

## Forord

Tiden er inne for å sette punktum for masteroppgaven min. Det har vært en hektisk, utfordrende og lærerik prosess. I tillegg til jobb i 100% stilling, familie og hjem har jeg klart å komme meg gjennom. Mye er takket være alle dere som har oppmuntret meg, støtta meg og hatt trua når det har skorta på den hos meg selv. Jeg vil rette en takk til mine forskningsdeltakere for interessante og meningsfulle samtaler. Takk for alt dere har delt med meg om deres opplevelser og erfaringer fra praksis. Uten dere ville ikke dette vært mulig. Jeg vil også takke min veileder, Torill Moen. Takk for kyndig og god veiledning. Det har vært til stor hjelp for meg. Takk til Kenneth som har oppmuntret meg til å starte på videreutdanning fra dag èn, og til Maria og Julie som har gitt meg litt avkobling i skrivinga.

Til slutt vil jeg takke mine fantastiske kollegaer, Heidi, Liv, Irene, Berivan og Kirstin. Takk for alle faglige refleksjoner, deres utholdenhet i mitt fravær for å skrive, det gode arbeidsmiljøet og deres herlige humor. Ironisk nok er det denne oppgaven som fører meg litt lengre bort fra dere, men det er en tid for alt. Dere er gull verdt!

Denne oppgaven er til alle barn jeg har møtt på min vei og aldri helt klarte å forstå.

Den er også til alle barn jeg kommer til å møte. Dere som strever med å fortelle at barnehagedagen ikke passer dere helt. Jeg vil prøve å forstå dere, etter beste evne.

Trondheim, 30.05.2017

Bente Holbæk

## INNHold:

Kapittel 1: Innledning.....	4
Kapittel 2: Studiens kontekst og teoretisk utgangspunkt.....	8
Studiens kontekst.....	8
Dagsrytmen i barnehagen.....	9
Teoretisk utgangspunkt.....	10
Atferdsvansker.....	10
Barnehagen sett som system.....	11
Forebygging og risikofaktorer.....	12
Sosial kompetanse.....	16
Relasjonskompetanse.....	18
Samarbeid.....	22
Tidligere forskning på atferdsvansker i barnehagen.....	24
Kapittel 3: Metode.....	28
Kvalitativ metode.....	28
Det kvalitative forskningsintervjuet.....	28
Forskningsprosessen.....	29
Valg av forskningsdeltakere.....	29
Krav til fritt og informert samtykke og konfidensialitet.....	30
Utforming av intervjuguide og prøveintervju.....	31
Intervju og transkribering.....	32
Analyse av data.....	33
Forskerrollen og førforståelse.....	34
Kvalitet og etiske betraktninger.....	35
Kapittel 4: Resultat .....	37
Tilrettelegging og struktur. Empiri og analyse.....	37
Relasjonen til barna. Empiri og analyse.....	42
Samarbeid. Empiri og analyse.....	46
Kapittel 5: Oppsummering og avsluttende diskusjon.....	51

Vedlegg 1: Utsnitt fra Enhetsavtalen for barnehage, skole  
og BFT i Trondheim Kommune

Vedlegg 2: Fagteam

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 6: Utsnitt fra transkribert materiale, koding og kategorisering

## KAPITTEL 1: Innledning

Jonas er fire år. Han står og ser på en gruppe barn som leker i sandkassen. De har bygd mange veier og hus. Plutselig, og tilsynelatende uten grunn, løper han bort til sandkassen og sparker i stykker det de andre barna har bygd. En ansatt i barnehagen snakker med Jonas, og forklarer han at de andre blir lei seg når han ødelegger for dem. Jonas ler og rekker tunge til den ansatte. Den ansatte reagerer med sinne, og irettesetter Jonas for oppførselen hans. Jonas blir også sint, og spytter på jakken til den ansatte, før han vrir seg vekk og løper mot klatretårnet. På veien dytter han til en gutt som står i veien, slik at han faller over ende og begynner å gråte. Ei jente, som ser Jonas kommer løpende i sin retning, setter seg ned på bakken før Jonas kommer løpende forbi.

Kanskje Jonas syntes de andre barna hadde en spennende lek han ikke visste hvordan han skulle komme seg inn i? I stedet for å hjelpe Jonas inn i leken, brukte den ansatte irettesettelse som strategi. Jenta som Jonas løper forbi, setter seg ned før Jonas passerer. Kanskje har hun erfaringer med Jonas som tilsier at dersom hun setter seg før han løper forbi, slipper hun å bli dyttet overende? Gjennom min egen praksis opplever jeg det som at barn som Jonas kan oppleves som utfordrende for ansatte og at de andre barna vil unngå samspill med barn som viser tegn til atferdsvansker.

I 2009 fikk alle barn rett til barnehageplass. Barnehager ble bygget, prisen gikk ned og kravene til kvalitet var de samme som før. Noe av hensikten var å skaffe alle barn like forutsetninger for læring, utjevne sosiale forskjeller, tidlig innsats og livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette finner man også igjen i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, hvor det står: «Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av diskriminering og mobbing» (Kunnskapsdepartementet, s.8). Barnehageloven fastslår at «barn i barnehagen skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang, lære å ta vare på seg selv, hverandre og utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter» (Barnehageloven, 2005). I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ligger det også føringer for inkludering, tilrettelegging og at barn skal danne vennsksrelasjoner og føle mestring, samt at barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og oppdage særskilte behov (Kunnskapsdepartementet, 2011). Videre påpekes det at alle barn skal ha et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet, og det krever individuell tilrettelegging og tilpasning av innholdet. Det vektlegges at alle barn har rett til et

tilbud ut ifra egne forutsetninger og at «barnehagen skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.23). Barnehageansatte har altså et stort ansvar for at alle barn skal føle seg inkludert, få følelse av gruppetilhørighet og mestre sin egen hverdag. Dette krever en innsats av personalet for å hjelpe barn som strever i relasjon med andre. Dette er barn som kanskje ikke kommer seg inn i lek på egenhånd og på mange måter faller utenfor det sosiale fellesskapet, fordi de har en atferd som avviker fra det som blir sett på som normalatferd.

Trondheim Kommune har Enhetsavtale 2015-2018, med til dels felles mål for barnehager skoler og BFT. I Enhetsavtalen poengteres i fellesmålene at flest mulig barn skal få hjelp og støtte i de ordinære tilbudene før barnet eventuelt tilmeldes barne- og familietjenesten. For et barn med vansker i relasjon med andre, eller som strever sosialt og emosjonelt, vil det sannsynligvis være behov for hjelp og støtte i lek, samspill og relasjon med andre barn. Barn som ikke forstår eller mestrer vanlige regler for lek og samhandling kan fort havne på sidelinja, og spesielt utfordrende kan det være for barn med «usynlige» vansker (i motsetning til barn med synlige funksjonsvansker, som for eksempel nedsatt bevegelsesevne e.l) (Solli, 2012). Å gi reelle muligheter for utvikling, bidra til at barn utvikler et positivt selvbilde, selvtillit, oversikt over egen hverdag, positiv oppmuntring og støtte vil være viktige oppgaver for ansatte i barnehagen i møte med barn som står i fare for, eller har utviklet atferdsvansker (Befring & Duesund, 2012). De voksnes respekt for forskjeller mellom barn kan være avgjørende for hvordan barn blir møtt, og danner grunnlaget for et inkluderende fellesskap. Slik kan barn lære å utvikle forståelse for likeverd, og inkludering vil ikke betinges av å måtte ligne de andre (Befring & Duesund, 2012).

I 2008 kom en ny formålsparagraf for barnehagene. Denne formålsparagrafen tydeliggjorde mer hvilket overordnet formål barnehagene har i samfunnet, og inneholder blant annet begrepet «danning». Danning beskrives som en livslang prosess, og i barnehagen menes det som skjer i barnets møte med omgivelsene (Kunnskapsdepartementet, 2009). Noen av barna i norske barnehager har spesielle behov knyttet til for eksempel språkvansker, hørselshemming, synshemming og det som i litteratur om barnehagebarn kalles sosiale og emosjonelle vansker, relasjonsvansker, samspillsvansker, mangel på impuls kontroll eller lignende. Det er barna som innehar de sistnevnte vanskene som er min interesse i denne studien, og jeg har valgt å samle disse begrepene innunder begrepet tegn til atferdsvansker. Mer spesifikt er jeg opptatt av hvordan tre barnehagelærere erfarer og opplever arbeidet med disse barna. Dette er bakgrunnen for studiens problemstilling:

*«Hvilke erfaringer og opplevelser har tre barnehagelærere med å legge til rette barnehagehverdagen for barn med tegn til atferdsvansker innenfor det ordinære barnehagetilbudet?»*

For å svare på problemstillingen, har jeg intervjuet tre barnehagelærere. I denne studien kaller jeg de *Ada, Berit og Camilla*. Studien er viktig av flere grunner. Alle barnehageansatte i Trondheim Kommune er forpliktet til å forholde seg til Enhetsavtalen, som er utarbeidet av Rådmannen og vedtatt i bystyret. Enhetsavtalen omfatter mål og rammebetingelser for kommunen og den enkelte enhet. Avtalen er et verktøy for enhetens planlegging og styring av virksomheten, og for vurderingen av måloppnåelse og resultater. Avtalen gjelder fra 2015-2018. I et spesialpedagogisk perspektiv er det noen punkter som vekker særlig interesse hos meg. Mål 3 og delmål 3c (Se vedlegg 1) i enhetsavtalen for Trondheim Kommune lyder slik:

Mål 3. Flere barn og unge får hjelp og støtte i de ordinære tilbudene.

3c. Barn får tilrettelagt tilbud innenfor det ordinære tilbudet før barnet tilmeldes BFT for sakkyndig vurdering.

For meg som barnehageansatt vil det være av interesse å se nærmere på disse målsettingene. Det er mange ulike behov i en gruppe med små barn, og de som kan oppleves som utfordrende for personalet har også sin plass i gruppa, med krav på å få sin hverdag tilrettelagt på best mulig måte for å fremme lek, utvikling og mestring.

I tillegg til enhetsavtalen for Trondheim Kommune, skal alle barnehageansatte forholde seg til Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Rammeplanen legger føringer for inkludering, fellesskap, demokrati og likeverd for barn. Alle barn i barnehagen har rett til å være en del av barnehagens fellesskap, med ansatte som legger til rette for å fremme lek, vennskap og trivsel. Rammeplanen bygger på Lov om barnehager (2005), hvor det også fremgår tydelig at barnehagen skal arbeide for likeverd, vennskap og inkludering, og motarbeide alle former for diskriminering. Barn med atferdsvansker kan være i utsatt posisjon til å bli stigmatisert for sine utfordringer, og sett i lys av dette er denne studien aktuell. Jeg vil komme nærmere inn på Rammeplanen og Barnehageloven i neste kapittel, som er studiens kontekst og teoretisk utgangspunkt. Der vil jeg også eksemplifisere en vanlig dag i barnehage, fra egen praksis. Jeg vil presentere teori om atferdsvansker, systemteori, teori om forebygging og risikofaktorer, sosial kompetanse, relasjonskompetanse og samarbeid. Kapittelet avsluttes med tidligere forskning på atferdsvansker i barnehagen. I

kapittel 3 redegjør jeg for metodiske valg og forskningsprosessen. Kapitlet avsluttes med kvalitet og etiske betraktninger. Kapittel 4 omfatter studiens analyse. Her vil jeg presentere empiri sett i lys av teori og diskusjon. Kapittel 5 er studiens avsluttende kapittel og inneholder oppsummering og avsluttende diskusjon, tanker om videreføring av denne studien, samt kritikk av egen studie.

## KAPITTEL 2: Studiens kontekst og teoretisk utgangspunkt

I dette kapittelet presenterer jeg først studiens kontekst, som er barnehagen. Deretter presenterer jeg teori om atferdsvansker. Kapittelet avslutter med tidligere forskning på atferdsvansker i barnehagen.

### Studiens kontekst

#### *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*

Som nevnt innledningsvis, gir Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver. Hensikten med Rammeplanen er å gi en forpliktende ramme til alle barnehageansatte, inkludert styrer, for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. I kapittelet om barnehagens verdigrunnlag står det:

Barnehagens formål er å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling, i samarbeid og forståelse med barnas hjem. Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellige (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.11).

Det ligger altså nedfelt i barnehagens verdigrunnlag at det skal være rom for alle barn i barnehagen. På tross av ulikheter har alle barn i norske barnehager rett på omsorg, rett på å leke, utvikle seg allsidig og bli respektert for sitt egenverd. I denne studien anser jeg det som relevant å trekke frem barnehagens verdigrunnlag, da barn med atferdsvansker kan være barn som kan bli stigmatisert både av ansatte i barnehagen og av andre barn. De har like fullt rett på samme omsorg og mulighet til å delta i lek som andre barn. Barn med atferdsvansker har også rett til å føle seg som en del av et fellesskap og bli møtt med respekt og anerkjennelse. Rammeplanen er utformet i tråd med barnehageloven, også i barnehageloven kommer det tydelig frem at *alle* barn har sin plass i barnehagen, med rett til å være inkludert:

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering (Barnehageloven, 2005, §1).



## Dagsrytmen

I løpet av en barnehagedag er det mye som foregår, hyppige skifter mellom aktiviteter og mange mennesker å forholde seg til for hvert enkelt barn, både andre barn og voksne. Et eksempel på en vanlig barnehagedag kan se slik ut:

Klokkeslett	Aktivitet
07.00	Barnehagen åpner
08.00	Frokost
08.45	Fri lek
09.30	Tilrettelagte aktiviteter eller frilek
11.00	Samlingsstund
11.30	Lunsj
12.15	Påkledning/utelek
14.30	Fruktmåltid (ute eller inne)
15.00	Fri lek ute eller inne
16.30	Barnehagen stenger

(Eksempel fra egen yrkespraksis)

Som vist i tabellen, er det mange overganger mellom ulike aktiviteter. Barna skal forholde seg til det som kalles *dagsrytmen* i barnehagen. De må avslutte aktiviteter i overganger mellom lek og måltid, forholde seg til andre barn i overgangen mellom aktiviteter og ta imot beskjeder fra voksne om hva som skal skje til hvilken tid. Overgangen mellom aktiviteter i barnehagen kalles ofte for *overgangssituasjoner*. Noen barn kommer når barnehagen åpner, andre kommer til frokost og enkelte kommer i barnehagen først etter at tilrettelagte aktiviteter eller frilek er kommet i gang. Når barna blir hentet kan også variere, og selve oppholdstiden til barna kan variere i stor grad. Noen barn er i barnehagen fra den åpner og omtrent frem til den stenger, andre har kortere dager, og noen barn har varierende oppholdstid i barnehagen fra dag til dag. De kan bli møtt av forskjellige voksne om morgenen, det kan variere gjennom dagen hvilke voksne som er sammen med dem, og hvem som er tilstede på slutten av dagen.

Noen dager kan det være fravær blant personalet, som gjør at det er vikarer i barnehagen som barna kanskje ikke kjenner fra før. I uteleken kan det være barn og voksne fra andre avdelinger samtidig, og det blir enda flere mennesker å forholde seg til for hvert enkelt barn.

Uavhengig av alle disse faktorene, har alle barn lovfestet rett, gjennom barnehageloven (2005), til å bli inkludert, sett, hørt og bli beskyttet fra diskriminering på alle måter. 24. april 2017, ble det offentliggjort en revidert utgave av Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Den trer i kraft fra 1. august, 2017. I den nye, reviderte utgaven vektlegges blant annet livsmestring og psykisk helse med et eget kapittel. Det blir lagt vekt på barnehagen som en arena for å utjevne sosiale forskjeller og at barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon. Videre påpekes det at «barnehagen skal la barn få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3). Det vektlegges også at barna skal bli gitt mulighet til å få dekt behov for ro og hvile i løpet av barnehagedagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan høres ut som et stort ansvar for de ansatte i barnehagen, og slik jeg ser det er det akkurat det. Et stort ansvar som man som barnehageansatt bør ta på alvor, slik at barnehagen blir et sted som bidrar til trivsel og glede, lek og læring.

## **Teoretisk utgangspunkt**

### *Atferdsvansker*

Når atferd bryter med sosiale normer og verdier, hemmer eller ødelegger for fellesskapet og samhandlingen som foregår der, da kan vi anse det som atferdsproblemer (Nordahl, Manger, Sørli & Tveit, 2005). Ifølge Ogden (2009), er atferdsproblematikk avhengig av kontekst. Han mener at atferdsvansker ikke er et fenomen som eksisterer uavhengig av det kulturelle og sosiale normer og verdier, men at det er sosialt definert. Det betyr at atferd som blir sett på som utfordrende eller problematisk i en sammenheng, ikke nødvendigvis trenger å være det i en annen. Man kan si at betegnelsen «atferdsvansker» på mange måter er negativt ladet. Man forbinder begrepet gjerne med utagerende atferd, som ofte kan ramme andre, men brukes også om introverte barn. Begrepet blir brukt både i dagligtale og i faglige sammenhenger. I fagterminologien er det en rekke andre synonyme begreper som brukes, for eksempel usosial atferd, atferdsavvik, tilpasningsvansker, atferdsforstyrrelser og emosjonelle problemer for å nevne noen (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002).

Aasen et al. (2002) påpeker, i likhet med Ogden, at definisjonen av atferdsvansker vil være kontekstavhengig. Selv om man kan ha personlig ulik terskel for hva man ser på som atferdsvansker, avhengig av kontekst, kan man referere til en varig og uhensiktsmessig atferd, som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner (Haugen, 2008). Man kan si dette gjelder barn som strever i relasjon med andre barn, innretter seg ikke etter sosiale regler og normer og faller slik utenfor lek og samspill med andre. Dette igjen kan føre til konflikter, stigmatisering og utestengelse fra det sosiale fellesskapet.

Det kan være en utbredt holdning blant ansatte i barnehagene og foreldre til små barn som viser tegn til atferdsvansker, at de kan håpe at symptomene barnet viser er noe som går over, eller som noe barnet vokser av seg. Dette kan føre til at barnet ikke får tidlig og nødvendig hjelp for sine vansker. Det vil være avgjørende for et barns videre psykiske helse at tiltak blir iverksatt tidligst mulig, og at man unngår en vente og se-holdning. Rogers (1969, som sitert i Befring & Duesund, 2012) hevder at det er en sammenheng mellom barns selvbilde og den atferden de gir uttrykk for. Dersom dette er riktig, vil det være en nødvendighet å jobbe med å styrke selvbildet hos barn som viser tegn til atferdsvansker.

