).

#### Tiltak bygget på barns interesser, medvirkning og medbestemmelse

I mine funn kom det fram at da deltakerne skulle finne eller iverksette tiltak, bygget de på barnets interesser og på barnets premisser, og tiltak som ble satt i gang utfra barnets interesser var de tiltakene som fungerte best. Det å ta utgangspunkt i barns interesser handler blant annet om å anerkjenne barnets følelser, tanker og hvor pedagogen bestreber seg på å forstå, det vil si at pedagogene besitter en anerkjennende holdning som omhandler å vise en ekte interesse for og åpenhet over for barnet (Kinge, 2015, s.92, 72, jf. Kapittel 4.2.1). Kvaliteten på samspillet pedagogen har med barn kan gi ulikt rom for barns medvirkning, og rommet for barns innflytelse og medvirkning vil variere med pedagogens samspillsmåter med barn (Bae, 2009). Samtidig som deltakerne uttrykte at noen ganger så tror de at de at de vet hva som problemet er at de bestemmer utfra det, men at de ikke bestandig er gode nok til spørre barna. Dette



handler også om å forstå barns medbestemmelse, som omhandler blant annet at barn skal få delta i beslutningsprosesser, at barn er med på å bestemme hva som skal skje i barnehagehverdagen. I denne forståelsen handler det også om direkte innflytelse og indirekte innflytelse, som vil si at barnet blir lyttet til i forkant av beslutningsprosesser (Seland, 2004, s.18, 19). Å observere, lytte til barna for å finne tiltak som eventuelt kan hjelpe dem for eksempel inn i leken, kan være et godt verktøy for å støtte og ivareta både barn som viser utagerende eller innagerende atferd. Ved å bruke denne fremgangsmåten (hvis det er mulig) kan det hjelpe pedagogene å unngå å bruke unødvendig tid og krefter på tiltak som ikke virker og samtidig kanskje bli mer treffsikre i sine valg av tilnæringsmåter (Kinge, 2015, s.92, 72).

#### Tiltak bygget på samtale med barn

Deltakerne fra barnehage C ga et godt eksempel på dette hvor de ga av sin tid, lyttet til barnet og prøvde å finne ut hvorfor det ikke ville kle på seg i garderoben og fant ut hvorfor og videre hvordan de kunne gjøre denne hverdagsaktiviteten enklere og morsommere. Barn, og kanskje særlig barn som viser utfordrende atferd, trenger engasjerte voksne rundt seg som viser glede og nysgjerrighet (Killen, 2012, s.206). Dette kan sees opp mot at pedagogen bestreber seg på å se barneperspektivet, som omhandler å rettet fokuset mot en forståelse av barnets opplevelser, handlinger og erfaringer. En utfordring med dette perspektivet er at det vil alltid representere pedagogens objektivisering av barnet, hvor pedagogen prøver å tolke barnets utsagn og atferd. Barneperspektivet kan sees opp mot barns perspektiv som omhandler barnets forståelser, opplevelser og erfaringer i sin egen livsverden (Gjertsen, 2013, s.216).

#### Tiltak rettet mot barn utfordringer

I analysen av datamaterialet kom det frem at noen av individtiltakene pedagogene satt i gang, også hjalp barnet inn i sosialt samspill med jevnaldrende barn. I forbindelse med barns sosialiseringprosesser i barnehagen har pedagogene en viktig rolle. Pedagogene er barnas viktigste sosialiseringssagenter, som handler om personer som påvirker eller medvirker i barns sosialiseringprosesser (Kvillo, 2015, s.28). Pedagogene kan legge til rette for at barn får innpass i lek og sosialt samvær med andre barn. Barn som viser utfordrende atferd kan ha vansker i relasjoner med jevnaldrende barn, dette kan både være på grunn av den negative atferden de utfører, og at de kan ha manglende sosial kompetanse. Dette er også noe som jeg fant i min undersøkelse hvor barn som viser utfordrende atferd kan ha vansker å tolke andres barns lekesignaler og kan bli fornærmet og føle hendelser var gjort med vilje (Boivin, mfl.

2013). For å støtte og hjelpe barn som har vansker med innpass i lek med jevnaldrende barn, kan det være viktig at pedagogene kjenner til hva barnet er interessert i og mestrer, slik at det kan bli lettere å hjelpe barnet til å finne sin plass i leken og i gruppa (Ruud, 2010, s.79). I sosialt samspill med jevnaldrende barn vil barn blant annet lære å utvikle sosial kompetanse, selvkontroll og fleksibilitet som er nødvendig for å bli inkludert i lek og sosialt samvær (Drugli, 2013, s.125).

#### Tiltak for å skjerme barnet

Pedagogene i barnehage B viste til at i noen situasjoner handler individtiltak også om å skjerme barnet. Pedagogene ordnet med en bok i garderoben hvor de skrev ned både positive og negative episoder/handlinger som barnet hadde gjort i barnehagen etter ønske fra foreldrene. Hensikten med dette tiltaket var å skjerme barnet som omhandler å forhindre at barn blir utsatt for unødvendige stressende eller belastende hendelser (Rostad, 2011, s.63). Som sagt fungerte dette tiltaket dårlig, i og med barnet forstod hva boka handlet om (jf. kapittel 4.2). I slike tilfeller hvor tiltak ikke fungerer som pedagogene hadde håpet på, er det viktig med evaluering for å finne ut hvorfor dette tiltaket ikke fungerte.

