

Hanne Aunan

Tidlig innsats i barnehagen

**Jeg er meg! Se meg, styrk meg og støtt meg
gjennom mine egne ressurser**

En kvalitativ studie av tre fokusgruppers opplevelser av tidlig
innsats overfor barn med problematferd

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk
Trondheim, januar 2013

*Til Hege, Gunn, Åse, Liv, Signe, Mia, Anna, Kirsti og
Lena. Takk for at dere stilte opp og ga meg innsikt i deres
kunnskap og perspektiver. Ønsker dere lykke til videre i
arbeidet med å gi barn en god start i livet.*

FORORD

Min interesse for tidlig innsats har oppstått underveis i de årene jeg har studert tilpasset opplæring og spesialpedagogikk 1 og 2 ved HiST, avdeling for lærer- og tolkeutdanning og pedagogikk med videre masterstudie i studieretning spesialpedagogikk ved NTNU. Fra min yrkesbakgrunn som barnevernspedagog har jeg erfart at barn og unge har opplevd at de ikke har fått tidlig nok hjelp, og at dette har vært uheldig for dem i et lærings- og oppvekstperspektiv. Dette har bidratt til min interesse for å lære mer om tidlig og forebyggende innsats overfor barn med atferdsproblemer. Denne masteroppgaven er en del av min kompetanseutvikling og vil være med å gi meg en ny innsikt i mitt videre arbeid.

Gjennom studiet tilpasset opplæring og spesialpedagogikk 1 og 2, fordypet jeg meg i sosiale og emosjonelle vansker hos barn. Jeg har underveis i studie hørt og lest om tidlig innsats og barn med atferdsproblemer. Ut fra dette ville jeg finne ut mer om hvordan gjøre en tidlig innsats overfor barn med atferdsproblemer. Jeg ville få fatt i en dypere forståelse av hvordan legge til rette for tidlig innsats for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn i barnehagen. For å få en bedre innsikt bestemte jeg meg for å gjennomføre gruppesamtaler i tre barnehager. Jeg ville høre hva de voksne i barnehagen vektla i betydningen og viktigheten av tidlig innsats overfor barn med problematferd. Hva gjorde de i sin barnehage for å styrke og støtte barn som viste en atferd som var uheldig for seg selv og andre?

Jeg ønsker å rette en stor takk til de ansatte i barnehagene som tok seg tid til å la seg intervjuet. Deres velvilje og positive holdning til å si ja til min forespørsel i en travel barnehagehverdag, gjorde det mulig for meg å skrive akkurat denne oppgaven. Jeg vil rette en takk til min veileder, Per Egil Mjaavatn ved pedagogisk institutt/ NTNU, for støtte på det faglige og ved å være et medmenneske. Ellers er det flere som har vært til hjelp og støtte. Min medstudent Hallbjørg, takk for at du har vært med på å motivert og støttet meg fra start til ferdig produkt. Takk til deg Mette, som stilte til hjelp da jeg spurte om du ville følge meg i prosessen for å få denne oppgaven ferdig. Takk til Vibeke, for at du leste og ga meg bekreftelse på oppgaven. Til min bror Kristoffer, takk for kyndig datahjelp da det var nødvendig. Og ellers til mine venner som har hørt meg holde på med denne oppgaven hver gang vi har møttes det siste året, Takk!

Hanne Aunan

Trondheim, januar 2013

SAMMENDRAG

Denne oppgaven retter seg inn mot tidlig innsats i barnehagen og hva barnehagen gjennom tidlig innsats kan gjøre for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn. Jeg presenterer beskrivelser fra tre ulike barnehager. De voksnes beskrivelser er kommet frem gjennom samtaler gjort i tre grupper, en gruppe fra hver barnehage. Beskrivelsene viser gruppens opplevelse om betydning og viktigheten av tidlig innsats for barn med problematferd og atferdsproblemer, samt hvordan barnehagene arbeider opp mot disse barna i sine barnehager. De temaer det ble snakket om, er gitt ut fra min intervjuguide og gruppens egne perspektiver som oppstod underveis i samtalene. Gruppens beskrivelser settes inn i en sammenheng. Det er tatt høyde for de siste års endringer innen det pedagogiske fagfeltet. Fra individrettet problemtilnærming til mulighet for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer gjennom systemrettet arbeid, samt fra problemfokusering til barns ressurs- og mestringsmuligheter. I arbeidet med å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn finnes det flere mulige måter å gjøre dette på. Med støtte fra voksne i barnehagen kan barn med problematferd og atferdsproblemer tidlig styrkes og støttes gjennom kunnskap og kompetanse om atferdsproblemer og dens risikoer gjennom tidlig systemrettet arbeid. I systemrettet tilnærming til atferdsproblemer er det også nødvendig å møte barn som individ. I denne oppgaven belyses at utviklingen av atferdsproblemer kan hindres eller begrenses gjennom kunnskap om hva som gjør at noen barn greier seg til tross for å ha levd eller lever under belastende forhold. De voksne i barnehagen kan ut fra dette perspektivet legge til rette for ressurs- og mestringsmulighet hos barn.

INNHold

FORORD

SAMMENDRAG

DEL 1 – INNLEDNING	1
DEL 2 – TEORI	3
Barn med atferdsproblemer	3
Definisjon av atferdsproblem.....	3
Betydningen av å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer.....	6
Tidlig innsats i barnehagen.....	7
Barnehagens oppgaver	7
Tidlig og forebyggende innsats i barnehagen	8
Barn som en del av systemer.....	10
Styrke og støtte barnet gjennom systemrettet arbeid.....	11
Systemarbeid i praksis	11
Overgangen fra barnehage til skole	14
Samarbeid med foreldre	15
Voksnes relasjonskvalitet.....	16
Barns ressurs- og mestringsmuligheter.....	18
DEL 3 – METODE	21
Kvalitativ metode	21
Fokusgrupper	21
Etiske hensyn	22
Valg av informanter og gjennomføring av gruppesamtalene	23
Min erfaring med informasjonsinnhenting gjennom gruppesamtaler	25
Reliabilitet og validitet i resultat.....	26
Analyseprosessen fra gruppesamtalene frem til resultatet	26

DEL 4 – PRESENTASJON AV DATAMATERIALET	28
Barnehagen er en arena for tidlig innsats	29
Tidlig innsats er å gi barn mulighet til en god start	29
Manglende anerkjennelse for barnehagens betydning	31
Kvalitet i barnehagen er viktig.....	31
I samarbeid med andre har vi mulighet for støtte i vårt arbeid.....	33
Overgangen fra barnehage til skole	37
Barnehagen har behov for å samarbeide med foreldrene	39
God dialog med foreldrene	39
ICDP- programmet.....	41
Utfordringer i foreldresamarbeidet	42
Barnehagen styrker og støtter barn som viser problematferd.....	43
Barn som gir mer av alt.....	43
Å observere, reflektere og handle bidrar til å styrke og støtte	47
Støtte til å styrke ferdigheter.....	48
Barns initiativ som ressurs	53
Dyr som ressurs.....	55
DEL 5 – DRØFTING	57
Barnehagen er en arena for tidlig innsats.....	57
Barnehagen har behov for å samarbeide med foreldrene.....	62
Barnehagen styrker og støtter barn som viser problematferd	63
Avsluttende kommentar.....	67
LITTERATURLISTE	68

VEDLEGG	72
Vedlegg 1: Forespørsel til barnehager	73
Vedlegg 2: Intervjuguide	75
Vedlegg 3: Gruppene i barnehagene	76
Vedlegg 4: ICDP- veiledning.....	77
Vedlegg 5: Eksempel på kategorisering.....	78
Vedlegg 6: Kategorier	79

”Så tenker jeg på, dette med at barnehage er på en måte sånn at en venter til de skal begynne på skolen. Det er da det virkelige livet starter, men det er faktisk seks viktige år før en begynner på skolen. Det er der vi kan legge til rette, forebygge og jobbe hardt for at det skal hjelpe dem på rett spor”.

Liv

DEL 1 – INNLEDNING

Spesialpedagogikkens mål er å stimulere og støtte positiv lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som har, eller er i fare for å møte vanskeligheter i sitt lærings- og utviklingsløp. For å imøtekomme dette målet er det av betydning å hindre at problemer oppstår, samt å begrense identifiserte problemer (Tangen, 2008). Dette setter fokus på tidlig forebyggende innsats. Befring (2008a) omtaler forebygging som mulighetenes innsatsområde, og at alle barn er født med et potensial for læring og utvikling. Det er hjemmet, barnehagen, skolen og velferdssamfunnets sin oppgave å støtte og legge til rette for at barn får mulighet til å utvikle sine potensialer. Dette stadfestes også med de siste års fokus på tidlig innsats som et omtalt begrep i politiske mål og offentlige dokumenter som ”... og ingen stod igjen”, *Tidlig innsats for livslang læring* (St. meld. nr. 16 (2006- 2007)), *Kvalitet i barnehagen* (St. meld. nr. 41(2008- 2009)) og *Rett til læring* (NOU, 2009:18). Her konstateres tidlig innsats som forbyggende og besparende for individ og samfunn gjennom å legge til rette for å hindre og begrense skjevutvikling hos barn. Barnehagen blir sett på som viktig i forhold til denne satsningen. Barnehagen møter barn tidlig i livet og er dermed i posisjon til å få øye på barn som behøver ekstra støtte.

Det er en realitet at barn strever med emosjonelle vansker og atferdsproblemer. I følge Nærde og Neumers (2003) rapport om psykiske lidelser blant barn mellom 0 til 12 år, ”*antas at mellom 10 og 20 prosent av alle barn mellom barn mellom fire og ti år har psykiske plager som påvirker deres funksjonsnivå, og at mellom 4 og 7 prosent er behandlingstrengende*” (Nærde & Neumer, 2003, s. 20) En undersøkelse i barnehager i Trondheim viser at det eksisterer atferdsproblemer hos barn når de er i førskolealderen. Resultatet indikerer at 7.1 % av fireåringene viste minst en atferdsproblematisk atferd (Wichstrøm et al., 2012). Tall fra Nærde og Neumer (2003) og Wichstrøm et al. (2012) indikerer at det er nødvendig å ha et forebyggende perspektiv for å hindre eller begrense utviklingen av barns atferdsproblemer allerede i barnehagen. Dette for å styrke og støtte barn til bedre lærings- og oppvekstmuligheter. I forskning er det funnet signaler på at tidlig innsats kan være både individ- og samfunnsbesparende. Heckman (2006) konkluderte i sin forskning, at å investere innsats tidlig i et barns liv gir human rettferdighet overfor barn. Tidlig innsats kan også gi større mulighet til å bli innpasset i samfunnet med utdanning og jobb. Et atferdsproblem kan være økonomisk kostbart for stat og kommune. De økonomiske konsekvensene av å vektlegge tidlig innsats kan gi fordeler ved at samfunnets utgifter reduseres. Tremblay (2010)

konstaterer at de tiltak som gjøres overfor barn med problematferd kan være mer virkningsfull jo tidligere innsatsen settes i gang. Drugli (2008) og Buli- Holmberg (2012) uttrykker at det finnes for lite dokumentert forskning på om tidlig innsats for førskolebarn har effekt i skolen og senere i livet. De viser også til at tiltak overfor barn i risikozonen settes inn for sent. Braarud et al. (2008) henviser at en årsak til dette kan være at det har vært manglende kompetanse på atferdsproblemer i barnehage og skole. Det har blant annet vært for lite kunnskap om risikofaktorer for atferdsproblemer, samt at den kompetansen som har eksistert ikke har hatt tilfredsstillende kvalitet (Braarud et al., 2008, gjengitt etter Buli- Holmberg, 2012). Manglende kompetanse om atferdsproblemer er noe Sørli og Nordahl (1998) også fikk bekreftet i forskningsprosjektet *Skole og samspillsvansker*. På bakgrunn av manglende kunnskap og kompetanse hevder Buli- Holmberg (2012) at innsatsen overfor barn med problematferd og atferdsproblemer kommer for sent i gang.

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) uttrykker at det i arbeidet med atferdsproblemer ikke finnes enkle løsninger. Intensjonen i denne oppgaven er å få en dypere forståelse av hva barnehagen kan gjøre for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn. Jeg ønsker å finne svar på følgende problemstilling:

Hva kan barnehagen gjennom tidlig innsats gjøre for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn?

Med støtte i fokusgruppene beskrivelser av sine opplevelser velger jeg å belyse problemstillingen ut fra følgende teoretisk ramme: i *barn med atferdsproblemer* presenteres hvem barn i risiko for å utvikle atferdsproblemer kan være, hvordan definere atferdsproblemer og hvorfor det er viktig å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn. *Tidlig innsats i barnehagen* omhandler tidlig og forebyggende innsats der barnehagen skal ut fra nedtegnelsene i barnehageloven (2005) og rammeplan for barnhagens innhold og oppgaver (2011) legge til rette for alle barn uansett funksjonsnivå gjennom en forebyggende funksjon som ivaretar barn og deres behov. Barnehagen kan med tidlig helhetlig forebygging styrke og støtte barn som del av systemer. *Styrke og støtte barnet gjennom systemrettet arbeid* belyser hvordan tidlig systemrettet arbeid kan kvalitetssikres i praksis med utgangspunkt i prosjektet *De utfordrende barna*. I tillegg blir overgangen fra barnehage til skolen, foreldresamarbeid og voksnes relasjonskvalitet tatt med som viktige faktorer i arbeidet for helhetlig systemrettet arbeid. I *barns ressurs- og mestringsmuligheter* vektlegges det at i tillegg til å arbeide systemrettet, er det av betydning å styrke og støtte barn som individ. Kunnskap om beskyttende faktorer sammen med barns iboende og tilgjengelige ressursmuligheter kan være en tilnærming for å styrke og støtte barn til på sikt å mestre eget liv.

I denne oppgaven bruker jeg betegnelsen barn med problematferd i den forståelse at barn har problemer med sin atferd før det defineres som atferdsproblemer, i tillegg brukes betegnelsen barn med atferdsproblemer. Dette med bakgrunn i at et identifisert atferdsproblem kan være konsekvensen, dersom barns problematferd ikke blir forsøkt forbygget og endret.

Problematferd og atferdsproblemer blir i denne oppgaven et sekkebegrep. Det involverer barn med både innagerende og utagerende atferd, emosjonelle vansker og psykososiale vansker, identifiserte biologiske problemer og kontekstuelle atferdsproblemer. Dette fordi det i denne oppgaven ikke har betydning hvordan problemene defineres, samt at nærmere beskrivelser vil gå utover oppgavens rammer. Det som er viktig for denne oppgaven, er hvordan barnehagen kan møte barn med atferdsproblemer gjennom tidlig innsats for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer.

I del 3 introduseres det metodiske utgangspunktet for studien med påfølgende presentasjon av resultat av undersøkelsen i del 4. Til sist fremstilles det i del 5 noen drøftinger med utgangspunkt i resultatet av undersøkelsen.

DEL 2 – TEORI

Barn med atferdsproblemer

Her settes det fokus på hvem barn med eller som er i risiko for atferdsproblemer kan være. Atferdsproblem er et vidt begrep. Ut fra dette belyses noen årsaksforklaringer uten å gå i dybden på hvert enkelt. Definisjonen av atferdsproblemer settes inn i en normativ tilnærming, og videre presenteres perspektiver som viser hvorfor det kan være viktig å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn.

Definisjon av atferdsproblem

Barn med atferdsproblem er ingen særegen gruppe, det rommes mange typer atferder og årsakene til atferden kommer ikke fra en og samme grunn. I følge Lund (2012) og Nordahl et al.(2005) kan atferdsproblemer defineres ut fra innagerende og utagerende atferd. Innagerende og utagerende atferd oppleves ulikt for barna selv og omgivelsene. Til tross for dette medfører dette konsekvenser for barns utvikling og det vil påvirke samhandling med andre barn og voksne. Nordahl et al. (2005) påpeker at den utagerende atferden får oftest mest

oppmerksomhet og oppdages lettere. Dette til tross for at det er gjort funn på at problematikken finnes i like stort omfang, enten det er innagerende eller utagerende atferdsproblemer. Innagerende atferden kjennetegnes ved at barn trekker seg tilbake i sosiale situasjoner. Barna blir gjerne nesten usynlig og er ofte den som innehar offerrollen i mobbesituasjoner (Lund, 2012). I følge Lund (2012) er barn med innagerende atferdsproblemer utfordrende å oppdage. De er stille, ofte pliktoppfyllende og de følelser de strever med vises ikke utenpå. Mange barn med innagerende atferdsproblem blir oversett og de får ikke den hjelp og støtte de har behov for. Det vites ikke nok om det stille atferdsproblem. Barna blir ikke sett fordi de ikke krever noe av deg som voksen og det medfører ikke problemer for andre. Utagerende atferd er derimot lettere å legge merke til. Barna er urolige, viser temperament, skaper konflikter og kan gå fysisk til angrep på andre barn og voksne. Barn med utagerende atferd er også de som kan mobbe andre barn (Lund, 2012).

Nærde og Neumer (2003) setter atferdsproblemer inn i to hovedkategorier, utagerende problemer og emosjonelle vansker. Utagerende problemer kjennetegnes ved *"aggresjon, konsentrasjonsvansker, problemer med selvregulering og ulydighet"* (Nærde & Neumer, 2003, s. 9). Emosjonelle vansker kjennetegnes ved *"depresjon, engstelse og tilbaketrekking"* (Nærde & Neumer, 2003, s. 9). Nærde og Neumer (2003) går blant annet nærmere inn på emosjonelle forstyrrelser i betydningen angst og depresjon, atferdsforstyrrelser i betydningen antisosial atferd og aggressiv atferd, og hyperkinetiske forstyrrelser i betydningen oppmerksomhets- og konsentrasjonsproblemer, høyt aktivitetsnivå og dårlig impulskontroll. Hyperkinetiske forstyrrelser er mest studert og betegnes som alvorlig problematferd. Herunder kommer for eksempel ADHD. I følge Nærde og Neumer (2003) er hyperkinetisk forstyrrelse den forstyrrelse som mest kan påvirke barns videre oppvekst negativt i forhold til normalutvikling og fungering. Barn med hyperkinetiske forstyrrelser er i stor risiko for å utvikle andre emosjonelle- og atferdsforstyrrelser, i tillegg er de risikoutsatt for rusmisbruk og kriminalitet. Den hyperkinetiske forstyrrelsen betegnes også til å ha høyest utfordringer og er mest økonomisk belastende for samfunnet. Nordahl et al. (2005) henviser årsaker til atferdsproblemer også ut fra individuelle biologiske forklaringer som alvorlige atferdsforstyrrelse i betydningen antisosial atferd, opposisjonell atferdsforstyrrelse betegnet som lettere atferdsforstyrrelser, ADHD, tourettes syndrom og aspergers syndrom. Det tilegnes også under individuelle biologiske forklaringer kognitive problemer og lav sosial kompetanse. Flere fremhever kontekstuelle forklaringsårsaker til atferdsproblemer (Lund, 2012; Nordahl et al., 2005; Roland, Fandrem & Løge, 2011; Størksen & Thorsen, 2011). Kontekstuelle årsaker

forklares ut fra det miljø barn vokser opp i. Barns oppvekstmiljø kan være preget av foreldres rusmisbruk, psykisk syke foreldre, omsorgssvikt, lav sosiokulturell status, samt at barn kan reagere med atferdsproblematikk på foreldres skilsmisse. I følge undersøkelsen gjort av Wichstrøm et al.(2012) er emosjonelle vansker og atferdsproblemer mer vanlig hos barn hvor foreldre ikke bor sammen og har lav sosioøkonomisk status.

Nordahl og Sørli (1998) fant det hensiktsmessig å skille mellom høyfrekvente og lavfrekvente atferdsproblemer i forskningsprosjektet *Skole og samspillsvansker*. En høyfrekvent atferd vises oftere, er mer alvorlig enn forstyrrelser av medelever og undervisning. For å inneha definisjonen høyfrekvent atferdsproblem, må problematferden utøves i ulike situasjoner og overfor flere personer. Atferden må også forekomme utenfor skolen. Ut fra dette forskningsprosjektet kom det frem at slike alvorlige problem tilsvarer et fåtall av elevene med atferdsproblemer. Lavfrekvente atferdsproblemer har derimot et høyere prosentantall og utgjør et større problem. Dette er elever som har vansker med å forholde seg til disiplin, vanskeligheter i samspill med andre og annen problematferd. Denne atferden viser seg gjennom slåssing, uenigheter og høyt temperament. Lavfrekvente atferdsproblemer kan ikke betegnes som atferdsproblem. Problemene er ikke like sammensatt som høyfrekvente atferdsproblemer. Dette til tross må det vites at lavfrekvente atferdsproblemer også er klart uheldig for elevene.

I følge Nordahl et al. (2005) som konsentrerer seg om barn og unge med utagerende atferd, er vanskelig temperament og tidlig utagering de mest kjente indikasjoner førskolebarn viser som risiko for å utvikle senere alvorlige atferdsproblemer. Barna har mye uro, er impulsive og viser aggressivitet. Nærde og Neumer (2003) refererer til Campbell (1995) at barn med atferdsproblem reagerer følelsesmessig uforklarlig i forhold til situasjon eller hendelse. Reaksjonene står ikke i samsvar med det som er forventet ut fra hendelsens karakter. Hos mindre barn kan indikasjoner på problemene også komme til uttrykk som brudd i vanlig rutinemønster, slik som forstyrrelser i søvnmønster, spisemønster og uttrykkes i barns lek (Campbell, 1995, gjengitt etter Nærde & Neumer, 2003).

Ogden (2009) definerer atferdsproblemer ut fra en normativ tilnærming, der atferdsproblemer ikke avgrenses eller defineres ut fra et bestemt problem. Definisjonen er rettet mot elever i skolen, men jeg ser den som relevant opp mot barn i barnehagen.

"Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positive samhandlinger med andre". (Ogden, 2009, s.18)

Ut fra denne definisjonen kan identifisering av begynnende atferdsproblemer i barnehagen oppdages og avdekkes når barns atferd bryter med regler og normer som forventes. I tillegg er problematferden til hinder for barna selv. Barn begrenses i sin læring og utvikling, samt at problematferden gjør det vanskelig for barna å ha prososiale og utviklingsfremmede relasjoner med andre barn og voksne. Nordahl et al. (2005) definerer atferdsproblemers omfang og grad ved å vurdere hvor mange antisosiale handlinger barn har. Det skal avdekkes om atferden opptrer i flere ulike situasjoner og miljøer. Samt at det skal kartlegges hvor mye barns læring forhindres og i hvilken grad barna selv og omgivelsene rundt er skadelidende på grunn av atferden. Jo flere av disse kriteriene som er tilstedet, jo alvorligere er atferdsproblemene. Både Nordahl et al. (2005) og Nærde og Neumer (2003) viser til at det er viktig å skille mellom problemer som viser seg i en begrenset tidsperiode og de problemer som kan bli langvarig problem for barn. De fleste barn vil i løpet av sin oppvekst vil bryte normer uttrykt gjennom problematferd. Dette er en naturlig reaksjon på å vokse og utvikle seg. Men det er viktig å kunne skille mellom de naturlige adferdsproblemer og de atferdsproblemer som kan utvikle seg til å utgjøre et problem både for barna og omgivelsene på lang sikt.

Betydningen av å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer

Både Befring (2008b), Lund (2012) og Nordahl et al. (2005) viser til at tillatt vedvarende skjevutvikling hos barn kan medføre at barn utvikler atferdsproblemer som kan gi uheldige konsekvenser i barns oppvekstforløp. Konsekvensene kan være ensomhet på grunn av vanskeligheter med å etablere stabile positive relasjoner. Negative reaksjoner og tilbakemeldinger fra andre som kan igjen påvirke barns syn på seg selv. Det kan medføre negative mestringsopplevelser opp mot flere viktige utviklings- og oppvekstområder. Atferdsproblemer kan forhindre optimale betingelser for læring. I følge Frønes (2010) kan forhindret betingelser for læring gi konsekvenser som isolasjon i velferdssamfunnet gjennom manglende utdanning og reduserte valgmuligheter i arbeidsmarkedet.