Videre bør man ta foreldres bekymring omkring eget barns atferd på alvor, uavhengig av om man har sett det samme i barnehagen eller ikke. Ofte kan barnets sinne og trass utspille seg i mye større grad i foreldre-barnrelasjonen enn for eksempel mellom barnet og de ansatte i barnehagen. Det kan også være at foreldre har behov for hjelp og veiledning i hvordan de bør håndtere følelsene konfliktene med barnet fremkaller hos dem (Drugli, 2008).

### *Barnehagen sett som system*

I Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, ser man hvordan barnet påvirkes av systemene det er en del av. Den utviklingsøkologiske modellen består av fire overordnede system, som han omtaler som *mikrosystem*, *mesosystem*, *eksosystem* og *makrosystem* (Haugen, 2008). *Mikrosystemet* beskriver barnets nærmeste familie, venner og barnehage. Felles for disse systemene er at de er tett på barnet, og at de omgås barnet daglig. *Mesosystemet* er relasjonen mellom to mikrosystemer. *Mikrosystemene* kan påvirke hverandre, og i *mesosystemet* er man interessert i å finne ut hvordan endringer i det ene systemet kan påvirke et annet, for eksempel hvordan samarbeidet mellom barnehage og hjemmet påvirkes ved at far får alvorlig sykdom, depresjon eller lignende. *Eksosystemet*

handler om forhold som kan påvirke barnet, men som barnet sjeldent eller aldri er en del av selv. Et eksempel på dette kan være om en av barnets foreldre blir arbeidsledig og familien får dårlig økonomi. Barnet er sjeldent eller aldri på mors jobb, men situasjoner på foreldrenes arbeidsplass kan påvirke foreldre, som igjen vil ha påvirkning på barnet. *Makrosystemet* sikter til kulturen som barnet er en del av, og kan ha indirekte effekt på barnet (Haugen, 2008). I lys av denne modellen kan man si at når det gjelder barns atferd, kan man ikke utelukkende se på barnets atferd som et problem, uten å se på systemene som barnet er en del av. Barnets atferd kan altså være avhengig av forholdet mellom ett eller flere systemer, for eksempel kvaliteten på samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet. Et barn med behov for forutsigbarhet og struktur vil naturlig nok vise en form for atferd i et miljø som har disse forutsetningene tilstede, enn det vil i et uorganisert og kaotisk miljø (Nordahl et al., 2005).

Dersom barnehagen skal sees i et systemperspektiv, hvor det vil være et mål å redusere og forebygge atferdsvansker, vil personalet måtte jobbe proaktivt. Altså å jobbe med tiltak som kan forebygge og redusere begynnende atferdsvansker. Gjennom å skape et inkluderende barnehagemiljø og legge til rette for gode leke- og spillssituasjoner, kan de ansatte i barnehagen bidra til utvikling av barns sosiale kompetanse. Dette kan innebære å jobbe parallelt på flere arenaer, som for eksempel et nært samarbeid med barnas hjem. Det må også jobbes proaktivt over lang tid. På denne måten kan man få gode miljøer for oppvekst og læring (Nordahl et al., 2005).

I barnehagen bør det legges vekt på relasjoner med jevnaldrende som en proaktiv strategi, da det er påvist klare sammenhenger mellom lav sosial kompetanse og atferdsvansker (Nordahl et al., 2005). I barnehagen har man kanskje også større muligheter til å jobbe proaktivt med barns sosiale kompetanse, da leken har en betydelig mer fremtredende plass enn den har i skolen.

### *Forebygging og risikofaktorer*

Forebygging i denne studiens sammenheng, betyr å forhindre at et barns utfordringer i barnehagehverdagen skal få utvikle seg til å bli alvorlige atferdsvansker. Forebyggende tiltak bygger på forutsetningen om at det finnes kunnskap om positive oppvekstvilkår, mulige risikofaktorer og at det i praksis er mulig å sette inn tiltak som kan føre til forbedringer (Befring, 2012). Forebygging kan foregå på ulike nivåer, som *individ- og gruppenivå*,

*institusjonsnivå* og *samfunnsnivå*. Når vi snakker om individ- og gruppenivå, menes at man jobber systematisk for å dempe negativ atferd og for å fremme positiv atferd hos barn og ungdom. Dette innebærer at barn får utviklet sin sosiale kompetanse i samhandling med andre, at voksne er gode rollemodeller i hvordan man oppfører seg mot andre, toleranse og respekt for andre (Befring, 2012). Forebygging på institusjonsnivå vil i denne sammenhengen være for eksempel at alle barn skal føle seg trygge i barnehagen, beskyttes mot mobbing og trakassering eller ydmykende opplevelser. Det forbeholder en systematisk innsats for å beskytte barn mot stigmatisering og diskriminering. Alle barn skal bli møtt på en verdig måte, få et tilrettelagt barnehagetilbud ut ifra sine behov og gi barna tilgang til et inkluderende barnehagemiljø (Befring, 2012). Når det gjelder samfunnsnivå, menes alle tiltak som settes inn i hele samfunnet for å forhindre at vansker skal oppstå for barn. Et eksempel på forebygging på samfunnsnivå, kan være lovfestet rett til barnehage. Alle barn har rett til å få være en del av fellesskapet i en barnehage. Slik kan eventuelle vansker avdekkes tidlig, og forebyggende tiltak settes inn.

For å kunne forebygge utvikling av atferdsvansker, må kjennskap til hvilke faktorer som kan føre til utvikling av atferdsproblemer ligge til grunn. Man må også ha kjennskap til hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som påvirker mest i de ulike utviklingsperiodene hos barnet (Nordahl et al., 2005). «Risikofaktorer er faktorer som øker risikoen for at barn får en negativ utvikling» (Drugli, 2008, s.13). Det vil si at en risikofaktor er noe som forekommer innen barnet har utviklet atferdsproblemer. Hvis man klarer å se risikofaktorene som er tilstede i barnets liv, vil man kanskje også være i stand til å forebygge at barnet skal utvikle vansker. Dette tatt i betraktning, kan man se barnehagen som en viktig arena for forebygging, men barnehagen kan også være en risikofaktor dersom det er et negativt miljø. Barn med tegn til atferdsvansker tilpasser seg ikke i et miljø som ikke er tilfredsstillende for dem, uten å protestere på sitt vis (Drugli, 2008). Det kan for eksempel være mangel på positive relasjoner til de ansatte som forsterker negativ atferd hos barn.

Andre risikofaktorer kan være vold eller rus i hjemmet, skilsmisse hos foreldre, fastlåste samspillsmønstre i hjemmet som har fått utviklet seg over tid eller negativ påvirkning fra media og tv-spill (Gundersen, Moynahan & Strømgren, 2005). Dette betegnes som ytre faktorer som kan påvirke barnet. I tillegg til ytre risikofaktorer, kan også barnets eget temperament tenkes som en risikofaktor. Ca 10% av alle mennesker har en vanskelig temperamentsstil. Barn med vanskelig temperamentsstil vil altså være uregelmessige i sine behov for mat, søvn og hva de driver med av aktiviteter. Dette kan føre til store

tålmodighetsprøver for foreldre, da disse barna kan trasse, fyke opp over småting, bli like fort blid som de ble sint og verken lirking, lokking eller skjenn har effekt. Dersom foreldre ikke evner å tilpasse seg barnets temperamentsstil, vil det bli en motpol i møtet mellom barn og forelder, og foreldrene påvirker barnet i negativ retning ved å forsterke barnets allerede sterke uttrykk (Kvello, 2010). Kvello (2010) understreker at når det oppstår en slik «mismatch» mellom barn og foreldre på grunn av barnets temperamentsstil skal man ikke klandre foreldrene, men det er den voksnes ansvar å tilpasse seg barnet og ikke motsatt. Jeg skal ikke gå i dybden på temperamentsstiler i denne studien, men jeg anser det som relevant å trekke frem at vanskelig temperamentsstil hos barnet, utfordrer foreldrene i foreldre-barnsamspillet i større grad enn det gjør i foreldre-barnsamspill hvor barnet har en lett temperamentsstil (barnet er lett å forstå, fornøyd, gir tydelige signaler), og slik sett kan sies å være en risikofaktor for barnet. Særlig er dette en risikofaktor dersom foreldre har lav omsorgskompetanse og sliter med å bidra til god utvikling hos barnet (Kvello, 2010). Hyperaktivitet, sinne og impulsivitet er i førskolealder blant de sterkeste varskoene for utvikling av atferdsproblemer vi kjenner til. Dette er også de tre mest karakteristiske trekkene ved barn som får diagnosen ADHD. Det vil være mindre sannsynlig at et småbarn med rolig temperament vil utvikle atferdsproblemer enn et barn med et hissig og vanskelig temperament skal gjøre det. Det er likevel ingen direktelinje mellom vanskelig temperament og utvikling av atferdsproblemer, men helhetsbildet av barnets liv er avgjørende (Nordahl et al., 2005). Kort sagt kan man si at det er forekomsten av mange risikofaktorer på en gang som er avgjørende for hvordan barnet utvikler seg. Hissig temperament, kognitive problemer og mangel på sosial kompetanse kan være risikofaktorer.

Videre kan man også se på barns tilknytning til nære omsorgspersoner som en risikofaktor eller som forebyggende faktor, alt etter som hvordan tilknytningen har artet seg i barnets tidlige liv. Kvello (2010) mener at erfaringer i relasjon med foreldre projiseres over i relasjon med andre mennesker generelt. Barn som har erfart sine omsorgsgivere som trygge, forutsigbare, viser initiativ og evne til samspill, har gode intensjoner og fremstår som pålitelige, vil også vise dette i samspill med andre. En slik tilknytningsstil vil kunne betegnes som en beskyttelsesfaktor eller forebyggende faktor. Barn som er vant til å bli møtt med unnavikelse, uforutsigbarhet, sinne, dominans, vold eller er avhengig av å forsterke sine signaler for å få oppmerksomhet, vil også opptre slik i møte med andre og vi kan anse tilknytningsatferden som en risikofaktor (Kvello, 2010). Hvis man skal se på forebyggende faktorer i hjemmet, kan vi oppsummert si at de fleste barn utvikler en trygg tilknytning

dersom foreldre er tilgjengelige fysisk og emosjonelt, kan respondere sensitivt på barnets behov og på en hensiktsmessig måte, gir barnet trøst, nærhet og omsorg (Kvellido, 2010).

Hvordan barnet blir møtt av sine foreldre i sitt første leveår, er med på å skape det som kalles indre arbeidsmodeller. Positive, indre arbeidsmodeller harmonerer med virkeligheten. Barnets opplevelse av samspeillet med foreldre er positivt, barnet får trygghet og trøst og relasjonene er overveiende positiv. Barn med utrygge, indre arbeidsmodeller har et samvær med sine omsorgsgivere hvor de negative opplevelsene dominerer. Det kan være for eksempel at barnet blir hånet av sine foreldre når det er redd eller engstelig, i stedet for å få trøst og beskyttelse. Siden barnet ikke kan velge bort å være sammen med sine omsorgsgivere, må det finne strategier for å kunne stå i relasjonen og opprettholde nærheten, på tross av at det kan føles både ubehagelig og vanskelig. Barnet later da som at det ikke har skjedd. I et kortsiktig løp kan man si det er effektivt, barnet opprettholder fysisk nærhet og en positiv indre arbeidsmodell til sin omsorgsgiver. Langsiktig blir det en negativ effekt og en risikofaktor. Barnets indre arbeidsmodell stemmer ikke lenger med virkeligheten, og er ikke et hjelpemiddel for barnet i sosiale sammenhenger (Broberg, Hagström, Broberg, & Goveia, 2014).

Barn kan også vise tilknytningsatferd til voksenpersoner i barnehagen. Ofte er det personen som tar imot barnet i en tilvenningsfase som kan bli barnets tilknytningsperson i barnehagen, særlig om tilvenningen foregår over tid (Broberg et al., 2014). For ansatte i barnehagen kan det være svært krevende å stå i relasjoner med barn som har utrygge indre arbeidsmodeller, og det kan resultere i at barn blir møtt på samme negative måte som foreldrene har gjort. Konsekvensene for barnet kan være at dets negative forventninger til de voksne blir forsterket og at det får et bilde av å ikke være elsket (Broberg, et al., 2014). Nordahl et al. (2005) beskriver proaktive strategier som å ha en forebyggende funksjon. Hensikten med proaktive strategier er å etablere så gode oppvekstmiljøer for barn og unge, at tegn til atferdsvansker ikke får utviklet seg.

Proaktive strategier kan være tiltak eller programmer som iverksettes med tanke om å ha en forebyggende funksjon på kort sikt eller lang sikt. Tanken om proaktive strategier kan sees i tett tilknytning til systemperspektivet. I systemperspektivet ligger det en fundamental tankegang om at individene i miljøet påvirkes av systemet det er en del av. Ved å skape positive og gode oppvekstmiljøer for barn, kan barn få utviklet sin kompetanse og mestring (Nordahl et al., 2005) I lys av dette kan vi se på proaktive strategier, gode relasjoner, trygg

tilknytning og gode indre arbeidsmodeller som forebyggende faktorer mot atferdsvansker i barnehagen.

### *Sosial kompetanse*

To definisjoner på sosial kompetanse:

Barnet må ha en viss evne eller ferdighet i å samarbeide med andre, kunne kontrollere vanskelige følelser som aggresjon, kunne ta initiativ til noe og si ifra om egne ønsker, kunne vise forståelse for andres følelser og kunne vise omsorg og være til å stole på (Haugen & Nilsen, 2014, s. 157).

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009, s.207).

Dette innebærer at barn må lære noen ferdigheter for å samhandle med andre barn på en adekvat måte. Det er, ifølge Kari Lamer (1997) noen viktige komponenter å finne i begrepet sosial kompetanse: *selvkontroll, selvhevdelse, empati, prososiale handlinger, lek, humor og glede*:

Selvkontroll er noe alle de minste barna i barnehagen strever med, i større eller mindre grad. De minste barna blir ofte styrt av følelsen av det de ønsker i her- og –nå-situasjoner. De litt større barna, for eksempel fire-femåringer, kan mestre å vente på tur. Det er det selvkontroll handler om. Å sette sine egne ønsker og behov på vent, kunne kontrollere egne følelser på en slik måte at det ikke rammer andre, uten å begynne å slå, sparke eller si noe som sårer andre (Barsøe, 2010). Manglende selvkontroll vil da kunne sies å vise seg ved å ikke tåle at andre får oppmerksomhet, ikke kunne vente til en leke blir ledig, vise aggresjon ved å bite, sparke og slå og ramme andre med egen mangel på selvkontroll.

Selvhevdelse handler om å kunne si ifra når det skjer noe man ikke ønsker, eller ikke ønsker å være en del av. Det handler også om å kunne be om det en har lyst til, det man ønsker å være med på og kunne kreve sin plass i et sosialt fellesskap. Dette er en forutsetning for sosial kompetanse og det å være en lekekamerat. Selvhevdelse kan bidra til å få leken videre, og at man blir en god lekekamerat. Men også her bør det være en god balanse mellom å komme med forslag og innspill til leken og det å være sjefete og ville bestemme alt (Barsøe, 2010).



Empatisk væremåte er at i tillegg til å ha medfølelse med andre, vurderer andres tilstand sosialt og moralsk, og utfører sine handlinger deretter (Askland & Sataøen, 2013). Det handler altså om å kunne leve seg inn i andres situasjon, men det er ikke en forutsetning at man føler det samme. Empati beskrives også som å omhandle at en vurderer den andres reaksjon ut ifra egne handlinger. Positive reaksjoner vil fremme empati, og negative eller ingen reaksjoner vil kunne hemme empatiske evner (Barsøe, 2010). Empati vil også vise seg ved at barnet viser hensyn til andre barn i for eksempel lek eller tilrettelagte aktiviteter som krever samhandling (Moen, 2011b).

Prososiale handlinger innebærer at den empatiske evnen gir utslag i handlinger. Slik får den betydning i samhandling med andre. Prososiale handlinger innebærer å dele med andre, å kunne ta imot noe fra andre, å kunne hjelpe andre eller å be om hjelp fra andre, både i handling og ord. Det innebærer også å kunne gi varme, trøst og omsorg til noen som er trist eller lei seg. Videre må man kunne samarbeide med andre, kunne legge frem egne forslag, lytte til andres forslag, forhandle og inngå kompromisser. Til sist innebærer det også å kunne rette opp etter seg når noe går galt. Barn viser dette oftest gjennom handling, i stedet for med ord (Barsøe, 2010).

Barn utvikler sosial kompetanse gjennom lek. Leken må være indremotivert, altså at barnet ønsker å leke. For å ønske å delta i leken, kreves det en tro på at man mestrer og at barnet finner det meningsfullt å delta. For å kunne være i lek, må barna kunne forstå hva leken handler om. Dette krever en del erfaringer, og en må kunne ha evnen til å forestille seg noe. I rolleleken for eksempel, må man ha evnen til å forestille seg at man er en annen (Barsøe, 2010). Hos de minste barna som begynner sin rollelek, kan man for eksempel se at de er mamma som skal på butikken og handle. Dette er et eksempel på en erfaring barnet har fra eget liv, og kan ta det med seg inn i leken. For å kunne delta i lek, må også barna vite hvordan de skal komme inn i leken. Ofte kreves det flere strategier for å komme seg inn, og kanskje også tålmodighet. Evnen til å kunne opprettholde leken og videreutvikle den er også av stor betydning. Som nevnt over, krever dette erfaringer fra temaet leken handler om, og kunnskap, fantasi og evne til å samarbeide. Mange barn i barnehagen trenger voksne som ser når leken blir for utfordrende, slik at de kan få nødvendig hjelp og støtte og mulighet til å delta i leken. Et eksempel kan være å gi barn erfaringer og visuelle bilder som kan brukes i leken, for eksempel ved å lese bøker, se på bilder og snakke sammen om det. Det vil for eksempel være vanskelig for et barn som ikke har erfaringer fra hva en feier gjør, å leke feier.

Det krever mye av et barn å delta i leken, men for de fleste går dette av seg selv, og de lærer det i samhandling med andre barn. For barn som strever med noen eller flere av de nevnte komponentene, kan de havne utenfor leken. Det vil være de voksnes ansvar å støtte, slik at barn i barnehagen utvikler sin sosiale kompetanse og ikke faller utenfor i leken (Barsøe, 2010). Sett i lys av dette bør de ansatte i barnehagen ha fokuset sitt mot barna som strever med å komme inn i lek og med sine relasjoner til de jevnaldrende slik at de får mulighet til å få utviklet sin sosiale kompetanse i samhandling med andre barn. Dersom man utelukkende ser på sosial kompetanse som en ferdighet barnet enten har eller ikke har, generalisert til alle aktiviteter og relasjoner, lukker man dørene for barnets utvikling. Barnets vansker blir et individualisert problem som barnet blir eier av, på tross av at kanskje manglende tilrettelegging i barnehagehverdagen kan være årsak til barnets vansker i samspill med andre. Et barn som trenger oversikt og strukturerte rutiner vil for eksempel kunne streve i en uorganisert og kaotisk barnehagehverdag med utydelige og mangelfulle beskjeder. Dette gir grunnlag for å si at de ansatte i barnehagen må finne barnets styrker i samhandling med andre barn, og jobbe ut i fra dem i tro på positiv utvikling for barnet. Det vil da også kunne være nyttig å finne ut hvilke områder barn strever med, slik at man kanskje kan eliminere noen av barnets utfordringer. Et eksempel fra egen praksis er at dersom et barn har vansker med å ta imot en kollektiv beskjed, for eksempel i en overgangssituasjon, kan det være nyttig for barnet å få litt forberedelse på hva som snart skal skje, gjennom en-til-en-beskjed på forhånd. Det vil kunne gi barnet tid til å avslutte aktiviteten sin, og i tillegg en oversikt over hva som skal skje etter at aktiviteten er avsluttet.