#### 5.2.3 Systemperspektiv

Ifølge Zachrisson (2016) fins det lite forskning på systematiske tiltak for å forebygge atferdsvansker i barnehagen (s.6). Systemrettet arbeid tar utgangspunkt i at det er et samspill mellom ulike deler i et system, på en slik måte at delene påvirker hverandre. Hvis barn som viser utfordrende atferd plasseres inn i denne forståelsen, innebærer det at forståelsen av atferden ikke kan løsrives fra konteksten den oppstår i (Pianta, 1999). I mine funn kom det tydelig frem både likheter og ulikheter mellom de ulike barnehagen hvordan de arbeidet med systemtiltak i barnehagen, og disse skal jeg drøfte i dette underkapittelet. Pedagogene viste blant annet til flere tiltak som var rettet mot systemet, og tiltakene som ble presentert var:

- Tiltak rettet mot barnehagens fysiske rom
- Spesifikke tiltak rettet mot barns utfordringer
- Tiltak bygget på barns interesser

### Tiltak rettet mot barnehagens fysiske rom

Det å være bevisst på betydningen av det fysiske rom og fysisk tilrettelegging i barnehagen var ifølge deltakerne viktig, spesielt når det kom til barns trivsel og lek. Pedagogene i barnehagen har ansvar for å legge til rette slik at barn trives og opplever samvær med de andre barna som positivt. Noe som kan påvirke dette, er hvordan miljøet er strukturert og lignende for at miljøet skal bli et godt læringsmiljø. I mine funn kom det frem tydelige likheter mellom barnehagene hvor de uttrykte at de brukte å tilrettelegge det fysiske rom ved å legge til rette for lek som er ønskelig på avdeling, gjør avdelingen mer oversiktlig, innføre nye elementer i samspillet, som nye lekekroker og utvide barnas aktiviteter (jf. Kapittel 4.2.2). Disse tiltakene kan sees i lys av rammestrukturer og situasjonsstrukturer, hvor den først nevnte handler å strukturere dagens oppbygging og den sist nevnte omhandler oppbygging av de enkelte situasjonene i løpet av dagen (Martinsen & Nærland, 2009, s.239). Det er viktig at pedagogen har evne til å se enkeltindividet i en hektisk barnehagehverdag, hvor det er en del planlagte aktiviteter som skal gjennomføres, mange overganger og ikke minst stor barnegruppe. Men det å ha tid og ressurser til å se enkeltindividet i en stor barnegruppe kan være utfordrende. Pedagoger i barnehagen forholder seg til skiftende situasjoner som innebærer en rekke valgmuligheter, men også dilemmaer. Å håndtere denne kompleksiteten stiller store krav til den enkelte, både personlig og faglig (Overland, 2011, s.18).

### Spesifikke tiltak rettet mot barns utfordringer

Ifølge deltakerne kom utfordrende atferd, enten den er innagerende eller utagerende, ofte til syne i overgangssituasjoner. For å lette denne overgangen brukte deltakerne å forberede barna på overgangssituasjoner, som blant annet ved å ha ryddesignaler og samtaler med barna om hva som skulle skje i løpet av dagen. Det å ha et systemperspektivet kan bidra til å hjelpe personalet til få bedre oversikt i uoversiktlige situasjoner og legge føringer for systematisk arbeid med å løse små og store utfordringer. Ved for eksempel å dele barnegruppa ble det enklere å se enkeltbarnet i barnegruppa og kanskje spesielt barn som viser innagerende atferd, som gjerne kan hjemme seg unna og være lite synlig i forhold til barn som viser utagerende atferd (Overland, 2011, s.18, jf. kapittel.4.2). Ved å dele barnegruppa hjalp det også pedagogene å få bedre oversikt over barnegruppa, samtidig som barn som viser utfordrende atferd kan få presentere seg fra en annen side, noe som kan gjøre noe med holdningene til barnet og resten av barnegruppa. Det å dele barnegruppa i smågrupper kan hjelpe barn å få

positive gruppeerfaringer, der individet og gruppa står i et konstruktivt samspill (Askeland, 2011, s.217).

Forskningen viser til at det viktigste som kan skje er at det blir lagt til rette for at barn som viser innagerende og utagerende atferd er at komme seg inn i leken og samværet med de andre (Løkken 200, Guralnick 2010, Pape 2010). Ved at barnehagene brukte å dele barnegruppene opp i smågrupper, kan dette hjelpe barn å komme seg inn i leken. Men kanskje spesielt opp mot funnet hvor deltakerne i barnehage A viste til at de brukte å skille barn som viste utagerende atferd da de delte barnegruppa i smågrupper fordi barna ikke fikk ut det beste av hverandre i alle sammenhengene (jf. Kapittel 4.2). Samtidig, hvis barn får negativ oppmerksomhet og tilbakemeldinger fra store og små daglig, kan det gjøre noe både med de andres oppfatning av barnet og barnets egen selvoppfatning (Barsøe, 2010, s.127). Barn som viser utfordrende atferd kan ha vansker med å bli akseptert og få varige kameratrelasjoner, slik at ved å dele barna opp i smågrupper kan gi barn bedre plass til å uttrykke seg og vise seg fra en annen side (Gjertsen, 2013, s.46). Barn kan være en ressurs for hverandre. Det å ha gode relasjoner til jevnaldrende barn kan tilføre barn som viser utfordrende atferd, sosial og emosjonell støtte og som også er svært viktig for alle barn (Drugli, 2013, s.125). Barn kan ha fordommer mot barn som viser utfordrende atferd basert på stempling og egen erfaring. Dette vil i tilfelle påvirke hvordan barn evaluerer og følelsesmessig reagerer på barnets atferdsuttrykk, noe som igjen kan føre til at barnet kan bli ignorert eller avvist av andre barn (Ruud, 2010, s.48-49). Pedagogene fra barnehage C hevdet dermed at barn kunne være svært åpne og tilgi fort, hvor pedagogene uttrykte «de kan oppleve ganske mye sammen med de barna her som er utagerende og at de klarer dagen etter «å kom skal vi leke» (Pedagogisk leder C3). I sosiale samspill både med voksne og andre barn kan barn som viser utfordrende atferd lære seg sosial akseptabel atferd og hvordan de kan eventuelt løse problemer uten å bruke negative handlinger. Dette handler også om å ha støttende voksne rund seg som er med å veilede barna (Card og Little, 2007).