Tidlig inngrepen i forhold til atferdsproblemer påpekes av Befring (2008c) som viktig i forhold til barns opplevelse av å gå på skolen. Barn med atferdsproblemer kan erfare at de faglige prestasjoner og den sosial utviklingen gjennom skoletiden blir negativt påvirket, altså de skolefaglige prestasjonene kan bli dårligere og mulighetene til å bli inkludert inn i prososiale jevnalderrelasjoner og voksenrelasjoner kan bli avskåret. Nordahl og Sørli (1998) viser til i forskningsprosjektet *Skole og samspillsvansker*, at det er vesentlig å utvikle barns

sosiale ferdigheter, samt arbeide bevisst med elevers relasjoner for å redusere omfanget av atferdsproblemer i skolen. Man fant forekomst av mer problematferd hos elever som hadde dårlig relasjoner til medelever og lærere. I følge Coie et al. (1995) kan barn med atferdsproblemer få problemer med relasjoner til barn på egen alder. Barn kan oppleve å bli utestengt på grunn av sin atferd. Dette kan medføre negative langtidseffekter (Coie et al., 1995, gjengitt etter Roland, Fandrem & Løge, 2011). Roland, Fandrem og Løge (2011) uttrykker at det ut fra dette kan være av betydning å sette inn forebyggende innsats overfor barn som opplever å bli utestengt i jevnalderfellesskapet. Dette kan forhindre negativ konsekvenser i barns utvikling. Så kan en stille seg spørsmål om det er til nytte å bruke ressurser på tidlig innsats? Heckman (2006) viser til at tidlig innsats kan gi økonomiske fordeler og at jo tidligere det gjøres en innsats overfor utsatte risikogrupper er bedre for barn og at dette i følge Tremblay (2010) gi mer virkningsfulle positive effekter jo tidligere innsatsen settes i gang. En undersøkelse gjort av Ramey og Ramey (2006) viser også at tidlig innsats kan gi bedre resultater for barn i lærings situasjoner, både i forhold til læringsutbyttet og den emosjonelle opplevelse av å være i en lærings situasjon. Barn opplever læringen som mer positivt og dermed få bedre utbytte av de pedagogiske tilbudene (Ramey & Ramey, 2006, gjengitt etter Buli- Holmberg, 2012).

Tidlig innsats i barnehagen

Barnehagen møter barn som har behov for tidlig støtte. Gjennom lov- og rammeverk er barnehagen pålagt til tidlig styrke og støtte barn i sin utvikling. Her settes fokus på barnehagen sin oppgave og mulighet til å gi tidlig forebyggende innsats med vekt på å kjenne barns system for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn.

Barnehagens oppgaver

Barnehageloven § 1 (2005) vektlegger at i barnehagen skal barn lære grunnleggende verdier, kunnskaper og ferdigheter. Barn skal lære å utvikle respekt i forhold til å ta vare på seg selv og andre mennesker, og de skal selv oppleve å bli møtt med tillit og respekt. For barn skal barnehagen være en trygg plass der vennskap og fellesskap skal utvikles. Det er også markert at barnehagen har en helsefremmende og forebyggende funksjon for å sikre og ivareta barn og deres behov i barnehageloven § 2 (2005). Det allmennpedagogiske og allmennforebyggende

behov for alle barn skal dekkes, men barnehagen har også en plikt til å yte støtte og tilbud om barnehageplass til barn med særlige støttebehov. Barn med spesialpedagogiske behov har en rett til prioritert opptak gjennom § 13 i barnehageloven (2005). Det er også lovfestet i barnehageloven § 13 (2005) at barn under barnevernloven § 4- 12 og § 4- 4 annet og fjerde ledd har prioriterer en rett til barnehageplass.

Barnehageloven § 2 (2005) uttrykker at gjennom kulturskaping skal barn oppleve mestring og glede i et sosialt fellesskap. I rammeplanen (2011) legges det vekt på at det enkelte barn skal ivaretas samtidig som det tas hensyn til fellesskapet. Barn skal bli møtt med forståelse for den man er, uavhengig av kjønn, etnisitet og funksjonsnivå. Barn skal styrkes til læring, og til å være en del av et sosialt fellesskap med jevnaldrene. Det blir påpekt at samspill med andre er av stor betydning i et utviklings- og læringsforløp. Gjennom samspill lærer og utvikler barn seg. Rammeplanen (2011) har et helhetlig syn på barn. Barn er sosiale aktører som bidrar til egen og andres læring. Barn skal føle seg betydningsfulle og oppleve det som meningsfylt å være i barnehagen. De har rett til selvbestemmelse og medvirkning i hvordan deres læring, utfoldelse og nysgjerrighet skal tilfredsstilles, og i dette gis rom til å kunne utforske det de synes er interessant. Det er de voksnes oppgave å fange opp det enkeltes barns motivasjon for egenutvikling.

Tidlig og forebyggende innsats i barnehagen

Tidlig innsats defineres som innsats tidlig i et barns liv og tidlig inngrepen når problemer oppstår og avdekkes (St.meld. nr. 16(2006- 2007):10). Med de politiske intensjoner om tidlig innsats defineres et mål om å hindre og begrense fare for at barn og unge får et negativt lærings- og utviklingsforløp. *”Fokuset på tidlig innsats markerer prioritering av forebyggende handling og styrkning av kjerneaktiviteten i barnehagen og skolen – læring og utvikling for et godt liv som deltaker i samfunnet”* (Utdanningsdirektoratet, 2009:6).

Barnehagen skal styrke sin aktivitet for å oppdage og avdekke når barn strever og har problemer. Ved å oppdage dette tidlig og begynne forebyggende innsats allerede i barnehagen, er barnehagen med på og legge til rette for å ruste barn til best mulig optimale utviklingsmuligheter i barns oppvekst. I forlengelsen av begrepet tidlig innsats vektlegges satsning på forebyggende arbeid. Ut fra Hagtvet og Horn (2008) deles forebyggende aktivitet inn i tre ulike nivåer. Allmennforebyggende for alle barn med den hensikt å hindre at vansker oppstår. Sekundærforebyggende for barn i risiko for å utvikle et problem.

Tertiærforebyggende for de vansker som er identifisert. I følge Buli- Holmberg (2012) skal

barnehagens rammeplan ivareta den allmennforebyggende innsatsen. Barnehagen skal gi grunnlag for å ivareta gode oppvekstvilkår for alle barn gjennom å inneha god kvalitet med godt kvalifiserte voksne og på denne måte forhindre at problem oppstår. Hun refererer til *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. 18 (2010- 2011)) som påpeker at barnehagen møter barn på et tidlig tidspunkt i barnas liv og der ligger muligheten til en tidlig innsats tilgjengelig. Barnehager med gode pedagogiske tilbud kan gjøre et godt allmennforebyggende arbeid, og når de ser behov for dette sette inn ytterligere tiltak for å ivareta det sekundær- og tertiær forebyggende arbeidet. (Meld. St. 18 (2010- 2011), gjengitt etter Buli- Holmberg, 2012).

Når barnehagen har barn med atferdsproblemer er det viktig at det ordinære tilbudet styrkes i følge Nordahl et al. (2005), i tillegg er det av betydning at voksne i barnehagen utvikler sin handlingskompetanse opp mot denne problematikken. Drugli (2008) og Roland, Fandrem og Løge (2011) viser til at for barn som de voksne ser er i risiko for å utvikle atferdsproblemer eller har atferdsproblemer, kan barnehagen søke støtte hos relevante samarbeidspartnere for den risiko eller det identifiserte problem. Instanser som PPT, helsesøster og barneverntjenesten kan bistå med mer spesifikk kunnskap og veiledning av de voksne, dersom barnehagen ikke innehar nok kompetanse. Weissberg (2003) påpeker som viktig i satsning på tidlig innsats og forebyggende arbeid, at det må være god kvalitet gjennom et helhetsperspektiv. Kunnskap om risiko og beskyttelser i barns oppvekstmiljø må vektlegges, tiltakene må være fornuftige og tilrettelagt ut fra alder, behov og kultur. Læring av sosiale ferdigheter og muligheter for å praktisere i relevante settinger er en forutsetning for best mulig resultater, og det må være en klar målsetting med den tilsiktete innsatsen (Weissberg, 2003, gjengitt etter Befring, 2008a). Nordahl et al. (2005) vektlegger også betydningen at det arbeides forebyggende for å bedre barns oppvekstmiljø, samtidig som det arbeides direkte mot å styrke barnets faglige og sosiale kompetanse. I følge Befring (2008a) er helhetlig tilnærming i et forebyggende perspektiv å invitere endring og inkludering av å lære barn til langsiktig å ta vare på seg selv. Barn må støttes i å akseptere seg selv, andre mennesker og samfunnet. Det må vektlegges å utvikle barnets livskompetanse. Ved å involvere helhetstilnærmingen blir forebygging rettet mot at barnet skal være en operasjonell deltaker i sitt eget liv.

Barn som en del av systemer

Tidlig og forebyggende innsats i et systemperspektiv innehar en forståelse av at barn vokser opp som deltakere i systemer, der barn og systemer er i gjensidig påvirkning til hverandre (Midthassel et al., 2011). Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik (2002) og Bø (2012) viser til Urie Bronfenbrenners *bioøkologiske modell* som en måte for å forstå barn i et systemperspektiv. Den *bioøkologiske modellen* tar utgangspunkt i person, prosess kontekst og tid. Proksimale prosesser er sentralt i modellen. Dette er gjensidige prosesser mellom barn og barns omgivelser. Vedvarende kvaliteten i disse prosessene er av betydning for en prososial utvikling hos barn. Proksimale prosesser kan være samspill og aktiviteter mellom foreldre og barn, mellom barn eller mellom voksne i barnehagen og barna. Barns psykologiske og biologiske betingelser sammen med de sosiale og fysiske miljø barn befinner seg i er betydningsfull for de proksimale prosessene. Dette fordi person og kontekst er i gjensidige interaksjonsprosesser med hverandre. Aasen et al. (2002) og Bø (2012) påpeker at den gjensidige påvirkningskraften mellom barn og miljø betydningsfull i Urie Bronfenbrenners fremstilling av den *bioøkologiske modellen*. Barn påvirker og påvirkes av de sosiale systemer rundt seg. I et perspektiv på atferdsproblemer kan atferdsproblemer bli sett ut fra hvordan barns atferd påvirker systemene og det kan sees ut fra hvordan de kontekstuelle miljø barn oppholder seg på påvirker barns atferd. Modellen har et livslangt perspektiv på utvikling. Barns og systemers påvirkninger slutter ikke når barn oppnår en spesifikk alder, utviklingen vedvarer gjennom hele livet. Dette fremhever betydningen av å legge til rette for å oppnå mest mulig prososiale oppvekstmiljø for barn i den hensikt at det må gjøres tidlig og det må bestrebes at dette skal vedvare over tid. Bø (2012) beskriver de fire systemer som er sentral i den *bioøkologiske modellen*. De fire systemer er inndelt i mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem. Mikrosystemet er de arenaer barn direkte oppholder seg. Her er det direkte kontakt og interaksjon mellom barn og andre personer barn møter innen dette systemet. Mesosystemet er forbindelser og relasjoner mellom de arenaer barn oppholder seg. Eksosystemet er arenaer barn ikke oppholder seg eller sjelden oppholder seg. Til tross for dette vil det som skjer innefor dette systemet påvirke barns liv og utvikling. Makrosystemet er samfunnets kulturelle holdninger og verdier gjennom blant annet tradisjoner og politikk som har en innvirkende påvirkning på barns utvikling og livsvilkår. Aasen et al. (2002) og Bø (2012) påpeker at alle systemene er med på å påvirke og har betydning for barns utvikling. For de voksne i barnehagen kan den *bioøkologiske modellen* være til hjelp for kartlegge barns systemer. Hva påvirker barn innen og mellom de systemer barna er en del av. Dette kan de

voksne ha nytte av for å forstå barns perspektiv og handlinger. Kunnskap om systemenes risiko og beskyttelsesfaktorer kan vise hvordan barnehagen kan bidra til å styrke og støtte barns proksimale prosesser for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn.

Styrke og støtte barnet gjennom systemrettet arbeid

Her presenteres hvordan barnehagen kan praktisere tidlig innsats ut fra systemrettet arbeid ut fra prosjektet *De utfordrende barna*. I tillegg settes det fokus på samarbeid med foreldre, samarbeid om overgangen fra barnehage til skole og betydningen av at voksnes bevissthet for betydningen av egne relasjoner opp i mot barn med problematferd. Dette vektlegges som viktig for å styrke og støtte barn med atferdsproblemer.

Systemarbeid i praksis

Drugli (2008) og Nordahl et al. (2005) uttrykker at for å kunne ivareta en helhetlig tidlig innsats overfor barn med problematferd, er det av betydning å innhente, og samarbeide om kunnskap og kompetanse mellom ulike instanser. For at et tverrfaglig samarbeid skal kunne være et godt tilbud må det ligge noen premisser til grunn. Nordahl et al. (2005) refererer til *Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer* (NOU, 2000:12) som setter lys på at barnehage, skole, PPT og barneverntjenesten kan med kunnskap og respekt for hverandres roller gi et helhetlig tilbud til barn og deres foreldre ved å være samstemte om felles mål for innsatsen. Innen tverrfaglige samarbeidet må det arbeides ut fra felles forståelse av hva som er utfordringen og hvordan barnet og familien skal møtes (NOU, 2000:12, gjengitt etter Nordahl et al., 2005).

I Rogaland er et prosjekt for tidlig innsats gjennom systemrettet arbeid igangsatt og gjennomført. Prosjektets faglige ansvar ivaretas av Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger, som samarbeider med fylkesmannen i Rogaland. Prosjektet har til sammen hatt tre prosjektperioder fra 2005 til 2011. Prosjektperiode en ble avsluttet i 2007, prosjektperiode to avsluttet i 2009, og den tredje perioden har nettopp blitt avsluttet i 2011 (Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, UiS). Roland, Fandrem og Løge (2011) fremhever at prosjektet *De utfordrende barna* skal vise hvordan barnehagen i samarbeid med andre kan arbeide systemrettet med tidlig innsats. Hensikten med *De utfordrende barna* er å knytte

sammen teori og praksis for å eksemplifisere og gi kunnskap- og kompetansehevelse i forhold til systemrettet arbeid i skole, SFO, barnehage og innen kommunen. Intensjonen er med dette er å oppnå mer kompetanse til ”å avdekke, avhjelpe og forebygge psykososiale vansker” og oppnå større grad av tidlig innsats gjennom systemrettet arbeid (Roland, Fandrem & Løge, 2011, s.127).

Roland, Fandrem og Løge (2011) fremhever at for å ivareta de politiske intensjoners aktualitet av tidlig innsats, og for å oppnå helhetlig tilsiktet systemrettet innsats er det formålstjenelig for prosjektets deltakere å bli introdusert for:

- *å øke kompetansen i systemrettet arbeid*
- *å skape forståelse for systemets innvirkning på individet*
- *å finne formålstjenelige tilnærminger i møte med barna*
- *å utvikle verktøy til variasjon og valg i utfordringer og aktivitetsformer*
- *å se sammenheng mellom de ulike læringsarenaene (hjem, fritid, barnehage, skole)*
- *å utvikle kompetanse til å bli bedre ”iakttakere”*
- *å utforme modeller, tiltak og arbeidsformer som fremmer samhandling mellom barnehage, skole og PPT*

(Roland, Fandrem & Løge, 2011, s. 128)

I prosjektet vektlegges kunnskaps og kompetansehevelse for bedre å kunne stå sammen å se hvilke barn som er i fare for en negativ utvikling og videre fra dette gi støtte til barn og barns oppvekstarenaer. Det er av betydning i følge Roland, Fandrem og Løge (2011) å legge vekt på å oppnå mer samstemmig forståelse av barns problemer både innen barnehage, skole eller SFO, samt innen det tverrfaglige samarbeidet. Voksne som har ansvar for barn i den aktuelle institusjon må benytte seg av den kunnskapen som allerede eksisterer innen sitt system, eller etterspørre kunnskap og kompetanse hos andre samarbeidspartnere dersom de ikke selv har tilfredsstillende kunnskap eller kompetanse. I et systemsamarbeid er det viktig å samarbeide ut fra den samme forståelsen til barnets beste. Dette oppnås i følge Roland, Fandrem og Løge (2011) med å utvikle gode samarbeidsrutiner og gjennom god kommunikasjon.

Barns overgang fra barnehage til skole vektlegges også i prosjektet. Det er ikke bare barn som må være klar for overgangen påpeker Roland, Fandrem og Løge (2011), også systemer omkring må forberede seg. Her vektlegges ressursorientering. Roland, Fandrem og Løge (2011) fremhever at det må sees etter hva har barn av iboende ressurser som kan gjøre denne overgangen minst mulig smertefull, og hva behøves av kunnskap, ressurser og tilretteleggelse i skolen for å kunne gi barn god forutsetning for læring. Når barnehagen avdekker at barn strever og viser problematferd, er det avgjørende i et forebyggende

perspektiv at barnehagen og skolen samarbeider om barns overgang. Barnehagen må overføre den kunnskap de har om barna og på hvilken måte de har hjulpet og støttet barna.

For å oppnå og oppdage, hindre eller begrense barns negative utvikling gjennom et systemrettet arbeid konstaterer Roland, Fandrem og Løge (2011) det som viktig at deltakerne må få ny innsikt, kunnskap og kompetanse om barn med psykososiale vansker og hvordan hjelpe dem. Senter for atferdsforskning bidrar med faglig relevante tema for tidlig innsats og systemisk tilnærming omkring problematikken psykososiale vansker. I forlengelse av de faglige tema har deltakerne *workshops* der de sammen drøfter og reflekterer omkring den faglige kunnskapen opp mot sin egen praksis. De får mulighet til å eie teorien ved å knytte den til sin hverdag. I prosjektperiodene er det også kollegaveiledning. Hensikten med dette er i følge Roland, Fandrem og Løge (2011) å utvikle kompetanse i å benytte en veiledningsmodell, og gjennom veiledning få bedre og mer felles forståelse av problemområdene.

Evalueringsresultater har vist at prosjektets styrke er ”*kompetansebygging hos deltakerne i prosjektet, blikket på systemperspektivet og fokuset på kompleks problematikk i tidlig alder*” (Roland, Fandrem & Løge, 2011, s.134). Men det kommer også frem at det kan være vanskelig for kommunene å implementere dette i egen praksis. Deltakerne har formidlet at det er vanskelig å videreformidle den kunnskap de har lært videre til kollegaer. Roland, Fandrem og Løge (2011) påpeker at dette viser det er av betydning at ledelsen både lokalt og sentralt står sammen for å implementere og spre kunnskapen innad i kommunen. Ut fra de casene som er fremlagt i prosjektperiodene avdekkes det i følge Roland, Fandrem og Løge (2011) kompleks og alvorlig atferdsproblematikk som barnehagene og skolene møter i sin hverdag. Problemene viser seg i utagerende atferd, jevnalderproblematikk, utfordringer for minoritetsbarn og utfordringer som bunnet ut fra språkvansker. Når deltakerne presenterer casene fastslår Roland, Fandrem og Løge (2011) at deltakerne ser ressurs- og mestringmuligheter hos de relevante barna, men det er problemfokuseringen som er mest fremtredende. Individperspektivet dominerer fremfor systemperspektivet. Hvordan de voksne løser atferdsproblemene kommer også i bakgrunn av konsekvensene for atferdsproblemene. Det er i følge Roland, Fandrem og Løge (2011) et større fokus på hvilken påvirkning denne atferdsproblemene har i samspillet med de andre barna. Erfaringer fra prosjektet og casebeskrivelsene viser at det er lettere å se tverrfaglighet og arbeide systematisk etter å ha deltatt i prosjektet. Men det kommer frem få beskrivelser av hvordan deltakerne arbeider systematisk på sin egen arbeidsplass. Ut fra dette anbefaler Roland, Fandrem og Løge (2011) kompetanseutvikling og bevisstgjøring av systemrettet arbeid innad i personalgruppene på

egne arbeidsplasser. Dette kan forbedre arbeidet med å styrke og støtte barn i et systemperspektiv.

Overgangen fra barnehage til skole

Rammeplanen (2011), *Kvalitet i barnehagen* (St. meld. nr. 41(2008- 2009)) og *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehagen og skolen* (KD, 2008) vektlegger prioritering av samarbeid mellom barnehage og skole. Det er viktig at barn får god overføring i overgangen fra barnehage til skole. Buli- Holmberg (2012) og Nordahl et al. (2005) fastslår at for barn med atferdsproblemer kan overgangen fra barnehage til skole være sårbar. Overgangen innebærer risiko for barn i omstillingsprosessen til skolen som læringsarena. Som et forebyggende tiltak må barna forberedes til skolestart. En overgang defineres som triviell eller dramatisk av Løge, Bø og Thorsen (2003). En dramatisk overgang betyr større overganger i et barns liv, dette kan være å begynne på skolen. Denne overgangen inntreffer når det for barn blir store endringer og at dette krever mye av barna i form av nye krav i forhold til opplevelser og forventninger. Kravene til kompetanse og tilpasning er større enn det barna er kjent med fra tidligere (Løge, Bø & Thorsen, 2003, gjengitt etter Nordahl et al., 2005). Nordahl et al. (2005) utdyper at trivielle overgang er dagligdagse hendelser som for eksempel å gå til og fra skolen. For barn med atferdsproblemer er det viktig at voksne tilrettelegger en fast struktur rundt de trivielle overgangene og forbereder dramatiske overganger for å hindre at problemer utvikler seg enda mer i overgangen.

Nordahl et al. (2005) påpeker at alle barn behøver støtte i sine overganger. Profesjonelle voksne må tilrettelegge for dette i samarbeid med foreldrene. Men det er spesielt viktig med ekstra oppfølging av de barn som er i risikozonen for å utvikle atferdsproblemer. Det må etableres rutiner rundt barna for å registrere faresignalene som avdekkes i barnas tidlige leveår. Denne kunnskapen må ivaretas og overføres i samarbeidet om overgangen. Barn er avhengig av gode samarbeidsrutiner mellom barnehage og skole. Når barn begynner på skolen må skolen få informasjon om barnet svake og sterke sider. Dette for at aktivitets- og opplæringstilbudet kan tilrettelegges i skolen. Informasjonsutveksling mellom barnehage og skole er avhengig av foreldrenes samtykke styrt av forvaltningslovens § 13 (Nordahl et al., 2005). For å få foreldrenes samtykke til å overføre informasjon og kunnskap fremhever Nordahl et al. (2005) et godt foreldresamarbeid som betydningsfullt for denne prosessen. Et trygt etablert samarbeid med foreldrene inkluderer foreldrene i overføringsprosessen sammen med barnehagen og skolen. På denne måte blir det tilrettelagt at overføringen blir ivaretatt for

barnets beste. I tillegg indikerer Nordahl et al. (2005) som betydningsfullt at PPT er med i samarbeidet. PPT kan ha god kjennskap til barna hvis de har hatt utredninger av barna før eller i barnehagen. Denne kunnskapen kan de overføre til skolen. PPT kan også stille seg til disposisjon av nye utredninger som kan kartlegge om barna har fått nye ressursområder som skolen kan bygge videre på.

Samarbeid med foreldre

I følge Drugli og Onsøyen (2010) og Nordahl et al.(2005) er det i systemrettet arbeid av stor betydning å ha samarbeid med foreldre. God relasjonsetablering er viktig. Drugli og Onsøyen (2010) fremhever å arbeide for gode dialoger må være et mål for barnehagen. I enkelte tilfelle kan et foreldresamarbeid føles vanskelig. Det kan være sårbare tema som skal tas opp og dette kan medføre ubehag i forhold til at foreldre kan reagere negativt. Derfor er det viktig å etablere en god relasjon fra barn starter i barnehagen. Dette kan forhindre at det blir vanskelig hvis barnehagen blir nødt til å ta opp et vanskelig tema med foreldrene. Hvis det er noen foreldre som det er vanskelig å etablere den gode dialogen med, må en være undrende og nysgjerrig på å forstå hvorfor det er slik. En må lete etter løsninger for å bedre dialogen. Både Drugli (2008), Drugli og Onsøyen (2010) og Nordahl et al. (2005) uttrykker at barnehagen må legge til rette for klare strategier og retningslinjer for hvordan de vil samarbeid med foreldrene. I tillegg må barnehagen arbeide med sine holdninger overfor foreldrene. Foreldre skal bli sett som fullverdige samarbeidspartnere. Fagprofesjoner skal unngå å snakke over hode på foreldrene, men involvere dem i prosessen for problemløsning Barnehage og foreldre skal samarbeide om løsninger slik at foreldre føler seg involverte.