En stor kvantitativ studie fra USA viser at barn som hadde positive sosiale relasjoner i barnehagen, fungerte bedre sosialt med andre barn når de gikk i 3. klasse, enn de som ikke hadde positive relasjoner med andre barn i barnehagen (Drugli, 2011). Selv om studien ikke kan generaliseres på grunn av ikke-representativt utvalg, kan den gi en pekepinn om hvor viktig grunnlaget som legges i barnehagen er for senere sosial kompetanse.

### *Relasjonskompetanse*

Som ansatt i en barnehage, kan man være en faglig ressurs. Relasjonskompetanse i denne sammenhengen, handler om å legge til rette for et godt møte mellom fag og person, og være bevisst hvordan egne verdier og holdninger, personlig væremåte og tidligere erfaringer påvirker jobben man gjør (Røkenes & Hanssen, 2002). De personlige erfaringene, verdiene og

holdningene vil påvirke valgene man tar i sin yrkesrolle, både overfor barn, kollegaer og i møte med barnas foreldre. Ved å være bevisst og reflektere over dem, kan man utvikle seg som fagperson i relasjonene man står i gjennom arbeidsdagen. Røkenes & Hanssen (2002) mener at utvikling av relasjonskompetanse er å finne gode måter å være seg selv på i yrkesrollen, og at det er fire fundamentale sider ved denne prosessen:

- å ha kontakt med deg selv
- å være kongruent i møte med andre, det vil si at det er samsvar mellom den du er, og den du framstår som
- å ha et bevisst og reflektert forhold til hvilken betydning din egen kulturelle bakgrunn, din forforståelse, din personlighet og dine livserfaringer kan ha i yrkessammenhengen
- å legge til rette for endring av uheldige væremåter og samspillsmønstre og utvikling av fruktbare væremåter og samspillsmønstre (s.78)

I relasjoner kan man skille mellom *en symmetrisk relasjon* og *en asymmetrisk relasjon*. En symmetrisk relasjon kan man si er mellom to likestilte voksne, hvor begge parter har like mye ansvar for relasjonen. En asymmetrisk relasjon er relasjonen mellom voksne og barn, hvor den voksne har mer makt enn barnet. I den asymmetriske relasjonen, ligger ansvaret for å ivareta relasjonen alltid hos den voksne (Juul & Jensen, 2004). Barn kan ikke holdes ansvarlig for relasjonen til den voksne, selv om de kan ha både tanker og ideer om hvordan de kunne ønske relasjonen var. På samme måte som vi kan si at atferdsvansker er kontekstavhengig, kan man også si at relasjonene er kontekstavhengig. Relasjonen skapes i møte mellom mennesker, og vil avhenge av menneskene i relasjonene, og innsatsen som blir lagt i relasjonen. Selv om man kan si at den voksne har mer makt i relasjonen, må barnet føle seg likeverdig i relasjonen for å kunne utvikle seg i positiv retning i samhandling med andre.

Måten barn blir møtt på av voksne kan i en god og anerkjennende relasjon føre til at barnet får bedre selvtillit, utvikler respekt for seg selv og andre og blir mer selvstendig. I motsatt fall kan en relasjon med dårlig kvalitet i samspillet føre til at barnet får lavere selvbilde, manglende respekt for seg selv og andre og opplever liten eller ingen grad av selvstendighet (Berit Bae, 1996). Anerkjennelse i relasjonen, omtales av Bae (1996) som «et mål eller en verdi i seg selv» (s. 148). Bae beskriver anerkjennelse i relasjonen som en grunnleggende holdning av likeverd som ikke kan brukes som en metode, men snarere er integrert som verdier i den enkeltes personlighet. I Stortingsmelding nr. 41, *om barne- og ungdomsvernet*, står det: «(...) de viktigste faktorene for å fremme barns utvikling i et barnehagetilbud er følgende: Samspillet mellom voksne og barn er kjennetegnet av at de voksne er lyttende, omsorgsfulle og tilgjengelige. Godt utdannet personale som er engasjert i sitt arbeid med barn

(...)» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 8). Når det kommer til barn som strever sosialt og emosjonelt, eller med sin sosiale kompetanse, vil det være avgjørende for barnets videre utvikling hvordan det blir møtt av voksenpersoner i sitt oppvekstmiljø. Juul & Jensen beskriver en relasjon som sunn først når begge parter i relasjonen blir ivaretatt (2002). Drugli (2010) beskriver den gode relasjonen mellom voksne og barn ved at den voksne har evne til å lese barnets signaler nøyaktig, gi hensiktsmessig respons på bakgrunn av disse signalene, akseptere barnet og gi varme, nærhet og omsorg, hjelpe det til å regulere atferd, gå foran som en god rollemodell ved å selv gjøre det som forventes av barnet og i tillegg ha struktur og grenser. Klarer man som voksen å bygge opp en relasjon til barn som innebærer disse punktene, vil det føre til at barnet føler seg anerkjent som subjekt. Barnet har rett til å vite best hvordan det opplever sin situasjon, og man bør som voksen ta barnets rett til å uttrykke seg på alvor, uavhengig av alder (Barsøe, 2010).

Det er ingen selvfølge at alle relasjoner som oppstår i barnehagen mellom ansatte og barn er nære og positive relasjoner. Det vil være verdifullt for de ansatte i barnehagen og snakke om relasjonene til de ulike barna, slik at man kan finne ut hvilke relasjoner som kan oppleves som vanskelig. På den måten kan man jobbe sammen mot en endring til relasjonens og barnets beste. Dersom negative relasjoner mellom voksne og barn får grobunn, vil de kunne hemme barns utvikling og trivsel (Drugli, 2010). Det kan være vanskelig å opprette en god relasjon til et barn som utfordrer, og kanskje til og med avviser relasjonen, men når man vet at det er avgjørende for et barns videre utvikling er det verdt å etterstrebe, og ansvaret ligger hos den voksne.

For å kunne forstå barns handlinger i relasjoner med andre, må man være åpen og lyttende i sin væremåte. Man må kunne se bak barnets handling og prøve å forstå mer enn det som blir sagt, gjennom blikk, mimikk og handling, altså det som blir *metakommunisert*. Dersom man klarer å se de metakommunikative signalene fra et barn, kan man forstå barnets opplevelsesverden og opptre anerkjennende i relasjonen (Bae, 1996). Et eksempel på dette fra eget praksisfelt, er en historie om Live, Mie og bamsene deres:

Live fant Mies bamse på gulvet, inne på avdelingen. Live begynte å leke med bamsen. Når Mie oppdaget dette, tok hun bamsen ifra Live, som begynte å gråte. Mie gikk mot døren. En ansatt oppdaget at Mie var på tur ut i garderoben. Hun gikk etter Mie og sa at hun ikke fikk gå i garderoben, og at hun kunne legge bamsen i hylla hennes om hun var redd for at Live skulle leke med den. En annen ansatt som hadde observert det hele, gikk bort til Mie og spurte hva hun ville ut i garderoben. Mie svarte at hun ville hente Live sin bamse i hylla. Den ansatte fulgte Mie ut i garderoben, hentet Lives bamse og Mie ga den til Live. Live holdt opp med å gråte, og jentene lekte sammen med bamsene sine.

Den første ansatte så ikke Mies metakommunikative budskap, og antok at Mie ville verne om bamsen sin ved å legge den i hylla. I virkeligheten hadde Mie en intensjon om å hjelpe Live med å finne sin egen bamse og leke sammen med henne. Bae (1996) beskriver det den første ansatte i dette tilfellet gjør som et behov for å veilede og hjelpe et barn videre blir så sterkt at det dominerer samspillet på en slik måte at tanken bak handlingen ikke blir sett. Dersom den andre ansatte ikke hadde grepet inn, kunne resultatet blitt at barnet hadde blitt mindre mottakelig eller positiv til veiledning fra den voksne. Den andre ansatte ser hva Mie metakommuniserer, og forsøker å se meningen bak handlingen før hun avbryter handlingen. Dette kan virke trygghetsskapende for Mie, og øker hennes evne til å handle, tenke og føle ut fra seg selv (Bae, 1996).

Som ansatte i barnehagen står man i relasjoner gjennom hele arbeidsdagen. Foruten å skape gode relasjoner i møte med barn, skal man også stå i relasjoner med barnas foreldre og med kollegaer. Det uformelle, daglige samarbeidet med foreldre flyter vanligvis nokså lett i barnehagen. Utfordringene kan ofte komme når «de vanskelige samtalene» er nødvendig. Utgangspunktet for slike samtaler er når de ansatte i barnehagen opplever en bekymring omkring barnet, for eksempel barnets psykiske helse, sosial og kognitiv utvikling eller lignende. Ofte kan ansatte i barnehagen skyve slike samtaler foran seg, slik at de utsettes litt lengre enn de burde. Noe av årsaken til at dette kan være at i slike foreldresamtaler vil det kunne bli en asymmetrisk relasjon mellom barnehagepersonalet og foreldre, hvor barnehagepersonalet har «makten». Foreldre kan i en slik situasjon bli ekstra sårbare fordi de med «makten» i relasjonen har noe å utsette på dem eller deres barn (Juul & Jensen, 2004).

Relasjonskompetanse i møte med foreldre utvikles gjennom de ansattes erfaring. Juul & Jensen (2004) trekker frem empati, erfaring, fantasi og sensitivitet som viktige elementer i relasjonen, som ansatte i barnehagen bør ivareta i møte med foreldre (s.199). Videre mener Juul & Jensen (2004) at i relasjon med kollegaer er det ingen krise om en konflikt oppstår, så lenge man handler riktig i det den oppstår. De mener man kan avverge en del konflikter mellom ansatte ved at man med jevne mellomrom spør sine medarbeidere om «hva synes du er det beste og det vanskeligste med å samarbeide med meg?» (Juul & Jensen, 2004, s.112). Ved å spørre om dette, tas konfliktene før de oppstår og gir rom for selvrefleksjon og endring. Ofte kan disse fagpersonlige karakteristika som gleder eller irriterer kollegaer, være de samme karaktertrekkene som oppleves frustrerende eller positivt på barn og foreldre (Juul & Jensen, 2004).

## *Samarbeid*

Som fagperson er man på en side forpliktet til å samarbeide og på den annen side har man behov for å samarbeide (Moen, 2012). Faglig kunnskap om samarbeid innebærer å være bevisst om verdien av å ha felles målsettinger, kunnskap om temaet og evne til å formidle denne kunnskapen. Ved å være bevisst sin evne til å lytte, vise interesse, åpenhet og engasjement i det andre sier, kan ulike innspill til slutt kunne ut i konkrete tiltak (Moen, 2012). Groven (2013) sier om samarbeid: «Samarbeid fordrer møteplasser, det vil si tidsmessig rom for ulike møter samt ei holdning til at møter er bryet verdt. Tid handler både om å avsette tid og å utnytte den tida du faktisk har» (s. 134). Om møter og avsatt tid til samarbeid skal oppleves nyttig, bør møtene fylles med relevant innhold og de som møtes bør ha et engasjement for å være der. Samarbeid fordrer en vilje og en evne til å samarbeide. Dette innebærer å ha evne til å løse problemer som oppstår eller har oppstått, evne til å omstille seg og faglige kunnskaper som de enkelte deltakerne fra ulike instanser har med seg inn i samarbeidet (Groven, 2013). I samarbeid i barnehagen, både når det gjelder barn, kollegaer, foreldre, spesialpedagog, styrer og andre instanser kan man si at man trenger motivasjon i samarbeidet. Kinge (2012) illustrerer motivasjon som følgende: Når vi får redusert frustrasjon, motstand, bekymring og utilstrekkelighetsopplevelse, fører det til økt motivasjon, pågangsmot, innsats og utholdenhet (s. 47).

Ansatte i barnehagen må samarbeide med barnas foreldre, andre kollegaer og noen ganger kan det være behov for et samarbeid, råd eller veiledning fra spesialpedagog, fagleder, styrer, eller andre instanser barnehagene samarbeider med. Kommunale tjenester som står brukeren, i dette tilfellet foreldre og barna deres, nærmest i nivå, kalles *førstelinjetjeneste*. Barnehage, skole, pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter kalt PPT) og barnevern er alle eksempler på førstelinjetjeneste. Mer spesialiserte tjenester, som for eksempel Barne- og Ungdomspsykiatrisk poliklinikk (heretter kalt BUP) kalles *andrelinjetjeneste*. Statlige kompetansesenter som Statped, hører inn under *trejelinjetjeneste* (Kinge, 2012). Denne studiens ramme, som er det ordinære barnehagetilbudet, befinner seg innenfor førstelinjetjenesten. Ansatte i barnehagen har ofte daglig kontakt med foreldre i hente- og bringesituasjon. Dette gir rom for et kontinuerlig samarbeid omkring enkeltbarnet. Foreldre kan ta opp eventuelle bekymringer om barnet sitt, ansatte kan drøfte tanker de har om barnets utvikling og tiltak kan iverksettes (Dalen & Tangen, 2012). For et godt samarbeid med foreldre kan det være av betydning å anse foreldrene som en ressurs for barnets utvikling. Det kan være foreldre har behov for både råd og veiledning i sin oppgave som omsorgsgivere for

sine barn, men et godt samarbeid må prioriteres for at foreldre skal kunne både be om og motta råd og veiledning. Ansatte i barnehagen bør i en veiledningssituasjon med foreldre ha som hovedmål å styrke samspillet mellom foreldre og barn, og barnets kompetanse må vektlegges, i tillegg til hvilke situasjoner barnet har behov for hjelp og støtte (Dalen & Tangen, 2012). For mange foreldre kan det være sårt at barnet deres har utfordringer i hverdagen, og de ansatte i barnehagen bør være varsom og reflektert i sin kommunikasjon. Hvordan personalet i barnehagen kommuniserer sin egen avmakt, frustrasjon og opplevelse av utilstrekkelighet vil ha stor betydning for samarbeidet med foreldre for å unngå at de skal føle seg truet som dårlige omsorgsgivere og mislykket som barneoppdragere (Kinge, 2012). Ansatte i barnehagen bør etterstrebe å opprette en god relasjon med foreldre ved barnets barnehagestart, slik at relasjonen står trygt hvis det oppstår vanskelige samtaler. Da kan det også være lettere å drøfte sensitive tema om barnet med foreldrene og opprette gjensidig tillit og forståelse for tiltak som iverksettes, for barnets beste (Kinge, 2012).

Andre samarbeidspartnere for barnehagen er, som nevnt, PPT og barnevern som også er en del av førstelinjetjenesten. Hvordan PPT er organisert, varierer fra PPT-kontor til PPT-kontor og er opp til de enkelte kommunene.

I stortingsmelding Nr. 18, *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn og unge med særlige behov*, står det:

PP-tjenesten har primært i sitt samarbeid med barnehagen oppgaver knyttet til kartlegging av barnets situasjon, observasjon og sakkyndig vurdering. Ansatte i PP-tjenesten uttrykker et klart ønske om å jobbe mer systemrettet mot barnehagen. Dette vil innebære mer vekt på barnet som en del av en sosial kontekst, hvor ansatte får veiledning i å tilrettelegge et godt miljø for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s.53).

PPT er en hjelpeinstans og et sakkyndighetsorgan, som barnehagen først og fremst kontakter når barn har behov for mer hjelp og støtte enn det barnehagen klarer å gi. PPT jobber både systemrettet og på individnivå. På et systemrettet nivå gir PPT råd til ansatte i barnehagen om hvordan hverdagen kan organiseres og kompetanseutvikling hos personalet for å forebygge at vansker oppstår, eller for hjelp til tilrettelegging (Nilsen, 2014). I Trondheim Kommune har barnehagene mulighet til å ringe ved behov og drøfte barn anonymt for råd og veiledning. Slik sikres det at terskelen for å ta kontakt med PPT blir lavere enn å sende tilmelding.

I tillegg finnes fagteam (se vedlegg 2), som barnehagene skal kontakte innen det blir sendt en tilmelding til PPT. Fagteam kan bestå av spesialpedagog fra PPT, helsesøster,

barnevernspedagog, logoped, psykolog eller andre faggrupper som kan være relevant i hvert enkelt tilfelle. I tillegg til ansatte fra barnehagene kan foreldre være med å drøfte sitt eget barn.

Når det gjelder barnevernet, kan det se ut til at mange barnehageansatte har en høy terskel for å be om hjelp og veiledning, og at når barnehagen tar kontakt med barnevernet er det i akutte situasjoner mer enn for veiledning. En sannsynlig årsak til dette kan være barnehagens opplysningsplikt satt opp imot barnevernets taushetsplikt. Taushetsplikten barnevernet har, bidrar til å gjøre det til et lukket system. Som følge av dette vil barnehageansatte som melder sin bekymring til barnevernet ofte oppleve å få svært lite informasjon om barnet i retur. I så måte kan barnevernets taushetsplikt være til hinder for et frodig samarbeid med barnehagene (Baklien, 2009).

I St.melding nr. 40, *Om barne- og ungdomsvernet*, kap. 2.7. står det:

Samarbeid mellom dei ulike etatane og hjelpetenestene er viktig, ikkje minst for å få eit rett bilete av kva barneverntenesta kan bidra med. Godt samarbeid kan hjelpe til å dempe eventuell skepsis til barnevernet, og i staden få folk til å sjå på barnevernet som ein sentral hjelpeinstans. Tverretatleg samarbeid er ikkje minst viktig for å utvikle eit heilskapleg og samanhengande tenestetilbod. Eit godt samarbeid i kommunen vil gjere sitt til å skape gjensidig tryggleik om kva andre kommunale tenester står for og kan tilby (Kunnskapsdepartementet, 2001-2002, s.15).

På tross av at det fremgår av St.melding nr. 40 at det er viktig med et samarbeid mellom barnehage og barnevern, kan det se ut til at terskelen er høy for barnehagene til å ta kontakt. Baklien (2009) begrunner dette med at mange barnehageansatte føler at bekymringene deres ikke blir tatt på alvor når de tar kontakt, og at det øker terskelen for å ta kontakt igjen.