#### Tiltak bygget på barns interesser

I analyse av datamaterialet kom det frem at forskningsdeltakerne uttrykte at det var viktig å legge til rette for den fysiske leken og ikke bare de stille bordaktivitetene. Det å legge til rette for alle barn, tilsier å ikke bare legge til rette for de som liker de stille bordaktivitetene som tegning og pærling. De barna som har et stort behov for bevegelse og mye lyd må også slippes

til, og må slippe å bli dempet hele dagen (Barsøe, 2010, s.19). Fysisk lek kan ofte bli avbrutt av personalet i barnehagen, kanskje nettopp fordi den kan oppleves som voldsom, samtidig som den kan medføre til høyt støynivå som igjen har tendens til å bli hysjet ned. Det å legge til rette for fysisk lek som boltrelek, kan ifølge deltakerne bidra til å ivareta de barna som har et større behov for fysisk lek og aktivitet. Boltrelek er en type voldsom, fysisk atferd der to eller flere barn skyver, bryter, slår, drar, sparker, hopper på og jager og fanger hverandre i en vennskapelig og leken atmosfære (Humphreys & Smith, 1984, Smith, 1997, jf. Kapittel 4.2.2).

### 5.3 Andre faktorer som påvirker pedagogens arbeid med barn som viser utfordrende atferd

I forståelsen av barns atferdsuttrykk kan den ikke reduseres til enkeltindividers atferd. Det er mange andre faktorer som spiller inn og som må vurderes (Nordahl, mfl. 2005). For å få en bedre forståelse av hvordan pedagogene i barnehagen arbeider for å støtte og ivareta barn som viser utfordrende atferd vil jeg derfor i dette delkapittelet drøfte hvordan blant annet personalsamarbeid og foreldresamarbeid kan påvirke hvordan pedagogene arbeider med barn som viser utagerende og innagerende atferd i barnehagen.

#### 5.3.1 Foreldresamarbeid

Ifølge Bø (2011) handler det i et foreldresamarbeid om å anerkjenne foreldre som sentrale aktører i barnets liv. I et fruktbart samarbeid kreves det at foreldrene opplever å se meningen i samarbeidet og de oppgavene som pålegges dem. Foreldrene bør oppleve å ha innflytelse, og sist men ikke minst, at de opplever å ha støtte fra fagfolkene. Dette var noe jeg fant i min undersøkelse. Deltakerne hadde fokus på å bygge opp et godt foreldresamarbeid og vektla dette samarbeidet som en viktig ressurs i arbeidet med barn som viser utfordrende atferd. Ansatte i barnehagene involverte foreldrene blant annet om planer og tiltak som de hadde satt i gang i forhold til deres barn slik at de kunne jobbe tilsvarende likt med disse tiltakene og planene, både i barnehagen og i hjemmet. Men det som kunne være svært utfordrende, var hvis foreldrene ikke fulgte opp på hjemmebanen (jf. Kapittel 4.3). I samarbeid med foreldre

kan det oppstå vansker når barn har atferdsvansker, men uansett så er det viktig å skape en felles dialog mellom foreldrene og pedagogene. Uansett hvor vanskelig en samtale kan være, er det en samtale som de må ta, og dette er også fellestrekk med mine funn, hvor deltakerne som sagt hevdet at så lenge de snakket utfra barnets beste, så ville foreldrene ta samtalen om bekymring på en god måte (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005) (jf. Kapittel 4.5).

Både pedagogene og faglitteratur viser til at det kan være utfordrende å dele sin bekymring med foreldrene hvis foreldrene ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen, men mange pedagoger opplever også det motsatte, at når de deler sin bekymringer med foreldre, viser det seg at også foreldrene bekymret (Killen, 2012, s.69, jf. Kapittel 4.5). Slike samtaler med foreldre kan være nødvendige, disse kan bidra både å styrke og svekke et samarbeid. Foreldrene kan reagere ulikt på en slik samtale, avhengig av alvorlighetsgraden. Dette er fellestrekk med mine funn hvor foreldrene kunne reagere både med depresjon og sinne (Rostad, 2011, s.63). Hvis foreldrene går i forsvar og reagerer med sinne kan det særlig være viktig at pedagogen uttrykker forståelse for at samtalen oppleves som vanskelig, men allikevel er den nødvendig. I slike samtaler erfarte pedagogene fra barnehage C at så lenge de snakket utfra barnets beste ville foreldrene ta samtalen på en god måte. Det å bygge samtalen på en felles forståelse av at både barnehagene og foreldrene ønsker barnets beste kan være svært nyttig (Bratterud & Emilsen, 2013, s.96-97, jf. Kapittel 4.3.1). Ved å dele hensikten med samtalen, samt dele informasjon om risiko kan det blant annet redusere usikkerheten til foreldrene. En slik samtale kan bidra til bevisstgjøring og skape beskyttelse for barnet, og legge føringer for et godt samarbeid med foreldrene. Noe som igjen kan påvirke pedagogens arbeid for å støtte og ivareta barn som viser utfordrende atferd (Rostad, 2011, s.63).

### 5.3.2 Personalsamarbeid

Barnehagepersonalet er en sammensatt gruppe som består blant annet av førskolelærere, personer med annen pedagogisk utdannelse, personer med barne- og ungdomsarbeiderfag fra videregående skole og assistenter (St. Meld.nr.18 (2008-2009) s. 22)). I dette delkapittelet skal jeg drøfte ulike faktorer som personalets kompetanse, bemanning i barnehagen og personalsamarbeid med utgangspunkt i min problemstilling: Hvordan kan pedagogen i barnehagen ivareta og støtte barn som viser utfordrende atferd?