En god dialog kan i følge Drugli og Onsøyen (2010) og Nordahl et al.(2005) føre til en endring i positiv retning i et samarbeid. Det er ulike måter å ha dialog med foreldrene. Drugli (2008) og Drugli og Onsøyen (2010) viser til at dette kan være skriftlig, telefonisk, formelle møter i barnehagen eller hjemmebesøk, og det er ulike måter å gjennomføre samtalen på. De voksne må på forhånd vite hvilken samtale det skal være og hensikten med den. Er det for å gi informasjon eller er det for å få mer informasjon. Skal barnehage og foreldre sammen finne løsninger, eller skal barnehage gi råd eller veilede foreldrene. Alle disse former for dialog og samtaler har forskjellige utgangspunkt og formål. Det kreves profesjonell bevissthet på hvordan dette skal gjøres for å ivareta et respektfullt og positivt foreldresamarbeid. Drugli og Onsøyen (2010) påpeker at all kontakt med foreldrene krever forberedelser, spesielt dersom det er noe vanskelig som det skal snakkes om. Barnehagen må ha faglige argumenter gjennom

observasjoner og faglig begrunnelse for den bekymring de skal informere eller snakke om. Den voksne som skal utføre samtalen må ha en plan på hvordan samtalen skal foregå, samt være bevisst på hvordan informasjonen blir formidlet. På den måte blir foreldrene ivaretatt i med respekt av barnehagen. foreldre har behov for å bli sett og hørt, samt tatt på alvor. I en samarbeidsprosess med foreldrene kan oppfatningen av problemet være forskjellig påpeker Drugli og Onsøyen (2010) og Nordahl et al. (2005). Foreldre er mer emosjonelle i forhold til sitt barn enn hva profesjonelle er. Dette kan skape konflikter og det må det vises forståelse for. Barnehagen må forsøke å sette seg inn i foreldrenes situasjon. Det er viktig at det ikke blir en barriere for barnehagene, slik at det forebyggende arbeidet blir forhindret.

Drugli og Onsøyen (2010) og Nordahl et al. (2005) fremhever at en betydningsfull foreldretilnærming er å møte foreldrene med positiv holdning og se på foreldrene som en ressurs. Det er foreldrene som har best kunnskap om sitt barn. De kan støtte barnehagen i det arbeidet som gjøres, uansett utgangspunktet til barn eller foreldrene. Det er foreldrene som har hovedansvaret for barnet. I følge Jensen og Potter (1990) kan foreldre få en opplevelse av mestring ved å myndiggjøre foreldre i samarbeidet. Hvis barnehagen inkluderer foreldrene i prosessen, deler kunnskap og betrakter foreldrene som viktige personer for barnas vekst og utvikling, kan dette medvirke til en opplevelse av mestring. Dette kan etter hvert føre til at foreldrene blir mer selvstendig i sitt barns utvikling. Ved en slik involvering og støtte fra profesjonelle voksne kan fagpersoners kunnskap og kompetanse på sikt bli unødvendig (Jensen & Potter, 1990, gjengitt etter Nordahl et al., 2005).

Voksnes relasjonskvalitet

I følge Drugli (2010) er barnehagens viktigste ressurs de voksne. Drugli (2010) og Nordahl et al. (2005) mener at for å høyne kvaliteten i arbeidet i forhold til barn med atferdsproblemer må det rettes oppmerksomhet på relasjoners betydning mellom voksne og barn. Gjennom å inneha en god relasjon kan voksne bli den signifikante andre, som bidrar til læring og utvikling hos barn. Den signifikante andre blir en læringsmodell, samtidig som barn lærer noe gjennom den sosiale relasjonen. Å være i en relasjon betyr å se den andre i følge Nordahl et al. (2005). Barn som strever har behov for å bli sett og gitt anerkjennelse gjennom ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger i hverdagen. For å kunne gjøre dette må voksne invitere til tillit og vise barn at det blir ekte verdsatt for den de er. De fremhever at en god relasjon er viktig i det individrettete arbeidet for å støtte barn med atferdsproblemer. Ved å

oppnå gode relasjoner kommer den voksne i en posisjon til å stille forventninger til barna. Gjennom barns opplevelse av å være i en god relasjon vil barn lettere innfri forventningene. Og ikke å innfri kan medføre en tapsopplevelse av den gode sosiale relasjonen. Ved å være i en slik posisjon, kan den voksne ha pedagogiske fordeler i forhold til å arbeide for kompetanse- og mestringsutvikling hos barn. Men Nordahl et al. (2005) påpeker at denne posisjonen må behandles med respekt og ikke utnyttes.

Gode relasjon fører til positive samspill mellom barn og voksne. Drugli (2010) viser til at i positivt samspill vil barn som oftest vise mer hensiktsmessig og positiv atferd enn i negative relasjoner. Dette vektlegger betydningen av at voksne bør arbeide for å etablere gode relasjoner til barn. Dette fordi det kan ha preventiv effekt på senere samarbeidsproblemer og atferdsproblemer hos barn. Å vise barnegruppen at den voksne liker barn gir følger for barnegruppens oppfattelse av dette barnet. Hughes, Cavell og Wilson (2001) har i forskning funnet at når barn ser barn blir likt av de voksne, så har også barn lettere for å like barna. Dersom voksne viser et positivt samspill med barn, slutter andre barn å avvise disse barna. Barn lager sine referanserammer ut fra hva de ser voksen gjør (Hughes, Cavell & Wilson, 2001, gjengitt etter Drugli, 2010).

For de voksne i barnehagen er det viktig at de arbeider for å få gode relasjoner med barn fremhever Drugli (2008). For å få gode relasjoner er det av betydning at de voksne søker å finne ut hvem barna er som individer. Dette kan i følge Drugli (2008) gjøres gjennom samarbeid og samtaler med foreldrene. Det er foreldrene som har best kjennskap til sitt barn og er derfor betydningsfulle bidragsytere for barnehagen. Informasjonen kan barnehagen skaffe til veie med for eksempel å få foreldrene til å fylle ut spørreskjema med barnas interesser og annen viktig informasjon før barna begynner i barnehagen. Det kan være om barna har opplevd spesielle ting i livet sitt eller hvilken oppdragelse foreldrene praktiserer. Dette gir barnehagen mulighet til å møte barna med et helhetlig tilbud når de kjenner til barns systemer og hvordan de har det innenfor sitt familiesystem. De voksne kan da lettere forstå barns perspektiver og handlinger. Drugli (2008) påpeker dette som viktig informasjon til de voksne i barnehagen for å være i forkant til å etablere gode relasjoner.

Det er de voksnes ansvar å skape gode relasjoner som styrker og støtter barn i følge Drugli (2008). En god relasjon oppnås gjennom å bekrefte barn. For barn er det viktig at de føler at de voksne ser barna som den de er. Barn er seg selv som individer og ikke bare som en del av et fellesskap i barnehagen. At de voksne viser interesse i det daglige samspillet gir bekræftelser til barn. Voksen må ha evne å se både de stille barna og de markante barna påpeker Drugli (2008). For barn som tydelig markerer seg bør de voksne utsondere sine

tilbakemeldinger på uhensiktsmessig atferd og være påpasselig på å se barna når de viser en positiv atferd. Drugli (2008) trekker også frem bekreftelse, tillit og lek som viktige momenter for å etablere gode relasjoner til barn. Alle barn har behov for å bli bekreftet med å bli sett, oppmuntret og lagt merke til. Det er viktig å kommentere positivt barns forsøk på å mestre. Dette er bra for selvfølelsen. Det kan i følge Drugli (2008) blant annet gjøres så enkelt som å smile til barna, ha direkte øyekontakt eller kommentere oppmuntrende de handlinger og forsøk de ser barna gjøre. Drugli (2008) uttrykker at bekreftelse betyr for barn at de voksne registrer barns innsats for egen utvikling. Det betyr også at de voksne faktisk ser hvordan de som barn har det i dag. Er de triste, glade eller sinte. Når voksne leser og ser barns følelser er det i følge Drugli (2008) viktig at de støtter og eventuelt veileder barna i dette. Dette fordi det er med på å lære barn å bli kjent med seg selv og det vil være med på og utvikle barns mulighet til egen relasjonsetablering i fremtiden.

Barns ressurs- og mestringsmuligheter

Nordahl et al. (2005) hevder at det ikke eksisterer en helhetsteori på å forstå menneskers atferd og handlinger, verken for prososial atferd eller problematferd. For best å mulig kunne styrke og støtte barn må det hentes kunnskap fra flere perspektiver og tilnærminger. En tilnærming kan være å vektlegge beskyttende faktorer. Kunnskap om hvorfor noen barn greier seg til tross for at de har biologiske eller kontekstuelle belastende faktorer i sitt utviklingsforløp, kan gi innsikt og kunnskap om hvordan styrke og støtte barn ut fra egne ressurser. Tidlig innsats for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer ut fra dette perspektivet vektlegger ressurs- og mestringsmuligheter fremfor problemfokusering. Innen forskning på barn og unge har elendighetsforskningen fått for mye plass i følge Bø (2012). Den psykologiske forskningen har fokusert på hva som er årsaken til at ting går galt, altså problemfokusering. Det finnes lite dokumenterte resultater på hva er det som har forårsaket at ting har gått bra. Det vites for lite om "*prososiale virksomheter, ressurser og mestring*" (Bø, 2012, s.153).

Befring (2008a) ser på *Aaron Antonovsky* som relevant når det skal forebygges med vekt på barns ressurs- og mestringsmuligheter. *Aaron Antonovsky* har forsket på hva som ligger til grunn for at mennesker overlever store psykiske påkjenninger, og likevel kommer igjennom dette med å beholde sitt pågangsmot. I samtaler med mennesker som har sittet i konsentrasjonsleirer kom *Aaron Antonovsky* frem til tre begreper samlet i *sense of coherence*. Lassen (2002, 2008) utdyper begrepene i *sense of coherence* som *Aron Antonovsky* titulerte

for *comprehensibility*, forståelse av sin livssituasjon, *manageability* tro på å løse livets utfordringer og *meaningfulness* finne det meningsfullt å finne løsninger på de utfordringer mennesker møter i livet. Mennesker som har disse tre egenskaper til stede synes å takle motgang bedre. Stressfaktorer ser ut til å bli dempet, lettet eller fjernet (Befring, 2008a; Lassen, 2002). Voksne som arbeider med barn kan i følge Lassen (2002) ved å bruke denne innfallsvinkelen støtte barn til å forstå sin situasjon, hjelpe barn til å finne nye strategier og veilede på hvorfor det er viktig å gjøre ting annerledes. Aron Antonovsky kalte dette livsperspektivet for *salutogenese*, hva bidrar til mennesker helse, vekten er på helsefrembringende faktorer i stedet for "*patogenese*", hva gjør oss syke (Befring, 2008a; Lassen, 2002, 2008).

For å støtte barn gjennom beskyttende faktorer er det nødvendig å vite hva som forårsaker at noen barn mestrer livet til tross for. Sommerschild (1998) trekker frem Werner og Smith (1982) sin oppvekststudie *Kauai-prosjektet* som særlig relevant for dette. Werner og Smith (1982) fulgte 698 barn på øyen Kauai i Stillehavet i 30 år der barna kom fra en sosialt underprivilegert befolkningsgruppe. Resultatet i denne oppvekststudien viser hva som kjennetegner de mestrende barna og deres omverden. *Kauai-prosjektet* viser at de barna som mestrer sin tilværelse til tross for å leve under kontekstuelle risikoforhold som foreldres lave økonomiske status, arbeidsledighet, alkoholisme eller psykisk syke foreldre, har noen beskyttende faktorer innefor familien (Werner & Smith, 1982, gjengitt etter Sommerschild, 1998). Disse beskyttende faktorer er "*familier med sterkt samhold, felles verdier og klare regler og disiplin, men hvor foreldrene også respekterte barnas individualitet*" (Werner & Smith, 1982, gjengitt etter Sommerschild, 1998, s.35). Senere studier viser at når disse barna var blitt voksne hadde flere av barna i voksen alder mestret livet. Noen hadde fått psykiske vansker, men de hadde en resilience. Det ble også bekreftet at flere av dem hadde selv blitt gode foreldre (Werner & Smith, 1982, gjengitt etter Sommerschild, 1998).

I følge Befring (2008a) og Nordahl et al.(2005) er det viktig i arbeid opp mot barn med atferdsproblemer og forebyggende arbeid å vektlegge ressurs og mestringperspektivet. Fokus på å fremme barns ressurs og mestringmuligheter bidrar til tro på at barn er aktører som har initiativ i seg selv til å mestre sitt liv. Ved å betrakte barn som aktører som er delaktige i sine valg og handlinger, ser en bort fra at barnet blir styrt av atferd og oppvekstvilkår som påført. Dette vil si at barn evner å være delaktig i egen endring og evner å ta egne handlingsvalg. Ressurs- og mestringperspektivet kan gjennomføres ved tilnærming og bruk av *ressursmodellen* og *empowerment*. Ressursmodellen og empowerment tar utgangspunkt i *salutogenese*, hva er det som holder mennesker friske og *sense of coherence*, forståelse av sin

livssituasjon, tro på å løse livets utfordringer og finne det meningsfullt å finne løsninger på de utfordringer en møter gjennom livet (Bø, 2012; Lassen, 2002, 2008) Bø (2012) viser til at ressursmodellen bygger på hva er barns åpne og skjulte ressurser og hvilke muligheter kan de gi for barna. Ved å ta utgangspunkt i barns utviklings- og ferdighetsnivå bygges dette ut kloss for kloss, en progressiv økning etter hvert som ressursene og mestringsnivået styrkes. Empowerment tilegnes betydningen hjelp til selvhjelp gjennom å styrke barn til å ta i bruk egne ressurser, og på denne måte sette barns mangler i bakgrunn. Empowerment er en ressurs og mestrings-tilnærming som kan både brukes som mål, metode og prosess. Prinsippet empowerment vektlegger å styrke mennesker gjennom mestringsopplevelser og øke kompetansen hos de mennesker som søker hjelp (Bø, 2012). Fordelene med ressurstilnærming er at det fordrer blikk på hvordan mestre eget liv. I følge Bø (2012) kan en slik tilnærming endre barns syn på seg selv og egen mestring. Dette kan føre til bedre livskvalitet, samt utvikle beskyttende faktorer i forhold til de utfordringer og risikoer barn møter i et lærings og utviklingsløpet.

Ressursmodellen og empowerment gir nye tanke og handlingsvalg opp mot barn som har problematferd eller atferdsproblemer. Bø (2012) fremhever at i perspektivene vektlegges det helsefremmende. Det vektlegges en annen måte å tenke tidlig forebyggende innsats på. I stedet for å forebygge en skjevutvikling, vektlegges å stimulere sosialisering. I stedet for å ha fokus på å hindre at problemer får utvikle seg, skal det inspireres til forbedring. Barn skal styrkes og støttes til å utvikle motstadsdyktighet, lære problemløsning og støttes til å bli ansvarsbevisste deltakere i sitt eget liv. Barna skal ikke lære å bli påført hjelp og støtte. De skal læres til å hjelpe seg selv. Det påpekes av Bø (2012) at det for ressurs- og empowerment perspektivene er viktig å ha oppmerksomhet rettet på barns muligheter til å forbedre sine evner og ferdigheter, i stedet for fokus på risikofaktorer i barnas oppvekstmiljø. Perspektivene fordrer også at det rettes fokus på hvorfor for eksempel at barn ikke utvikler atferdsproblemer, i stedet for å få kunnskap om hvorfor barn utvikler atferdsproblemer.

Barn som støttes i ressurs- og empowerment tilnærming opplever nye muligheter i *”samspillet mellom identitetsdannelsen, livskvalitet og evne til å mestre livet”*, samt at ressurstilnærming fremhever *”at mennesket er proaktivt i sin livsstil, og tar ansvar for å realisere eget potensial, for å utvikle og håndtere relasjonene til andre”* (Bø, 2012, s. 87). Styrkes og støttes barn ut fra disse perspektiver vil barn i følge Bø (2012) oppleve livsmestring når modellene fungerer optimalt.

DEL 3 – METODE

Kvalitativ metode

For å finne ut hva voksne i barnehagene, altså hva barnehagens personale mente om tidlig innsats opp mot barn med problematferd og hva de gjorde for å styrke og støtte disse barna, valgte jeg en kvalitativ forskningsmetode. I følge May Britt Postholm (2010) er det å forske kvalitativt for forskeren å forstå forskningsdeltakernes perspektiver. Hva mener de og hva er deres opplevelse. Med støtte i fenomenologien hadde jeg et mål om å finne de voksnes subjektive forståelse gjennom samtale. I det fenomenologiske perspektivet er man i følge Hostrup (2009) opptatt av fenomener, det substansielle finnes i det umiddelbare. Essensen ligger der vi selv opplever fenomenene. Relevansen i den grunnleggende fenomenologiske tanke er å møte verden, karakterisert som fenomenene, med åpenhet for å finne det essensielle i kjernen av det studerte fenomen. I følge Creswell (1998) er det i psykologisk fenomenologi et mål å forske med individet i fokus. Målet er å få tak i det enkelte menneskes egen opplevelse av et bestemt fenomen. Forskerens oppgave er å se etter hvordan dette fenomenet erfares og oppleves av flere enkeltpersoner (Creswell, 1998, gjengitt etter Postholm, 2010).

Fokusgrupper

For å innhente informasjonen benyttet jeg fokusgrupper. Wibeck (2000) forklarer at fokusgrupper er å samle flere personer som innefor en begrenset tidsramme får muligheten til å snakke sammen om på et forhånd kjent tema. Min hensikt med å bruke fokusgruppe var å studere gruppens tanker og oppfatninger, altså studere innholdet i samtalene (Kitzinger, 1994, gjengitt etter Wibeck, 2000). Ved å få de voksne til å snakke sammen i en gruppe kunne jeg få fatt i deres forståelse av temaet. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det å innhente informasjon gjennom å samtale med forskningsdeltakerne et forsøk på å oppnå en forståelse av deres hverdag, åpenbare forskningsdeltakernes kunnskaper og opplevelse av sin verden. I samspillet mellom de som samtaler dannes ny kunnskap. Wibeck (2000) redegjør for at fokusgrupper blir ledet av en gruppeleder som setter i gang samtalene og er med på å tilføre nye aspekter hvis det er behov for dette. Det er grunnleggende at prosessen under samtalene ikke blir styrt av gruppelederen. Kvale og Brinkmann (2009) uttrykker at forskerens oppgave, i dette tilfellet gruppelederen, er å skape en åpen atmosfære, slik at alle gruppedeltagerne kan

komme med oppriktige og ærlige meningsutvekslinger. Jeg valgte å styre gruppene minst mulig underveis i samtalene, dette for å få gruppemedlemmenes meninger frem uten at de skulle bli påvirket av min forforståelse. Ut fra dette henviser Wibeck (2000) at analysen vil være mer preget av deltakernes subjektivitet. Det er ulike synspunkter på hvor stor en fokusgruppe skal være, Wibeck (2000) anbefaler et gruppeantall på mellom fire og seks personer. I mine grupper var antall personer tre i alle gruppene. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt at antall deltakere skulle være på fire personer. Dette lot seg ikke gjøre i en travel barnhagehverdag, der de daglige oppgaver også skulle ivaretas. Wibeck (2000) forsvarer påliteligheten ved å benytte en liten gruppe og allerede eksisterende grupper. Mine fokusgrupper var fra tre barnehager i samme kommune, hver barnehage stilte med en gruppe. Små og eksisterende grupper kan være med på å ivareta intimiteten, og gi en bedre følelse av å tilhøre og være deltakende for deltakerne. Men det kan være en bakdel i forhold til at enkelte ting ikke blir snakket om, fordi det ligger integrert i hverdagsforståelsen mellom gruppemedlemmene.

Etiske hensyn

I en kvalitativ studie må forskeren følge de etiske retningslinjer. Jeg kontaktet Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) pr. telefon for å undersøke om min studie kom i konflikt med de etiske retningslinjer. Jeg fremla hva jeg skulle undersøke og på hvilken måte. Ut fra dette ble det klart at jeg ikke behøvde å melde prosjektet videre inn til NSD (Thagaard, 2009). Ved første kontakt informerte¹ jeg barnehagene om studiens formål, tematikk og konfidensialitet både muntlig og skriftlig. Det ble også informert om at de underveis i studien hadde mulighet til å trekke seg. På den måten blir menneskets myndighet til å bestemme over eget liv ivaretatt, i form av og selv bestemme hva de vil dele med andre av opplysninger om seg selv. Før en skal gå i gang med intervjuer skal en fremskaffe informert samtykke av forskningsdeltakerne². I følge Thagaard (2009) er dette av betydning spesielt hvis det er en mulighet for at presentasjonen av resultatet kan identifisere det miljø som er studert. Thagaard (2009) påpeker også at det å ivareta forskningsdeltakernes konfidensialitet er avgjørende. Deltakerne skal forvisses om at de vil bli anonymisert i presentasjonen og at forskeren underveis behandler deltakernes identitet og bidrag med ukrenkelig respekt underveis i

¹ Informasjon til barnehagene medfølger i vedlegg 1.

² Informersamtykke medfulgte den skriftlige informasjonen og ble samlet inn på intervjudagen.

prosessen. Enkeltpersoner skal ikke bli skadelidende gjennom studieprosessen. I en fokusgruppe kan ikke anonymiteten fullstendig overholdes uttrykker Wibeck (2000), men konfidensialiteten er oppnåbar. For å sikre anonymitet utførte jeg ut fra Postholms (2010) anbefalinger en member checking. Etter analysen av datamaterialet tok jeg kontakt med barnehagene for å undersøke om de sitater og beskrivelser jeg har tatt med var overstemmelig med det de hadde ment, de fikk kun tilgang til å lese det som var relevant for gruppen sin. Jeg forsikret også at faktaopplysninger stemte. På bakgrunn av at undersøkelsen er foretatt i en liten kommune med få barnehager, har jeg tatt ekstra høyde for å ivareta anonymitet og konfidensialitet i presentasjonen på den måte at enkelte steder henvises det ikke til deltakernes fiktive navn. Det er også spurt spesielt om tillatelse i forhold til å presentere en kategori. Dette er noe som kan påvirke resultatets pålitelighet og etterprøvnbarhet i følge Fangen (2004), men dersom det er små gjennomsiktige miljøer som studeres, skal anonymiteten til deltakerne prioriteres før etterprøvnbarheten (Fangen, 2004, gjengitt etter Thagaard, 2009). I kvalitativ forskning skal forskeren skal ivareta deltakerne ikke bare gjennom etiske retningslinjer, men også gjennom hele prosessen ved å stille seg kritiske spørsmål om hva som bør og ikke bør være med i presentasjonen (Nielsen, 1996, gjengitt etter Thagaard, 2009).