### **Tidligere forskning på atferdsvansker i barnehagen**

I en amerikansk studie fra 2006 (Geoffroy, Côté, Parent & Séguin, 2006, i Drugli, 2010) undersøkte man stressnivå hos barnehagebarn, og det ble funnet en klar sammenheng mellom stressnivå og kvalitet på barnehagetilbudet. I barnehager med lav kvalitet på tilbudet, var det forhøyet stressnivå hos barna, særlig hos gutter med vanskelig temperament. Forskerne konkluderte med at gode barnehagetilbud ville generelt kunne redusere risikoen for reaksjoner forårsaket av stress i barnehagen. Likevel kan man ikke ta for gitt at alle barn i barnehager med god kvalitet får god nok omsorg, som reduserer stresshormoner. Det avhenger av hvilke



relasjoner enkeltbarn har til de ansatte i barnehagen (Drugli, 2010). Det vil derfor være avgjørende for alle barn i barnehage at de ansatte etterstreber å skape og opprettholde gode relasjoner til hvert enkelt barn, slik at man unngår at stress får utløp i form av uønsket atferd, enten den er utagerende eller introvert.

I en studie fra USA i 2008 (Belden, Thomson & Luby, 2008 i Drugli, 2010), ble det undersøkt om det var forskjell på raserianfall hos førskolebarn i alderen 3-5,11 år med atferdsvansker, barn med emosjonelle vansker og hos barn som hadde både atferdsvansker og emosjonelle vansker. I tillegg hadde de en kontrollgruppe med «normalfungerende» barn. Hypotesen i studien var at det ville være store forskjeller på hvordan barna med atferdsvansker og emosjonelle vansker oppførte seg gjennom et raserianfall, hvordan de regulerte følelsene sine etter et raserianfall, varighet, intensitet og hyppighet på raserianfall sett mot kontrollgruppen av de «normalfungerende» barna, uansett hvilken kontekst de befant seg i. De konkluderte med at det er 5 risikosymptomer som kan indikere atferdsvansker, emosjonelle vansker eller en kombinasjon av disse: «sinne og raseri mot omsorgsgiver innenfor eller utenfor hjemmet og/ eller destruktiv atferd mot gjenstander, selvskadende oppførsel under raserianfall, uavhengig av raserianfallets varighet, intensitet og kontekst bør tas svært alvorlig». Det tredje og fjerde symptomet var «førskolebarn som har raserianfall 10-20 ganger over forskjellige dager hjemme over en 30-dagersperiode, eller gjennomsnittlig har mer enn 5 raserianfall pr dag utenfor hjemmet og rasieriutbrudd som har en varighet i 25 minutter eller mer, er i faresonen for å ha atferdsvansker og/ eller emosjonelle vansker.» Det femte symptomet var at «barnet selv ikke klarer å roe seg etter et raserianfall». Forskerne mener at barn som ofte viser tegn til flere av nevnte symptomer bør henvises videre for utredning av atferdsvansker, emosjonelle vansker eller begge. De understreker at raserianfall og sinne forårsaket av søvnproblemer, sult eller sykdom ikke skal regnes som atferdsvansker og emosjonelle problemer (Drugli, 2010). Da dette er en amerikansk studie, kan vi ikke direkte si den er valid i Norge, da det kan være forskjeller på hvordan barnehagene er organisert, kulturforskjeller, hvordan barna blir møtt og lignende. Likevel er det interessante funn og ha med seg i yrkespraksis som både spesialpedagog og pedagogisk leder.

I 2001-2004 ble den norske studien «De utrolige årene» gjennomført i samarbeid mellom Regionsentrene for barn og unges psykiske helse ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim og Universitetet i Tromsø, poliklinikkene for barn og unges psykiske helse i Trondheim og Tromsø, og Barnevernets utviklingssentra i de to regionene (Drugli, 2008). Programmet «De utrolige årene» er et foreldreveiledningsprogram som er utviklet av

Carolyn Webster Stratton, og skal hjelpe små barn med atferdsvansker. Det består av flere behandlingskomponenter, men de som denne studien var basert på, er foreldreveiledningsgrupper og foreldreveiledningsgrupper kombinert med sosial ferdighetstrening. Programmet bygger på teori om at atferdsvansker oppstår og opprettholdes i samspillet mellom barnet og omgivelsene. 80% gutter og 20% jenter deltok, og av disse gikk 31% i barnehage og 69% på skolen. Disse var fordelt i ulike familiekonstellasjoner og samfunnslag. Barna som deltok var gjennom en totrinns screeningsprosedyre, hvor foreldrene fylte ut et spørreskjema. Kun de barna som skåret over en viss sum, ble tatt inn til barnepsykiatrisk intervju. Av disse barna igjen, var det kun de som skåret til å ha en trasslidelsesdiagnose eller oppfylte minst tre av diagnosekriteriene som ble tatt med.

Umiddelbart etter at behandlingen var avsluttet, skåret over 60% av barna innenfor normalområdet på atferd, ut ifra foreldrenes rapporteringer på nytt spørreskjema. Før behandling ble iverksatt, og ett år etter avsluttet behandling, ble barna sjekket for diagnosen trasslidelse, eller subterskeldiagnose, og hele 70% av barna hadde ikke lenger den barnepsykiatriske diagnosen. Dette funnet viser at det er mulig å bli frisk fra en barnepsykiatrisk lidelse. Videre kan man trekke paralleller mellom barns atferdsvansker, foreldres oppdragerstil og fastkjørte samspillsmønstre. Det ble i denne studien konkludert med at programmet hadde høy effekt på barn med atferdsvansker av alvorlig art, og det ble også funnet noen faktorer utenfor barnet selv som spilte inn hos de det ikke hadde særlig effekt på. Felles for disse var lavt utdanningsnivå hos foreldre, psykiske vansker hos foreldre, kontakt med barnevernet, og høyt oppdragelsesstress hos foreldre. Det var også de familiene med lav deltagelsesprosent og med minst varig endring i sin oppdragerstil som hadde barn i risikozonen for fortsatt å ha atferdsvansker ett år etter at programmet var avsluttet (Drugli, 2008).

Topp-studien er en fortsatt pågående studie, gjennomført av folkehelseinstituttet i Norge. De har kommet frem til at man kan se begynnelsen på psykiske vansker allerede fra barn er 1 ½ år. Omtrent ¼ av barna som hadde betydelige vansker når de var 1 ½ år, hadde fortsatt vansker etter seks år. Problematferden småbarna viste kunne deles inn i fire ulike kategorier, og har fellestrekk med symptomer hos eldre førskolebarn; *emosjonell problematferd*, *utagerende problematferd* (to typer) og *generell umodenhet*. Resultatene tydet også på at mesteparten av ettåringenes problematferd var direkte knyttet til mors symptomnivå. Studien indikerte at når barnas oppvekstmiljø gjennomgikk forbedringer, kunne deres psykiske helse bedres. Videre funn tydet på at barnas vansker avtok når den sosiale kompetansen økte. I

studien ble det konkludert med at det er viktig å sette inn hjelp og støtte i risikofamilier på et tidlig tidspunkt, men at det også er verdt å merke seg at majoriteten av barn som utvikler psykiske plager og normbrytende atferd ikke kommer fra spesielle risikogrupper. På grunn av dette vil det kunne være utfordrende å sette inn tidlig nok hjelp og forebyggende tiltak til alle barn (Folkehelseinstituttet, 2015).

## KAPITTEL 3: Metode

Min problemstilling er «Hvilke erfaringer og opplevelser har tre barnehagelærere med å legge til rette barnehagehverdagen for barn med tegn til atferdsvansker innenfor det ordinære barnehage tilbudet?» I denne problemstillingen ligger et ønske om å finne deltakernes egne erfaringer og opplevelser med å tilrettelegge i barnehagehverdagen for barn som viser tegn til atferdsvansker, innenfor det ordinære barnehage tilbudet. I en slik problemstilling vil det være naturlig med en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt kvalitativt intervju. Dette kapitlet handler om mine metodiske valg i studien.

### **Kvalitativ metode**

I kvalitativ forskning kartlegger man deltakernes oppfatninger av sin verden, og deltakernes beretninger er hovedformålet i all kvalitativ forskning (Gudmundsdottir, 2011). Den kvalitative metoden handler om å få tak i hvordan deltakeren opplever sin hverdag og erfaringene deltakeren har. For å få innsikt i deltakerens egenopplevde virkelighet, må forskeren få deltakeren til å fortelle om sine personlige opplevelser og erfaringer (Dalen, 2011). Det må opprettes nær kontakt og tillit mellom forsker og deltaker, noe som krever at forskeren har evne til å håndtere en sosial situasjon, som kvalitativt intervju og deltakende observasjon er (Thagaard, 2009). I min studie er jeg interessert i å finne ut mer om tre barnehagelæreres erfaringer og opplevelser i arbeidet med å tilrettelegge innenfor ordinært barnehage tilbud, for barn som viser tegn til atferdsvansker. Temaet ble valgt på bakgrunn av min egen forståelse for temaet, og min førforståelse. Dette innebærer at jeg selv har noen meninger og oppfatninger av studiens tema. En sentral oppgave for meg i en intervjusituasjon vil være å ha bevissthet rundt min egen førforståelse. På den måten kan jeg åpne opp for forståelse for forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer, og slik bli mer sensitiv for å se grunnlag for videre utvikling i teori i innsamlet datamateriale (Dalen, 2011). Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativt intervju for å få tak i deltakernes erfaringer og opplevelser rundt denne tematikken.

### *Det kvalitative forskningsintervjuet*

Det kvalitative forskningsintervjuet er velegnet når man vil ha innsikt i forskningsdeltakernes opplevelser, erfaringer, følelser, meninger og tanker (Dalen, 2011; Thagaard, 2009). Man forsøker å finne meningen i sentrale temaer i deltakernes livsverden (Kvale & Brinkmann,

2015). Hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet er å løfte frem deltakernes syn, tanker, opplevelser og erfaringer om et tema. Forskeren må lytte til det deltakerne forteller, og bringe de ulike temaene inn i intervjusamtalen (Postholm, 2010). Dalen (2011) beskriver semistrukturerte eller halvstrukturerte forskningsintervju som at temaene blir bestemt av forskeren på forhånd, men gir mulighet for en naturlig flyt i samtalen. Det gir forskeren mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål og til å stille spørsmålene i en rekkefølge som faller naturlig ut ifra forskningsdeltakernes fortellinger. Ved oppfølgingsspørsmål kan forskeren få ytterligere informasjon fra deltakerne om temaet (Dalen, 2011). Et semistrukturert intervju foregår med utgangspunkt i en intervjuguide med tema og forslag til spørsmål som er åpent formulert. Dette gir rom for at nye tema kan dukke opp underveis. Det er vanlig å starte et kvalitativt forskningsintervju med tema som har til hensikt å gjøre deltakerne rolig og avslappet, for eksempel alder, yrkesbakgrunn og erfaring. Deretter kan man pendle seg inn på tema som omhandler selve studien. Dette kalles *traktprinsippet* (Dalen, 2011). Man bør sette av tid til å få avsluttet intervjuet på en god måte, man kan tenke seg at trakten skal gå sammen igjen. Avslutningsvis spør man ofte om det er noe mer deltakeren ønsker å tilføye, for å være sikker på at vedkommende har fått sagt det han eller hun ønsker (Dalen, 2011).

## **Forskningsprosessen**

### *Valg av forskningsdeltakere*

Studiens omfang satte noen rammer for antall deltakere. Jeg valgte, i samråd med veileder, at jeg skulle ha tre informanter. De to første informantene spurte jeg direkte, da de er bekjente fra eget praksisfelt. Hvilken tilknytning jeg har til de, velger jeg å avstå fra å komme inn på, da jeg vil beskytte deres anonymitet på best mulig måte. Jeg vil likevel nevne at jeg ikke anser relasjonen for å være så nær at den er til hinder for gode og utfyllende svar, eller med risiko for at de føler at de må «stå til ansvar» for sine uttalelser i etterkant. Den siste deltakeren fikk jeg tips om fra en tidligere medstudent, som i denne sammenhengen fungerte som en «portvakt» (Dalen, 2011). Hun visste om en person jeg kunne spørre, og undersøkte om jeg kunne ta kontakt med vedkommende. Utvalgsriteriene er at de er barnehagelærere, med bred erfaring fra et ordinært barnehage tilbud, og med arbeid med barn som viser tegn til atferdsvansker. Jeg ønsket også at mine deltakere skulle jobbe i en kommunal barnehage, for at de skulle ha mest mulig like forutsetninger og rammer i sitt daglige arbeid. Jeg har valgt å gi deltakerne fiktive kvinnenavn, Ada, Berit og Camilla, for å sikre deres anonymitet.

Ada ble ferdigutdannet for omtrent 10 år siden, og har erfaring fra arbeid med både småbarn og storbarn i kommunal barnehage, men også fra familiebarnehage. Berit ble ferdigutdannet for omtrent 15 år siden, og har jobbet i ulike stillinger innenfor barnehageyrket. Hun har aller mest erfaring med de minste barna i barnehagen, men har de seneste årene fått erfaring fra arbeid med storbarna i barnehagen. Camilla ble ferdigutdannet barnehagelærer for snart 10 år siden, og har erfaring både fra private og kommunale barnehager. Camilla har også erfaring med hele aldersspekteret i barnehagen, men har i de siste årene jobbet med storbarn.

### *Krav til fritt og informert samtykke og konfidensialitet*

Kravene til personvern står svært sentralt i forskning som innebærer sensitive opplysninger og hvor det skal innhentes personopplysninger (Dalen, 2011). Jeg tok derfor kontakt med Norsk vitenskapelig datatjeneste (NSD) for å finne ut om det var nødvendig å søke om tillatelse til å gjennomføre denne studien. De vurderte det dit hen at det var nødvendig, så jeg søkte om tillatelse og fikk godkjenning til å utføre studien, med forbehold om at gitte retningslinjer om krav til behandling av personopplysninger ble fulgt (se vedlegg 3). Jeg har derfor valgt å utelate opplysninger om informantene som kjønn og alder, da dette var poengtert i tilbakemeldingen fra NSD. I forkant av intervjuene sendte jeg ut et informasjonsskriv. Skrivet inneholdt informasjon om studien, hva det ville innebære å delta i studien og retten til å trekke seg uten at det fikk konsekvenser som å måtte forklare eller på noen måte stå til rette for hvorfor man har valgt å trekke seg. Til sist fulgte informasjon om at alle opplysninger ville bli anonymisert og ikke kunne spores tilbake til dem. Med Informasjonsskrivet fulgte også en samtykkeerklæring, hvor deltakerne signerte på at utfyllende informasjon om prosjektet var mottatt, og at de ga tillatelse til bruk av lydopptaker (se vedlegg 3). Samtykkeerklæringen ble underskrevet da vi møttes for å gjøre intervjuet. I samtykkeerklæringen stod det også at lydopptak ville bli destruert etter prosjektets slutt og at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt og anonymiseres. Dette valgte jeg å ta med for å synliggjøre for deltakerne at jeg har forpliktelser overfor dem i min rolle som forsker når det gjelder behandling av sensitive opplysninger.

### *Utforming av intervjuguide og prøveintervju*

Ved utforming av intervjuguiden, hadde jeg problemstillingen liggende foran meg. På den måten kunne jeg hele tiden fokusere på at spørsmålene mine var relevante for min studie. Jeg utarbeidet intervjuguiden etter *traktprinsippet*, som vil si at jeg åpnet opp med spørsmål som hadde til hensikt å få forskningsdeltakerne til å føle seg vel og avslappet (Dalen, 2011). Dette var spørsmål som alder, bakgrunn, utdanning og lignende. Deretter vinklet jeg over på spørsmål som var mer direkte rettet mot sentrale temaer i min studie. Etter traktprinsippet må «trakten» åpnes igjen mot slutten av intervjuet, med mer generelle spørsmål (Dalen, 2011). Dette var spørsmål mer rettet mot opplevelsen av arbeidet i personalgruppa generelt, enn de helt personlige erfaringene og opplevelsene.

Til slutt åpnet jeg opp for at informantene kunne tilføye noe hvis ønskelig, og takket for tiden de hadde gitt meg (se vedlegg 5). Ifølge Thagaard (2013) må det trenes på å stille gode spørsmål og skape gode relasjoner til de som skal intervjues. Selv om jeg har gjennomført kvalitative forskningsintervju tidligere og lært av erfaringene jeg fikk, regner jeg meg ikke som veldig erfaren i en intervjusituasjon. Jeg gjennomførte derfor prøveintervju med en kollega. Dette var ikke en barnehagelærer, men en barne- og ungdomsarbeider. Jeg vurderte i forkant om dette var et klokt valg siden hun har en annen utdanningsbakgrunn enn mine forskningsdeltakere, men kom frem til at denne personen fremstår som både faglig kompetent og reflektert, og at det ville gi muligheter for et godt prøveintervju. I tillegg er hun en person jeg stoler på ville gi meg en ærlig tilbakemelding på spørsmålsformuleringene mine, noe jeg anser som viktig i en prøveintervjusituasjon. Etter prøveintervjuet finjusterte jeg på noen spørsmål, og hun ga meg tilbakemeldinger på hvordan hun opplevde intervjusituasjonen og spørsmålsformuleringene. Endringene i intervjuguiden gikk på rekkefølge og systematisering av spørsmål. Jeg gjorde ikke lydopptak av prøveintervjuet, men ser i ettertid at det kunne gitt meg erfaring i å lytte til hvordan jeg formulerte meg og responderte på det jeg ble fortalt.

Jeg valgte å ikke sende ut intervjuguiden på forhånd. Dette kan ha både fordeler og ulemper. Fordelen vil være at informanten kan forberede seg og gi mer utfyllende svar. Ulempen kan være at informanten forsøker å gi svarene han eller hun tror at forskeren ønsker (Dalen, 2011). Jeg valgte i stedet å gi litt informasjon om tema vi skulle snakke om på forhånd.