Stortingsmelding nr.24 (2012-2013) viser til at de viktigste strukturelle faktorene for barnehagens kvalitet er personalets kompetanse, bemanning og barnegruppens størrelse, hvor

personalets kompetanse er en av de viktigste faktorene for at barn skal trives og utvikles i barnehagen (s.51, 57). Mine funn støtter dette at personalet kompetanse er en viktig faktor i arbeidet med barn som viser utfordrende atferd. I det som sagt kom, frem at det var stor forskjell på hvilken kompetanse ansatte hadde i forhold til den som er utdannet og den som er ufaglært, knyttet mot å ha blick for å se hvilke behov barna hadde. Barn som viser utfordrende atferd har særlig behov for å bli sett og kan bære en atferd som i seg selv er en lengsel etter å bli støttet og tatt imot (Kinge, 2009, s.52-53). Slik er det en viktig forutsetning for høy kvalitet i barnehagen å ha et kompetent og kvalifisert barnehagepersonalet., samtidig som dette også er viktig for at barnehagen skal bli bedre til å fange opp og følge barn som trenger hjelp og støtte (st.meld.nr.16 (2006-2007), s.25). Forskning viser at andelen pedagoger i norske barnehager ligger på 33%, hvor Norge er det eneste landet av 25 undersøkte OECD-land som verken har 50% pedagoger eller 80% ansatte med barnefaglig kompetanse. Dette tilsier at rundt halvparten av de ansatte i barnehagen er assistenter (st.meld.nr.18 (2010-2011), s.22, 25).

Forskning viser at relasjoner mellom voksne og barn beskrives som en viktig ressurs for barns utvikling, men noen av disse relasjonene kan også være lite hensiktsmessig og en kilde til risiko (Pianta, 1999). Dette kom tydelig frem i analyse av datamaterialet hvor, som sagt, pedagogisk leder B1 uttrykte: «Det er noen som virkelig ikke ønsker å være raus mot enkelte typer atferd og da blir det krasj for meg på en måte, når de skal straffes for atferden sin». Barn som viser utfordrende atferd er i risiko for å ha lite tilgang på voksne, noe som kan bidra til å øke sjansen for å få alvorlig skjevutvikling (Drugli, 2013, s.125). Personalet kan dermed oppleve at relasjonen til barn kan sette tålmodigheten på prøve (Meyer, 2005).

I et personalsamarbeid kan det oppstå konflikter fordi personalet består av selvstendige individer med egne synspunkter, virkelighetsoppfatninger og verdier. I funnene kom det fram at konflikter på avdelingsnivå og dårlig arbeidsmiljø påvirket deres arbeid med barna, ved at personalet ikke lenger har den nødvendige oppmerksomheten på det som gjelder barnas situasjon. Samtidig som det i barnehagen kan være utfordrende å skjule konflikter når personalet arbeider så tett sammen som de gjør (Meyer, 2005). Felles for deltakerne er at de kunne oppleve det som utfordrende hvis noen av de ansatte gjorde noe annet enn hva de hadde blitt enige om i forhold til tiltak og strategier til barnegruppa eller enkeltbarnet. I likhet med dette er eksempelet hvor pedagogene opplevde at en ansatt ikke taklet at barnet rotet når det lekte Hamos og ikke forsto hensikten med aktiviteten barnet gjorde. Meyer (2005) viser til at i tette relasjonelle forhold kan det oppstå konflikter og uenigheter om hvordan tiltakene

skal løses, slik at mangel på rolleforventninger, verdiavklaring, struktur og lite informasjon kan skape uklare og uoversiktlige arbeidsforhold (jf. Kapittel 4.4). Dette kan også knyttet opp mot pedagogens evne til å veilede og personalets kompetanse. Hvor barnehagepersonalets faglige og personlige kompetanse er viktige ressurser og en forutsetning for at barnehagen skal være en god arena for lek, læring, omsorg og sosial utjevning (st.meld.nr.18 (2010-2011)). Dette handler også om å ta barnet på alvor og ivareta barnet som subjekt, som vil si å ta utgangspunkt i at barnet er en person med egen vilje og egne meninger, som handler ut i fra dette (Hennum & Østre, 2016, s.92-93) (jf. Kapittel 4.2.1). Samtidig som personalets forståelse av barn, barns utvikling. Ulike sosiale risikofaktorer og kan være svært viktig, ettersom deres forståelse av barn vil påvirke den måten de handler ovenfor på an på (Midhassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011, s.43).

Ifølge deltakerne var det viktig å fokusere på det positive barnet gjør og passe på at de negative holdningene til barn ikke fikk blomstre opp i personalgruppa. De holdningene personalet har, er med å påvirke det arbeidet de gjør overfor barn som viser utfordrende atferd. Personalet har derfor ansvar for å bevisstgjøre seg sine holdninger overfor disse barna, slik at de kan møte barna på en best mulig måte. En slik bevisstgjøring kan være utfordrende i en travel barnehagehverdag, noe som kan medføre at de ubevisste holdningene styrer den voksnes relasjon og samspill med barna. Samtidig kan det være vanskelig å jobbe med sine egne forventninger, holdninger og praksis alene, og derfor kan felles refleksjonsmøter og veiledning være svært hensiktsmessig (Drugli, 2008). Dette er også noen jeg fant i min undersøkelse, hvor pedagogene uttrykte at de blant annet brukte å støtte seg på hverandre og ha fagdiskusjoner i personalgruppa. I et personalsamarbeid kan det være viktig å ha kontinuerlig refleksjoner over sine egne holdninger og hvordan de arbeider med barna (Pettersen, 2006, s.169). Deltakerne fra barnehage C erfarte at det også var viktig å stole på sin egen fagkompetanse ved å utnytte ressursene de har på huset og lære av hverandre (4.4.1). Taus kunnskap omhandler at pedagogen vurderer, tenker og handler på grunnlag av kunnskap som enten ikke er uttrykt, eller som ikke kan uttrykkes verbalt og handler om kunnskap i handling. Mange av handlingene som skjer i barnehagen kan være knyttet mot pedagogens tause kunnskap. For å bli bevisst denne kunnskapen kan pedagogene blant annet observere hverandre i barnehagehverdagen, reflektere og eventuelt kopiere handlinger av hverandre (Polany, 1958, 1966, 1969).