Valg av informanter og gjennomføring av gruppesamtalene

For å finne relevante deltakere med den informasjonen jeg trengte til å delta i min studie tok jeg kontakt med tre barnehager i min hjemkommune. Valget falt på min hjemkommune, fordi jeg ikke har vært tilknyttet et arbeidssted med relevante informasjon under mitt studieførløp. Å intervju noen jeg kjente til bidro også til å øke min egen trygghet i den oppgaven jeg skulle utføre. Dette er også noe Postholm (2010) forsvarer innen kvalitativ metode. Barnehagene og fokusgruppene³ er hjemmehørende i en liten kommune som til sammen har fem barnehager, der tre er kommunale og to private barnehager. Jeg ønsket tre grupper som representerte en bredde utdanningsmessig. Dette stilte barnehagene seg disponible til å la seg gjennomføre gjennom sin utvelgelse av de gruppedlemmene som deltok i undersøkelsen. Gruppene var representert med førskolelærerutdanning, sosialpedagogisk utdanning, videreutdanning i barnehagepedagogikk, helsefaglig utdanning, fagarbeiderutdanning og det var flere som hadde spesialpedagogikk. Gruppesamtalene ble gjennomført etter en delvis åpen

³ Barnehagene og gruppene blir ikke nærmere presentert fordi anonymiteten vektlegges fremfor informasjon.

intervjuguide⁴ som inneholdt temabolker opp mot tidlig innsats i barnehagen av viktigheten av å hindre eller begrense utvikling av atferdsproblem hos barn og deres relasjoner med andre barn. Temaene ble dannet ut fra min interesse av å vite mer om tidlig innsats i barnehagen og hvordan kan en styrke barn med atferdsutfordringer i deres relasjoner med andre barn, samt ut fra teori og forskning jeg hadde lest. Gjennom mitt valg av strukturformen på intervjuguiden, ville jeg forsøke å gi rom for at det gjennom samtalene kunne komme frem nye perspektiver anført av de voksnes opplevelse, perspektiver og erfaringer om temaet. Dette ville også medføre at min rolle og forforståelse ville komme i bakgrunnen. Samtalene ble gjennomført på de respektive barnehager og hadde en varighet på en time. For å skape trygghet fulgte jeg Kvale og Brinkmanns (2009) råd. Jeg introduserte hvordan min rolle ville være underveis, litt om at jeg hadde tre temabolker i min intervjuguide som jeg ønsket de skulle komme med sine tanker og meninger om. De ble også informert om at dersom jeg ønsket de skulle utdype noe de sa ville jeg spørre etter det. Jeg samlet inn de underskrevne samtykkene, lydopptakeren ble testet og bordplasseringer nedskrevet med tall. I de to første gruppene var det to stykker som snakket mest, men dette utjevnet seg litt i den tredje gruppen. I de to første gruppene var det også mer lengre monologer fra de enkelte, mens i den tredje gruppen var det litt mer dialogdynamikk mellom de voksne. Jeg spurte noen ganger de som ikke var like aktive om de hadde noe å tilføre, dette ble besvart med at de hadde noe å si eller at de ikke hadde det. I den første gruppen var jeg litt mer aktiv i å stille oppfølgende spørsmål og gi bekreftelser i form av ja og mhm, dette reflekterte jeg over i etterkant og gjorde forandringer på til de to neste gruppene. Jeg merket også at mine lydbekreftelser var forstyrrende på lydopptaket da jeg hørte igjennom det i etterkant. Til de to neste samtalene besluttet jeg å gi bekreftelser med kroppsspråk som for eksempel å nikke. Dette ble gjennomført, jeg stilte ikke like mange oppfølgende spørsmål og lot gruppedynamikken styre mer. Intervjuguiden ble delvis fulgt i alle tre gruppene, men det viste seg at gruppene snakket i sin egen rekkefølge og tok inn flere emner under et tema. Dette resulterte i at ikke alle temabolkene og støttespørsmålene i intervjuguiden ble fullt ut benyttet. Fokuset på å snakke konkret om gode sosiale relasjoner for denne gruppen barn ble ikke så fremtredende som jeg hadde sett for meg, men det kom frem mye annen informasjon omkring barnehagen som arena for tidlig innsats. Avslutningsvis spurte jeg om de hadde noe mer de ønsket å tilføre og om hvordan de hadde opplevd situasjonen. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker dette som viktig for å ivareta forskningsdeltakerne. Gruppene var positive og ga uttrykk for at dette hadde vært lærerikt i

⁴ Intervjuguide medfølger som vedlegg 2

forhold til at de selv måtte reflektere over temaet i en annen setting. De ble nødt til å tenke over hva de egentlig tenkte og mente angående dette temaet.

Min erfaring med informasjonsinnhenting gjennom gruppesamtaler

Å innhente informasjon gjennom gruppesamtaler var en spennende måte å samle inn data på. På grunn av en såpass åpen intervjuguide ble det fokus på gruppens oppfattelse av tidlig innsats i deres barnehagehverdag. Underveis i intervjuprosessen og i etterkant gjennom transkribering og analyser kunne jeg se at tanker opp mot sosiale relasjoner ikke var så fremtredende på den måten som jeg på forhånd hadde forestilt meg. Resultatet førte meg i stedet i en retning mot barnehagens og de voksnes innsats for å hindre eller begrense utviklingen av atferdproblemer hos barn. Hva er det de som barnehage og voksne gjør for å styrke og støtte disse barna. Her ser en at det ikke alltid blir som en tenker og på denne måten ble resultatet at det er gruppens stemmer som kommer frem gjennom samtalene. Mine refleksjoner om meg selv som gruppedeler i denne situasjonen er delte. Jeg kan klart se at min rolle som gruppeleder kunne vært mer tydelig og at jeg hadde vært bedre i spørsmålsformuleringen, samt stilt mer oppfølgende spørsmål i det øyeblikk slike muligheter oppstod. Jeg betrakter dette som en usikkerhet i min rolle, fordi det var første gang jeg skulle lede en gruppesamtale for å innhente informasjon. I to av gruppene ble det litt ujevn fordeling av hvor mye den enkelte snakket, men alle bidro på et godt vis med sin kunnskap. Kanskje hadde det blitt en annerledes gruppedynamikk hvis antall gruppelemmer hadde vært større? Noen ganger prøvde jeg å spørre de som ikke snakket så mye, men ville ikke være for pågående for å unngå at de da ville oppleve situasjon som ubehagelig. Jeg kjente også på en usikkerhet underveis i gruppesamtalene på hvor mye jeg skulle stille spørsmål, ble det bra på den måten jeg gjorde det og ville jeg få den informasjonen jeg trengte? Det ble etter hvert tydelig for meg at det var gruppene som skulle bestemme og avgjøre hvilken informasjon som var relevant, min rolle var å lede gruppesamtalene.

Reliabilitet og validitet i resultat

Som forsker skal en vurdere reliabiliteten i det som en ønsker ut av forskningsprosjektet. Som forsker skal en underveis i forskningsprosessen spørre seg om forskningsprosjektet gir inntrykk av å være utført på en troverdig og forsvarlig måte i følge Thagaard (2009). Hun viser videre til at det må stilles spørsmål om en annen forsker ville ha kommet frem til samme resultat ved en tilsvarende studie. Det som kan påvirke i reliabiliteten ved denne studien er antall deltakere i gruppen, en annen forsker ville kanskje ha oppnådd et større antall deltakere. Et annet aspekt er min rolle som forsker, det var første gang jeg gjennomførte en slik studie og min uerfarenhet og usikkerhet kan være en faktor som kan ha innvirkning på at en annen forsker ikke ville oppnådd samme resultat. På bakgrunn av at dette er en liten kommune er resultatet formodentlig likt innen for denne geografiske rammen, dette kunne ha vært annerledes dersom barnehagene hadde vært fra ulike kommuner eller fra en større bykommune. Temaene innad og imellom gruppene var flere ganger lik, det vil si flere av de samme tema ble diskutert til tross delvis ustrukturerte gruppesamtaler. Dette gir troverdighet innenfor kommunen, men i et større perspektiv er det ikke sikkert troverdigheten hadde blitt like god. Thagaard (2009) påpeker også at hvordan forskeren analyser og tolker datainformasjonen og dermed formidler informasjonen er med på å påvirke reliabiliteten. Postholm (2010) hevder at for å ivareta pålitelighet må forskeren være bevisst på å gjøre seg fri fra egen subjektivitet gjennom hele forskningsprosessen. Jeg valgte en deduktiv tilnærming som analysemetode. Deduktiv tilnærming innebærer fokusering på deltakernes perspektiver, det er deltakerne som avgjør om forskerens formodninger fastholdes eller om det kommer inn nye aspekter. I følge Creswell (1998) må forskeren selv med dette utgangspunkt være bevisst på at en kvalitativ studie er aldri verdifri, fordi forskeren søker å forstå datamaterialet og som forsker har en alltid med seg egenopplevde erfaringer og opplevelser, samt teoretiske perspektiver og på denne måten blir studien verdiladet (Creswell, 1998, gjengitt etter Postholm, 2010). Jeg vil videre beskrive analyseprosessen som den var for å gi leseren mulighet til å vurdere om påliteligheten har blitt ivaretatt gjennom denne prosessen.

Analyseprosessen fra gruppesamtalene frem til resultatet

Systematiseringen av samtalene begynte med refleksjoner etter hver gruppesamtale. Jeg memorerte hendelser og det som jeg avgjorde som viktige punkter å huske for det videre arbeidet. Ved oppstart av gruppene anonymiserte jeg de voksne med tall og videreutviklet

dette med fiktive navn under transkriberingen. Grppesamtalene ble tatt opp på minidisk og transkribert ut fra denne og analysen ble videre foretatt manuelt. Under transkriberingen omgjorde jeg fra dialekt til bokmål for å gjøre datamaterialet mer oversiktlig. Jeg merket pauser, latter og bekreftelser med ord og tegn. Dette er ikke tatt med i presentasjonen av resultatet. Transkriberingen kunne innimellom være utfordrende i forhold til stemmenivå på enkelte var litt lavt og enkelte dialoger ble avbrutt midt i av andre som begynte å snakke. Underveis i gruppesamtalene og ved transkriberingen fremstod det for meg noen felles tema i det gruppene fortalte, dette ble videre bekreftet ved gjennomlesing av transkriberingene. Jeg laget stikkordsliste med gjentakende innhold og ord. Jeg begynte å lete etter hva gruppene fortalte, hva formidlet de av kunnskap, opplevelse, perspektiver og erfaringer. Jeg bestrebet å legge bort min subjektivitet og jeg spurte med selv hele tiden, hva er det de forteller og beskriver for meg nå. Hva er de ulike gruppenes og voksnes egen opplevelse, er det fellestrekk eller store ulikheter? Hvilken kunnskap er det de formidler gjennom samtalene med hverandre og hva er det de mener de opplever i sin hverdag i barnehagen, hva er det essensielle i det de forteller? For å ivareta det fenomenologiske perspektivet er det viktig at det er deltakernes opplevelse av fenomenene som er fremtredende i følge Kvale (1997). Det fenomen som studeres skal bli betraktet ut fra deltakernes perspektiver og erfaringer. Forskerens oppgave er å få frem deltakerens opplevelse av det studerte fenomen (Kvale, 1997, gjengitt etter Thagaard, 2009). Postholm (2010) beskriver analysearbeidet som en bevegelig sirkel fra start til slutt. Forskeren må arbeide og bearbeide gjennom hele prosessen. I følge Wesslèn (1996) er analyse av fokusgruppedata ”*att koda materialet, dela upp det i enheter och söka efter trender och mönster*” (Wesslèn, 1996, gjengitt etter Wibeck, 2000, s.100). For å komme frem til kategorier kan en benytte deskriptiv analyse for å redusere datamaterialet med koding og kategorier. En kodingsfremgangsmåte er i følge Postholm (2010) åpen, aksial og selektiv koding. Gjennom disse tre stadiene blir datamaterialet gjennomgått og redusert. Det blir lagt merke til ord eller fenomener som gjentar seg og forskeren gjør notater. Kategorier begynner å dannes og fenomener blir mer tydelig og til slutt fører frem det til kjernekategori som innehar hoved- og subkategorier, og på bakgrunn av disse skrives en helhetlig presentasjon. Jeg startet med å kode materialet inn i de ulike tema og mønster med saks og papir, noe som Postholm (2010) anbefaler som en metode for å kategorisere datamateriale på. Dette ble for meg for mye tatt ut av sin sammenheng. Det var en utfordring at det i to av gruppene var det til dels lang monologer som inneholdt flere emner og dette kompliserte kodingsarbeidet. Det ble også hoppet litt frem og tilbake i temarekkefølgen i intervjuguiden, noe som kunne være litt utfordrende å komme inn i. Dette er noe som kan

oppleves i en ustrukturert gruppesamtale i følge Wibeck (2000). Strukturen kan i fokusgrupper i følge Kvale og Brinkmann (2009) bli tatt fra forsker ved at gruppens levende dynamikk overtar og styrer meningsutvekslingene. Spørsmålene og uttalelsene kom ikke i min rekkefølge, men ut fra gruppens dynamikk. For meg ble det mer rett og helhetlig å organisere datamaterialet ved å merke med fargekoder, klipp og lim på de utskrevne transkriberingene og deretter organisere dette over til utskriftene på datamaskinen. Jeg ga de ulike tema forskjellige farger i hver utskrift og nummererte med tall, bokstaver og farger ut fra de mønster jeg fant. Jeg tok utvelgelse på det jeg fant relevant for tidlig innsats i barnehagen for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn. Det var flere fellestrekk i gruppene, samtidig som gruppene bidro med egne perspektiver som andre grupper ikke hadde. Ut fra dette fant jeg felles mønster mellom gruppene og innen gruppene og dannet hovedkategorier med egne underkategorier.

Jeg satt nå med tre hovedkategorier, der alle har egne underkategorier i forhold til hva gruppene beskrev om hva barnehagen kan gjøre gjennom tidlig innsats for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn. Hovedkategoriene er **1) Barnehagen er en arena for tidlig innsats, 2) barnehagen har behov for å samarbeide med foreldrene og 3) barnehagen styrker og støtter barn som viser problematferd**. Beskrivelsene i resultatet presenteres ut fra gruppenes opplevelser.

DEL 4 – PRESENTASJON AV DATAMATERIALET

Her presenteres materialet fra samtalene i fokusgruppene. Jeg vil bestrebe at presentasjonen blir fremstilt objektivt ved at min forforståelse blir så minimal som mulig, men noe farget vil den nødvendigvis bli. Jeg forsøker å oppnå objektivitet gjennom å benytte sitater fra samtalene. Sitatene er forsøkt bevart som de ble uttalt gjennom samtalene, men jeg har markert ikke relevante deler og usammenhengende uttalelser i enkelte sitat med (...). Dette for å presenterer resultatet på en ryddig måte. Jeg beskriver også med egne ord hva gruppene fortalte og beskrev om sine opplevelser. Resultatet vil være inndelt i tre hovedkategorier, der alle har egne underkategorier som beskriver de mønster jeg fant som det essensielle av det opplevde fenomen mellom og innen gruppene.

Barnehagen er en arena for tidlig innsats

Denne kategorien beskriver hva gruppene legger i tidlig innsats i barnehagen. Barnehagen er en arena for tidlig innsats og barnehagene har mulighet til å oppdage, styrke og støtte barn med problematferd. Dette lå som en bakgrunn fra start til slutt i samtalene. Kategorien er delt inn i **1)** tidlig innsats er å gi barn mulighet til en god start, **2)** manglende anerkjennelse for barnehagens betydning, **3)** kvalitet i barnehagen er viktig, **4)** i samarbeid med andre har vi mulighet for støtte i vårt arbeid og **5)** overgangen fra barnehage til skole.

Tidlig innsats er å gi barn mulighet til en god start

Barnehagen beskrives som en pedagogisk arena med flere muligheter til å gi et barn god start gjennom tidlig innsats. Forebyggingspotensialet og forebyggingseffekten ved tidlig innsats i barnehagen beskrives som viktig i gruppene. Det er erfart at tidlig innsats har effekt. På spørsmål om barnehagen har noen erfaringer på at tidlig innsats har hatt positiv effekt for å inkludere barn inn i gode relasjoner, sier Hege. *”Udelt. Ja, det har effekt”. Den jobben som gjøres og den tilretteleggingen her, den har effekt. Det er relasjonsbygging alt dette her”.*

Tidlig innsats beskrives som å omhandle mer enn bare opp mot barna. Tidlig innsats beskrives som å gjøre en innsats opp mot barn, foreldrene og samfunnet av Anna. Å støtte foreldrene gjennom tidlig innsats er viktig, fordi det igjen vil være med på og ivareta barna. Anna beskriver også tidlig innsats på det samfunnsmessige plan. Det vil være økonomisk gevinst for samfunnet å sette inn innsats tidlig. I det langsiktige løpet vil det bli mer kostbart å rette opp skadene senere.

Liv beskriver tidlig innsats som å være forebyggende. For å kunne si at de arbeider for tidlig innsats, skal de virkelig gjøre noe med det de ser, ta det på alvor og akseptere at her er det noe. Litt senere forteller Liv at de egentlig jobber etter tidlig innsats hver dag, noe Signe bekrefter. Signe beskriver at barnehagene er i en unik posisjon til å gjøre mye positivt i det arbeidet de utfører. *”At vi klarer å se hvor viktig det er, og vi har mye fokus på det, det har vi”* sier Signe. Signe og Liv beskriver videre betydningen av tidlig innsats som forebyggende i forhold til skjevutvikling og negative konsekvenser for barn, samt at barnehagen er i posisjon til å legge til rette for å forebygge mot en negativ utvikling.

Signe: Det er jo kjempe, det er jo så forebyggende, det kan spare så mange for så mye vondt og skjevutvikling. Og ja det er klart at det er kjempeviktig. Barnehage er en arena som er, det er undervurdert i forhold til hva en kan klare å få til fordi man er så tett på ungene, man har så tette relasjoner med unger og foreldre at det er en enorm mulighet til og jobbe forebyggende ja.

Liv: Jeg også synes det er veldig viktig og så tenker jeg på det langsiktige løpet at det er, hvis en klarer å starte så tidlig som mulig, så tror jeg det skal mindre til for og endre. Hvis en venter og har en vente og se holdning, vi må vente og se litt her nå, kanskje han trenger litt tid, så går årene og så bli det systemet, det tar jo litt tid før det blir ordnet noe system rundt opplegget og da er et kanskje en mye større ting som må endres på og kanskje det eventuelt er for sent også. Så det og starte tidlig og være bevisst på, tror jeg er veldig viktig.

Verdien av tidlig innsats beskrives. De ønsker å gjøre noe nå, slik at problemene kan begrenses. Barnehagen er klar for å gjøre denne innsatsen og tidsbesparelsen blir fremtrukket som viktig for barnas del for å hindre eller begrense videre negativ utvikling.

Hege beskriver tidlig innsats som en innsats for å gi barn en god start. Å yte tidlig innsats for å oppnå den gode starten beskrives som viktig. Å gi barn en god start i barnehagen, kan være med på å påvirke til bedre muligheter innen viktige ferdighets- og utviklingsområder, forteller Hege, Gunn og Åse. Her vises til denne dialogen.

Hege: Vi tenker at det er alfa omega å gi ungene en god start. Vi er opptatt av det.

Gunn: Ja, for det er jo den gode starten som er avgjørende for den videre læringen i skolen. For en ser jo det, at hvis en ikke har sosialiseringen på plass så er det jo vanskeligere å få inn lærdommen også i forhold til skole.

Åse: Først lære seg og fungere godt i lag med de andre ungene.

Hege: Det er jo en viktig kartleggingsplass for å finne ut hva er det som skal til for at ungene skal få en optimal oppvekst da.

Hege beskriver at barnehagen i tillegg til å ivareta de allmennpedagogiske oppgavene, har barnehagen mulighet til å kartlegge om det er noen barn som strever. Gjennom kartleggingsmuligheten kan de tidlig være på plass for å barn til å få en optimal oppvekst. Det er i tråd med oppvekstprogrammet som fylkeskommunene og staten har.

Oppvekstprogrammene sier noe om at vi skal gi barn gode muligheter, forteller Hege. Det er tidlig innsats, og frafall i videregående kan en ikke forhindre med å legge inn innsatsen på ungdomsskolen. Hege sier videre, "det handler om å legge inn innsatsen i barnehagen fordi å ruste barn til den oppveksten de skal ha da". Hege beskriver at en viktig oppgave barnehagen har er å forberede barn til den videre oppveksten sin. Barnehagene skal være med på og styrke deres utviklings- og ferdighetsmuligheter.

Manglende anerkjennelse for barnehagens betydning

Mangel på anerkjennelse for den jobben som gjøres og kan gjøres i barnehagen beskriver Liv og Signe som noe de ikke er fornøyd med. Liv beskriver en opplevelse av en holdning i samfunnet som ikke respekterer betydningen av hva barnehagen kan bety for barn og barnehagens potensial til å forebygge.

Liv: Så tenker jeg på, dette med at barnehage er på en måte sånn at en venter til de skal begynne på skolen. Det er da det virkelige livet starter, men det er faktisk seks viktige år før en begynner på skolen. Det er der vi kan fange opp mye og det er der vi kan legge til rette og forebygge og jobbe hardt for at det skal hjelpe dem på rett spor.

Signe beskriver også dette. Barnehagene får ikke den anerkjennelse og verdighet som er på sin plass i forhold til den posisjonen barnehagen kan utrette med sine rammer og muligheter. Det er ikke bare de som arbeider i barnehagen som må forstå viktigheten av det arbeidet som gjøres. Det må forstås høyere opp i systemene. *”Da det er på en måte, ja ikke sant, når holdningen på en måte har vært at barnehagen er en oppbevaringsplass for barn, så er det noe med det synet politikere har på barnehager og hva barnehager kan bidra med”* sier Signe. De som arbeider i barnehagen vet hva som er viktig og hvor viktig det er. Hun beskriver også en manglende verdsettelse gjennom å bli tildelt lite økonomiske ressurser, samt at det er lav status å arbeide i barnehage. Signe beskriver at det må en holdningsendring på hvordan barnehagene blir anerkjent og at de i styrende systemer må ta innover seg å se viktigheten av de mulighetene barnehagene kan utrette. Samfunnet må begynne å få øynene opp for den betydningen barnehagen kan ha for barns liv. Signe beskriver en oppgitthet over at ikke barnehagene blir sett for de mulighetene de har til å forebygge og den betydelige ressursen barnehagen er for alle barn. *”Det er mye en må jobbe med, ikke bare vi som er i barnehagen. Det er liksom verden i rundt oss også som, samfunnet må få øynene opp for det vi gjør”*, sier Signe.

Kvalitet i barnehagen er viktig

I samtalene i gruppene snakker de stadig om betydningen av hva de selv som voksne betyr for å høyne kvaliteten i barnehagen. Hvordan de reflekterer for å utvikle seg som barnehage eller for å ivareta barna. De beskriver at barn fortjener en barnehage med god kvalitet. Signe beskriver alvorligheten i den rollen barnehagen har med å ha omsorg for småbarn. Barn begynner i barnehagen fra de er ni måneder, så barnehagene har en alvorlig jobb i forhold til å legge til rette for god tilknytning. Spesielt med tanke på hvor mye tid barn tilbringer i

barnehagen, er det av stor betydning at barnehagene innehar en god kvalitet. Det vil være uheldig for et barn på ni måneder å tilbringe mye tid i en barnehage av dårlig kvalitet.

Gruppene forteller de har lover og rammer for hvordan de skal forholde seg i barnehagen. Det er barnehageloven, forskrifter fra stat og fylke, rammeplanen for barnehagene og egne årsplaner. I tillegg beskrives viktigheten av idegrunnlag og verdigrunnlag for hele voksengruppen som vesentlig i arbeid med barn. Hvilket syn de har på barn utspiller seg på hvordan de arbeider med barna. Både Hege og Signe beskriver noe om dette i hver sin gruppe.

Hege: For det handler litt om ide grunnlag og verdigrunnlag for hele personalgruppen. For synet på barn er ganske vesentlig på hvordan vi arbeider mot dem også. Og da spiller det ingen rolle om det er spes. ped barn eller andre barn. Da har vi en felles grunnholdning på hvilket syn vi har. Det er en forutsetning for å kunne gi dem gode dager.

Signe: Og hvis en skal se på hva tidlig innsats er for oss da på vår barnehage, så er det jo at vi hele tiden har hatt fokus på at vi skal finne ut hvem vi er som barnehage og hva vi står for. Hvilke verdier og holdninger er det vi vil formidle i barnegruppen.