## *Intervju og transkribering*

I starten av hvert intervju snakket jeg med hver deltaker om informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen, før deltakerne signerte samtykkeerklæringen. Dette gjorde jeg for å sikre meg at deltakerne visste hva de deltok på, i tråd med kravet om fritt og informert samtykke. Deltakerne fikk også mulighet til å spørre dersom det var noe de lurte på. Hvert intervju tok litt i overkant av en time. Jeg brukte lydopptaker under alle tre intervjuene, noe som gjorde at jeg kunne lytte og rette all oppmerksomheten min mot forskningsdeltakerne. Med denne muligheten virker man kanskje mer interessert enn om man sitter oppslukt med å notere (Dalen, 2011). I tillegg kan man observere informantenes kroppsspråk, noe som kan være nyttig i tolkningsprosessen. Under intervjuene holdt jeg mine personlige synspunkter om temaet for meg selv, men responderte på deltagerens beretninger med småord som «ja», «mhm», «å», altså prober (Dalen, 2011), for å vise at jeg var interessert i det som ble fortalt og gjerne ville høre mer. Jeg lot informantene få tenkepauser etter spørsmålene ble stilt. Det kunne kjønes litt merkelig at det ble stille en stund, men det er likevel viktig at informantene får god betenkningstid for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng. Det kan for eksempel være noe informanten ikke har tenkt over i særlig stor grad tidligere (Dalen, 2011), noe den ene informanten selv satte ord på ved ett av temaene, ved å si «Hm. Det har jeg aldri tenkt over» etterfulgt av stillhet, før det kom et utfyllende svar. Som forsker er det mitt ansvar å finne et passende, skjermet rom (Thagård, 2013). Alle mine tre informanter inviterte meg til henholdsvis sine arbeidsplasser og hjem, så da var det mer passende at de som var kjent bestemte hvor vi skulle sitte.

Etter intervjuene valgte jeg å starte transkriberingen ganske umiddelbart. Å transkribere er et omfattende, men viktig arbeid, som går ut på å lytte til lydopptakene og skrive ned nøyaktig det som ble sagt. Jeg valgte å utelate småord som «ehm», «øøø» og lignende, men tok med latter og pauser. I teksten er pauser illustrert med «...». Jeg valgte å transkribere på bokmål, for at eventuelle dialekter ikke skal kunne identifisere forskningsdeltakerne. Ved å skrive om til bokmål fra en annen dialekt bør jeg som forsker være helt sikker på at ordene ikke har en annen betydning på den aktuelle dialekten enn på bokmål. Deltakerne fikk fiktive navn når jeg transkriberte, og jeg anonymiserte også navn på arbeidsplasser og utdanningssteder, samt noen diagnoser som ble nevnt underveis. I transkriberingen markerte jeg disse med XX som et notat til meg selv at det var navn på noe. Gjennom transkriberingen ble jeg godt kjent med datamaterialet mitt, og i kvalitativt forskningsintervju ansees det å transkribere intervjuet som



en del av fortolkningsprosessen (Thagaard, 2013). Jeg hadde 29,5 sider transkribert datamateriale, fordelt på ca 10 sider pr deltaker.

### *Analyse av data*

I kvalitativ forskning er ikke analyseprosessen en avgrenset prosess. Den kvalitative analysen startet i det jeg startet mitt første intervju og går i flere faser (Postholm, 2010).

Analyseprosessen innebærer at datamaterialet blir delt opp for så å bli analysert. Hensikten er å bedre forskerens innsikt i de ulike delene av materialet (Postholm, 2013). Jeg brukte en fenomenologisk tilnærming i min analyse. Det vil si at jeg prøvde å forstå meningen, strukturen og essensen av det erfarne og opplevde fenomenet (Patton, 2002, i Postholm, 2010, s. 98). Jeg skrev ned alle viktige uttalelser i marginen på det transkriberte materialet og analyserte setning for setning som et ledd i kodingsprosessen. Jeg delte datamaterialet inn i mindre deler, og ga det navn eller en kode. Disse kodene samlet jeg i kategorier som dekket de samme begrepene og som gikk igjen i datamaterialet (Dalen, 2011). Jeg jobbet mye og lenge med datamaterialet og det var en omfattende prosess å komme frem til kategoriene jeg syntes representerte mitt datamateriale. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at man gjennom den hermeneutiske sirkel kan få en stadig dypere forståelse av teksten. Ved å gå frem og tilbake mellom deler og helhet av mitt datamateriale og teori, til datamaterialanalyse for å prøve å forstå, kan sees som en hermeneutisk sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg samlet sitater i tabeller, og skrev linjenummer og koder ved siden av (se vedlegg 6). Disse kodene dannet mine kategorier. Dette kan ansees som en meningsfortetting, at man forkorter forskningsdeltakernes uttalelser fra lange formuleringer til kortere setninger. Kodene jeg fant som gikk igjen i teksten var for eksempel relasjoner, omsorg, i møte med andre, i forhold til. Denne koden dannet kategorien *relasjoner*. Struktur, oversikt, dagsplan, forutsigbarhet og ro dannet kategorien *tilrettelegging*. Veiledning, hjelpe, bidra og støtte dannet kategorien *samarbeid*. Disse kategoriene vil jeg i kapittel 4 presentere og analysere i lys av relevant teori. I min studie kan jeg ikke si noe om de tre barnehagelærernes praksis i sitt yrke, men jeg kan analysere ut ifra deres fortellinger om sin praksis. Moen (2011a) beskriver det å konstruere narrativer, altså fortellinger, som et særtrekk for mennesker og at det kan hjelpe forskeren å løfte frem deltakernes stemmer. Jeg har derfor valgt å bruke deltakernes narrativer eller sitater, i kapittel 4 hvor jeg presenterer resultat og analyse i lys av teori og drøfting.

## *Forskerrollen og førforståelse*

Kvale & Brinkmann (2015) skriver at forskeren selv er den viktigste nøkkelen til å innhente kunnskap. Forskeren kan finne hjelp og støtte i å være kjent med etiske verdispørsmål, retningslinjer og teorier, men når det kommer til stykket er det forskerens personlige integritet som er det avgjørende for hvordan valg som tas underveis i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Førforståelsen forskeren har med seg inn i intervjusituasjonen omfatter meninger og synspunkter han eller hun har med seg inn i forskningen. I møtet med forskningsdeltakerne, vil alltid en forsker stille med en slik førforståelse. Det som er viktig er å benytte sin førforståelse på en slik måte at det gir best mulig forståelse for informantenes det informantene meddeler av sine erfaringer og opplevelser (Dalen, 2011).

Min førforståelse vil være farget av snart 10 år som pedagogisk leder i barnehage i Trondheim Kommune, og av min videreutdanning i spesialpedagogikk. Det betyr at jeg har møtt mange forskjellige barn opp gjennom årene. Temaet for studien er valgt med utgangspunkt i min interesse for barn som viser tegn til atferdsvansker. Jeg har mange ganger opplevd en slags utilstrekkelighet i det å skulle legge til rette for barn som viser tegn til atferdsvansker. Spørsmålene jeg stiller forskningsdeltakerne vil være farget av min førforståelse, og på den måten vil møtet mellom deltakerne og meg virke inn på datamaterialet. Sett i lys av dette, må jeg gjøre rede for min subjektivitet. Det innebærer at det jeg på forhånd tenker og tror om barnehagelærernes holdninger og tanker om relasjoner, tilrettelegging og samarbeid må legges til side.

På bakgrunn av min erfaring som pedagogisk leder, var min førforståelse at barnehagelærere strever med å tilrettelegge for barn som viser tegn til atferdsvansker og ofte tenker at det er barnet som burde fått en diagnose. Jeg hadde også en førforståelse av at det er barnehagelærerne som får den tetteste relasjonen til barn som viser tegn til atferdsvansker, siden de ofte har mye faglig ballast. For å klare å legge til side min førforståelse på best mulig måte, leste jeg relevant teori i forkant av intervjuene. Forskningen vil likevel være farget av mine synspunkter, da det er jeg som forsker som velger ut både teori og funn i datamateriale (Postholm, 2010). Med hensyn til dette, redegjør jeg for kvalitet og etiske betraktninger i neste avsnitt.

## *Kvalitet og etiske betraktninger*

Postholm (2010) skriver at kvalitet i kvalitativ forskning handler om studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Jeg har tidligere i metodedelen beskrevet forskningsprosessen så nøyaktig som mulig gjennom å redegjøre for informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser for deltakerne og forskerens rolle. Det samme gjelder forhold ved informantene, intervjusituasjonen og analysemetoden jeg anvendte. Dette er med på å gjøre studien transparent slik at leseren kan se at valgene som er gjort er gjennomtenkte og gjort rede for (Dalen, 2011), og underbygger i så måte at forskningen er utført på en pålitelig måte med tanke på utvikling av data. Min hensikt med studien var å finne ut hvilke opplevelser og erfaringer tre førskolelærere hadde med å tilrettelegge barnehagehverdagen for barn som viser tegn til atferdsvansker. Spørsmålet om gyldighet i denne studien vil omhandle i hvilken grad metoden min undersøker det den er ment for å undersøke (Kvale, 2001). Jeg valgte derfor åpne spørsmål i intervjuguiden, slik at min førforståelse skulle komme minst mulig frem. På den måten kunne deltakernes stemme løftes frem og deres historier bli fortalt. Med relativt lang praksiserfaring fra feltet, kunne jeg blitt farget av egne opplevelser i min analyseprosess, dersom jeg ikke var bevisst rundt min egen førforståelse, tanker og holdninger.

Ved å dokumentere hele forskningsprosessen synliggjøres forskerhåndverket. Selve kunnskapen som kommer frem i en kvalitativ studie betegnes av Postholm (2010) som kontekstuell, altså knyttet til et gitt sted til en gitt tid. Av den grunn kan den ikke generaliseres til hele populasjonen av barnehagelærere, men den kan kanskje overføres til noen andre barnehagelærere. Postholm (2010) betegner dette som *naturalistisk generalisering* (s. 131). Naturalistisk generalisering sier noe om nytteverdien av forskningen i praksisfeltet. Kanskje kan min studie bidra til at noen barnehageansatte får nye synspunkter og tolkninger av praksisfeltet.

Den nasjonale forskningskomité for samfunnsfag, jus og humaniora (senere i teksten forkortet til NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2009 i Postholm, 2010). De som har relevans for min studie, er de tidligere presenterte delene i metodekapittelet, som *krav om fritt og informert samtykke*. I tillegg er det *krav om å tilbakeføre forskningsresultater, krav om respekt for individets privatliv og nære relasjoner, krav om konfidensialitet, forskerens ansvar for klarhet og krav om respekt for menneskeverdet* (Postholm, 2010, s.153). Forskningsdeltakerne fikk tilsendt samtykkeskjema på forhånd, og vi startet intervjuene med å snakke om dem og underskrive samtykkeerklæringen. Jeg

gjennomgikk samtidig mine forpliktelser om å anonymisere sensitive opplysninger, samt oppbevaring av data på forsvarlig måte. Med en av deltakerne snakket jeg litt mer inngående om taushetsplikten, da dette var noe hun stilte spørsmålsteget med. Jeg stilte ikke spørsmål som krevde opplysninger som er hindret av informantens taushetsplikt. Jeg unnlot å stille oppfølgings spørsmål ved et tilfelle, da informanten ble emosjonell i sin beretning. Dette av det etiske hensynet om respekt for individets privatliv og nære relasjoner. Som forskningens viktigste instrument (Postholm, 2010, s.155), prøvde jeg å tilpasse de etiske vurderingene mine ut fra intervju situasjonene, og med det mener jeg å ha forholdt meg til de nasjonale forskningsetiske retningslinjene.

## KAPITTEL 4: Resultat

I min analyse av datamateriale fant jeg at barnehagelærerne var opptatt av struktur og tilrettelegging for barn med tegn til atferdsvansker, i et forsøk på å gjøre dagene så bra som mulig for disse barna. I tillegg fant jeg at de opplevde seg selv som engasjerte og opptatt av relasjonen og samspillet med barn som viser tegn til atferdsvansker. Til sist fant jeg i analysen at de var opptatt av samarbeidet omkring barn som viser tegn til atferdsvansker, som foreldre, kolleger og andre instanser. Under presenterer jeg empiri fra disse funnene og empiri blir til slutt sett i lys av teori. Kapittelet avsluttes med analyse.

### Tilrettelegging og struktur

#### *Empiri og analyse*

I analysen av datamaterialet om tilrettelegging, fant jeg at informantene snakket om å forberede barna hva som skal skje i neste aktivitet eller situasjon.

Ada: Vi merker jo godt om vi glemmer å forberede enkeltbarn på hva som skal skje om en liten stund, og plutselig sier «nå skal vi kle på». Da kan det bli helt feil for enkeltbarn eller veldig kaos.

Camilla: Det er så mange av disse barna som bruker så mye energi på å lykkes i løpet av en dag, så da blir de ekstra slitne. De trenger å rammes inn litt da. Vi har hengt opp fem bilder, så har de hver sin klesklype med navnet sitt på, så velger de den aktiviteten de vil holde på med og setter klypa si på bildet. Det kan være dukker, biler, perling og sånt da. Jeg tror det reduserer den flyktigheten litt, de vet hva de skal og sånne småting kan være med på å avgjøre om de lykkes eller ikke.

Berit: Du har jo disse barna som trenger å få en beskjed litt før de andre barna om at det for eksempel er ryddetid. At de trenger litt mer tid enn andre for å avslutte aktiviteten sin. Kollektive beskjeder blir vanskelige for dem.

Ada og Berit snakker om hva som skjer dersom de glemmer å forberede barna på hva som skal skje i neste situasjon og en opplevelse av kaos. Camilla forteller om en strategi hun bruker for å visualisere barnas valg av aktiviteter.

Ada sier at det kan bli helt feil for enkeltbarn eller veldig kaos, dersom de glemmer å forberede enkeltbarn på skifte eller avslutning av aktivitet. Ut fra utsagnet hennes, kan man se det som at for å unngå at det skal bli kaotisk eller helt feil for enkeltbarn, må de få forberedelse i forkant av et aktivitetsskifte. Berit sitt utsagn forteller også om barn som trenger å få beskjed litt før de andre, fordi de trenger tid til å avslutte aktiviteten sin. Dette kan tolkes i retning av Ada sitt utsagn, at dersom de ikke får tid kan det bli vanskelig for det enkelte barnet å avslutte sin aktivitet. Sees deltakernes fortellinger i lys av Bronfenbrenners

utviklingsøkologiske modell, kan vi si at barnehagen er en del av barnas mikrosystem. Man kan ikke utelukkende se på et barns atferd, uten å se på systemene som barnet er en del av (Haugen, 2008). Ada og Berit forteller at barnas reaksjon i situasjonen avhenger av hvordan de voksne forbereder dem på ny situasjon. Camilla viser til et konkret tiltak de har gjort, som hun sier har som formål å redusere flyktigheten. Dette kan sees som at hun mener at dersom barna med tegn til atferdsvansker ikke vet hva de skal gjøre, vil de vandre rundt i rommet uten å vite helt hva de skal ta seg til. Dette utsagnet kan også sees i lys av Bronfenbrenners systemteori. Camilla har gjort en endring i barnehagehverdagens struktur, og forsøker med det å oppnå en endring i enkeltbarns atferd.

Ser vi deltakernes utsagn i lys av at atferdsvansker er kontekstavhengig (Ogden, 2011; Nordahl et al., 2005), kan det se ut som at deltakerne er bevisst at barnas atferd påvirkes av deres egne handlinger og struktur. Man kan også anse det som at deltakerne gjennom sitt virke som barnehagelærere, har tilegnet seg relasjonskompetanse. Det kan være at de har fanget opp barns metakommunikasjon i situasjoner som innebærer skifte av aktiviteter. Berit Bae (1996) mener at man må se bak barns handlinger, og prøve å forstå mer enn det som blir sagt gjennom mimikk, blick og holdninger, det hun betegner som metakommunikasjonen. Man kan se for seg at barna kanskje uttrykker et ønske om å få holde på med sin aktivitet lengre gjennom verbal kommunikasjon. Likevel tolker jeg det Ada beskriver som helt kaos, som noe mer enn kun verbal kommunikasjon, som barna kanskje har metakommunisert gjennom å vise en atferd som Ada beskriver som kaos.

Nordahl et. al (2005) beskriver atferdsvansker som atferd som bryter med sosiale normer og verdier, hemmer og ødelegger for fellesskapet og samhandlingen som foregår der. Det kan tenkes at Adas og Berits beskrivelse av å forberede, eller glemme å forberede enkeltbarn på aktivitetsskifte er situasjoner som får frem denne type atferd hos barn som viser tegn til atferdsvansker. Camilla sier at å redusere flyktigheten, at barna vet hva de skal og slike småting kan bidra til at barn lykkes. Jeg tolker det som at barna lykkes med normativ atferd og at de lykkes med å vise en atferd som ikke bryter med normer og verdier eller er ødeleggende for fellesskapet (Nordahl, et al., 2005) på bakgrunn av tilretteleggingstiltaket Camilla har gjort. I en annen barnehage ville kanskje ikke flyktigheten Camilla beskriver, vært et tegn til atferdsvansker. Kanskje kunne man tolket det som barns uttrykk for et ønske om bevegelse?

Barnehagedagen består av mange skifter mellom aktiviteter og daglige gjøremål. Alle tre deltakerne mener overgangssituasjoner kan være utfordrende for barn som viser tegn til atferdsvansker. Forskningsdeltakerne forteller:

Ada: Det kan jo i overgangssituasjoner bli ganske kaotisk, selv om man prøver å ta de gruppevis i for eksempel påkledning. Det er jo mye man skal gjøre selv om man... ja, som ansatt i en barnehage da. Man skal jo lage maten, rydde opp etterpå.. det går bort mye tid på sånt da.

Berit: Disse overgangssituasjonene med mange voksne og mange barn tilstede, det blir altfor uforutsigbart. Det kommer unger borti dem, dulter borti eller kommer med innspill hele tida, de får ikke ro.

Camilla: Overgangssituasjoner er jo et klassisk eksempel på situasjoner der du tryner gang etter gang, ikke sant. Å gå fra det ene til det andre.

Forskningsdeltakerne snakker her om at overgangssituasjonene kan være utfordrende for barn som viser tegn til atferdsvansker. Sett i lys av teori om forebygging, kan det kanskje være mulig å sette inn forebyggende tiltak i overgangssituasjonene? Forebygging i denne studiens kontekst vil si å forhindre at barns utfordringer i barnehagehverdagen får utvikle seg til å bli alvorlige atferdsvansker (Befring, 2012). For å kunne forebygge utvikling av atferdsvansker, må man ha kjennskap til risikofaktorer som ligger til grunn for å kunne utvikle atferdsvansker (Befring, 2012). Nordahl et al., (2005) betegner hyperaktivitet, sinne og impulsivitet for å være blant de sterkeste varskoene for utvikling av atferdsvansker. I lys av teori om forebygging kunne det i overgangssituasjonene vært nyttig for de ansatte å benytte seg av det Nordahl et al., (2005) benevner som proaktive strategier. Hensikten med proaktive strategier, er som nevnt i teorikapittelet under avsnitt om forebygging, å etablere så gode oppvekstvilkår for barna at ikke tegn til atferdsvansker får utvikle seg.