## 6. Oppsummering

I denne kvalitative intervjuundersøkelsen har fokuset vært på utfordrende atferd og hvordan pedagoger støtter og ivareta barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. Studiens overordnede mål har vært å få innsikt i hvilke refleksjoner forskningsdeltakerne har om utfordrende atferd, hvor dette både inngår det innagerende og utagerende atferdsuttrykket. Dette inngår også hvordan pedagogenes forståelse kan påvirke deres arbeid med tilrettelegging for barn som viser utfordrende atferd, samtidig belyse hvordan de tilrettela for disse barna. Resultatet viser til at deltakerne hadde en felles oppfatning av at utfordrende atferd var noe som er utenfor normalen og som både kunne forsterkes og forsvinne med økende alder. Barn som viste utfordrende atferd, som ikke metret å slå seg til ro i leken fordi barna hadde så mange tanker inne i seg, trenger gode voksne å støtte seg til. Deltakerne viste til at noen ganger så var det hensiktsmessig å glemme barnets uakseptable atferdsuttrykk og i stedet ha fokus på det positive barnet gjør. Her var det også viktig å skille mellom naturlig atferd og atferd som kunne knyttes mot utagerende og innagerende atferd.

For å få en forståelse av hvordan deltakerne arbeider med barn som viser utfordrende

I arbeidet med barn som viser utfordrende atferd anså deltakerne at vite årsaken til atferden var svært nyttig, slik at de kunne legge til rette for tiltak som støttet og ivaretok barnets utvikling på en best mulig måte. Deltakerne rapporterte at de brukte både individrettet tiltak og systemrettet tiltak. Innenfor disse tiltakene bygget de ut fra barnets interesser og på barnets premisser, og det var disse tiltakene som fungerte best. Deltakerne ga ulike eksempler på tiltak, som var blant annet rettet for å barns medvirkning, barnets utfordringer, samtidig tiltak som var rettet for å skjerme barnet.

Pedagogene forholder seg til skiftende situasjoner og hendelser i barnehagen, som innebærer en rekke valgmuligheter for pedagogene, men også dilemmaer. Deltakerne rapporterte at det å se enkeltindividet i en storbarnegruppe, i en hektisk barnehagehverdag kunne være utfordrende. For å lette dette brukte deltakerne å dele barnegruppa i smågrupper, noe som var svært hensiktsmessig for flere grunner (Overland, 2011, s.18). Ved å gjøre dele barnegruppa kunne det bli enklere å se enkeltindividet i gruppa, de kunne bruke mer tid og ressurser på barnet, samtidig som barnet kunne få vise seg fram en annen side. Selv om deltakerne viste til flere tiltak som fungerte godt, var det noen som ikke fungerte så godt som deltakerne hadde til hensikt.

Deltakerne rapporterte at foreldresamarbeid var særlig viktig for å ivareta og støtte barn som viser utfordrende atferd. Ved å involvere foreldrene i det som foregår i barnehagen, både det generelle til det mer spesifikke som tiltak som omfatter deres barn, samtidig som å skape en gjensidig og åpen dialog kunne dette bidra til styrke foreldresamarbeid. I Rammeplanen (2011) blir det fremhevet at personalet og foreldrene har et felles ansvar for barns utvikling og trivsel. Hvor det daglige samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet på bygges på gjensidig tillit og åpenhet (s.15). Det kunne også oppstå dilemmaer i foreldresamarbeid, hvor deltakerne uttrykte at det kunne være utfordrende hvis foreldrene ikke kjente seg igjen i deltakernes bekymring om deres barna. I slike situasjoner er det viktig å opprettholde en åpen dialog med foreldre, samtidig vise ydmykhet til foreldrene og deres situasjon. Samtidig som å bygge samtalen på en felles forståelse av at både barnehagene og foreldrene ønsker barnets beste kan være svært nyttig (Bratterud & Emilsen, 2013, s.96-97).

Barnegruppa består av en sammensatt gruppe av barn med ulike forutsetninger og behov, det å håndtere denne kompleksiteten stiller store krav til den enkelte, både personlig og faglig (Overland, 2011, s.18). Deltakerne rapporterte også at kompetanse hos personalet står sentralt for å se hvilke behov barnet har, hvor de ofte benyttet observasjon, samtale med barn og andre ansatte for å finne tiltak som var hensiktsmessig rettet mot barnets behov. Personalets kompetanse er en særlig viktig forutsetning for høy kvalitet i barnehagen, men at dette også er viktig slik at barnehagen kan bli bedre til å fange opp og følge opp barn som trenger hjelp og støtte (st.meld.nr.16 (2006-2007)).

I forbindelse med personalsamarbeid var det viktig å støtte hverandre og utnytte hverandres fagkompetanse, og ressurser på huset. Samtidig som det å ha en felles holdning til hva utfordrende atferd faktisk er og hvordan de skal jobbe med dette. Deltakerne rapporterte også at det var viktig å unngå å la negativitet rundt barnet blomstre opp, i og med holdningene personalet har er med å påvirke det arbeidet de gjør ovenfor barn som viste utfordrende atferd. Dermed det å ha kontinuerlig refleksjon i personalgruppa, kursing internt og det å stole på sin egen fagkompetanse bidrar til å styrke deres arbeid med å støtte og ivareta barn som viser utfordrende atferd. Deltakerne rapporterte også at vente-og-se-holdningen var fortsatt utbredt i barnehagekulturen, men at de selv jobbet med å bevisstgjøre seg selv dette, men at det kunne særlig være utfordrende hvis de ulike samarbeidspartnerne hadde ulike tolkninger av tidlig innsats. problemstillinga styrke deres arbeid i å støtte og ivareta barn som viser utfordrende atferd.