Hege og Signe beskriver her et overordnet grunnsyn i arbeidet i deres barnehage. For å kunne ivareta barn på best mulig måte må de voksne gå felles om formidling av verdier og holdninger for å gi trygghet og forutsigbarhet for barna. Det skal ikke være tilfeldig hvordan de voksne møter barna. I tillegg til lovmessig å forholde seg til lover og rammer, må det være en diskusjon og enighet hvilke retningslinjer som skal eksistere innenfor barnehagens vegger.

Noen har den normalen og andre har en bredere normal. *Det er noe personlig over dette med vårt eget syn på ting*", sier Liv. *"Hva er normalt"*? For og best kunne støtte barn som strever beskriver Liv det som viktig at de snakker sammen for å finne ut de enkelte voksnes oppfatninger. Det er viktig å snakke sammen for å finne ut hva barnehagen står for og hvilket syn de har på barn, og hva er det de voksne forventer av at barn.

Å evaluere hvor mange voksne en trenger til enhver tid i forhold til utfordringer i barnegruppen, beskrives som vesentlig. Hege beskriver at de forsøker å være fleksibel på dette. Om de er ansatt på småbarn så kan det være et større behov en annen plass. Det betyr at de voksne flyttes til den avdelingen det er størst behov for ressursene. De voksne er der de trengs. Det er en styrke som gir mange muligheter. Da kan de voksnes styrker brukes der det er behov, og når det er behov. Men hele tiden har barnehagen et ansvar å se på seg selv og vurdere om det er godt nok.

Det beskrives som viktig å være nok av voksenressurser i forhold til barn som krever mer, for å kunne yte tidlig innsats. Anna, Kirsti og Lena sier dette.

Lena: Og skal du klare å utvikle deg i barnehagen er det flere faktorer som må være på plass med trygghet og tilhørighet (...). Og da må det tidlig innsats til. Da er det vår oppgave å gjøre det både for den som trenger hjelp og de andre.

Kirsti: Og nok av voksenressurser da.

Anna: Det er alfa omega egentlig, det å være nok voksne. Vi må være nok voksne til at ungene skal føle seg trygg. Det er det som må være målet, trygg og utviklende.

Et mål for barnehagen beskrives som å gi barn en trygg og utviklende hverdag. Å ha nok tid til alle barn kan føles som utfordrende. Barn som behøver ekstra oppfølging kan ta av tiden til barn som ikke behøver samme oppfølging, sier Anna.

Anna: Setter du deg ned med den ene ungen så går resten av ungene på halv tolv,(...). For du er egentlig ikke ansatt på den enkelte ungen, du er på gruppen. Det er jo en utfordring.

Å ha tid og nok ressurser er utfordringene, forteller Anna, og sykefravær er en ting. Hun beskriver mangel på ressurser, vil etter hvert gå på bekostning på deg selv. De voksne havner på kant med seg selv og da blir det ikke tid for de enkelte barna. "Det blir en sånn vond sirkel", sier Anna.

Anna, Kirsti og Lena beskriver i en dialog hvilken kompetanse de har og hva de kan tenke seg mer av for å bedre ivareta barn med problematferd. De fremhever interesse som viktig. Anna beskriver den teoretiske kompetansen som god gjennom en personalgruppe med blandet utdanning. Dette er en fordel i refleksjoner og gir muligheter til å søke støtte hos hverandre. Anna beskriver at veien også blir litt til mens en går. En erfarer underveis. Men gruppen ønsker mer krav til tverrfaglig kompetanse. De beskriver at du aldri blir helt utlært på denne problematikken. Mye handler om trygghet på arbeidsplassen. Rom for å tørre å prøve ut ting for å se om det fungerer, forteller Anna. Kirsti etterspør flere faglærte opp mot denne gruppen barn. Det er for mange ufaglærte. En konsekvens med dette kan være at barn med atferdsproblem ikke får den veiledningen de har krav på og behov for, forteller hun. Voksne må være bevisst den veiledningen de gir. Det kan være vanskelig å få faglærte inn når det er behov for ekstra ressurser på kort tid, forteller Kirsti.

I samarbeid med andre har vi mulighet for støtte i vårt arbeid

Gruppene beskriver at de har samarbeid med de andre barnehagene i kommunen, samt ulike forum som de kan møtes i for å diskutere, utveksle og få kunnskap. Det beskrives at kommunen har satsningsfokus på tidlig innsats gjennom ICDP- veiledning, og gruppene forteller at de får ressurser fra kommunen når de etterspør dette. Når gruppene forteller om det

samarbeidet de har med kommunene og enhetslederen for barnehagene, beskrives det som at gruppene er fornøyd med ressurstildelingen. Her vises det til det Hege sier.

Hege: Altså stort sett får vi det vi spør om vi. Vi søker, og på enkeltvedtaket er det jo et lovverk som sier hvor mye ungen skal ha, og vi blir imøtekommet med det. I tillegg bruker vi styrkingstiltaket med å søke om styrking i barnegruppen. Sånn at jeg tenker at vi har det vi trenger. Og vi får det vi trenger, stort sett.

I noen tilfeller er det behov for flere voksne. Når det gjelder barn som har enkeltvedtak er det et lovverk å følge, og som sier hvor mye ekstra barnet har krav på. For barn som ikke har vedtak kan barnehagen søke om midler for styrkingstiltak for hele barnegruppen.

Anna, Kirsti og Lena beskriver også at de er fornøyde med de ressurser de får fra kommunen. Har de behov for ekstra ressurser, så søker de om dette. Lena sier ”vi har fått det de har søkt etter”. Når barnehagen fremlegger et dokumentert behov, får barnehagen de ressurser de etterspør fra kommunen, forteller Anna, Kirsti og Lena.

Mulighet til systemsamarbeidet beskrives som tilrettelagt i gruppene. Innen kommunene er det flere nettverk der barnehagene kan møtes og diskuterer. I nettverket får de støtte i de utfordringer de møter i arbeidet mot enkelt barn. Styrene har et eget styrenettverk som de møtes i. Barnehagene har et nettverk for både kommunale og private barnehager hvor de ansatte på tvers av sine profesjoner kan møtes. Men selv om de har felles møtepunkter, forteller Liv og Signe, at det sikkert arbeides forskjellig fra barnehage til barnehage innad i kommunen.

Liv og Signe beskriver at i barne- og familieteamet som finnes i kommunen, møtes de til tverrfaglig samarbeid mellom barnehage, skole, PPT, barneverntjenesten og foreldre. Der er formålet å finne gode løsninger for barnet. Dette barne- og familieteamet beskrives som et samarbeid som kan bli bedre utnyttet av Liv. Men videre i dette beskriver hun at de er opptatt av å bruke hverandre innad i barnehagen for å reflektere om de gjør en god ivaretagelse av barna.

Liv: (...)Vi kunne kanskje vært enda flinkere til og brukt det. Men hvis en tenker i vår barnehage, så er det med refleksjoner, vi reflekterer hele tiden med tanke på hvordan har denne ungen det i dag. Hva har vi sett? Hva har vi oppnådd i dag? Hvilke tanker tenker vi videre for at det skal bli godt nok da.

To av gruppene forteller at det i kommunen er et lokalt spesialpedagogisk team for barnehagene og skolen. Der kan de som arbeider med barn som har spesialpedagogiske behov møtes for å utveksle erfaringer og søke råd. Det vektlegges å gi barn en god start og det systemet de har på dette, beskriver Hege som viktig.

Helsesøster blir også nevnt senere som en samarbeidspartner for barnehagene, uten at dette samarbeidet beskrives beskrevet nærmere.

Signe og Liv beskriver at det er vanskelig å vite når de skal ta kontakt med andre instanser i forhold til barn som er i gråsonen. Men Liv beskriver at de har et system rundt seg de kan benytte hvis de har behov for støtte.

Signe: (...) jeg tror barnehagene må bli flinkere med å dra andre inn fortere. Det tror jeg nok. Men vi har ikke de gode knaggene for det enda, synes ikke det. Men det er det vi prøver og finne ut av nå da Vi føler at vi har kommet et langt stykke på vei med hvilken barnehage vi ønsker og være da. Vi har kommet et hakk videre. Synes vi har kommet ganske langt, men det siste, den prikken over i'en mangler. Den må vi få til også.

Liv: Klart det er mye. Vi blir aldri helt ferdig tror jeg. Vi endres jo hele tiden. Men hvis vi tenker system, så har vi egentlig bra system som vi kan få til hvis vi trenger hjelp. Men så er det på en måte før vi kommer inn i det systemet. Så er det de gråsonene. Når vi skal gripe inn og hvordan vi skal gripe inn. Det synes jeg er vanskelig(...).

Denne utfordringen beskriver de som noe de tenker og reflekterer rundt for sitt videre arbeid. Det beskrives som utfordrende når og hvordan barnehagen skal ta kontakt med andre instanser. Signe beskriver også at de kanskje bør ta kontakt med andre instanser tidligere enn de gjør. De beskriver at å finne ut og være bevisst på hvilken barnehage de ønsker å være, kan bidra for å bli bedre i dette.

Gruppene beskriver samarbeid med barneverntjenesten i kommunen. Gruppene forteller at barnehagene har egen kontaktperson i kommunens barneverntjeneste de kan ringe til, dersom de har behov for å rådføre seg opp mot enkelt barn. Med kontaktpersonen drøfter de barn anonymt. Men her beskriver de den anonyme drøftingen som en utfordring at det kan være vanskelig å drøfte anonymt i og med at kommunen er så liten. De har også andre drøftningsforum der de kan diskutere omkring et barn anonymt, men her er de samme utfordringer. "Det er lett å skjønne hvem det er", sier Hege.

Hege forteller videre at når de får en magesfølelse på at et barn behøver mer hjelp, er foreldrene tidlig involvert. Foreldrene beskrives som en viktig part som skal informeres om de beslutninger som tas. Samtidig er det barnehagens oppgave å støtte foreldrene i deres bekymring, dersom foreldrene har bekymring for sitt barn. Foreldrene behøver ikke å være enig, men de skal involveres, hvis det er behov for å ta kontakt med barneverntjenesten forteller Hege. Det er kun ved mistanke om seksuelle overgrep at foreldre ikke skal informeres. Hege beskriver videre at barnehagens oppgave er å melde bekymring til barneverntjenesten, når deres generelle kunnskap om barn avdekker at et barn ikke har det bra. Det er barnehagens plikt. Videre er det barneverntjenesten sin oppgave å følge videre opp med sin spesifikke kunnskap. Men Hege sier at barnehagen skal tidlig begynne å observere

barna. Dette har barnehagen kanskje ikke alltid vært like bra på. Og det har resultert i at barnas problemer har blitt større.

Hege: (...) vi skal jo begynne å observere unger og være tidlig på. Ufordringene i barnehagen har jo ofte vært ofte at vi har vært for seint på. For seint på og skaden blir da relativt mye større enn at den blir meldt for tidlig.

Videre forteller Hege at barnehagene har opplysningsplikt til barneverntjenesten dersom de ser noe er galt. Hvis de går med denne magefølelsen på at noe ikke stemmer, og det blir flere dokumenteringer på noe som de ikke anser innenfor godt nok, så har barnehagene en plikt de ikke kan unndra seg med å melde bekymring. Hun sier at på det de har ”definert som godt nok er lav”.

Anna beskriver at barneverntjenesten skal bli mer synlige for foreldrene i barnehagen. Fra høsten av så kommer barneverntjenesten når det er foreldremøte for å fortelle om seg selv. Dette beskrives som positivt og som en form for tidlig innsats. Det kan være med å gjøre barneverntjenesten mindre ”skummel” ved at de viser ”ansikt”. Det å øke kunnskapen om hverandre, kan føre til at terskelen for å komme i gang kanskje blir lavere og et samarbeid rundt barnet kan bli bedre. Anna beskriver et samarbeid hun hadde med barnevernet på en tidligere arbeidsplass. Hun beskriver dette samarbeidet mellom mor, besteforeldre, barneverntjenesten og barnehagen som positivt og noe som fungerte bra med tanke på barnets beste. Anna forteller at hun som kontaktperson til familien hadde veiledning opp mot moren, og alle i familien kunne ringe for å få støtte og råd.

Anna: (...) det er jo tidlig innsats tenker jeg. Så vi var med og forebygget mye der. Det var spennende jobbing. Ja det er det og få foreldrene fort inn i et system når en ser at det trengs, det er så viktig. Og heller en gang for mye enn en gang for lite da. For hjelpeinstansene er der for å hjelpe til. De er ikke for å sitte og skremme folk. Men det er vel der det kanskje det har ligget litt. Det er vanskelig og det er kanskje litt nederlag og må ta imot hjelp også da. Men hvis barnehagen kan gå inn fort og være med i starten, kan det bli enklere og ta imot annen hjelp også. Da er det vandt med å ta imot hjelp fra barnehagen og da er det enklere at andre folk kommer inn etterpå.

Anna beskriver at barnehagen gjorde en tidlig innsats. Anna hadde familieveiledning og kunne dermed arbeide forebyggende. Det var et systemsamarbeid som fungerte og barneverntjenesten ble ikke en skremmende etat, men et eksempel på at de er for å hjelpe. Anna beskriver også at dersom barnehagene er gode til å få en dialog og tillit med foreldrene tidlig, kan dette være med på å gjøre det enklere for foreldrene og ta i mot hjelp fra andre instanser også.

Overgangen fra barnehage til skole

I forhold til skolestart, så beskrives det i to grupper et ganske greit og godt samarbeid med hvordan det er lagt til rette for å forberede barn til skolestart. Både Anna og Gunn beskriver dette. Anna sier, ” nå så er det egentlig et ganske så greit samarbeid mellom barnehage og skole ut på her også. Godt opplegg rundt oppstart av skole. Vi vet at jobben kan videreføres litt da med det vi allerede har satt i gang ”. Gunn forteller at barna er på tre besøk i skolen for å bli bedre kjent med skolen og andre førskolebarn, i tillegg har barna en liksom skoledag. På spørsmål om det er for mye fokus på skole og læring sier Hege.

Hege: Ungene i barnehagen er kunnskapsrike og de setter det største presset på seg selv i forhold til skolestart. De gleder seg til å begynne å lære. Det er vi fagpersoner som er skeptiske i forhold til forventninger om skole og læringsperspektivet. Dette går litt for fort for oss.

Hege beskriver barn som har lyst til og lære og til å begynne på skolen. De voksne må følge utviklingen til barna.

Gruppene beskriver noen utfordringer med overgangen til skolen for barn med problematferd. Gunn beskriver at samarbeidet mellom barnehage og skole må være godt overfor disse barna. I Gunn sin barnehage er de opptatte av å finne barns kompetanse. Denne kompetansen må også skolen se.

Gunn: Vi bruker deres kompetanse på og finne områder som de er interessert i (...) skolen må ta fatt i det når de starter på skolen. Og det klarer de ikke hvis vi ikke samarbeider tett. De må kjenne til ungene våre. De må tenke på at ungene våre er interessert og motivert og krever det. Og stiller kritiske spørsmål. Og hvis skolen ikke greier å ta det, blir dem vanskelig.

Gunn beskriver at overgangen barnehage- skole må vektlegges for barnets beste. Skolene må ha kunnskap om barna. Dette for at skolen kan møte barna bedre ved å legge til rette for barn som strever for å unngå videre problemer i skolen. Hun beskriver videre hvordan de fikk bedre kjennskap til et barn i barnehagen for å bedre kunne gi støtte til endring.

Gunn: Vi har jo tilfelle på en unge på fem da, som er veldig oppegående og vitebegjærlig og veldig sugen på å motta ny læring da. Men attpåtil da, urolig til tider, fryktelig urolig til tider. Nytt ikke å få Y til å sitte rolig. Men så er Y jo så flink til å høre også, Y er så forståelsesfull. Vi synes jo at det ikke harmonerte helt dette her. Y som er så stor og flink. Skjønner jo ikke, når vi må få Y til og sitte rolig eller slutte å ødelegge leken til de andre ungene. Men så holdt vi på og snakket med moren om dette her, så hun tok samtalen med Y hjemme. Og da kom det frem det at når Y kjeder seg, så blir det sånn. Og da vår utfordring da er å gi Y utfordringer og legg til rette slik at Y skal slippe og kjede seg. For Y var så flink. Ok da så vi det da, når vi lot Y få litt ansvarsoppgaver og litt utfordringer så ble Y litt roligere.⁵

⁵ Kjønnnet er anonymisert med Y

Gunn beskriver denne kunnskapen som viktig å overføre sammen med barna når det starter i skolen. Skolen må vite om dette for og best mulig å ivareta barnet i skoletiden. Den kunnskapen Gunn sin barnehage innhentet om dette barnet, gjorde de gjennom å undre rundt, søke informasjon og legge til rette ut fra den kunnskapen barnehagen innhentet.

Kirsti beskriver barnehagens mulighet til trygghet for barn gjennom å overføre kunnskap, investert arbeid og kjente voksne fra småbarnavdeling til storbarnavdeling som å sikre tidlig innsats for barn. Denne overføringsmuligheten blir litt borte i overgangen fra barnehage til skole. I overgangen innen barnehagen kjenner barna igjen de voksne og dette er med på å gi barna trygghet. I overgangen mellom barnehagen og skolen er det er to systemer som ikke bestandig greier å ivareta overføringen og den som blir skadelidende er barna. Det litt som å starte på nytt sier Kirsti.

Liv og Signe beskriver forskjellen mellom barnehage og skole som utfordrende for barn. Barnehagene arbeider annerledes og har andre muligheter overfor barn.

Liv: (...) Men så kan vi møte litt motstand over til skolen igjen når de begynner der, for vi klarer kanskje og legge til rette i barnehagen. Men den dagen de da igjen skal over til skolen blir det en helt annen verden, og det er jo to forskjellige kulturer. (...) vi er jo mer tett på som sagt og bedre pedagogisk bemannet. Vi har mer hender og ta av, se og hjelpe til med.

Signe: Så er det jo sånn at vi kanskje er flinkere til og se de mer som individ da, som enkelt unger. Og jobber mer sånn relasjonelt med hver enkelt unge, at vi ikke bare ser de som en gruppe hele tiden. I skolen så blir de jo fort en klasse igjen da.

I dialogen beskriver Liv og Signe at barnehagerammene innbyr til muligheter til å være tettere på barna ved at barnehagen er bedre pedagogisk bemanning enn skolen. Barnehagen har anledning til å se barna bedre som enkelt individ. Det gir større muligheter for relasjonsstyrking opp mot det enkelte barn.

Hege og Gunn beskriver at barnehagen hat fått tilbakemeldinger fra skolen i noen tilfeller, på at barnehagen ikke har gjort jobben sin. Skolen opplever utfordringen som stor når enkelte barn har begynt på skolen. Hvorfor har ikke barnehagen ”gjort noe”, er tilbakemeldinger de har fått fra skolen. De rammene barnehagene arbeider under legger til rette for de kan arbeide mer opp mot det enkelte barn. Barnehagene er så tidlig på med å gjøre en innsats, at de demper og stopper utviklingen av et problem, forteller Hege. Så problemet blir ikke sett så mye i barnehagen. Dette blir en utfordring når barna kommer over til skolen. Når barn begynner i skolen kommer læringsaspektet inn. Hege sier at tilbakemeldinger har vært fra skolen ”dem kan ikke fatte hvordan vi, hvorfor vi ikke har meldt inn ting og vært bekymret”. Hege beskriver videre.

Hege: (...), på den måten som barnehagen jobber så demper vi jo også en del symptom. Men symptomene er der ikke sant, men vi demper dem, sånn at de ikke slår ut. Og dermed ved at vi demper symptomene, så trenger heller ikke vi og bli så på vakt. For at vi klarer på en måte og holde de innefor en ramme. Sånn at ungen fungerer ganske godt i barnehagen. Fungere relativt godt i barnehage, med forutsigbarheten, strukturen på dagen, forutsigbarhet i forhold til personalet. Det fungerte ganske godt, så kommer en til skolen så faller det sammen.

Gjennom barnehagens ressurser beskrives barnet som holdt innenfor rammene. Det vekkes ikke alarmerende bekymringen. Barna viser tilfredsstillende ferdighets- og utviklingsnivå i barnehagen, men i skolen vises ikke ferdighetene og utviklingen som tilfredsstillende.

Barnehagen beskrives også som å ha mer tid og rom, av Gunn. Skolens rammer er mer fastlagt etter en strukturert timeplan. Dette medfører at barn med problematferd faller igjennom skolens system. I barnehagen er det rom for å gi mer tid. De har faste rutiner på måltider, men ellers er det tid for å ta hensyn til det enkelte barn. Gunn sier om dette.

Gunn: Om det tar litt tid en dag så går det bra, når vi trygger dem og ikke presser dem. De må finne tempoet sitt selv, hvis dem trenger litt ro i rundt seg.

Barnehagen har behov for å samarbeide med foreldrene

I kategorien om foreldresamarbeid, beskriver gruppene at de har behov og et mål om å samarbeide med foreldrene. For kunne ivareta barna på best mulig måte beskrives det å ha en jevnlig dialog med foreldrene som vesentlig. Denne kategorien er delt opp i **1) god dialog med foreldrene, 2) ICDP- veiledning og 3) utfordringer i foreldresamarbeidet.**

God dialog med foreldrene

Tidlig innsats er å oppnå tidlig dialog og et godt samarbeid med foreldrene. Gruppene beskriver dette som viktig å få til i forhold til tidlig innsats. Anna beskriver betydningen av å involvere foreldrene tidlig. Foreldrene må inn på banen i følge Anna.

Anna: Den tidlige innsatsen kommer også fortere i gang tenker jeg, dersom en tar med foreldrene med en gang og en er åpen på at her ønsker vi ungenes hverdag best mulig.

Signe beskriver også foreldresamarbeid som viktig for tidlig innsats. Signe beskriver at deres oppgave i barnehagen er at foreldrene må få en opplevelse av tillit. Det skal være lett for foreldrene å snakke om noe som bekymrer dem.

Signe: Så er det da foreldresamarbeid, tenker jeg da. Det å ha god dialog med foreldrene og ha god kontakt med foreldre er nøkkelen til og komme inn tidlig da. For har man åpenhet i forhold til

foreldrene, som er basert på tillit så er det lettere for foreldrene og si fra når de er bekymret og da. Så ha en åpen dialog, en jevn dialog.

Signe og Liv beskriver videre at barnehagen er avhengig av å snakke med foreldre for å støtte barna. Hvis de ikke er i en dialog med foreldrene er det ikke sikkert at barns støttebehov blir tilstrekkelig avdekket.

Signe: Så hvis man skal være litt sånn kritisk i forhold til, jeg vet ikke jeg, så er det kanskje litt vanskelig også at hvis vi jobber godt i vår barnehage(...), vi er så flink til å tilrettelegge og gjøre det så greit i rundt ungene som har det litt ekstra, at vi kanskje tror at de har det bedre enn hva de har det hjemme for eksempel. Hvis en tenker på videre arbeid da, så da er vi jo nesten avhengig av foreldrene da, at de kan si noe om det selv. Vi er jo i dialog hele tiden, men vi har tenkt litt på det da.

Liv: Ja, for det er ofte at hvis vi ser at det er unger som trenger det lille ekstra så gir vi dem det. Og da klarer de og gå en stund på det, (...). Og det har vi fått høre fra barnevernet at vi i barnehagen er veldig flink til og pakke inn ting. For at vi lærer å legge til rette sånn at det blir greit for ungen. Men det er bare greit når den er her i barnehagen. Hvordan ungen har det hjemme får vi ikke til å avdekke. Og vi ser ikke de symptomene så godt hvis vi klarer å legge til rette for mye da. Så det er noe som vi har tenkt på.

Barnehagens funksjon opp mot tidlig innsats i foreldresamarbeidet beskrives som å støtte barn gjennom å ha en daglig god dialog med foreldrene.