Ada trekker inn andre oppgaver de ansatte har i løpet av en barnehagehverdag. Dette tolker jeg som at ikke alle de ansatte er tilstede i for eksempel påkledningssituasjonen, fordi det for eksempel skal ryddes etter måltid, som hun forteller. Berit vektlegger mangelen på ro for barna i overgangssituasjonene og at det blir uforutsigbart. Man kan tenke seg at påkledningssituasjonen Ada betegner som kaotisk tilsvarer det Berit beskriver som at det er mange barn, voksne og at det blir uforutsigbart. Ada nevner at de prøver å ta med seg små grupper, men gir likevel uttrykk for kaos. Hun nevner også det man kan anta som en årsak til kaoset, nemlig de andre oppgavene ansatte har i tillegg til å ivareta barna. Kanskje handler det om avdelingens struktur og rutiner, hva som blir gjort til hvilken tid. Det kunne kanskje vært en proaktiv strategi i seg selv å utsette ryddingen etter måltid til alle barna var ferdig påkledd,

slik at flere voksne var tilstede sammen med barna. Camilla trekker frem overgangssituasjonen som en typisk situasjon hvor barn med tegn til atferdsvansker opplever å «tryne gang etter gang». Dette kan tolkes som en metafor på at barnet ikke mestrer overgangssituasjonen. Sett i lys av teori om sosial kompetanse, kan man si at Camilla forteller om et problem som barnet blir eier av, selv om årsaken kan være manglende tilrettelegging i barnehagen (Barsøe,2010). Kanskje bør de ansatte bestrebe seg på å finne noen proaktive strategier som kan gjøre at barnet mestrer overgangssituasjonene. Barsøe (2010) skriver at mangelfulle eller utydelige beskjeder kan være vanskelig å håndtere for et barn som har behov for struktur og oversikt. I barnehagens overgangssituasjoner kan det tenkes å være uoversiktlig og ustrukturert dersom de ansatte ikke jobber bevisst med å få til det motsatte.

Deltakerne snakket også om betydningen for å dele opp i små grupper. De forteller:

Berit: Det her med mulighetene til å dele opp, at to voksne kan gå på tur med ei gruppe på åtte barn, det er jo umulig. Det har vi ikke folk til. Da skal man drasse avgårde med den her gruppa på femten barn. De som strever får det jo ikke akkurat noe bedre av en slik opplevelse.

Camilla: Jeg har delt gruppa i to når vi skal på tur. Da er ei gruppe på tur, og ei gruppe er på barnehagen med tilrettelagte aktiviteter. Da får vi til å minimere krangling og sånn kniving som man kan se, og for å bygge relasjoner mellom ungene så de kan komme litt mer til syne også. Jeg tror man kan jobbe bedre om man er to voksne på seks enn fire voksne på tolv barn. Det er jo noe vi har muligheten til på grunn av bemanninga vår da. Det hadde vi ikke fått til i den grad vi ikke hadde noe støtte. Ikke sant? Det tar jo voksne.

Ada: Det å være i ei stor gruppe, kontra det å dele opp i små grupper, eller det å være en til en. Kanskje er det en stor nok utfordring å være sammen med ett annet barn? Altså her da, er det det med bevisste voksne som klarer å legge opp til barns mestring.

Alle tre mener det er best for både barn, voksne og samspillet mellom dem at barnegruppa blir delt opp. Sett i lys av systemteori, vil barn som har behov for forutsigbarhet og struktur vise en form for atferd i et miljø som innehar disse forutsetningene og en annen type atferd i et miljø som ikke har disse forutsetningene tilstede (Nordahl, et al., 2005). Berit uttrykker et ønske om å kunne dele opp gruppa på tur, men at det er umulig som følge av bemanningen gruppen har. Dette kan tyde på at Berit har tanker om hvilke tiltak som kunne bedret situasjonen for barn som viser tegn til atferdsvansker, men at hun ikke anser det som forsvarlig at en voksen skal være alene med åtte barn. De har heller ikke bemanning til å være to voksne på åtte barn. I Camilla sin barnehage er det annerledes. De har to voksne på seks barn når gruppa er delt i to og fire voksne på tolv barn når de er samlet. Camilla er tydelig på at det ikke hadde vært mulig innenfor et ordinært barnehagetilbud, men at de får det til fordi noen av barna har ekstra støtte i form av tettere bemanning.



Det synes som om Berit er klar over at barna kunne hatt det bedre i en liten gruppe, men at hun føler seg begrenset av barnehagens rammebetingelser. Ser man dette i lys av teori om proaktive strategier kan man si at Berit har tenkt ut den proaktive strategien, som er å dele opp gruppa, men hun og de andre ansatte opplever en utfordring i at de ikke får det til. Sett i lys av problemstillingen min, kan man si at Berit opplever det som utfordrende å legge til rette innenfor ordinært barnehagetilbud når det gjelder å gå på tur. Dette støttes av Camillas utsagn, at de ikke hadde hatt muligheten til å dele opp gruppa på tur om de ikke hadde hatt ekstra støtte. Ser man dette i lys av teori om samarbeid, kan man tenke at Berit kunne tatt kontakt med en av barnehagens samarbeidspartnere, for eksempel PPT, for råd og veiledning om hvordan man kunne tilrettelegge på tur. Dette ville forutsatt at Berit var åpen og engasjert for innspill og lyttende til de rådene hun fikk, og at PPT hadde hatt tilsvarende åpne og lyttende holdning. På den måten kunne det ha munnet ut i konkrete tiltak, som kunne hjulpet Berit å tilrettelegge for barnegruppa på tur (Moen, 2012).

Ada snakker litt mer generelt om å dele opp gruppa, og hun reflekterer rundt hva barn kan ha behov for og tenker høyt om at for noen barn kan det å være sammen med bare ett annet barn være en utfordring. Adas utsagn kan vi se i lys av teori om sosial kompetanse. Barsøe (2010) sier at det er de voksnes ansvar å støtte, slik at barn ikke faller utenfor i leken. Ada trekker frem voksenrollen i sitt utsagn, og mener de ansatte bør legge til rette for barns mestring. Moen (2011b) skriver at sosial kompetanse er viktig for enkeltindividets følelse og mestring. Man kan anse det som at Ada mener det kan være nødvendig i enkelte situasjoner å skape rom for at barn kan få leke sammen i en så liten gruppe at det involverer bare to barn, med støtte fra en voksen. Hvis man skal se dette opp imot Berit og Camillas utsagn, kan det virke lite gjennomførbart. Kanskje er det derfor Ada snakker litt generelt også, fordi hun reflekterer om hva som burde vært gjort dersom rammebetingelsene lå til rette for det? På den annen side kan det være at hun mener barna er prisgitt hvilke ansatte de er sammen med i øyeblikket, da hun trekker frem at det handler om voksne som klarer å legge opp til barns mestring. Ut ifra dette utsagnet kan det synes som om hun mener at ikke alle ansatte får til det på en god måte.

Sett i lys av teori om relasjonskompetanse, vet man at det for barn som strever sosialt og emosjonelt eller med sin sosiale kompetanse, vil være avgjørende hvordan de blir møtt av voksenpersoner i sitt voksenmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2009). Med det som bakgrunn bør man kanskje i barnehagene etterstrebe å snakke om hvor viktig de ansatte er for utvikling av barnas sosiale kompetanse og mestringsfølelse?

## Relasjonen til barna

### *Empiri og analyse*

I min analyse av datamateriale så jeg at alle tre forskningsdeltakerne stadig vendte tilbake til temaet relasjonen til barna som viser tegn til atferdsvansker. De forteller om sin egen relasjon til barn som viser tegn til atferdsvansker:

Ada: Jeg tenker ofte «hva kan jeg gjøre for at hverdagen din skal bli bedre?» Altså, det er alltid noe jeg kan hjelpe med for å bedre situasjonen til den aktuelle ungen der og da. Det å finne de gode verdiene, eller egenskapene da, og bygge videre på dem. Jeg trekker meg mot dem da, for jeg vil så gjerne hjelpe. Altså..vi blir jo glade i dem!

Berit: Jeg får jo så lyst til å ta de inntil meg og gi dem den omsorgen og oppmerksomheten de trenger i hverdagen, og holde de nært meg, så jeg hele tiden kan være sikker på at de har det bra! For de har det jo ikke bra! Når de har tegn til atferdsvansker på et eller annet plan så har de det jo ikke bra.

Camilla: Jeg gruer meg til den dagen de slutter for å si det sånn. Jeg tør påstå at de her barna har gjort et dypt innhogg i meg. Hvem er det som skal forstå at du bare trenger å bevege litt ekstra på deg- du gjør det ikke for at du vil være urolig under måltid, du bare klarer ikke å sitte i ro. Hvem er det som skal se det?

Alle tre forskningsdeltakerne uttrykker omsorg for barn som viser tegn til atferdsvansker og et ønske om å hjelpe dem. Ser man utsagnene deres i lys av relasjonsteori, kan man se det som at alle tre forskningsdeltakerne har tatt ansvar for relasjonene de har til barna. I en asymmetrisk relasjon mellom voksne og barn er det alltid den voksne som har ansvar for å ivareta relasjonen (Juul & Jensen, 2004). Relasjonen skapes i møte mellom mennesker, og vil avhenge av menneskene i relasjonen og innsatsen som blir lagt i den. I en god og anerkjennende relasjon kan barnet få bedre selvtillit, utvikle respekt for seg selv og andre og bli mer selvstendig (Bae, 1996). Ut ifra deltakernes utsagn kan man si at i en god og anerkjennende relasjon har relasjonen betydning for begge partene i relasjonen. Denne antagelsen vil jeg underbygge med Adas utsagn om at hun blir glade i barna og Berits uttalelse om at hun ønsker å holde de tett inntil seg og gi dem den omsorgen de trenger.

Både Berit og Ada er opptatt av at barna skal ha det bra. Ada undrer seg over hva hun kan gjøre for at barna skal få det bra og Berit er klar på at tegn til atferdsvansker er en tydelig indeks på at barna ikke har det bra. Sett i lys av teori om risikofaktorer og forebygging kan dette funnet støttes opp av Drugli (2008) som hevder at barn med tegn til atferdsvansker tilpasser seg ikke et miljø som ikke er tilfredsstillende for dem uten å protestere på sitt vis. Ved å se barns tegn til atferdsvansker som et uttrykk for at noe ikke er tilfredsstillende for et barn, kan de ansatte i barnehagen få en pekepinn på at noe må endres i barnehagemiljøet.

Camilla gir uttrykk for at hun gruer seg til å sende fra seg barna til skolen når den tid kommer. Hun reflekterer over hvem som skal se enkeltbarnas ulike behov. Hun sier «du gjør det ikke for at du vil være urolig under måltid, du bare klarer ikke å sitte i ro. Hvem er det som skal se det?» Ser man dette i lys av teori om atferdsvansker, kan det tyde på at Camilla er redd for at barn med tegn til atferdsvansker skal bli stigmatisert på bakgrunn av sin atferd (Aasen et al., 2005). I lys av teori om relasjonskompetanse kan man si at Camilla er redd for at barnets metakommunikasjon ikke skal bli sett. Barnet sitter urolig på stolen under måltid, og metakommuniserer at det har vansker med å sitte i ro. Dersom man klarer, som Camilla, å se barnets metakommunikasjon, kan man opptre anerkjennende i relasjonen og forstå barnets opplevelsesverden (Bae, 1996). Det kan se ut som at Camilla har noen erfaringer med at barna ikke blir sett på samme måte i skolesystemet som i barnehagen. Kanskje kan det ha noe med at hun har erfaring med hvor mye som skal kreves av de ansatte i barnehagen for å legge godt til rette, og at hun vet at det blir færre voksenpersoner i klasserommet på skolen?

Forskningsdeltakerne var også åpne om at det også er utfordringer i relasjonen til barn med atferdsvansker. De forteller:

Ada: Det som er utfordrende er jo når man ikke mestrer selv. Altså når man føler man ikke kommer videre. Det å være tålmodig nok til enhver tid da, og være påkobla til enhver tid, for det er en viktig jobb.

Berit: Jeg har jo ikke noe spes.ped-kompetanse og jeg har ikke noe annet enn min erfaring og sunne fornuft å gå etter. I møte med de barna setter man kanskje i gang tiltak som ikke fungerer. Da synes jeg det er vanskelig.

Camilla: Det er mang en gang jeg har kjørt hjem fra jobb og vært både veldig sliten og lei meg. Du føler at du ikke strekker til da, ikke sant, når det ryker og fyker rett og slett fordi det er så mye... ja, det er så mye følelser i ungene, frustrasjon og ting du ikke skjønner da. Da er det tøffe tak.

Deltakerne opplever frustrasjoner i arbeidet med barn som viser tegn til atferdsvansker. De uttrykker en følelse av egen utilstrekkelighet og fastkjørte samspillsmønstre og at det kan være vanskelig å ha tålmodighet nok (Ada), kompetanse nok (Berit) og ting man ikke forstår med barnas atferd (Camilla).

Ser man denne empirien i lys av teori om barns indre arbeidsmodeller, vet man at det kan være krevende for ansatte å stå i relasjoner med barn som har utrygge, indre arbeidsmodeller. Barn med utrygge, indre arbeidsmodeller har opplevd en overvekt av negative opplevelser med sine omsorgsgivere i de første leveårene (Broberg, et al., 2014). Dersom ansatte i barnehagen opplever disse relasjonene som krevende, kan det føre til at barnet blir møtt på samme, negative måte som fra sine foreldre, og det kan få negative konsekvenser for barnet

som at det ikke føler seg elsket (Broberg, et al., 2014). På tross av at deltakerne uttrykker utfordringer i samspillet med barn som viser tegn til atferdsvansker, kan man se et underliggende ønske om å hjelpe. Ada uttrykker at det er en viktig jobb, og i det kan man si hun har en forståelse av barnehagen som forebyggingsarena. Sett i lys av teori om forebygging og risikofaktorer, kan man si at Ada ønsker å møte barna på en verdig måte og gi et tilrettelagt tilbud (Befring, 2012) og hun etterstreber å ha tålmodighet nok til å mestre det.

Berit trekker frem sin sunne fornuft og erfaring, og at hun ikke har kompetanse innenfor spesialpedagogikk. Sett i lys av teori om samarbeid, kunne kanskje Berit hatt behov for veiledning fra andre fagpersoner innenfor førstelinjetjenesten, som for eksempel en spesialpedagog eller PPT (Kinge, 2012). Videre kan man tenke at det også vil være av betydning å rådføre seg med foreldre. Dersom man ser foreldre som en ressurs for barnets utvikling, kan man få et godt samarbeid med barnets foreldre (Dalen & Tangen, 2012).

Camilla sier at hun blir både sliten og lei seg. Ser man denne empirien i lys av relasjonskompetanse, er det et uttrykk for at det ikke er en god relasjon for Camilla. Juul & Jensen (2004) mener det er en god relasjon først når begge parter i den er ivaretatt. Når vi vet at ansvaret for relasjonen mellom barn og voksne alltid ligger hos den voksne (Juul & Jensen, 2004), kan man forstå at det føles frustrerende for Camilla, og at det er hun som sitter igjen med en følelse av utilstrekkelighet i relasjonen. Hun sier det er så mye følelser i barna, frustrasjon og ting hun ikke forstår. Bae (1996) beskriver det som at mange ansatte i barnehagen har et så sterkt ønske og behov om å hjelpe et barn videre i utvikling, at barnets handling, eller det barnet metakommuniserer, forsvinner. Kanskje kan det være nyttig for Camilla i slike situasjoner og prøve å forstå tanken bak barns handlinger, og hva de er et uttrykk for.

Informantene snakker også om kollegaers relasjoner til barn som viser tegn til atferdsvansker

Ada: Det er jo noen som synes det er utfordrende å håndtere enkeltbarn. De vet ikke hvordan de skal håndtere de ulike situasjonene. Da er det viktig at de er ærlige på det da. Man må jo gå i seg selv og gjøre en innsats for å hjelpe barna også. Kanskje man må være flinke til å rose hverandre som ansatte, slik at man føler mestring. Kanskje man blir mer bevisst da.

Berit: Utfordringene for de rundt er jo å beholde det positive synet på barnet. Jeg opplever litt begge deler. Det kan være huffing over kjøkkenbenken. Dessverre er det noen som tar seg den friheten å ta en kopp kaffe og diskutere barna. Det er ikke greit i det hele tatt.

Camilla: Akkurat nå synes jeg det er gode holdninger her til barn som strever. Vi snakker jo om at her er det barn som strever, og det er greit også er det vi voksnes oppgave å sørge for at barnet lykkes. Jeg tror det handler litt om hvem man er som ped.leder. Det er jo litt dumt

egentlig..men ja, akkurat nå er det ganske sånn greit, det er en faglighet over det da. De har god påvirkningskraft tror jeg, og kan bygge opp med det faglige.

Ada og Berit forteller om utfordringer i personalgruppa, når det gjelder syn på barn med tegn til atferdsvansker. Ada uttrykker at det kan være usikkerhet og at ansatte ikke vet hvordan de skal møte disse barna. Noe av det samme kommer frem av Berits utsagn. Ut ifra det Berit forteller, kan det synes som om noen ansatte diskuterer barna i andres påhør. Ser man denne empirien i lys av teori om forebygging og risikofaktorer, kan man si at hvis dette er typisk for de ansatte i de aktuelle barnehagene, kan barnehagen utgjøre en risikofaktor for barna som viser tegn til atferdsvansker. Mangel på positive relasjoner med de ansatte kan forsterke negativ atferd hos barn (Drugli, 2008). Dette kan man finne støtte for i systemteorien, hvor man søker å finne en forståelse for miljøets påvirkning for barns oppvekstmiljø. Kanskje kan det være at disse ansatte som Ada og Berit forteller om, ikke har tilstrekkelig med kompetanse om hvordan deres egen atferd og relasjoner til barna påvirker? Ser man denne empirien i lys av teori om sosial kompetanse, kan man tenke at de ansatte som Ada og Berit her forteller om, individualiserer barnets problemer (Barsøe, 2010). Barnet blir da eier av problemet, selv om årsakene til barnets vansker kan skyldes for eksempel faktorer hos de voksne, som for eksempel mangel på gode relasjoner, utydelige beskjeder eller annen tilrettelegging. Dette finner man støtte for i teori om relasjonskompetanse. Som nevnt tidligere, har de voksne ansvaret for relasjonen i møte med barn (Juul & Jensen, 2004).

Kanskje ville det vært, som Ada sier, nyttig for de ansatte og være ærlige omkring sine utfordringer i møte med disse barna. Berit forteller om voksne som diskuterer sine erfaringer omkring barn ved kjøkkenbenken. Sett i lys av teori om samarbeid, kan man tenke at barnehagelærernes rolle i møte med de andre ansatte vil være å jobbe for å fremheve ressursene på det menneskelige planet. På den måten kan barna oppleve nære og engasjerte voksne, i stedet for fjerne og uengasjerte voksne (Bae, 1996). Sett i lys av dette kunne det kanskje vært nyttig for hele personalgruppene hos Ada og Berit å jobbe med egen yrkesidentitet i møte med barn. Man kan også anta at det som foregår ved kjøkkenbenken er et uttrykk for menneskelig frustrasjon med et behov eller ønske om å dele sine erfaringer med en kollega. Kanskje handler det om å søke bekreftelse og anerkjennelse på at sine opplevelser i møte med barn er stemmer overens med noen andres virkelighet?