I løpet av forskningsprosessen har det dukket opp andre spørsmål som kunne være interessant å undersøke nærmere. Det kunne vært interessant å sett nærmere på det innagerende atferdsuttrykket. Hvor det har vært interessant og fått en innsikt i hvordan assistenter og øvrige personalet i barnehagen forstår det innagerende atferdsuttrykket, samtidig sett på deres refleksjoner og sett dette opp mot pedagogenes refleksjoner.

## Referanseliste

- Ainsworth, M. (1979). Attachment as related to mother-infant interaction. I J.S. Rosenblad, R.A. Hinde, C.Beer & M. Bunsel (red.), *Advences in the study of behavior*, vol. 9. New York: Basic Books.
- Askeland, L (2011). *Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspeilet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 1, 9-28.
- Barnehageloven (2005). *Lover om barnehager (barnehageloven)*. Hentet 04.04.16 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)
- Barnehageloven. (2005). *Tilfredsstillende bemanning i barnehagen*. Hentet 04.04.16 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_5)
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen: veien ut av låste atferdsmønstre*. Kommuneforlaget
- Befring, E. (2012). Kap 6. «Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv». I Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2012). *Spesialpedagogikk*. CAPPELEN DAMM AS (129-146).
- Befring, E. & Duesund, L. kap. 22. «Relasjonsvansker. Psykososial problematferd». I Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2012). *Spesialpedagogikk*. CAPPELEN DAMM AS (448-468).
- Bergkastet, I., Dahl, L. Hansen, K.A. (2010). Relationsorientert klasseledelse. *En praktisk håndbog*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Boivin, M., Brendgen, M. Vitaro, F., Forget-dubois, N., Feng, B., Tremblay R.E. & Dionne, G. (2013). Evidence of gene- environment ccorrelation fo peer difficulties. Disruptive behaviors predict early peer relation diffuculties in school through genetic effects, *developtent and psychopatholpgy* 25: 79-92.
- Berle, R.J. (1977). *Doggmorgon og andre barnerim*. Oslo: Noregs boklag
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bratterud, Å. & Emilsen, K. (2013). *Dørstokkmila. Barnehagens vei fra magefølelse til melding*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Bø, I & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlag.

- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk. Foreldrenes og samarbeidets vilkår*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Card, N. & Little, T. (2007). Differential relations of instrumental and reactive aggression with maladjustment: does adaptivity depend on function? I: Hawley, P.H., Little, T.D. & Rodkin, P.C. (red). *Aggression and adaption*. New Jersey; Lawrence Erlbaum.
- Christiansen, K.U. (2009). Kjersti Ericson, med bok om samfunnets stebarn. *Norges barnevern*, 3, 202-206.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. (3 utgave). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2 Utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Damsgaard, H. L. (2003) *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. J.W. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Drugli, M.B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Cappelen akademisk
- Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn – evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen DAMM AS
- Egger H.L. & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral problems disorders in preschool children. Presentation, nosology, and epidemiology, *Journal of child psychology and psychiatry* 47: 313-337.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. I M.C Wittrock (red.), *Handbook of research on teaching (s.119-161)*. New York: MacMillan Publishing Company
- Fandrem, H & Rostad, P. kap.1 «De utfordrende barna – handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektiv». I Fandrem, H., Fuglestad, O-L. (red.), Løge, I-K., Roland, P & Westergård, E. (2013). *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kunnskapdepartementet. (2005). *Forskrift om pedagogisk bemanning*, hentet 05.04.16 fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-16-1507>
- Førnes, I., Befring, E. & Sørli, M.A. (2010). *Sårbare unge nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gibbs, G. (2007). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books

- Gjems, L. (2011).” Læring i samtaler og samhandling mellom voksne og barn i barnehagen. I Glaser, V. & Moen, K.H. & Mørreaunet, S. & Søbstad, F.(2011). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gjertsen, P.Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Glesne, C & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New York. Pearson Longman Publishing.
- Glistrup, K. (2010). *Snak med børn om angst, depression og kørlighet*. København: Dansk Pædagogisk Forum
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? I D.M. Ffterman (red.), *Qualitative approaches to evaluation on education. The silent scientific revolution* (s.89-115). New York: Praeger.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. I V. Richardson (red.), *Fouth handbook for research on teaching* (s.226-240). New York: MacMillan.
- Guralnick, M.J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants and Young Children*. 24, 6-28.
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 4.utgave. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Helgeland, A. (2008). *Aktør i eget liv*: fagbokforlaget
- Hennum B-A, & Østrem, S (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Humphreys, A.P. & Smith, P.K. (1984). Rough-and-tumble in preschool and playground. I.P.K. Smith (red.), *Play in animals and humans* (s.241-266). Pxford, UK: Blackwell
- Johannessen, A. Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Killen, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget
- Kinge, E. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse, om foreldresamarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kleven, T.H. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Inipub Forlag.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (utg.2). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling*. håndboka.
- Larsen, (2007). *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lassen, L.M. & Breilid, N. (2012): *Foreldresamarbeid i praksis. Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lund, I (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lund, I. (2010). Det stille atferdsproblemet i møte med lærerens relasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet. *Spesialpedagogikk*, 2 (4-9).
- Lund, I., Ertesvåg, S. og Roland, E. (2010). Listening to shy voices: Shy adolescents' experiences with being bullied at school. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 3(3), 205-223.
- Lund, I. (2012). *Tydelige voksne. Når atferden utfordrer*. Kristiansand: Portal forlag
- Løkken, Gunvor (2000). Toddlerkultur. Innlegg på FEI- Konferansen «helt ikke stykkevis og delt».
- Lyngseth, J-E. Kap 16: «Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats». I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M-B. (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Malmo, B & Stemshaug, M. (2002). *Samhandling – veien til kompetanse. Perspektiver på foreldresamarbeid i barnehage og skole*. N.W. Damm & Søn
- Martinsen H. & Nærland. T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealder. Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. (1.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- McCurdy, m., Kunz, G.M. & Sheridan, S.S. (2006). Temper tantrums, *Children`s needs 111. Development, prevention, and intervention. National association of school psychologist* 149-157.
- Meyer, E-S. (2005). *Pedagogisk lederskap i barnehagen* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Midthassel, U.V. (red.), Bru, E. Ertsvåg (red.), S.K. & Roland, E. (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget
- Moen, T. & Karlsdøttir, R (red.) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesial pedagogiske utfordring- en innføring*. (2.utgave). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- NESH (red.) (2006). *Forskningsretningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og Humanoria*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og Humanori