Gruppene forteller at de har foreldresamtaler to ganger i året, en på høsten og en på våren. De beskriver at disse to samtalene ikke er nok for å yte tidlig forebyggende innsats. Liv og Signe beskriver at de i sin barnehage bestreber å finne rom og tid til de forebyggende samtalene når det faller seg naturlig, slik at de ikke får en slik "vente og se" hvordan dette utvikler seg. Liv sier at refleksjoner innen personalgruppen er viktig å drøfte før en snakker med foreldrene. "Jeg opplever det. Hva opplever dere"? På denne måten samles de om et felles utgangspunkt. Dette følger de videre opp med å ta kontakt med foreldrene for videre foreldresamarbeid. Målet er at barnehagen og foreldrene sammen skal arbeide for et felles mål opp mot barnet.

Anna forteller at de også opplever at foreldre selv tar initiativ til samtale, fordi de bekymrer seg. Anna beskriver også den daglige dialogen som viktig i sin barnehage.

Anna: (...)Men det er og det å være i den daglige dialogen med foreldrene også slik at det ikke på en foreldresamtale plutselig kommer alt sammen. At man har den daglige dialogen og klare og ta opp vanskelige ting i foreldresamtalen (...), hvis en har hatt en dialog rundt det hele tiden. At det ikke er en boble som bare sprekker under en samtale.

Her beskriver to grupper en kultur på å ta samtaler med foreldrene ved behov. De venter ikke med å ta opp ting til foreldresamtalene.

Når det gjelder barn som viser problematferd, så tilbys foreldre oppfølgingssamtaler på barnehagen til Gunn, som et tillegg til foreldresamtalene. Gunn og Hege beskriver det som viktig å tilby jevnligere foreldresamtaler for disse foreldrene og deres barn.

Gunn: Så har vi også i forhold til ungene som det er litt mer med atferd å gjøre da, så tilbyr vi foreldrene oppfølgingssamtaler. (...) for foreldresamtaler har en jo på høsten og våren. Men i forhold til ungene som vi sliter litt mere med, så har vi jevnligere foreldresamtaler da. Oppfølgingssamtaler kaller vi det da.

Hege: Eller foreldreveiledning på barnehagen med enkeltforeldre. Og der er jo injisert i fra et ønske både fra barnehage og foreldre. På å få til en god dialog på at vi tenker likt og at vi gjør de samme tingene.(...) Så vi bruker en del ressurser på den biten.

Gunn og Hege beskriver at det er viktig å følge barn med problematferd og deres foreldre. De beskriver også at foreldrene ønsker denne oppfølgingen.

ICDP- programmet

Barnehagene er i starten med å tilby foreldrene veiledning gjennom ICDP- programmet⁶. Foreldreveiledning beskrives som tidlig innsats og et forebyggende tiltak. Det fine med dette forteller gruppene, er at det er et tilbud for alle foreldre. Men det fremheves at det kan være positivt å tilby det til foreldre og barn med behov for ekstra støtte. Det er engasjement og iver i gruppene når de snakker om foreldreveiledningsprogrammet. Hege beskriver at kommunen har satsningsfokus på tidlig innsats.

Hege: (...) kommunen har satsningsfokus på tidlig innsats. Det betyr at vi i denne kommunen nå har 13 personer som holder på og utdanner seg på ICDP- programmet, som er et foreldreprogram og det handler om tidlig innsats. Hvordan en skal bli som bedre foreldre. Det handler ikke om de som ikke blir vurdert som ikke god nok som foreldre, det handler om alle sammen.

Hege beskriver ICDP- programmet som et tilbud der barnehagene kan yte tidlig innsats for å støtte foreldrene i foreldreoppgaven, det er forebyggende for alle barn og foreldre.

Anna beskriver foreldreveiledning som et tilbud til alle foreldre, og som et ”*veldig lavterskeltilbud*”. Foreldreveiledningen kan tilbys spesifikt til enkelte foreldre barnehage ser har behov for ekstra støtte, forteller Anna.

Signe og Liv beskriver i en dialog troen på foreldreveiledningen. ”*Det er jo helt supert i forhold til forebygging*”, sier Signe. Her viser jeg til noe av det Signe og Liv sier om foreldreveiledningen.

⁶ ICDP- programmet blir presentert i vedlegg 4.

Signe: Det er jo kjempeenkle grep (...), det er ikke en metode da, men et kjempebra program med sånne tema da, som da hjelper nok foreldre som sliter litt. Så de gråsomeungene tror jeg kan ha kjempegod hjelp i forhold til dette her. Og vi har jo rekruttert mye folk i barnehage, (...) Så det må vi få en sånn kultur på, at sånn når vi starter i barnehage med ungene på vår barnehage, så er jeg med på foreldreveiledning for sånn er det i vår barnehage. Det håper vi blir en sånn positiv ting da.

Liv: Det er så lite som skal til, det er bare sånne små grep som gjør at dette her blir så mye bedre, til både foreldrene, familien og ungene. (...) ja det er en liten endring som skal til, det er hverdagslig ting som tas opp. Så det er ikke på noen måte revolusjonerende for foreldrene. Det er bare det og sette det i et system og bli bevisst på det.

Signe og Liv beskriver glød, engasjement og tro. Dette er noe de ønsker skal bli en del av deres kultur på barnehagen. Gjennom å bistå med foreldreveiledning kan små enkle grep føre til endringer og forhindre negativ utvikling. Dette gjøres ved å sette ting inn i et bevisst system som foreldrene kan bruke hjemme.

Utfordringer i foreldresamarbeidet

Selv om gruppene beskriver foreldresamarbeid som viktig, kunne dette også være en utfordring forteller to grupper. De kan bli møtt med motstand hos foreldrene, fordi foreldrene ikke ser at deres barn har problem. De innser ikke at barnet har behov for støtte.

Foreldrene ser ikke det samme som de voksne i barnehagen. Gunn og Anna forteller dette, og her viser jeg til Gunn.

Gunn: (...) Noen ganger så kan utfordringene faktisk være foreldre også. Vi kan møte litt motstand i foreldregruppen. For det er ikke alle sammen som innser det at ungene deres har et problem eller noe å ta tak i da.

Disse to gruppene beskriver også som en utfordring at det er en liten kommune. Det kan være vanskelig å ta opp et sårbart tema, hvis de kjenner foreldrene. De kan kanskje vegre seg litt og dette er noe de må være bevisst på å heve seg over, forteller Lena.

Hege beskriver utfordringen med kommunestørrelsen, alle kjenner alle. Ved at det er et lite sted kan families historie være med på og skape en forforståelse som ikke er rettferdig overfor barnet. Familienavnet skal ikke dømme barnet. Hege forteller at de er ganske bevisste på dette, og er oppmerksom på at de ikke skal la seg styre av dette.

Hege: (...) For at her ligger det så mange gamle fordommer som er fra gammelt av, (...) drar med seg i synet på enkelte barn. Det er familier som har et belastende familienavn ikke sant, som er nok til at en får noe på seg.

En fordel de har i deres barnehage beskriver Hege, er at de har en del voksen som ikke er oppvokst på stedet. Dette er med på å ta vekk en del av forforståelsen. Dette fordi de voksne

ikke er kjent med familiens historie på samme måte som de som er oppvokst på stedet. Fordommer og forforståelse beskrives også som utfordrende når flere samarbeidspartnere sitter sammen for å drøfte barn. Det er ikke bare barnehagen som har denne utfordringen. Alle faginstanser rettet mot barn må være bevisst på dette, slik at barnet ikke blir skadelidende og feilaktig dømt ut fra familiens navn og historie.

Barnehagen styrker og støtter barn som viser problematferd

Denne kategorien beskriver barnehagens initiativ til å ta utgangspunkt i ressursene til de barn som behøver den ekstra støtten. Kategorien er delt opp i **1)** barn som gir mer av alt, **2)** å observere, reflektere og handle bidrar til å styrke og støtte, **3)** støtte til å utvikle ferdigheter, **4)** barns initiativ som ressurs og **5)** dyr som ressurs.

Barn som gir mer av alt

Liv beskriver at det er mange barn i barnehagen de egentlig jobber litt tett opp mot. Det er barn som er i en gråsoner. Barn som får litt tettere oppfølging, det lille ekstra som kan være med på at det går bra. Videre beskriver Liv at det er enkelte barn det ikke hjelper hvor mye en arbeider med i barnehagen, fordi det er på hjemmebanen barnet har det vanskeligst. Da er det jo som oftest noe alvorligere bekymringsmeldinger. Men sånn på generell basis så beskriver hun at de i barnehagen får til å arbeide med barna, slik at de får gode dager.

Barn som gir mer av alt beskrives som kunnskapsrike, vitebegjærlige og som barn med ressurser. Ja, de kan gi utfordringer i hverdagen. Men ved å se dem, ser man også at de er barn med positiv atferd. Barn med problematferd kan få mye negativt fokus på seg. Men en gruppe beskriver at dette er barn det er berikende å jobbe med. De utfordrer, men samtidig gir de mye tilbake. For at du som voksen i barnehagen kan arbeide med denne gruppen barn, beskrives det som viktig at du selv har lyst til å være sammen med de barna som utfordrer. Anna, Lena og Kirsti beskriver dette.

Anna: Det blir jo mye negativt fokus på en måte med disse ungene med, men det er jo ingen som det er så spennende og jobbe med som med de egentlig.

Lena: Du plukker sund så mye egentlig. Du setter ting i så små mål, du ser utviklingen så godt. Det er artig.

Anna: Da opplever jo vi mestring i jobben vår også, som gjør at vi får lyst til å fortsette videre.

Lena: Motiverende det. Så hvis en ser dette på et tidlig tidspunkt så får en følge ungen i ganske lang tid

da.

Anna: Og så er det så viktig den matchen med den ungen som en skal jobbe en mot en mot. Så må det være en match der. Sånn som en fra barnevernet spurte meg; Ja, men liker du ungen da? Ja, jeg liker den! "Ja, for hvis du ikke gjør det, så er det ingen vits". Og det må en tørre å kjenne på og være ærlig på også, at det er ikke alle ungene en har like god kjemi med eller synes det er veldig vanskelig og jobbe med. Da må en være ærlig om det i personalgruppen. For ungen har ikke noe igjen for at du bare gjør det for å gjøre det. Ungen må kjenne at vi har lyst til og være sammen med den, ellers så tror jeg bare vi gjør vondt verre.

Kirsti: Og det tror jeg vi har fått til her at vi snakker mye om de kasusene vi har å arbeide med da. Og i forhold til at personalgruppen er såpass ærlig i forhold til hva den har lyst til og ikke har lyst til. Så da fordeler vi det ganske så greit da, synes jeg, i forhold til de som vil gjøre det.

Anna, Kirsti og Lena beskriver de voksnes engasjement og interesse som viktig. De beskriver at en må ta ansvar for dette selv og få det avklart i personalgruppen om de har lyst til å arbeide med barn med problematferd. Dette er viktig fordi barn vil merke hvis du ikke har lyst til å være sammen med dem.

Hege beskriver også at noen voksne kan føle at de ikke makter å stå i denne relasjonen overfor barn med problematferd og det må tas hensyn til.

Hege: (...) utfordringene ligger nok mange ganger i oss selv også. At vi må hjelpe hverandre, erkjenne at og være ærlig på det at blir det ikke noe godt. Nå må noen avlaste meg, sånn at den ungen blir ivaretatt godt nok.

Barn som er intense kan utfordre de voksne til å stå i situasjoner og greie av med det. De voksne er forskjellige. Det må ta hensyn til at noen liker utfordringer og gjerne vil arbeide med barn som har problematferd, mens det er noen som ikke greier det. Gunn beskriver at barn merker fort om de voksne liker de og takler å stå sammen med dem. I dette arbeidet må de voksne være ærlige overfor seg selv, resten av personalgruppene og ikke minst overfor barna.

For å gjøre en tidlig innsats opp mot barn med problematferd, må de voksne i barnehagene legge merke til når noe ikke stemmer. Anna og Kirsti beskriver dette.

Anna: ... Jeg tenker at det handler om å tørre å se ungene med en gang der de er. For å gi dem tidlig innsats. Mye handler om og tørre og se.

Kirsti: Tørre og stille noen spørsmål i rundt hva som skjer og i forhold til ungene også.

For å gi tidlig innsats kreves det at voksne spør seg selv, hva de ser. Lena beskriver at de ofte kan se at noe ikke stemmer ut fra barns samspill med andre barn og med de voksne.

Lena: Dagene er jo lagt opp slik at det er mye relasjoner, både barn – voksen, barn – barn, voksen – voksen som må fungere for at ting skal gå bra i løpet av en dag. Og vi ser det jo fort dersom det er noen som sklir ut og at det blir noen avvik de. Da ser vi det fort ja. Og hvis vi ser at det er et mønster som gjentar seg så ser vi fort at her er det noe som vi må.

Lena beskriver barns samsillmønster som en måte og observere at barn strever. Dette blir spesielt lagt merke til dersom det er et gjentakende mønster. De ser det på "tendensen", sier Kirsti. Men gruppen beskriver som viktig at de har øye for at barn naturlig tester grenser og utfordrer seg opp mot voksne. Det må de få lov til innenfor det naturlige. De må ikke tenke at her er det noe alvorlig hver gang det skjer noe. Lena forteller at de finner ut ting etter hvert i barnas tid i barnehagen. De bruker blant annet tras- skjema for å kartlegge utviklingen.

I forhold til innsats opp barn med problematferd så beskriver gruppene magefølelse, som en utløsende faktor på tidlige innsats. "Vi skal stole på magefølelsen vår", sier Lena. Lena beskriver videre at hvis en overser magefølelsen kan den tidlige innsatsen utsettes.

Lena: Og den tidlige innsatsen kan ofte fort forskyves også, men man må stole på den magefølelsen vi har selv. Det er ofte noe i det, hvis vi går og kjenner på at det er noen ting. Så må vi ikke gå og tro at det kommer bort, og venter vi (...) litt sånn kanskje det går over, kanskje det bare er forbigående.

Lena beskriver at de skal høre etter når magefølelsen kommer. Da er det som regel noe som må undersøkes nærmere. Ved å ta dette på alvor, kan tidlig innsats starte med en gang. Magefølelsen beskrives som å komme fort av Anna og det blir bekreftet av hele gruppen. "Ja, den kommer fort", sier Kirsti og Lena.

Gunn beskriver at de har rutiner når de begynner å kjenne denne magefølelsen. Når de ser spesielle episoder rundt et barn begynner de å loggføre dette. Så de har det nedskrevet, hvis det skal bli noe mer senere. Det som loggføres tar de med seg videre til refleksjon i fellesforumer. Dette for å finne ut hva de skal gjøre.

Gunn: Så har vi jo også våre rutiner på hvis vi har en magefølelse for en unge da. Så har vi en bekymring, at det er noe, så har vi jo våre rutiner på hvordan vi skal håndtere det. Og det er jo det at ser en noen spesielle episoder rundt en unge, så loggfører vi det. Så vi har det svart på hvitt.

Anna, Kirsti og Lena beskriver hva de ser, hvilke tegn som kan utløse magefølelsen for bekymring. Utløsende faktorer for magefølelsen kan være forskjellige faktorer.

Overgangssituasjoner, å avslutte og begynne med noe nytt kan være vanskelig for noen barn, det blir uro rundt dem. Utagering i det sosiale samspillet, både mot barn og voksne, beskriver Anna som et tegn. Det kan også være isolasjon. Barn isolerer seg fra å være med i lek eller de kan ha vanskeligheter med å komme inn i lek, beskriver Lena som en bekymrende faktor. Selvskading har også blitt sett på en tidligere arbeidsplass. Barn som plutselig blir mindre i alder enn hva de egentlig er kan være et signal. De begynner å tisse seg ut eller bæsje i bukse uten å gå på do. De får et behov for å bli sett og trenger oppmerksomhet, beskriver alle tre som en faktor til bekymring. Enkelte barn viser at de behøver å bli veiledet i virkelighet og fantasi, der er det forskjeller innen barnegruppen. De må lære hva som er ekte og lære og takle det som er der, forteller Lena. Men for det meste beskrives det at de ser det gjennom

samspeilet med andre. Hvordan opptrer de sammen med andre barna? Gruppen beskriver vanskeligheter for å tolke lekekoder og å vente på tur som veldig utfordrende for flere barn. Dette vekker bekymring. De voksne kan allerede begynne å se dette når barna er på småbarnsavdelingen. Å vente på tur kan jo alle ha problemer med, men det er noe med den ekstra rastløsheten sammen med andre faktorer, forteller Lena. Anna forteller at enkelte barn har vist en stor avhengighet til noen i barnehagen. Barn blir veldig knyttet opp mot en person. Dette beskrives som mangel på personer å knytte seg til hjemme. Du blir en erstatter i barnehagen for det behovet barnet ikke får dekket hjemme. "Barnehagen blir det faste holdepunkt og tryggheten i livet", sier Kirsti.

Noen barn som begynner i barnehagen kommer med en mappe, forteller Anna. Barnehagen er et hjelpetiltak og da er innsatsen i gang med en gang. Hege beskriver at det er langt flere barn i barnehagen som viser problematferd uten spesialpedagogisk vedtak, enn barn med vedtak.

Hege: Ja, nei altså enkeltvedtakene er jo få, i forhold til de ungene som en har en magesfølelse på at her er det et eller annet, men som vi ikke helt på en måte klarer å si noe om. Og det er da vi kan søke om styrkningsmidler, sånn at vi får styrket gruppen. Da styrker vi ikke enkelt barnet, vi kan styrke med ressurs i gruppen. (...) hvis vi har utfordringer i gruppen, så kan vi styrke de. Ja det er det vi gjør, det er sånn vi gjør det. Og der er vi inne på tidlig innsats. For da er vi og tar det, før det blir noen ting, og det er fortrinnet vårt.

Hege beskriver at de har anledning til å få styrkingstiltak til barnegruppen for de barn som ikke har vedtak. Barnehagen får ekstra ressurser til å styrke barnegruppen. Dette beskriver Hege som tidlig innsats overfor hele barnegruppen og dermed får også de barn som de er bekymret for ekstra støtte.

Gunn beskriver at barn med negativ atferd er veldig kunnskapsrike og vitebegjærlige. Det skal bygges på deres ressurser og deres interesseområde for å fremheve dem positivt overfor andre barn.

Gunn: Det er veldig mange av dem med negativ atferd som er veldig kunnskapsrik også. Er dem. Og veldig vitebegjærlig. Så det er mange av ungene som er det altså. Så da er det å bygge videre på deres interesseområde for å fremheve dem positivt overfor de andre ungene.

Barn med problematferd har ikke en konstant utfordrende negativ atferd. Lena og Anna beskriver viktigheten av å se barnet for noe annet enn bare problematferden.

Lena: Og hvis det er en atferdsvanske, så at en ser de ungene også når de ikke har noen unormal atferd også. Det kan fort bli et mønster at de kun får oppmerksomhet ved negativ atferd.

Anna: Det kan jo være en utfordring, for vi kan jo ofte kjøre oss fast i der også.

Lena: Ja så det er bra og inn med tidlig hjelp så unngår en den, slik at det ikke blir sånn at ja i dag har vi ikke hørt noen ting og da.

Anna, og Lena beskriver at det kan være lett og overse den positive atferden et barn også innehar, i tillegg til problematferden. Ved å være bevisst på tidlig innsats kan dette påvirke at det ikke blir så mye negativ atferd. Kirsti beskriver at i forhold til barn med problematferd er det viktig at disse barna får oppleve mestring. Dette beskrives som spesielt viktig med bakgrunn i at barn med problematferd stadig er utsatt for korrigeringer på grunn av sin atferd.

Å observere, reflektere og handle bidrar til å styrke og støtte

Tidlig innsats beskrives som at gjennom observasjoner legge merke til det de ser og stille seg selv kritiske spørsmål. Reflektere over hva de egentlig ser og hvordan de kan handle ut fra dette for å ivareta barnet. Gunn beskriver at i forhold til barn som utviser problemer med atferden er det viktig at de har felles strategier i voksegruppen.

Gunn: Ja, og så har vi jo og en del unger der vi ikke har noen diagnose som ligger til grunn. Det er veldig atferd da. (...) da gjennomgår vi felles på basemøte eller personalmøte hvordan vi skal ta den ungen der (...) bruker samme metode alle sammen, så at den ungen ikke skal bli enda mer forvirret, ut av at en voksen gjør det og en voksen gjør det. Så vi har felles strategi på hvordan vi skal håndtere situasjonen med ungene da.

Gunn beskriver at de er opptatt av felles strategier. Hvis de ikke kommer noen vei med det de prøver ut tar de kontakt med andre instanser for å få støtte.

Gunn: (...) Og så drøfter vi det i et fellesforum, hvilken metode kan være det beste for den ungen, tror du? Vi prøver oss litt frem med ulike strategier på hvordan vi kan ta den ungen. En dag så kan en ting virke og en annen dag så trenger det ikke å virke igjen. Men vi bruker hverandre på å drøfte da, gjør vi. Og ser vi at det blir for vanskelig til oss, så har vi jo PPT som er på barnehagene. Og kan motta litt råd og tips på hvordan vi skal forholde oss til den ungen, så at vi gjør det godt nok (...). Så da mottar vi litt tips og råd, slik at det skal bli greit for ungene.

Liv beskriver også at de gjennom observasjoner og refleksjoner finner ut hva de skal gjøre videre for ivareta tidlig innsats.

Liv: For vi observerer jo og ser mye og vi reflekterer. Reflektere rundt det meste eller rundt alt. Og da finner vi ut at dette må vi gå videre med. Sånn som på personalmøter har vi jo veldig mange refleksjoner og veiledning, og det går også på det med tidlig innsats. At hva skal vi gjøre her, hvilke grep (...), fanger vi opp denne ungen eller må vi gjøre noe annet.

Liv beskriver de er opptatt av å fange opp det enkelte barn og gi barn det de har behov for. Gjennom utveksling av refleksjoner mellom de voksne kommer de frem til hvordan de skal handle.

Anna sier de er på ”hugget positivt”, for å se ting og ta det med til personalmøter for å drøfte. Anna beskriver at de drøfter barn på personalmøter, og der bruker de hverandres

kunnskap og ulike fagbakgrunn for å finne ut hvordan de sammen skal ivareta det barnet. De søker også støtte hos hverandre underveis i hverdagen.

Anna: Det kan jo blant annet være på personalmøter at vi kan ta opp en enkelt unge eller reflekterer rundt en spesiell, men det er jo en flytende greie i hverdagen. Nå hadde jeg en heftig greie med han, hva tenker du? Og hvordan skal vi gjøre dette videre nå? Hva vi må legge en plan her for dette fungerte ikke. En sånn løpende veiledning av hverandre.

Gruppene ivaretar og tilrettelegger for barn som behøver støtte gjennom å reflektere ut fra observasjoner. Gruppene beskriver at, de ser ved å observere for videre å reflektere sammen i voksegruppen. De snakker sammen og finner frem til en strategi. Dette leder frem til konkrete handling overfor barna.

Anna beskriver det også som nødvendig å skåne barn for egen atferd. I noen tilfeller kan de gjøre valg på å ta barnet vekk fra situasjoner, dersom det blir for mye utagerende atferd. Her beskrives det som å utføre en handling for å beskytte barnet som utøver atferden, samt for å beskytte barnegruppen. Anna forteller at etter de har tatt barn bort, så er de alltid sammen med det til det har roet seg. Barna overlates ikke til seg selv. De blir forklart hvorfor det ble slik. Men det kan være best å forklare og snakke om det som har skjedd når barna har kommet forbi sin egen frustrasjon og sinne. Anna beskriver videre at barn skal ha en trygg og god "arbeidsplass".

Anna: (...) altså unger kan jo utøve vold mot hverandre. Det er vold å bli slått, sparket og lugget og alt dette. Og det tenker jeg er det faktisk det første vi må stoppe, fysisk og psykisk vold blant unger, for det forekommer. Tenk hvis vi skulle gått på jobb og vært redd for å bli slått hver dag. Det er akkurat likedann for ungene. Og det er det første vi må stoppe, tenker jeg. Det må jo være forferdelig for den som sitter og leker og plutselig kommer det springende en forbi som kaster en spade i hode på deg og så. Hvor trygg blir du i leken din og hvor mye får du utviklet leken hvis du går med en sånn uforutsigbar faktor i rundt deg hele tiden. Da er det jo vår jobb og stoppe det.