Camilla har gode erfaringer om ansattes holdninger til barn som viser tegn til atferdsvansker akkurat nå. Ut ifra det hun forteller, er det grunn til å tro at hun har hatt erfaringer om det motsatte. Hun mener det er avhengig av de barnehagelærerne hvordan holdninger de ansatte

har, fordi det kan bygge opp med det faglige. Ser man denne empirien i lys av systemteori, kan man tenke seg at de ansatte er en del av samme mikrosystem. Fra avsnittet om systemteori, vet vi at mikrosystemene kan påvirke hverandre. Da kan man tenke seg, som Camilla sier, at dersom barnehagelæreren har en negativ holdning til barn som viser tegn til atferdsvansker, kan dette smitte over på de andre ansatte og motsatt. Man kan også se denne empirien i lys av teori om relasjonskompetanse. Juul & Jensen (2004) trekker frem at det mellom foreldre og fagpersoner vil være en asymmetrisk relasjon, hvor de ansatte har makten. Dette kan overføres til relasjonen mellom barnehagelærere og de øvrige ansatte på en base eller avdeling. Som barnehagelærer har man det overordnede ansvaret på en avdeling eller base. Det vil si at relasjonen mellom barnehagelæreren og de andre ansatte kan være en asymmetrisk relasjon, hvor barnehagelæreren kan defineres til å ha mest makt i relasjonen (Juul & Jensen, 2004). I så måte kan man tenke seg at det er som Camilla sier, at holdningene på avdelingen eller basen bunner i barnehagelærerens grunnleggende holdninger om barn som viser tegn til atferdsvansker. Likevel må det kunne sies at alle voksne har sitt ansvar for å ivareta relasjonen med barna, og søke råd om man finner den utfordrende eller vanskelig.

## **Samarbeid**

### *Empiri og analyse*

Deltakerne er opptatt av samarbeid med andre, både internt og eksternt. De er opptatt av å opprettholde et godt foreldresamarbeid. De forteller:

Ada: Foreldre trenger ikke alltid å se det samme som vi ser. Det kan jo være ting er litt annerledes på barnehagen også, for i barnehagen er det jo mange flere barn og voksne enn det er hjemme. Kanskje det er sårt for noen foreldre at barnet deres strever i barnehagen også. Men det er jo noe med at vi gjør det for å hjelpe barnet da. Det må jo komme frem at vi gjør det for å hjelpe, det er jo ikke for å ta noen.

Berit: Jeg har opplevd det som veldig positivt å ha tett dialog med foreldre og ha åpen dialog. Jeg har vært åpen på at jeg har sett hva barn har strevd med i barnehagen, men jeg har også vært klar på hva slags tiltak vi har satt inn og hva som fungerer. Det har jo resultert i at de har kommet og etterspurt for eksempel «nå gjør han sånn eller sånn hjemme, hva foreslår du?» Det synes jeg er positivt.

Camilla: Det foreldresamarbeidet da. Du starter jo med å undre deg over noe som har skjedd i barnehagen sammen med foreldrene. Det man tar opp på en foreldresamtale det kan jo ikke være noen overraskelse. Jeg planlegger hele tida jeg, hva jeg skal si og når jeg skal si det. Jeg kan jo ikke ta opp noe på en foreldresamtale som de ikke vet noe om fra før. Man må jo ha luftet noen tanker på forhånd. Da er det to veier, du har foreldre som er enig og foreldre som ikke er enig. Det blir jo to forskjellige samarbeid.

Alle tre forskningsdeltakerne er opptatt av foreldresamarbeid. Både Ada og Camilla gir uttrykk for at foreldre ikke alltid ser det samme som de selv ser i barnehagen. Ada begrunner det med at det kan være barnehagekonteksten som gjør at det er annerledes i barnehagen. Hun sier at det er viktig å få formidlet for foreldre at de ansatte i barnehagen har et ønske om å hjelpe barna, fremfor at de er ute etter å gi skyld for barnas atferd til foreldrene. Camilla uttrykker at det er like viktig å ivareta samarbeidet uavhengig om foreldrene er enige eller ikke, men at det blir to forskjellige måter å samarbeide på. Berit vektlegger den tette dialogen med foreldre, og synes det er positivt, og foreldre har etterspurt råd fra henne.

Ser man denne empirien i lys av teori om samarbeid, vet vi at daglig kontakt mellom foreldre og ansatte i hente- og bringesituasjon gir rom for et kontinuerlig samarbeid omkring enkeltbarnet (Dalen & Tangen, 2012). Camilla sier at det man tar opp på foreldresamtaler ikke kan komme som noen overraskelse, men at det må ha vært delt noen tanker på forhånd. Kanskje kan en hente- og bringesituasjon gi rom for å lufte noen tanker. Samtidig bør man som ansatt være varsom for hva man sier om barnet selv er tilstede, for å unngå å ramme dets selvfølelse. Ada uttrykker at det kanskje er sårt for noen foreldre å høre at barna deres strever i barnehagen, og dette kan underbygges av teori om samarbeid. Kinge (2012) skriver at det er sårt for mange foreldre at barna deres strever i barnehagen, og at de ansatte derfor bør være varsom og reflektert i sin kommunikasjon. Ada sier at det er viktig å få frem at man vil hjelpe barnet, og at man ikke er ute etter å ta noen. Hvordan personalet kommuniserer sin egen frustrasjon, utilstrekkelighet og avmakt, vil ha betydning for foreldresamarbeidet, dersom man skal unngå at foreldre føler seg truet som dårlige oppdragere og omsorgsgivere (Kinge, 2012).

Kanskje vil det være nyttig å kunne presentere for foreldre at barnehagen jobber med å tilrettelegge for barnet og ønsker råd fra foreldre om hvordan man kan gjøre det mest mulig hensiktsmessig? Hvis man ser foreldrene som ressurs for barnets utvikling, kan det være med å bidra til å opprette et godt foreldresamarbeid (Dalen & Tangen, 2012). Camilla forteller at det blir to forskjellige samarbeid med uenige og enige foreldre. Kan man kanskje innta en lyttende holdning til de uenige foreldrene og la de fortelle hva de ser fungerer hjemme? På den måten kan det tenkes at det kan oppstå et godt samarbeid omkring barnets beste.

Alle tre forteller om muligheter for veiledning og muligheter for samarbeid internt i barnehagen:

Ada: Jeg kan drøfte ting med andre barnehagelærere, eller andre ansatte på huset, både fagleder og styrer. Så jeg føler jeg kan rådføre meg med flere.

Berit: Jeg bruker ofte indre hjelpetjeneste som hjelp til å strukturere litt. Hva gjør vi, hva tar vi tak i først. Indre hjelpetjeneste består av spesialpedagog, fagleder og styrer.

Camilla: Jeg ringer og maser på mange jeg. Jeg bruker fagleder ganske mye. Styreren bruker jeg også.

Felles for alle tre forskningsdeltakerne er at de opplever å ha flere samarbeidspartnere internt i sin barnehage. De nevner både kollegaer, fagleder, styrer og spesialpedagog. Ser vi dette i lys av teori om samarbeid, vet vi at man i barnehagen er forpliktet til å samarbeide med andre, men at man også har et behov for å samarbeide med andre (Moen, 2012). Man kan anse forskningsdeltakernes utsagn for at de uttrykker et behov for å samarbeide med andre. Berit sier hun bruker indre hjelpetjeneste til å få hjelp til å vite hvor hun skal begynne, slik at hun får struktur over hvilke tiltak hun skal sette i gang og hva hun skal begynne med. Camilla sier hun ringer og maser på mange og Ada sier hun drøfter med både barnehagelærere, andre ansatte, fagleder og styrer.

Ved å samarbeide med andre, vise evne til å lytte, vise engasjement og åpenhet i det andre sier, kan dette hjelpe Ada, Berit og Camilla til å finne frem til konkrete tiltak de ønsker å sette i gang for sine barnegrupper (Moen, 2012). Berit nevner indre hjelpetjeneste, som består av fagleder, spesialpedagog og styrer. Det kan høres ut som et strukturert møterom, hvor det er avsatt tid til å drøfte konkrete tiltak. Samarbeid fordrer vilje og evne til å samarbeide (Groven, 2013) og det kan se ut som det finnes både vilje og evne for samarbeid i barnehagene til alle tre forskningsdeltakerne. Man kan se for seg at det kan oppleves fint å ha noen å rådføre seg med dersom man står fast. Camillas utsagn om at hun ringer og maser på mange, kan sees som at de ikke har noen fastsatte tider for å drøfte ulike problemstillinger, men at hun ringer og spør likevel. Groven (2013) skriver at dersom det skal oppleves nyttig med avsatt tid til møter og samarbeid, bør møtene fylles med relevant innhold og de som møtes bør ha et engasjement for å være der.

Om Camillas barnehage ikke har avsatt tid til slike møter, trenger det ikke nødvendigvis bety at for eksempel styrer ikke anser slike møter som nyttig. Kanskje er det vanlig praksis at man ringer og spør når man lurer på noe, og ut ifra Camillas utsagn kan det se ut til at hun mener dette er en samarbeidsform som fungerer for henne. Det samme kan man tyde ut ifra Adas utsagn. Fra egen praksis er jeg kjent med at møter kan ta de ansattes tid bort fra barna. Sett i lys av systemteori er barna kanskje mer tjent med at de ansatte ikke forlater barnegruppa for å gå i møter? Miljøene barna er en del av kan, som kjent fra systemteorien, påvirke barna (Haugen, 2008). Det kan tenkes at når ansatte går fra avdelingen eller basen til møter, kan



dette påvirke barna ettersom det blir færre voksne tilstede for å ivareta barnas behov. På den annen side kan det være nyttig for de ansatte å få satt av tid til å få drøftet med andre fagpersoner, for å få hjelp til å iverksette tiltak som kan hjelpe barna. I lys av teori om samarbeid kan man se at Groven (2013) skriver at tid handler om å sette av tid og utnytte den tiden man faktisk har (s.134). Dette forutsetter at avsatt møtetid oppleves nyttig for deltakerne og at tiden som er avsatt blir nyttet på en god måte.

De forteller også om samarbeid med eksterne instanser:

Ada: Jeg har opplevd at PPT har vært behjelpelige når jeg har tatt kontakt med dem, og fått beskjed om at det er bare å ringe og ta kontakt. De har også sagt at de kan komme til barnehagen.

Berit: Jeg er en flittig bruker av fagteam for å si det sånn. Jeg bruker video også og tar heller opp en sak for mye enn å tenke at vi skulle tatt det for ett år siden.

Camilla: Når man har jobbet i noen år så blir man jo kjent med de i PPT. Jeg bruker de litt jeg altså. Jeg ringer og spør dem om råd og, selv om det er unger som ikke er meldt opp til fagteam en gang. Jeg kan ringe og spørre dem anonymt eller få veiledning og beskrive en case. Da kan jeg få veiledning på hvordan jeg jobber der eller der, ikke sant. Det utjevner terskelen litt da, den terskelen mellom oss og dem. Man må aktivt søke den hjelpa selv da.

Det er felles for alle tre forskningsdeltakerne at de søker hjelp eksternt. Ada og Camilla nevner PPT som en ekstern samarbeidspartner. Berit bruker fagteam ofte, og er opptatt av å ta kontakt en gang for mye enn å føle at hun har ventet for lenge. Camilla uttrykker at det er greit å ta kontakt med PPT, fordi hun kjenner de ansatte der. Hun uttrykker at det er hun selv som må stå for kontakten. At hun kan ringe å få veiledning over telefonen bidrar til å utjevne terskelen mellom barnehage og PPT sier hun.

Man kan også tyde det som om Ada har et positivt bilde av PPT som ekstern samarbeidspartner, og at PPT inviterer til å ta kontakt. Sett i lys av teori om samarbeid, kan det se ut til at de ansatte i PPT ønsker å bistå barnehagene i saker og bidra til kompetanseheving (Nilsen, 2014). Dette finner man støtte for i St.meld nr 18, *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn og unge med særlige behov*, hvor det står at ansatte i PPT uttrykker et klart ønske om å jobbe mer systemrettet mot barnehagene. Både Ada og Camilla opplever de som imøtekommende. Ada har fått invitasjon til å ringe ved behov, og Camilla føler hun kjenner de ansatte slik at det letter kontakten. Kanskje kan man se det som at ansvaret for å ta kontakt med PPT for råd og veiledning ligger hos barnehagelærerne? Samtidig hvis det er et mål for PPT å jobbe mer systemrettet i barnehagene og forebygge at vansker får utvikle seg, kunne det kanskje vært ønskelig at ikke

ansvaret lå kun hos barnehagelærerne? På den annen side kan man kanskje ikke forvente at PPT vet hvor behovet er størst uten å bli kontaktet av ansatte i barnehagene.

Ingen av forskningsdeltakerne nevner barnevernet som en samarbeidspartner for drøfting og veiledning. Ser man dette i lys av teori om samarbeid, kan man kanskje finne grunnlag for å si at terskelen for å ta kontakt med barnevernet for å få veiledning er høy for de ansatte i barnehagene (Baklien, 2009). På den annen side, kan det være representanter fra barnevernstjenesten med i fagteam, som Berit nevner, alt etter hvilke saker som er meldt inn

## KAPITTEL 5: Oppsummering og avsluttende diskusjon

Tema i denne studien har vært tilrettelegging innenfor et ordinært barnehagetilbud for barn som viser tegn til atferdsvansker, med følgende problemstilling: «Hvilke erfaringer og opplevelser har tre barnehagelærere med å legge til rette barnehagehverdagen for barn med tegn til atferdsvansker, innenfor det ordinære barnehagetilbudet?» For å kunne svare på problemstillingen, benyttet jeg meg av kvalitativt forskningsintervju med tre barnehagelærere, fra tre forskjellige kommunale barnehager i Trondheim Kommune.

I analysen av mitt datamateriale, fant jeg tre hovedkategorier jeg så at forskningsdeltakerne stadig vendte tilbake til: tilrettelegging og struktur, relasjon til barna og samarbeid.

I mine data fant jeg at forskningsdeltakerne uttrykker at de er bevisste på hvilke tiltak som trengs for å tilrettelegge for barn med tegn til atferdsvansker på best mulig måte. De fortalte at å forberede barna ved skifte av aktivitet kunne hjelpe barna å mestre situasjonen bedre. Jeg fikk inntrykk av, på bakgrunn av empiri, at denne forberedelsen kunne falle noe tilfeldig og at forberedelse av barna av og til kunne bli glemt og vise seg i utslag av uønsket atferd hos enkeltbarn. Dette kan skyldes mange faktorer i en travel barnehagehverdag og jeg vil anse det for å være helt naturlig at det av og til glipper, og påminnelsen kommer i utslag av barns protester til et lite tilfredsstillende miljø (Drugli, 2010). Analysen av empirien tyder på at barnehagelærerne opplever at de forsøker å gjøre proaktive tiltak for å forebygge tegn til atferdsvansker så langt de klarer innenfor barnehagens rammer. Jeg fant videre i empirien at barnehagelærerne uttalte at overgangssituasjoner kan være utfordrende for barn som viser tegn til atferdsvansker. Sett i lys av teori, kan man si at barnehagene bør etterstrebe og tilrettelegge for barn som viser tegn til atferdsvansker i overgangssituasjonene. Når vi vet sammenhengen mellom barns selvfølelse og utvikling av atferdsvansker (Haugen, 2008), kan man konkludere med at det er viktig å unngå situasjoner man vet barna mislykkes i, slik at man kan fokusere på barns mestring og bygge opp et positivt selvbilde hos barna.

Det kan tyde på at det er flere faktorer som spiller inn enn kun barnehagelærernes ønske og vilje til å jobbe med proaktive strategier. Analysen peker i retning av at barnehagelærerne opplever at voksentettheten i barnehagene setter noen begrensninger for dette når det gjelder å dele opp barnegruppa i mindre grupper innenfor et ordinært barnehagetilbud, ut ifra forskningsdeltakernes utsagn.

Ut ifra analysen kan det se ut som at barnehagelærerne opplever at de utvikler stor omsorg for, og et sterkt ønske om å hjelpe barn med atferdsvansker til å få det bedre. I tillegg er dette barn som kan sies å utfordre dem og deres kollegaer både faglig og emosjonelt, ut ifra deres beretninger. Jeg vil ikke trekke noen slutninger om hvordan relasjonen med barn som viser tegn til atferdsvansker påvirker andre ansatte, da de ikke selv har uttalt seg.

Forskningsdeltakerne forteller hvilke utfordringer de selv kan føle på i møte med disse barna, og man kan tenke seg at dette kan, i noen tilfeller også være overførbart til andre ansattes opplevelser. Likevel tenker jeg at man kan ha grunn til å tro, i lys av teori, at stigmatisering av barn som viser tegn til atferdsvansker kan forekomme i noen barnehager. Denne slutningen trekker jeg på bakgrunn av teori om relasjonskompetanse, og hvordan det kan oppleves som utfordrende å stå relasjoner med barn som viser tegn til atferdsvansker, særlig om de har utrygge, indre arbeidsmodeller (Broberg et al., 2014). Ser man dette i tilknytning til kategorien samarbeid, fant jeg at barnehagelærerne opplever at de kan søke råd og veiledning internt på barnehagen. Tolket på bakgrunn av deres uttalelser kan det se ut til at det kan variere hvilke systemer de har for veiledning på barnehagene, men at forskningsdeltakerne opplever at ansvaret for å få veiledning ligger hos dem.

I analysen fant jeg at barnehagelærerne mener å ha fokus på et godt foreldresamarbeid. De sier at barnets beste skal stå i fokus og at det vil være viktig å formidle dette til foreldre på en god måte. Denne empirien sett i lys av teori, tyder på at det kan oppleves sårt og vanskelig for mange foreldre at barna deres har utfordringer i barnehagedagen. Det kan også tenkes at dersom barnehagelærere ikke er varsomme i sin formidling av barnets vansker, kan foreldre oppleve det som et uttrykk for deres utilstrekkelighet i foreldrerollen. Slik sett vil barnehagelærernes relasjonskompetanse i møte med foreldre være av stor betydning for hvordan foreldresamarbeidet er i barnehagen. Når det gjelder å bygge opp en god relasjon til foreldre, fant jeg at barnehagelærerne sier at de synes den daglige dialogen med foreldre er viktig, samt åpenhet og ærlighet i relasjonen.