- Nilssen, V. (2013). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Nordahl, T. (2000). *En skole- to verdener*. Oslo: NOVA- rapport 11/00.
- Nordahl, Th. Mfl. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T, & Sørli, M-A, & Manger t, Tveit a. (2005). *Atferdsproblemer komst av atferdsproblemer*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 3.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretisk og praktisk tilnærming*. (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nordens barn. *Tidlig innsats overfor barn og familier*. (2012) Nordens Valfardscenter. Hentet 01.05.16 fra:  
[http://www.nordicwelfare.org/PageFiles/415/Inspirationsh%C3%A4ften/5NO\\_lr.pdf](http://www.nordicwelfare.org/PageFiles/415/Inspirationsh%C3%A4ften/5NO_lr.pdf)
- NOU (2010:8). *Med forsketrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e32217053f044510a33437e4b17afa6d/no/pdfs/nou201020100008000dddpdfs.pdf>
- NOU (2012:1). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/no/pdfs/nou201220120001000dddpdfs.pdf>
- Nærland, T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealder. Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, T (2011). *Problemløsning i barnehagen i et systemperspektiv*. Hentet 10.04.16 fra:  
[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS\\_4-11/1/FS\\_4-2011\\_18-21.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS_4-11/1/FS_4-2011_18-21.pdf)
- Pape, K (2010). *Den gode assistenten- en forutsetning for kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. utgave). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Pettersen, T. (2006). Omsorg som etisk teori. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 41 (2): 151-162.
- Pianta, R.C.(1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, d.c. American Psychological Association.
- Polany, M. (1958) *Personal knowlegde*. London: Routhledge and Kegan Paul.



- Polany, M. (1966). *The tacit dimension*. Gloucester: Smith.
- Polany, M. (1969). *Knowing and being*. London: Kegan and Paul.
- Potegal, M., Kosorock, M.R. & Davidosn, R.J. (2003). Temper tantrums in young children: 1. Behavioral composition. *Developmental and behavioural paediatrics* 24: 140-168.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2 Utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Postholm, M.B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. [Observation as a Tool in Qualitative Research on Practice]. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift. [Norwegian Educational Research Journal]*, 89(2), 146-158
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Kunnskapdepartementet. Oslo: 2011.
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rostad, M. A. Kap.4 «Utviklingsprosesser i sped- og småbarnsalderen». I Lunde, V.E., Lerdal, B. & Stubrud, B. (red.) (2011). *Habilitering av barn og unge. Tiltak for helsefremming og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E-B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikken introduksjon. I Befring, E., & Tangen, R. *Spesialpedagogikk* (5.utg., s. 17- 21). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4 utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (2.utg). Fagbokforlaget
- Thorsen, G-R.B. (2009). *Den lille boken om følelser*. Stavanger: Hertervig Forlag
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tremblay, R.E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the «original sin» hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51 (4): 341-367
- Tremblay, R.E., Nagin, D.S., Seguin, J.R., Zoccolillo, M., Zelazo, P.D., Boivin, M., Perusse, D. & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood. Trajectories and predictors, *Paediatrics* 114: 43-50.

- Seland, M. (2004). *Barnesamtalen – Narrative gruppeintervju med barn som en vei til medbestemmelse og nye erkjennelser i barnehagen*. Trondheim: Hovedoppgave i førskolepedagogikk, Dronnings Mauds Minne/Institutt for pedagogikk NTNU
- Smith, P.K. (1997). Play fighting and real fighting: Perspectives on their relationship. I A. Schmitt, K. Atswanger, K. Grammer & K. Schafer (red.), *New aspects of human ethology* (s.47-64). New York: Plenum Press.
- Solli, K-A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I Arnesen, A-L. (red.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget (s.34-50)
- Statistisk sentralbyrå (2016). *Barnehagestatistikk*. Statistikkbanken. [www.ssb.no](http://www.ssb.no)
- Steinsholt, K (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir
- St.Meld.Nr 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapdepartementet.
- St.Meld.Nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapdepartementet
- St.Meld.Nr. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapdepartementet
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt. En alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Zachrisson, H-D. (2016). Atferdssenteret og Center for Educational measurement at the University of Oslo (CEMO) og Eric Dearing, Boston College og Atferdssenteret. Hentet 17.04.16 fra: <http://www.forebygging.no/Global/Barnehage%20og%20atferdsvansker%20til%20publisering,%20endelig.pdf>
- Yee, M.D. & R. Brown, (1992). Self-evaluations and intergroup attitudes in children ages three to nine. *Child Development*, 63, 3:619-29.

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### «Barn som viser utfordrende atferd i barnehagen»

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Tonje Gården Lian og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk i en samarbeidsmaster med Dronning Mauds Minne Høyskole og NTNU. Dette forskningsprosjektet har hovedtemaet barn som viser utfordrende atferd i barnehagen.