Anna beskriver et ansvar du som voksen må vise i forhold til å handle overfor uakseptert atferd. Å skape trygghet og forutsigbarhet for det enkelte barn er en viktig faktor i barns utvikling. Barn har krav på et godt psykososialt miljø i barnehagen.

Støtte til å styrke ferdigheter

Tiden i barnehagen beskrives som å styrke og utvikle barna mens de er i barnehagen. Det skal gjøres en innsats før de starter på skolen og sekken med mestringsopplevelser, ros og anerkjennelse skal bli større gjennom barnehagetiden. Det beskrives at gruppene er opptatt av

hvordan de kan styrke barna. Barnehagen har muligheter til å ha tette relasjoner. Dette beskrives som et utgangspunkt som gir god mulighet til å arbeide forebyggende.

Signe: (...) Så jobber vi jo forebyggende i forhold til hva gjør man i samspillet mellom voksen og barn, voksne og voksen og barn og barn da. Prøver og jobbe bevisst rundt det, det er jo så mye en skal gjøre i barnehagen, men vi ser at det viktigste vi gjør som forebyggende er jo og ha gode relasjoner til ungene og at ungene får gode relasjoner til hverandre. Og det gjør at vi får en barnegruppe som vi opplever som veldig harmonisk og fin.

Signe beskriver å arbeide med positive relasjoner innad i barnegruppen og mellom barn og voksne er forebyggende innsats. De ser det som viktig for barn å kunne fungere godt sammen i en barnegruppe.

For å styrke og støtte denne gruppen barn, som strever med problematferd beskrives det som en gevinst å videreutvikle deres egne ressurser for å styrke de på andre områder. Liv forteller at de har fokus på å se de positive ressursene i et barn som er utfordrende. Å bruke styrkene for å bygge opp barn er viktig. Det kan gi positiv effekt på flere områder.

Liv: Et barn kan alltid ha mye negativt i seg, men det har alltid noe positivt trekk og ta tak i det. Og styrke de på det de er god på, og da tror jeg nok hvis vi styrker de ungene så får det ringvirkninger og da får de mer positive påfyll da.

Gjennom å gi ros og anerkjennelse til barn støtter de barna med å øke selvfølelsen. Det vil ruste barna bedre til motgang, fortsetter Liv. Barnehagen skal støtte barn i å utvikle sin sosiale kompetanse, dette inkluderer alle barn.

Signe: (...) Det er jo på en måte og styrke ungene i det som går på sosiale kompetanse og som vi har hatt fokus på nå da. En skal jo ha det hele tiden, men det skal vi jo fortette med.

Mia beskriver at det er av betydning å styrke barns sosiale ferdigheter. Barn skal lære å ta vare på hverandre og bry seg om hverandre.

Mia: Det er jo denne sosiale biten. Vi har jo holdt på med dette eventyret som heter skinnvotten. Der har vi tatt tak i den sosiale biten, litt empati, ta vare på hverandre, ta hensyn til hverandre og se at vi er ikke likedann. Den er sånn og den er sånn, men allikevel så skal vi ta vare på hverandre hver enkelt. Ja å være grei mot hverandre rett og slett.

Mia beskriver det som viktig at barn lærer å ta vare på hverandre og gi plass til andre enn seg selv. Barn skal utvikle omsorg for hverandre. Det skal være rom for ulikheter og vise hverandre respekt. Gruppen forteller at dette eventyret har gitt positive resultater.

Mia og Gunn beskriver i hver sin gruppe, at en av barnehagens oppgave er å styrke barn til skolestart. Mia beskriver at gjennom å gjøre barn trygge og støtte de til å utvikle en egenfølelse på at de er ok, kan forhindre andre problemer til å oppstå. Dette kan være med på og lette overgangen til skolen.

Mia: Få de trygge på seg selv og ja at de ser på seg selv sånn at det er greit. Altså alt er greit for dem, og at den overgangen til skolen blir fin. Og at de liksom er litt stolt av seg selv og at det ikke blir så skummelt alt. Og at hvis du begynner tidlig med dem, så bygger du dem opp og da unngår du så mye andre problemer som kan oppstå.

Gunn beskriver at barn skal styrkes mest mulig i barnehagen på eventuell risiko for problemområder. Dette fordi at barna og skolen ikke skal behøve å bruke så mye energi på dette når barna begynner på skolen. Da skal det være rom for å konsentrere seg om andre fokusområder, som for eksempel læring.

Gjennom tidlig å observere hvem som er gode rollemodeller for hverandre. Hvem som er god for hvem og om det finnes noen styrker å strekke seg etter, finner barnehagen muligheter til å bygge opp det enkelte barn, beskriver Hege. De voksne ser om det finnes noen i barnegruppen som de barna med behov for støtte, har god kjemi med. Dette beskrives som veldig viktig for ”*da er det forutsetninger for god lek*”, sier Hege. Den gode leken vektlegges som en viktig opplevelse for barn å være en del av. Hege beskriver at de ser seg rundt etter ressurser i barnegruppen om hvem som kan være støttende til å bygge opp prososiale relasjoner for barn som strever.

Å gi barn trygghet beskrives som viktig i en gruppe. De kan oppnå trygghet og bedre aksept for en adferd gjennom å være bevisst på og forklare ting til barn. Kirsti forteller dersom det er barn gjør noe uakseptert, så forklarer de voksne de andre barna hvorfor for eksempel Per⁷ gjør sånn. Kirsti beskriver at det kan skape trygghet i barnegruppen og det kan oppnås en bedre forståelse for hvorfor Per gjør som han gjør. De forteller at de ser at andre barn tar mer hensyn til Per hvis de får forklaringer.

Anna, Kirsti og Lena beskriver de bruker veiledning opp mot barna og at barna selv veileder hverandre.

Kirsti: Det er jo inn å veilede de inn de inn i lek også. Hvordan tar dere initiativ til lek eller hvordan skal du oppnå at de andre har lyst til og komme og leke med deg(...) snakker mye om det da. I hvert fall til de på storbarn. For det handler jo mye om det i stedet for å slå, så går det an og spørre om de har lyst til og leke med dem faktisk. For det og lære seg noen koder liksom. Slår du så er det ikke sikkert de har lyst til og leke. Hvis du spør, så kan det hende at de også kommer og spørre neste gang. Og oppleve litt mestring i forhold til det da og det er jo like viktig. Det er jo voksne som må inn å veilede på da, men at barn kan prøve litt på det selv da uten at vi skal sette for mange føringer.

Anna: I tillegg så er det jo at ungene er god til å veilede hverandre på dette der også. Enkelt unger.

Lena: Ja det er bare det og slippe de til.

Anna: At de kan faktisk hjelpe hverandre også, noen som er ressurssterk kan bidra til noen som ikke er

⁷ Fiktivt navn

like ressurssterk på enkelte områder til og mestre ting. "Når du gjør sånn er det ikke sikkert de vil leke med deg" De kan jo si det til ungene også.

Anna, Kirsti og Lena beskriver at de forsøker å styrke barna til mer prososiale handlinger gjennom å veilede barna til andre handlingsalternativer enn og for eksempel slå. I stedet for å slå kan barna spørre om de vil leke. De beskriver at de støtter barna gjennom veiledning og forsøker å gi trygghet og forutsigbarhet med forklaringer. En ser også at barn selv bidrar til å støtte og veilede hverandre.

Gunn beskriver hun har erfaringer med å prate med barn i barnegruppen, som hun ser stenger ute barn som er slemme. Gunn beskriver at hun snakker med barna og veileder dem til å inkludere barn inn i leken.

Gunn: Når vi da snakker med ungene i en gruppe da, så kan det være fordi en har lyst til og være med og leke og spørre om det i stedet for å stenge ut han da. Kan dere ikke høre om han vil være med i leken deres? Og så når de gjør det, så ser vi jo at det fungerer jo. (...) det fungerer og så inkludere dem inn i leken i stedet for stenge ut. For da ser de jo at det fungerer jo faktisk med at de innbyr til lek. Når det gjelder utestengelse så er det jo deres måte for å bli lei seg på og bli trollete eller ja, ekkel da.

Når en forklarer det på den måten forteller Gunn, så ser en jo at det fungerer. Barn blir inkludert med inn i leken i stedet for å bli utestengt. Barna innbyr til lek. Gunn beskriver at barn ikke vil leke med noen som er slem, men ved å forklare andre reaksjonsstrategier greier de å velge andre løsninger enn å stenge ute.

En annen form for veiledning som beskrives som brukt av Lena tidligere er øyekrokpedagogikk.

Lena: (...)jobbet veldig etter sånn øyekrok pedagogikk, at en hele tiden kunne gripe inn og veilede ungen hvis en så at det oppstod en konflikt eller at det var en overgang som ble vanskelig. Og at du grep inn og var en veileder, om det kunne være en overgangssituasjon eller det og vente på tur som kunne ødelegge en fin lek da eller en situasjon sånn. Så erfarte vi i alle fall der inne da at det var en veldig bra måte og arbeide på. Og etter hvert så lærte ungen seg at det var en voksen der til hjelp, så det er jo litt skummelt det også, at blir sånn at nå må du komme. Så en må prøve å trekke seg litt unna innimellom slik at det kan mestre ting mer og mer selv da. Så det var skikkelig positivt, klarte å fungere bedre i gruppen også.

Øyenrokpedagogikk beskrives som positivt, dette har de hatt gode erfaringer med. Barn opplever mestring i stedet for å mislykkes i lek og samspill situasjoner.

Å ivareta resten av barnegruppen i forhold til barn med en problematferd beskriver Kirsti som viktig. Spesielt opp mot barn som er på "vippepinnen" til selv å bli deltagende, og for barn som er utrygge. En hel barnegruppe kan bli påvirket av et barns atferd. Det er viktig i slike situasjoner å se barnegruppen og gi den anerkjennelse, slik at fokuset ikke blir kun på den som roper høyest.

Kirsti: Å ros til de som faktisk sitter rolig. Det gjør vi jo. For det er like viktig det for hvis ikke eskalerer det på hele barnegruppen for det er jo noen som synes det er kult å være litt rebell og ser opp til de som har en annen atferd og det er jo også en utfordring. At de endrer atferd fordi de tror det er kult, behøver like mye forklaring på det.

Kirsti beskriver at alle barn behøver forklaringer og veiledning. I forhold til forebygging er det å ta tak i ting før det får lov til å utvikle seg. Anna, Kirsti og Lena forteller det er utfordrende å ivareta de barn som ikke bråker. De kan fort bli usynlig hvis en arbeider med mange enkelt barn. Barn som har det bra, leker fint og ikke er i en risikogruppe skal også bli sett og anerkjent.

Bruk av små grupper beskrives som et støttetiltak. I smågrupper får barn som strever en opplevelse av mestring i. I en barnehage tok de frem viktigheten av å ha ressurser til dette på spørsmål om hva deres barnehage gjorde for å bidra til å styrke barnets positive relasjoner til andre barn. Å ha en ekstra person som kan ta med seg barn som behøver ekstra støtte ut i en mindre gruppe har de hatt bra respons på. De ser barn bedre og ser mer hvilke behov de kan støtte opp om. Dette gjør det bedre for den voksen å fokusere mer på det aktuelle barnet, når de ikke må forholde seg til en hel barnegruppe.

Lena:(...) Det at vi har tid og kapasitet til og få gode samtaler med ungene. Men likedann også det at hvis det er en unge så at vi får ressurser da til å ha en ekstra person og at vi har tid til og ha opplegg. Så ser vi at vi har bra respons på å dele inn i litt små grupper. Da får en jo sett ungen mye bedre også når en ikke har så mange og forholde seg til.

Anna: Smågrupper har en stor verdig i forhold til slike barn. Ut i skog og mark, bruke kroppen sin og mestre gjennom andre ting.

Anna beskriver at barn skal ha en opplevelse av mestring i barnehagen og dette kan de oppnå ved bruk av mindre grupper.

Hege beskriver også at enkelte barn profiterer på små gruppe, ”noen har bruk for å skjermes fra store barnegrupper” sier Hege. I barnehagen er de bemannet slik at dette lar seg gjøre. Gunn forteller de har mange rom, noe som er en fordel. De har muligheten til å dele opp i mindre grupper. Åse har fast gruppe som støttetiltak for et barn i barnehagen. I tilnærmingen for bruken av gruppe beskriver Åse at hun er veldig bevisst å ta med barn som dette barnet har relasjoner til. Åse beskriver hvordan hun gjør dette.

Åse: Ja. Jeg plukker ut unger som er på X's⁸ alder som X fungerer godt i lag med da, og har gode relasjoner til og kanskje unger som X ønsker skal være med seg der. Det er viktig å observere så en ikke tar noen som en ikke har vært i lag med den siste tiden. Da er det lettere å få det på gli. Da er dem allerede på tur i noe. Er i gang med praten og lettere å ta dem med, enn at jeg bare plukker ut noe og setter sammen.(...)å se det ann når X er klar til å være med og ikke når X er i en kjempegod lek og bryte

⁸ Kjønn er anonymisert med X

ut av da, for da kan spes. ped arbeidet vente på seg. Som regel er det er jo om hvordan de er av personlighet. Er de veldig stille så er det kanskje nok å ta med seg to unger utenom den ungen som en da skal styrke. Dem kan fort kjøre over og da kommer du ingen vei noen ganger. Men i det siste da, har jeg kanskje bare brukt og tatt med en til utenom X da. For at da er det viktig at X også blir litt hevet og kommer frem å bli litt tydelig. Det er det at X blir litt anonym, en må jo se på mulighetene deres. Hvordan opptrer dem i gruppe, så det er det som er viktig.

Åse beskriver at hun ser på barnet hvordan hun på best mulig måte kan ivareta barnet sitt behov. Dette for å oppnå mestring og styrkning gjennom bruk av mindre gruppe. Barnet sine allerede positive relasjoner skal ivaretas. Åse forteller at hun er veldig bevisst på at barnet selv skal medvirke til hvordan gruppen skal se ut. Åse beskriver at hennes rolle er å ivareta at hun ikke fremstiller dette barnet som spesielt overfor de andre barna. Det er for henne viktig å tenke over hvordan hun ordlegger seg. *”Veldig viktig å tenke på hvordan en ordlegger seg”* sier Åse. X skal bli oppfattet som vanlig av de andre barna.

For å kunne støtte barn må de voksne se etter hvilke behov barn har. Hege beskriver at det er de voksne som må se og finne kvalitetene til barna. Hva er styrkene? Det er jobben vår. Vi skal gå inn i oss selv og spørre oss hva kan vi gjøre her.

Hege: Det måtte vi gjøre og det handler om er at vi må gå inn i oss selv og se på hva er det vi kan gjøre her nå. Vi må finne styrkene, vi må være god på hva er det og hvor kan vi finne noe her og skape den gnisten. Tenker at det er en utfordring for personalgruppen. Det er vi som må utfordres på det. På hvordan, for det er vi som skal se hvilke kvaliteter og hvor vi skal sette inn trykket. Det handler mange ganger om kjedsomhet, de er interessert. Felt mange av de ungene. Vi må evne og se det, tenker jeg.

Hege beskriver det som en oppgave som hele voksegruppen må gjøre en innsats på. Se innover og tenke hva kan jeg gjøre her for å gi barn et godt barnehagetilbud. Det er viktig å ta tak i styrkene og ressursene til det enkelte barn.

Barns initiativ som ressurs

Tidlig innsats beskrives i en gruppe som viktigheten av å støtte opp om barns eget initiativ. Barnehagesektoren og samfunnets syn på barn beskrives som å være i endring. Barnehagen følger denne endringen med at de arbeider bevisst etter initiativet til barna. Hege og Gunn beskriver barn som kunnskapsrike og kunnskapstørstig. Barn vil vite og de etterspør selv lærdom. Hege og Gunn forteller at de ser på seg selv som tilretteleggere for å styrke barns utvikling. En del av denne styrkningsprosessen gjøres i prosjektgrupper. Med dette utviskes også forskjellen mellom barn med spesialpedagogisk støttebehov og andre barn. Hege sier.

Hege: (...) Initiativet til ungene og hvem de på en måte ønsker å være litt i lag med. Hvem er det som gjør dem god er det egentlige utgangspunktet. Så blir det også ganske naturlig å tenke hvem er det som

styrker hvem,(...) i forhold til spes. ped barn så handler det om at noen kan løfte litt opp. Da er vi flinke til å se hvem er det som kan gjøre det og det jobbes i grupper. Sånn at det er ikke noe, blir ikke noe sært og være i en gruppe. For det gjør alle de andre også, ut i fra hva dem ønsker å holde på med.

Hege beskriver videre at det i dag er en annen type barn som tilegner seg mye mer kunnskap selv gjennom det digitale. Det er et mer kunnskapsbasert samfunn i dag og dette må barnehagen følge opp. Det er ikke lengre barnehagen som påfører barna kunnskap. Barn tilegner seg og etterspør kunnskapen selv. Dagens barn er veldig spennende å arbeide med, samtidig som dette krever mer av de voksne i barnehagen.

Utgangspunktet for alle barn, barn med problematferd eller barn med spesialpedagogisk behov er at initiativet blir barnas initiativ. Gruppen beskriver barns initiativ som å se og tilrettelegge for hvem barna selv ønsker å være sammen med, og hvem som er med på og styrke hvem. Dette for å optimalisere dagen i barnehagen. Gruppen forteller at alle barna jobber i grupper. Dette er noe som er med på å ta vekk det særskilte. Det er ikke det enkelte barn som er ute i en gruppe, alle barn arbeider i gruppe. Hege beskriver barns initiativ ivaretas gjennom å ta barn på alvor, og ivareta barns medvirkning ut fra barns egne interesser.

Hege: Jeg tenker at vi bidrar til med den måten vi tenker, altså den filosofien som er bak med å ta barnet på alvor. Barns medvirkning er kjempeviktig. Ungene på vår barnehage ønsker å forske, forske på ting, dykke og se på, dem som de ønsker og bruke mange måneder på forskning på marken og det gjør vi. Sånn at jeg tror vi tar ungen på mye mer alvor.

Hege og Gunn forteller at barn i deres barnehage finner egne prosjekter ut fra sine interesser, og ut fra hva de har lyst til å holde på med. Med dette er barna i ulike grupper i prosjektbasert arbeid. Prosjektene kommer an på barnas interesse og driv. Hvor lenge de synes dette er av interesse, og hvor mye forskningsprosjektet betyr for barna selv. Det er barns interesse og motivasjon som ligger til grunn for aktiviteter i barnehagen. På bakgrunn av dette beskriver gruppen at barn kan komme sammen på bakgrunn av sine interesser og ikke på bakgrunn av behov. Gjennom interessene kan de styrke og løfte hverandre opp.

Gunn beskriver videre at de i dag ser på seg selv som tilretteleggere, observatører og traktører for barna. De voksne er ikke så deltakende i å finne ut interessene for barna. Det driver barna selv gjennom engasjementet, kunnskapstørstigheten og nysgjerrighet etter ny læring. Barna kommer til de voksne hvis de vil vite mer. Gunn beskriver at de voksnes ansvar i forhold til å arbeide prosjektbasert er å tilrettelegge for mulighet til disse prosjektene.

Gunn: Ja så er det vårt ansvar at ungene skal få utviklet den forskningstrangen som de har veldig læring av. Vi voksne tilrettelegger for at de skal få til å klare det selv. Så vi er mest tilretteleggere for ungene. Da kan vi faktisk se at den ungen som er litt mer spesiell eller faller litt mer ut i fra det. Ikke vanlige A4 unger for og si det sånn. Har dem et område som de er veldig interessert i så klarer en å få ungene til og delta på en positiv måte i den interessen. Ja det kan de. Hvis vi tilrettelegger for dem på

en riktig måte. Men vi voksne er ikke så delaktig mer i forhold til deres interesser. Vi er bare observatører for dem. Og så kommer de til oss hvis de trenger å vite mer.

Gunn beskriver at i prosjektbasert arbeid kan de barna en ser falle litt utenfor i barnehagen, bli mer delaktige inkludert sammen med de andre barna på et positiv måte på bakgrunn av kunnskapsiver og interesser. Hege beskriver videre at barn skal få lov til å finne ut ting selv, de skal få bruke sin egen motivasjon.

Hege:(...) vi bruker litt tid på at de skal finne og komme med svaret selv. Det skal være indremotivasjon med det de holder på med. For det vet man med seg selv. For er en motivert for det en skal gjøre og blir en dyttet på ting, så blir en ikke så interessert.

Hege og Gunn beskriver at i deres barnehage ser de verdien av å la barn drive sitt eget engasjement. Gjennom prosjektarbeid beskriver de at forskjellene blir visket ut. Barn som behøver litt ekstra støtte i hverdagen blir inkludert i gruppen gjennom felles interesser for et tema. På den måten blir ingen spesiell. Barna er vant med å arbeide i grupper og det er en naturlig del av barnehagehverdagen.

Dyr som ressurs

En av barnehagene⁹ har dyr tilgjengelig i barnehagen. Stell og omsorg av dyrene er en naturlig del av barnas dag. Dyrene beskrives som en positiv ressurs som barna kan oppsøke når de vil. Dyrene trenger stell og mat hver dag, og dette er barna med på. Barna er delt opp i grupper, noen dager er det bestemt at de skal delta i stellet av dyrene og andre dager er det valgfritt. De blir stilt overfor ”*harde realiteter*” og lærer mye gjennom muligheten til å være så tett på dyrene, beskriver gruppen. Barna opplever på nært at dyr dør og er med på begravelser. De lærer også for eksempel at en kaninmamma kan avise ungene sine hvis barna klemmer kaninungene for hardt. Dyrene beskrives som veldig positiv i forhold til å ta i mot barna for dem de er. For noen barn gir nærheten til dyrene mulighet til å motta en annen form for kontakt enn hva de greier å ha med mennesker. På spørsmål om de ser at kontakt med dyrene gir styrke og mestring, svarer gruppen ja. Barna får oppleve en nærhet som ikke er påtvunget. Fra dyrene får de denne nærheten på sine premisser. Barna opplever at deres kontakt overfor dyrene blir verdsatt av dyrene. De opplever å gjøre nytte for seg og dyrene bekrefter denne innsatsen positivt tilbake. Nærheten med dyrene blir tydeliggjort som noe positivt ved at mange barn skal bli ”*dyrepassere*” eller ”*begynne på sirkus*”.

⁹ Denne kategorien er avklart med barnehagen.

Kontakten med, stell av og omsorg til dyrene beskrives ikke som en bevisst spesialpedagogisk innfallsvinkel. De kunne sikkert brukt det til det, men har ikke tenkt på det, forteller gruppen. Kontakten med dyrene beskrives som brukt mer indirekte opp mot enkelt barn, dersom de ser at her kan det være hensiktsmessig å ta barn med til dyrene. De kan tilby kontakt med dyrene når de ser et barn behøver støtte i enkelt situasjoner eller som en avledningsmanøver i en konfliktsituasjon. Gruppen beskriver at de bruker dyrene bevisst i situasjoner, der de ser barn er urolige, behøver å bli skjermet eller når de ser en lek er i ferd med å eskalere. Gruppen beskriver at de spør det aktuelle barnet om det vil være med og kose med dyrene eller for eksempel mate sauen.

Når det gjelder barn med utfordrende problematferd, beskriver gruppen at disse barna ikke er av de som oppsøker dyrene mest bestandig. Gruppen beskriver at ofte kan barn med utagerende atferd, oppsøke dyrene på bakgrunn av de ønsker å se reaksjoner på utagering rettet mot dyrene. De beskriver at de ser barn som strever med å forholde seg rett til dyrene. Noen barn tar rett og slett ut sin egen frustrasjon på dyrene. Konkret eksempel på dette er å knuse eggene til hønene eller kaste en høne i vegg. De har sett barn vise ingen empati for dyrene. De har hatt slike opplevelser og det beskrev gruppen som *"veldig alarmerende"*. Gruppen beskriver at de sikkert kunne ha brukt ressursen med dyr mer opp mot det spesialpedagogiske fagfeltet. Men å benytte dyrene mer bestemt spesialpedagogisk blir beskrevet som et dilemma i forhold til å beskytte dyrene overfor barns utagerende atferd.