Det kommer frem av analysen at barnehagelærerne mener at veiledning fra PPT må oppsøkes av eget initiativ. Kanskje skulle støtet vært satt inn i PPT for å gjøre barnehageansatte bedre rustet til å hjelpe barnehagebarn som viser tegn til atferdsvansker, for å unngå at det blir til atferdsvansker i skolealder og senere ungdomstid? Analysen tyder på at barnehagelærerne opplever at terskelen for å få veiledning av PPT ikke nødvendigvis er så høy, men at det skjer på barnehagelærernes initiativ. Dette kan føre til at veiledning angående tilrettelegging i barnehagene vil kunne bli tilfeldig og personavhengig. Dersom målet er at flere barn og unge

skal få hjelp inne et ordinært barnehagetilbud kan det være et behov for konkret veiledning innenfor tilrettelegging, hvor PPT kan antas å sitte med verdifull kompetanse for barnehageansatte. I analysen fant jeg at ingen av barnehagelærerne nevnte barnevernet som et sted å innhente veiledning fra. Dette trenger ikke nødvendigvis å skyldes at de ikke anser de som en samarbeidspartner, men kanskje som en del av fagteam for eksempel. Dette vil naturligvis forbli en spekulasjon. Jeg ser ut ifra dette, at dersom jeg hadde vært mer erfaren i en intervju situasjon, hadde jeg kanskje stilt et oppfølgingsspørsmål rundt dette og funnet et svar på hvordan de anser samarbeidet med barnevernet som veiledende instans.

Ut ifra analysen konkluderer jeg med at barnehagelærerne i denne studien opplever at de selv etterstreber å legge til rette for barn som viser tegn til atferdsvansker ved hjelp av proaktive strategier etter beste evne, men ut ifra deres uttalelser kan sies at de erfarer at de av og til blir begrenset av barnehagens rammebetingelser. Ut ifra det de sier etterstreber de et godt foreldresamarbeid, de uttaler at de søker veiledning ved behov og de sier at de har et ønske om at barna i barnehagen skal ha det bra. Med dette mener jeg å ha svart på min problemstilling.

Denne studien har et begrenset utvalg, og man kan dermed ikke si at den gjelder alle barnehagelærere. Man kan derimot kanskje si at den har verdi i form av at noen barnehagelærere kan kjenne seg igjen i noen av funnene, at den er overførbar til deler av barnehagelærerpopulasjonen.

Det kunne vært interessant å gjøre observasjoner i tillegg til intervjuene, for å få et bredere innblikk i barnehagelærernes praksis. Dette valgte jeg å avstå fra, på grunn av studiens tidsbegrensninger og omfang. I en videreføring av denne studien ville jeg funnet det interessant å intervju foreldrene til barn som viser tegn til atferdsvansker, og fått innblikk i deres syn på barnehagens tilretteleggingstiltak og samarbeid.

## LITTERATUR

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S., K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse* (rev. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86 (04), (s.236-244).
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (barnehageloven). Hentet 06.03.2017 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen: veier ut av låste atferdsmønstre*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I Tangen, R. & Befring, E. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.129-146). Latvia: Cappelen Damm AS.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg.) (s. 448-468). Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Broberg, A., Broberg, B. & Hagström, B. (2014). *Tilknytning i barnehagen: hva betyr trygghet for lek og læring?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M., & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I Befring, E & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 220-239). Latvia: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen: forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Folkehelseinstituttet. (2015). Hovedfunn fra TOPP-studien. Lastet ned fra: <https://www.fhi.no/studier/topp/hovedfunn-fra-topp-studien/> 07.03.2017
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget
- Guð mundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen 1. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Gundersen, K. (Red.), Moynahan, L., & Strømgren, B. (2005). *Erstatt Aggresjonen. Aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I Haugen, R. (Red) (2008) *Barn og unges læringsmiljø 3. Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg.). (s.15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugen, R. & Nilsen, V. (2014). Samspillsvansker og atferdsforstyrrelser. I Nilsen, V. (Red) (2014) *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*.(1. utg.) Latvia: Cappelen Damm AS.
- Juul, J., & Jensen, H. (2004). *Pædagogisk relationskompetence: fra lydighed til ansvarlighed* (3. utg.) København: Forlaget Apostrof.
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn: en kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.meld. nr. 41. Kvalitet i barnehagen (2008-2009)*. Oslo: Akademika AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet 24.04.2017 fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>
- Kvale, S. (2001) *Det kvalitative forskningsintervju*. (5.opplag) Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) (2.oppl.) Oslo: Gyldendal akademisk Forlag.
- Kvelling, Ø. (2010). *Barnas barnehage: 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk Forlag.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2011a). Narrativ forskning- fundament, premisser og prosess. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 87-101). Trondheim: Tapir akademisk Forlag.
- Moen, T. (2011b). Tre perspektiver på sosial kompetanse i skolen: muligheter og begrensninger. I Bjørnsrud, H.N. (Red.), *Læringsarbeid for tilpasset opplæring- tilrettelegging for læring og utvikling*. (s. 87-99). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

- Moen, T. (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I Moen, T. & Tveit, A. (Red.) *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere* (s.17-31). Trondheim: Akademika Forlag.
- Nilsen, V. (2014). Samarbeid i barnehagen. I Nilsen, V. (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 32-54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M. A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.H. (2002). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solli, K.A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I Arnesen, A.L. (Red.), *Inkludering* (s. 34-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. Nr.18. (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn og unge med særlige behov*. Hentet 23.05.2017 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>
- St.meld. Nr. 40. (2001-2002). *Om barne- og ungdomsvernet*. Hentet 22.05.2017 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2001-2002-/id471124/sec2#KAP2-7>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.



Vedlegg 1. Enhetsavtalen for Barnehager i Trondheim Kommune, periodemål 3.

Periodemål 3:	Kjennetegn Hva skal vi oppnå?	Tiltak Hva skal vi gjøre?	Styringsdata Er vi på rett vei? Har vi klart det?
<i>Flere barn og unge får hjelp og støtte i de ordinære tilbudene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Flere barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp, får hjelp i gruppe sammen med andre barn</li> <li>b. Færre barn får vedtak om utsatt skolestart</li> <li>c. Barn får tilrettelagt tilbud innenfor det ordinære tilbudet før barnet tilmeldes BFT for sakkyndig vurdering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Fortsette med det vi allerede gjør: Barn fra samme base deltar i gruppe opprettet rundt enkeltbarn / enkeltbarn deltar i gruppe. Lekegrupper Gode møteplasser Refleksjon og tiltak rundt organisering av baser og grupper. – system</li> <li>b. Tidlig innsats for å se barn som trenger ekstra støtte ( se punkt c)</li> <li>c. Følge arbeidsbeskrivelse angående faser i arbeidet med barn i barnehage som det knyttes bekymring til. ( Spes. Ped håndboka)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>d. GSI – statistikk</li> <li>e. GSI - statistikk</li> <li>f. Barnehagenes egne dokumentasjoner</li> </ul>

27.5.2017 Fagteam barnehage og skole - Trondheim kommune Intranett

## Fagteam barnehage og skole

[Hjem](#) [Oppvekst og utdanning](#) [Barne- og familietjenesten Lerkendal](#)  
[Pedagogisk psykologisk tjeneste \(PPT\)](#) [Fagteam](#) [Fagteam barnehage og skole](#)

### Fagteam i barnehager og skoler i Trondheim kommune

Fagteam er et fast samarbeidsforum Mellom barnehage/skolen og barne- og familietjenesten. Fagteamet møtes med jevnlig mellomrom, og er et forum for å drøfte barn og barnegrupper hvor skole/hjem/barn selv opplever at det er områder som kan være særlig utfordrende eller bekymringsfulle dette gjelder både på individ og systemnivå, og for barn/grupper som tidligere ikke er kjent for Bft. Gjennom fagteam kan Bft fungere som en støtte for barnehager og skoler og i det forebyggende arbeidet, samtidig som det gir rom og mulighet for tidlig innsatts for barn og grupper av barn som har spesielle utfordringer, krever spesiell tilrettelegging.

Fagteam består av ansatte i barnehagen/skolen ved f.eks barnehagen/skolens ledelse, spesial/sosialpedagogisk rådgiver, kontaktlærere og andre ansatte etter kjennskap til barnet/familien/elevgruppen, eller etter behov. Sammen med skolen deltar faste representanter fra de ulike tjenesteområdene i Barne- og familietjenesten, som helsestasjon/skolehelsestjeneste, Pedagogisk Psykologiske tjeneste og barnevernstjenester/familietiltak. Foreldre kan også delta i fagteam.

Fagteam er i utgangspunkt et drøfting- og rådgivningsforum hvor man sammen forsøker å finne hva som event kan være primære/sekundære utfordringer individuelt hos barnet, i familien, i elev gruppen, organisering av opplæringstilbudet, og drøfting av tiltak som barnehagen/skolen kan prøve ut i perioder mot neste fagteam.

Enkelte ganger er den informasjonen som kommer frem i fagteam av en slik art at man vil vurdere direkte henvisning inn til en av tjenestene i Bft, event. kontakt med fastlege eller andre kommunale, statlige aktører.

**Fant du det du lette etter?**  
Ja  Nei   
Hva lette du etter?

SVAR

Skrevet av Svein harald Antonsen, sist endret 20.10.2016.  
[Legg til i Mine lenker](#)

---

### Barne- og familietjenesten Lerkendal

#### Fagområder

Administrasjonsteam

Barnevern administrasjon

Barnevern mottak



## Vedlegg 3. Tilbakemelding fra NSD

NSD

Torill Moen  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.10.2016

Vår ref: 50203 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50203 *Hvordan legge tilrette barnehagehverdagen med tanke på barns mestring og deltakelse? En kvalitativ intervjustudie av tre barnehagelæreres opplevelser og erfaringer*

*Behandlingsansvarlig* NTNU, ved institusjonens øverste leder

*Daglig ansvarlig* Torill Moen

*Student* Bente Holbæk

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29  
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17  
Faks: +47-55 58 96 50

[nsd@nsd.no](mailto:nsd@nsd.no)  
[www.nsd.no](http://www.nsd.no)

Org.nr. 985 321 884

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50203

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

#### TAUSHETSPLIKT

Det er ansatte i barnehagen som er informanter i prosjektet. Disse tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av barna, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I følge meldeskjemaet er prosjektslutt 31.05.2024, men det fremgår av informasjonsskrivet at prosjektslutt er 31.05.2017. Vi har derfor endret dato for prosjektslutt til 31.05.2017 i meldeskjemaet. Ifølge prosjektmeldingen og informasjonsskrivet skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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



## Vedlegg 4. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Informasjonsskriv**

Bente Holbæk

Brudalsvegen 28 A

7088 Heimdal

Tlf. 90509349

[bente.holbak@ou.trondheim.kommune.no](mailto:bente.holbak@ou.trondheim.kommune.no)

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt «tilrettelegging for barn med tegn til atferdsvansker innenfor ordinært barnehagetilbud»**

Mitt navn er Bente Holbæk og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk på NTNU. Dette året skriver jeg masteroppgave på deltid. Temaet for min masterstudie er tilrettelegging og inkludering for barn med tegn til atferdsvansker innenfor ordinært barnehagetilbud. Jeg er interessert i å finne ut om hvilke erfaringer og opplevelser barnehagelærere har i arbeid med barn som utfordrer dem og viser tegn til atferdsvansker, hvordan de tilrettelegger for disse barna innenfor det ordinære barnehagetilbudet og hvordan erfaring de har med å jobbe med inkludering av disse barna i barnegruppa.

Min problemstilling er «Hvilke erfaringer og opplevelser har tre barnehagelærere med å legge til rette barnehagehverdagen for barn med tegn til atferdsvansker innenfor det ordinære barnehagetilbudet?»

Grunnen til at jeg tar kontakt med deg er fordi jeg ønsker å gjøre intervju med barnehagelærere som har erfaring med barn som viser tegn til atferdsvansker i en førtilmeldingsfase (barn som ikke er tilmeldt PPT). Formålet med studien er å få mer kunnskap om hvilke opplevelser og erfaringer barnehagelærere har i møte med barn som står i fare for å utvikle en atferd som kan være uheldig for dem selv og andre, og hvilke opplevelser og erfaringer barnehagelærere har med å tilrettelegge og inkludere disse barna innenfor et ordinært barnehagetilbud.

### **Deltakelse i studien- hva innebærer det?**

Jeg vil foreta enkeltintervju av barnehagelærere som har erfaring med barn som viser tegn til atferdsvansker. Intervjuet vil ta ca 45-60 min. Sammen blir vi enige om tid og sted. Spørsmålene vil omhandle deltakernes egne opplevelser og erfaringer i relasjon med barn med tegn til atferdsvansker og hvordan barnehagen jobber med disse barna for å legge til rette barnehagehverdagen.

Under intervjuet vil det bli brukt lydopptaker.

### **Personopplysninger og anonymitet**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og anonymisert i selve oppgaven. Ingenting vil kunne spores tilbake til deg. Prosjektet planlegges ferdig 31. mai, 2017, og lydopptak vil bli slettet etter at prosjektet er ferdigstilt.

## **Frivillig deltakelse**

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

Prosjektet er godkjent av NTNU og min veileder er professor Torill Moen, institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU.

Kontaktinfo:

[torill.moen@ntnu.no](mailto:torill.moen@ntnu.no)

Tlf. 73412101

Prosjektet er meldt til NSD, Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og godkjent.

Dersom du har spørsmål om studien kan du kontakte meg på tlf 90509349.

Nedenfor finner du en samtykkeerklæring på at du har mottatt informasjon om prosjektet, og at det vil bli brukt lydopptaker. Denne må signeres før intervjuet starter. Jeg tar med dette arket til intervjuet.

Med vennlig hilsen Bente Holbæk

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien tilrettelegging og inkludering for barnehagebarn som viser tegn til atferdsvansker, og er villig til å delta. Jeg gir samtykke til at det blir brukt lydopptaker under intervjuet.

Deltakelsen er frivillig og jeg kan når som helst trekke meg, uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om meg vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli anonymisert i prosjektet. Ingen opplysninger skal kunne spores tilbake til meg. Personopplysninger og lydopptak vil bli destruert etter prosjektets slutt, 31.05.2017.

Dato: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_

Telefon: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 5: Intervjuguide

### Problemstilling:

«Hvilke erfaringer og opplevelser har tre barnehagelærere med å legge til rette barnehagehverdagen for barn med tegn til atferdsvansker innenfor det ordinære barnehagetilbudet?»

### **Bakgrunn:**

Alder

Utdanning

Yrkeserfaring

### **Hoveddel:**

#### **Atferdsvansker**

Hva tenker du når du hører «barnehagebarn med atferdsvansker»?

- Kan du beskrive atferd du tenker ligger innenfor begrepet?
- Hvordan legger man merke til disse barna som viser denne atferden?

#### **Relasjon til barn med atferdsvansker**

Kan du si noe om dine tanker og opplevelser rundt utfordringer for menneskene rundt barn med atferdsvansker (andre barn, foreldre, ansatte)?

Hvordan snakkes det om barn med tegn til atferdsvansker i personalgruppa?

På hvilken måte berører barns utfordrende atferd deg? Kollegaer?

Hva tenker du om egen kompetanse i møte med barn med atferdsvansker?

- er det noe som er spesielt utfordrende?
- mulighet for veiledning? Internt/eksternt

#### **Barnet**

Hvordan ser du for deg at barnehagehverdagen til barn med tegn til atferdsvansker er?

-hvilke utfordringer kan et barn med atferdsvansker møte i sin barnehagehverdag?

Hva tenker du kan påvirke et barns atferd i barnehagen?

-faktorer hos barnet?

-faktorer i miljøet?

Hvordan jobber dere for å fremme barns sosiale kompetanse i din barnehage?

### **Forebygging**

Hvilke erfaringer har du med forebyggende tiltak for barn med tegn til atferdsvansker?

-Forebygging i foreldresamarbeid

-effekt?

Hva tenker du om din rolle som barnehagelærer i å forebygge at tegn til atferdsvansker får utarte seg hos et barn?

- I forhold andre i personalgruppa?

### **Tilrettelegging**

På hvilken måte tenker du man kan tilrettelegge for et barn med atferdsvansker innenfor et ordinært barnehagetilbud?

Har du noen gang opplevd at tilrettelegging innenfor det ordinære barnehagetilbudet ikke lenger er nok for å hjelpe et barn?

Når tilmelder dere barn til PPT på grunnlag av utfordrende atferd i din barnehage?

### **Avslutning:**

Er det noe du ønsker å tilføye eller utdype?

Tusen takk for intervjuet og din tid.



Vedlegg 6: Utdrag fra transkribering og koding/kategorisering

Hovedkategori →			Tilrettelegging/struktur
<p>Ada: (221) Vi merker jo godt om vi glemmer å forberede enkeltbarn på hva som skal skje om en liten stund, og plutselig sier «nå skal vi kle på». Da kan det bli helt feil for enkeltbarn eller veldig kaos.</p> <p><i>Uforutsigbart</i></p>	<p>Berit: Du har jo disse barna som trenger å få en beskjed litt for de andre barna om at det for eksempel er ryddetid. At de trenger litt mer tid enn andre for å avslutte aktiviteten sin. Kollektive beskjeder blir vanskelige for dem.</p> <p><i>↓ utforordninger</i> <i>forberede</i></p>	<p>Camilla: (274) Det er så mange av disse barna som bruker så mye energi på å lykkes i løpet av en dag, så da blir de ekstra slitne. De trenger å rammes inn litt da. Vi har hengt opp fem bilder, så har de hver sin klesklype med navnet sitt på, så velger de den aktiviteten de vil holde på med og setter klypa si på bildet. Det kan være dukker, biler, perling og sånt da. Jeg tror det reduserer den flyktigheten litt, de vet hva de skal og sånne småting kan være med på å avgjøre om de lykkes eller ikke.</p> <p><i>↓ forutsigbarhet</i> <i>struktur</i></p>	<p>Forberedelse</p>
<p>Ada: (284) Det kan jo i overgangssituasjoner bli ganske kaotisk, selv om man prøver å ta de gruppevis i for eksempel påkledning. Det er jo mye man skal gjøre selv om man... ja, som ansatt i en...</p> <p><i>Vokstet</i></p>	<p>Berit: Disse (285) overgangssituasjonene med mange voksne og mange barn tilstede, det blir altfor uforutsigbart. Det kommer unger borti dem, dulter borti eller kommer med innspill hele tida, de får ikke</p>	<p>Camilla: (214) Overgangssituasjoner er jo et klassisk eksempel på situasjoner der du tryner gang etter gang, ikke sant. Å gå fra det ene til det andre.</p> <p><i>skifte av akt</i></p>	<p>Overgangssituasjoner</p>