Formålet med forskningsprosjektet er å få bedre innsikt i pedagogenes arbeid med barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. Jeg ønsker å få innsikt i pedagogenes erfaringer, tanker og refleksjoner rundt temaet. Problemstillingen er: «Hvordan kan pedagogen i barnehagen støtte og ivareta barn som viser utfordrende atferd?».

I forskningsprosjektet ønsker jeg å intervjuere pedagoger som kunne tenkt seg å delta i studien. Det er nødvendig for studien at man har noe erfaring med barn som viser utfordrende atferd i barnehagen.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

For å delta i studien innebærer det å delta i et gruppeintervju, som vil ta ca. 1 time til 1 ½ time, hvor jeg ønsker å ha opptil tre deltakere. Forskeren vil intervjuere deltakerne med utgangspunkt i en intervjuguide og intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker. Spørsmålene i intervjuet vil handle om pedagogens erfaringer, tanker og refleksjoner i tilknytning til barn som viser utfordrende atferd.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt av forsker. Alle personopplysninger blir anonymiserte, og alle lydopptak vil bli slettet etter at de er ferdig transkribert. Ingen av forskningsdeltakerne kan bli gjenkjent i publikasjonen, og deltakerne er velkommen til å lese den slutførte masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.05.16.

## **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert, slettet og tatt ut av studien.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Tonje Gården Lian epost: [Tonjeglian@gmail.com](mailto:Tonjeglian@gmail.com).

### Veiledere er:

Hovedveileder: Professor Berit Groven. Epost: [brg@dmmh.no](mailto:brg@dmmh.no)

Biveileder: Høgskolelektor Elisabeth W, Lehn. Epost: [Ewl@dmmh.no](mailto:Ewl@dmmh.no)

**Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.**

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide

**Tema:** Barn som viser utfordrende atferd i barnehagen.

**Problemstilling:** «Hvordan kan pedagogen i barnehagen støtte og ivareta barn som viser utfordrende atferd?».

### Introduksjon til gruppeintervju

- Tusen takk for at dere ville stille opp til intervju!
- Kort informasjon om meg selv og masteroppgavens formål
- Fylle ut samtykkeskjemaet
- Informasjon om gruppeintervjuets rammer
- Praktisk informasjon (tid, pauser, lydopptak, tilbud om å lese gjennom transkripsjonene)

#### 1. Innledende spørsmål om bakgrunn

- 1.1 Hvilken utdanning og yrkeserfaring har du?
- 1.2 Hvilke oppgaver og ansvar har du i jobben din?

#### 2. Atferd

*Atferd som utfordrer, enten den er bråkete eller stille, kan skaper følelser i relasjon til andre. Maktløshet, fortvilelse, irritasjon, redsel eller oppgitthet, kan være noen gjenkjennbare følelser i møte med barn som viser utfordrende atferd (Lund, 2010, s.68).*

2.1 Hvordan vil du beskrive utfordrende atferd?

- Hvilken erfaring har dere med utfordrende atferd hos barn?
- Kan du si noe om hva slags utfordrende atferd dere opplever her i barnehagen?

2.2 Kan du/dere beskrive typiske situasjoner, etter din mening utfordrende atferd kommer til uttrykk?

- Hva gjør dere i slike situasjoner? (Generelle eller spesifikke tiltak, vente og se, forebygging)
- Forskning viser til at utfordrende atferden kan ha mange ulike årsaker, som blant annet familie, nettverk, diagnose, barnehage, miljø. Hvilken betydning har årsaksforklaringen på måten dere støtter disse barna på?

### **3. Miljø**

3.1 Miljøet i barnehagen kan omfatte blant annet barnegruppa, personalet, barnehagekulturen. I forhold til dette kan dere beskrive hvordan miljøet på avdelingen, kan virke positivt for barn som viser utfordrende atferd?

- Kan dere beskrive hvordan miljøet på avdelingen kan virke negativt for barn som viser utfordrende atferd?
- Sider ved miljøet som kan fremme positiv atferd?
- Hvordan opplever dere at avdelingens rom og utforming kan virke inn på barnets atferd?

### **4. Pedagogens rolle**

*I barnehagen samarbeider man både med personalet i barnehagen, på avdeling, med foreldre og andre eksterne instanser. Som Rammepplanen sier «for at barn og foreldre skal få et mest mulig helhetlig tilbud til beste for barns oppvekst og utvikling, kreves det at barnehagen samarbeider med andre tjenester og institusjoner i kommunen» (R11, s.35).*

4.1 Hva legger dere vekt på når det kommer til samarbeid? (I barnehagen, med foreldre, eksterne instanser) hva legger dere vekt på i et samarbeid, rundt disse barna?

- Hvordan kan dette samarbeid være en utfordring for arbeidet med barn som viser utfordrende atferd?

4.2 *Forskning viser til at kompetansebygging kan være hovednøkkelen i arbeid med å støtte og hjelpe barn som viser utfordrende atferd (Roland, 2012). Hvilken kompetanse føler du at dere har i forhold til dette temaet?*

- Hvordan driver dere med kompetanseheving blant personalet? (Veiledning, rådgivning, PPT, kurs)

4.3 Hva er det som bidrar til at dere lykkes i arbeid med disse barna? (Tiltak, tilpasning)

- Hva opplever dere kan være utfordrende i arbeidet med disse barna? (Flaskehals/dilemma)

### **5. Avslutning**

5.1 Til slutt, har dere noe å tilføye?

## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Hans Petter Ulleberg  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.01.2016  
Deres ref:

Vår ref: 46227 / 3 / ASF

Deres dato:



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46227

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

*Barn som viser utfordrende atferd i barnehagen  
NTNU, ved institusjonens øverste leder  
Hans Petter Ulleberg  
Tonje Gården Lian*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no