Presentasjon av gruppens egne fortellinger og beskrivelser er den bærende bjelken i denne oppgaven. De beskrivelser som kom frem fra gruppesamtalene er hva Hege, Gunn, Åse Liv, Signe, Mia, Anna, Kirsti og Lena beskriver som sine opplevelser av betydningen og viktigheten av tidlig innsats i barnehagen for barn med problematferd. Det er deres ord som beskriver det essensielle fenomen i deres hverdag som voksne i barnehagen og er blitt presentert uten støtte i teori.

DEL 5 – DRØFTING

Beskrivelsene i gruppesamtalene blir her sett i lys av den teoretiske rammen som er presentert i del 2. Hver hovedkategori blir drøftet hver for seg etter samme rekkefølge som i del 4.

Barnehagen er en arena for tidlig innsats

Det som er viktig og av betydning for hva barnehagen kan gjøre gjennom tidlig innsats for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn, er at barnehagen selv ser og vektlegger betydning av de muligheter tidlig innsats og barnehagen kan ha for barn. Gruppene uttrykker at dette er viktig for dem. De er opptatt av tidlig innsats, forebyggingens potensialer og effekter for å styrke og støtte barn. Liv beskriver at tidlig innsats er at de må gjøre noe med det de ser, ta det på alvor og akseptere at det er noe. Gruppene beskriver også at det er av betydning at barn må sees for mer enn bare atferden. Bak atferden finnes mange potensialer. Det er alltid noe positive å ta tak i. Dette er i tråd med det Befring (2008a) hevder om forebygging. Forebygging er mulighetenes innsatsområde Gruppene viser oppmerksomhet på at det i de respektive barnehager for undersøkelsen vektlegges betydning og viktighet av tidlig innsats. De arbeider etter tidlig innsats hver dag egentlig sier Liv og støttes av Signe. I følge Tangen (2008) skal barn som strever skal bli møtt av voksne som legger til rette for å hindre eller begrense utvikling av eventuelle problemer eller vanskeligheter. Dette støttes også av politiske intensjoner og målsetninger. (St. meld. nr. 16 (2006- 2007); St. meld. nr. 41(2008-2009); NOU 2009:18; Utdanningsdirektoriet, 2009). Hege beskriver at de er opptatt av å gi barn en god start i hennes barnehage. Den gode starten er avgjørende for videre læring og sosialisering sier Gunn og Åse. Grunnlaget for god utvikling skal dannes i barnehagen. Innsatsen skal legges i barnehagen for å ruste barn til sin oppvekst. Det fremheves av Gunn og Åse at det er viktig at barnehagen styrker og støtter barn i sine sosiale ferdigheter. Sosialiseringen må være på plass for at barn skal ha gode betingelser for lærdom. I arbeidet for å hindre eller begrense utvikling av problematferd og atferdsproblemer vektlegges dette perspektivet. Befring (2008c) fremhever dette som særlig betydningsfullt. Tidlig innsats overfor barn med atferdsproblemer er viktig for å styrke barns faglige prestasjoner og barns sosiale utvikling. Ramey og Ramey (2006) hevder også at barn som får tidlig hjelp ser ut til å få bedre opplevelse av både læringsopplevelsen og den emosjonelle opplevelse (Ramey & Ramey, 2006, gjengitt etter Buli- Holmberg, 2012). Nordahl og Sørli (1998) og Nordahl et al. (2005) understøtter også dette. Barn med atferdsproblemer behøver å styrkes og støttes til å

få gode relasjoner med andre barn og utvikle sin sosiale kompetanse. Nordahl og Sørli (1998) fant i sitt forskningsprosjekt *Skole og samspillsvansker* mer forekomst av atferdsproblemer hos barn som opplevde at de hadde dårlig relasjoner med andre elever og lærere.

Tidlig innsats fremheves som viktig på bakgrunn av at det kan spare barn for mye vondt senere i livet. Det vektlegges å tenke forebygging i et langsiktig perspektiv. Tidlig forebyggende innsats kan forhindre at problemer får mulighet til å utvikle seg beskrives det i gruppene. Dette kan forhindre at det kan ta lengre tid å legge til rette for kvalifiserte tilbud og tiltak når barna blir eldre. Barn må styrkes og støttes tidlig. Og her har barnehagen mulighet til å være en bidragsyter til å hindre eller begrense utvikling av problemene er gruppene beskrevne opplevelser. Dette er i tråd med det Heckman (2006) og Tremblay (2010) konstaterer og fant i sin forskning. Barnehagens muligheter til tidlig innsats ble klart bekreftet i alle samtaler. Signe fremhever at hun ser hvor viktig barnehagen kan være i dette arbeidet med tidlig innsats og forebygging. Barnehagene møter barn tidlig i sitt liv og dette understreker de tilgjengelige muligheter barnehagen har for å styrke og støtte barn (St.meld. nr. 18 (2010-2011), gjengitt etter Buli- Holmberg, 2012). Barnehagen karakteriseres som betydningsfull for hindre og begrense utviklingen av skjevutvikling og problematferd gjennom tidlig innsats både av gruppene og i de politiske målsetningene (St. meld. nr. 16 (2006- 2007); St. meld. nr. 41(2008- 2009); NOU 2009:18). Innsats i barnehagen er viktig i forhold til frafall i videregående skole. Det nytter ikke å sette inn innsatsen mot frafall i videregående skole i ungdomsskolen. Dette må de begynne med i barnehagen sier Hege. I følge Frønes (2010) er utdanning er viktig med tanke på deltakelse i samfunnet, valgmuligheter og bedre sosialøkonomisk status. Lav sosialøkonomisk status er en kontekstuell risikofaktor. Lav sosialøkonomisk status hos foreldre setter deres barn i faresonen for ulike problemer, blant annet atferdsproblemer (Frønes, 2010; Lund, 2012; Nordahl et al., 2005; Roland, Fandrem & Løge, 2011; Størksen & Thorsen, 2011; Werner & Smith, 1982, gjengitt etter Sommerschild, 1998; Wichstrøm et al., 2012). Ut fra dette er det av betydning å støtte barn til å bryte dette mønstret slik at de ikke overfører det til sine barn.

Av de muligheter som finnes i barnehagens rammer for å hindre eller begrense utviklingen av barns atferdsproblemer beskriver gruppene at de i barnehagen har mulighet for tette relasjoner med barn og foreldre, gode rammer for å gi barn tid til løse sine utfordringer, rom for tilretteleggelse og pedagogisk bemanning. Dette ligger i henhold til de oppgaver barnehageloven (2005) og rammeplanen (2011) vektlegger for barnehagens rammer. Men Liv og Signe etterlyser mer vektleggelse og anerkjennelse fra politisk hold for barnehagens

muligheter. Dette er viktig for at barn skal kunne styrkes og støttes. Barnehager med gode pedagogiske tilbud kan gjøre et godt allmennforebyggende arbeid (St.meld. nr. 18 (2010-2011), gjengitt etter Buli- Holmberg, 2012).

For barn med atferdproblemer er det viktig å bli møtt med en helhetlig tilnærming. I følge Weissberg (2003) skal det være kvalitet, og forebyggingen tilrettelagt hensiktsmessig ut fra barns og behovets omfang og inneha en klar målsetting for det arbeidet som settes i gang (Weissberg, 2003, gjengitt etter Befring, 2008a). Gruppene belyser flere ting de gjør og som de vektlegger som av betydning for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn som har identifiserte problemer eller viser problematferd i sine barnehager. De retter blikket mot seg selv som voksne og som barnehage. Gruppene beskriver at de ønsker å være barnehager med god kvalitet. Buli- Holmberg (2012) uttrykker at barnehagen skal gi barn gode oppvekstvilkår med god kvalitet og godt kvalifiserte voksne. Barnehageloven (2005) og rammeplanen (2011) stadfester også krav til barnehagen som institusjon og til kvalifikasjoner for både innhold og voksnes utførelse av arbeidet. I samtalen beskrives det at refleksjoner på egen rolle er viktig for å bli bedre til å ivareta barn. Det er viktig at de innen barnehagen er samstemte om verdier, holdninger og den pedagogiske plattformen. Refleksjoner og enighet om sitt grunnsyn på barn fremheves også som viktig for å støtte barn godt nok. Barn må oppleve en trygghet med at de voksne forventer likedan av dem. Normalen må ikke sprike for mye. De voksne er viktige ressurser i barnehagen i følge Drugli (2010), og dette bekreftes i gruppene. De er opptatt av å ivareta barna med bevissthet om egen påvirkning i barnegruppen. For å imøtekomme barns behov og utfordringer er det av betydning at barnehagens ressurser utnyttes. De voksnes styrker må benyttes der det er behov for dem. Dette kommer barna til gode. Dette blir fremtrukket som viktig og som en arbeidspraksis i barnehagen til Hege. De voksnes styrker og kvalifikasjoner skal brukes der dette trengs. Barn med problematferd kan utfordre på behovet for voksne. Trygghet og tilhørighet er viktig for alle barn i følge Drugli (2008). Behovet for nok voksenpersoner uttrykkes som viktig for både ha tid til å ivareta de barn som krever ekstra støtte og for dem barn som ikke har dette behovet av Lena, Kirsti og Anna. Mangel på voksenressurser kan gå utover det pedagogiske tilbudet til alle barn samtidig som det går utover de voksnes arbeidssituasjon. Gruppene uttrykker at de blir støttet med ekstra ressurser fra kommunen. God nok kompetanse fremtrekkes også som vesentlig for å styrke og støtte barn med atferdsproblemer godt nok av Kirsti. Det finnes kvalifikasjoner til dette innefor barnehagen uttrykker Anna, men behøves ekstra voksne er det ikke enkelt å få faglig utdannet voksen med kvalifikasjoner opp mot atferdsproblematikk uttrykker Kirsti. Nordahl et al. (2005) fremhever

at det er viktig at det ordinære tilbudet i barnehagene styrkes når barnehagen har barn med atferdsproblemer. I følge Drugli (2008) og Roland, Fandrem og Løge (2011) må barnehagen søke støtte for kunnskap og kompetanse ut over barnehagens rammer via PPT, helsesøster og barneverntjenesten dersom ikke barnehagen innehar nok kompetanse selv.

Gruppene beskriver at de har tverrfaglig samarbeid med skole, PPT, barneverntjenesten og kommunen har et eget barne- og familie team for å søke råd og støtte i sitt arbeide opp mot barn med problemer. I følge Nordahl et al. (2005) er det viktig for en helhetlig innsats at det samarbeides og hentes kunnskap og kompetanse fra andre. Men for at dette skal fungere må det arbeides ut fra felles premisser om felles forståelse og respekt for hverandres roller. Felles mål for innsatsen er viktig for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer. Gruppene beskriver at de har felles mål og strategier innen barnehagene sine, men det fremkommer ikke om hvordan dette fungerer i det tverrfaglige samarbeidet. Det blir bare beskrevet at de arbeider sammen for barnas beste. Barnehagene har flere eksisterende nettverk mellom barnehagene i kommunen, der de kan få støtte og utveksle erfaringer for barns som har problematferd. De har støtte av kommunen i sitt arbeid gjennom tildeling av ressurser ved behov og satsningsfokus på tidlig innsats ved å utdanne 13 stykker innen kommunen som ICDP- foreldreveiledere. Samarbeidet med kommunens barneverntjeneste fremheves som viktig i gruppene. Her skal foreldre informeres og involveres hvis det er behov for å melde til barneverntjenesten uttrykker Hege. Anna uttrykker at det er viktig å få til et samarbeid mellom foreldre, barnehage og barneverntjenesten tidlig for å støtte barn. Dette har hun god erfaring med. Hun har vært i et samarbeid der tidlig innsats ble ivaretatt for barnets beste av familie, barnehage og barneverntjenesten. Gruppens barnehager arbeider bredt og helhetlig. De møter barn med problematferd på flere arenaer. Dette påpekes som viktig i forebyggende arbeid for barn med atferdsproblemer. Et forebyggende arbeid må inneha kvalitet i et helhetsperspektiv i følge Befring (2008a), Nordahl et al. (2005) og Roland, Fandrem og Løge (2011). Til tross for at det er muligheter for systemrettet arbeid beskrives det at det i enkelte tilfeller kan noen nettverk bli bedre utnyttet. Det kan være utfordrende å vite når og hvordan andre instanser skal involveres. Prosjektet *De utfordrende barna* viser hvordan barnehagen kan møte barn med atferdsproblemer gjennom tidlig innsats. Gjennom prosjektet skal det oppnås en bedre forståelse og innsikt for helhetlig målsetting med tilsiktet systemrettet tidlig innsats i praksis. Det er viktig å utvikle handlingskompetanse til å oppdage, hindre og begrense psykososiale vansker hos barn. Roland, Fandrem og Løge (2011) viser til at det er mange elementer som

berøres og som må ha kvalitet for at barn skal bli styrket og støttet gjennom systemrettet arbeid.

Samarbeid i overgangen fra barnehagen til skolen beskrives som viktig for å styrke og støtte barn. Det er i kommunene lagt til rette for at førskolebarn skal forberedes til skolestart. Dette uttrykker gruppene som et godt samarbeid. Men når det kommer over til barn med atferdsproblemer melder utfordringene seg. Gunn beskriver at det er viktig at skolen vil lære barna deres å kjenne for at skolen skal ta over den tidlige og forebyggende innsatsen i arbeidet med å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer. De må vite om styrkene til barna og skjønne at det er interesserte og kunnskapsrike barn som begynner i skolen. Skolen må få kunnskap om de barna som kommer fra barnehagen over til skolen. Det kommer ikke til uttrykk i gruppene hvordan skolen får denne informasjonen. I følge Buli- Holmberg (2012) og Nordahl et al. (2005) er forberedelser og støttende overføring viktig for barn med atferdsproblemer. De er sårbare i denne overgangen. Omstillingsprosessen innebærer en ekstra risiko. Roland, Fandrem og Løge (2011) fremhever at det må sees etter hvilke ressurser barn med atferdsproblemer har for å gjøre overgangen mest mulig smertefull.

Barnehagen har tid, rom og pedagogisk bemanning til å styrke og støtte barn uttrykkes det av Hege og Gunn. Barnehagen ”trækker” til når de ser det er noe. De har mulighetene til å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn med sine rammer. Det som fremkom under samtalene er at barnehagene har fått tilbakemeldinger fra skolen hvorfor barnehage ikke har tatt tak i enkelte barns problemer og utfordringer. Men gruppen svarer at de har gjort noe. Det som synes å være utfordringen er at barn i barnehagen greier å fungere relativt godt nok innenfor barnehagens normer og regler. Barn bryter ikke de forventete normer og regler like mye i barnehagen som i skolen ut fra Ogdens (2009) definisjon av atferdsproblemer. Barnehagens rammer demper atferdens symptomer. Dette ble også tatt frem som en utfordring og tilbakemelding fra barneverntjenesten i en annen gruppe. Barnehagen la så godt til rette for barn at det ikke ble avdekket hvordan barn hadde det hjemme. Dette er et interessant og utfordrende aspekt. Det kom ikke frem under samtalene om gruppene hadde tenkt hva som kan gjøres med denne problemstillingen. Er så store forskjeller mellom barnehagens og skolens rammer og forventninger til barn, at det er vanskelig å endre denne tendensen, eller finnes det mulige tilnæringsmåter som kan hindre eller begrense at dette skjer? Liv uttrykker at overgangen fra barnehagen til skolen er et møte med to forskjellige kulturer for barna. Dette påpeker betydningen om å vektlegge sikring av denne overgangen til barnets beste gjennom forberedelser og utveksling av kunnskap. Kirsti beskriver også at tryggheten i overføringen av kunnskap blir litt borte i overgangen til skolen. Det er to

systemer og dette går utover barna. Både barn, foreldre og systemer anbefales av flere til å være forberedt til denne overgangen (KD, 2008; Nordahl et al., 2005; Rammeplanen, 2011; Roland, Fandrem & Løge, 2011; St. meld. nr. 41(2008- 2009)) For barn med atferdsproblemer er dette i følge Løge, Bø og Thorsen (2003) en dramatisk overgang (Løge, Bø & Thorsen, 2003, gjengitt etter Nordahl et al., 2005).

Barnehagen har behov for å samarbeide med foreldrene

Samarbeid og god jevnlig dialog med foreldrene beskrives som viktig for tidlig innsats og for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer. I foreldresamarbeid og vektleggelse av foreldreinvolvering kommer tidlig innsats raskere i gang uttrykker Anna. Barnehagen har behov for å samarbeide for barnas beste sammen med foreldrene. Det uttrykkes i gruppene en kultur for tidlig samarbeid og involvering av foreldrene. Gruppene beskriver at de ønsker et foreldresamarbeid for å støtte barna. Et samarbeid vil også lettere gi barnehagen informasjon om risikofaktorer og beskyttelses faktorer som finnes i barnas familie, nære relasjoner og oppvekstmiljøet ellers (Befring, 2008a; Campbell, 1995, gjengitt etter Nærde & Neumer, 2003; Lund, 2012; Nordahl et al., 2005; Nærde & Neumer 2003; Roland, Fandrem & Løge, 2011; Størksen & Thorsen, 2011; Weissberg, 2003, gjengitt etter Befring, 2008a; Werner & Smith, 1982, gjengitt etter Sommerschild, 1998). De er avhengig av informasjon fra foreldrene uttrykker Liv for å kunne vite hvordan støtte barna best mulig. Gjennom informasjon får barnehagen mulighet til å kartlegge barnas systemer og proksimale prosesser innen og mellom barnets mikrosystemer. Det er også for barnehagen viktig å ha kunnskap om barns meso-, ekso-, og makrosystemer i følge Aasen et al.(2002) og Bø (2012). I dette arbeidet er det like viktig å skaffe seg informasjon om barnas beskyttelsesfaktorer som risikofaktorene. Barnas og familienes ressurser og muligheter kan være støttende for å støtte de proksimale prosesser, samt styrke barn ut fra beskyttende faktorer og legge til rette for mestring (Befring, 2008a; Bø, 2012; Lassen, 2002, 2008; Nordahl et al., 2005; Werner & Smith, 1982, gjengitt etter Sommerschild, 1998). Jevn god dialog med foreldrene og ta tak i bekymringer med en gang fremheves som viktig for å støtte barn. Det må finnes rom til de daglige forebyggende samtalene. Det er imidlertid viktig å reflektere, drøfte sine bekymringer og målsettinger innen voksegruppen først. *"Jeg opplever dette. Hva opplever dere"*? Liv beskriver at det er viktig å få en forståelse og enighet om innen voksegruppen før foreldrene involveres. Barnehagen skal i følge Drugli (2008), Drugli og Onsjøien (2010) og Nordahl et al. (2005) ha felles strategi, retningslinjer, faglige begrunnelser og klare mål for hva de ønsker i

samtaler og samarbeid med foreldrene. Barnehagen kan gjennom et foreldresamarbeid få bedre kunnskap om hvordan de best mulig kan støtte og styrke barna. Befring(2008a), Bø (2012), Drugli (2010), Drugli og Onsøyen (2010) og Nordahl et al. (2005) understøtter alle at foreldresamarbeid er viktig for å ivareta barnets beste gjennom tidlig forebyggende innsats. Gruppene beskriver at de arbeider for at foreldre skal involveres og informeres tidlig. Dette er tidlig innsats, styrkende og støttende for barna. Foreldre støttes med jevnlig samtaler, oppfølgingssamtale og foreldreveiledning. Dette er også et ønske fra foreldrenes side uttrykker Hege og Anna. Foreldre kan selv komme med bekymring. Det brukes mye ressurser på å gi foreldre oppfølging uttrykker Hege. Foreldre er like viktige enten de er ressurssterke eller svake. Hvis det er foreldre som er ressursvake skal barnehagen vektlegge å fremme foreldres ressurser påpeker Drugli og Onsøyen (2010) og Nordahl et al. (2005). Gruppene uttrykker at de har fått kompetanse i foreldreveiledning gjennom å utdanne seg i ICDP-programmet. Dette beskriver de som noe de har tro på i forhold til tidlig innsats og for å støtte barn og foreldre. Dette er et tilbud for alle foreldre, du skal ikke bli vurdert som ikke god nok for å få foreldreveiledning. Men Anna beskriver det som et lavterskeltilbud. ICDP-foreldreveiledning er en mulighet til å støtte foreldrene til å gjøre endringer med små enkle grep satt i system. Foreldre skal støttes i å myndiggjøres, noe som fremheves som særlig viktig av Befring (2008a), Bø (2012), Jensen og Potter (1990, gjengitt etter Nordahl et al., 2005) og Nordahl et al. (2005). Det må være et mål at foreldre skal få mulighet til å oppleve mestring i sitt foreldreskap. Dette gjøres med støtte fra de voksne i barnehagen. Det beskrives også noen utfordringer i forhold til foreldresamarbeidet av gruppene. Det er ikke alle foreldre som ser at barnet deres behøver støtte eller har vanskeligheter med noe. Slike samtaler krever i følge Drugli og Onsøyen (2010) forberedelser. Det uttrykkes også at barn ikke skal bli lidende for familiens navn og historie. I møte med barn og foreldre må det arbeides bevisst med egen forforståelse.

Barnehagen styrker og støtter barn som viser problematferd

Barn med problematferd beskrives som barn det er spennende og givende å arbeide med av Anna, Kirsti og Lena. Barn må støttes av voksne som vil være sammen med dem. Gruppene uttrykker at det er viktig at barn opplever at voksne vil være sammen med dem. Barn merker om noen ikke liker dem uttrykker Gunn og Anna. Hvis voksne ikke vil være sammen med barna er det de voksnes ansvar å si fra om dette uttrykker Hege. De voksne må være ærlige på dette overfor seg selv, barna og sine kollegaer. Det vises også at dette har betydning for både

barn og andre barns oppfatning av barn med problematferd. Når andre barn ser at voksne har gode relasjoner til barn, skaffer barn seg i følge Drugli (2010) referanserammer ut fra dette. De ser at dette barnet er det ok å være sammen med. Anna og Kirsti uttrykker at for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn i vektlegges tidlig innsats som å tørre å se, legge merke til og reflektere rundt det som skjer. Barnehagen må handle ut fra det som faktisk skjer. Det er ikke mulighet for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hvis barnehagen setter på seg skylapper for realiteten. Gruppene beskriver at mye av barns atferdsproblemer avdekkes gjennom barnas samspillmønster med andre barn og de voksnes magefølelse. Magefølelsen er noe de skal ta alvorlig uttrykker Lena. Hvis de ikke hører på den kan den tidlige innsatsen bli utsatt. Gunn beskriver at de har rutiner når de ser noe ikke stemmer. De loggfører hendelser, så de kan ta dette frem senere dersom det er behov. En gruppe uttrykker hva de ser når de kjenner denne magefølelsen. Det er både innagerende og utagerende atferd, konfliktsituasjoner, rastløshet og avhengighet til voksne. Dette sammenfaller med biologiske- og kontekstuelle årsaksforklaringer for atferdsproblemer og derfor viktig å ta tak i for barnehagen for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer (Befring, 2008a; Campbell, 1995, gjengitt etter Nærde & Neumer, 2003; Lund, 2012; Nordahl et al., 2005; Nærde & Neumer 2003; Roland, Fandrem & Løge, 2011; Størksen & Thorsen, 2011; Weissberg, 2003, gjengitt etter Befring, 2008a; Werner & Smith, 1982, gjengitt etter Sommerschild, 1998). Men det uttrykkes at det skal være rom for de naturlige atferdsproblemer som barn uttrykker som normalt i sin utvikling. I følge Nordahl et al. (2005) og Nærde og Neumer (2003) er det viktig å skille mellom de kortvarige og langvarige atferdsproblemer.

For å være sikre på at de ivaretar å se og styrke barna i barnehagen beskriver gruppene at det er viktig å reflektere sammen om hva som skjer. Stille seg selv kritiske spørsmål, reflektere rundt dette i voksengruppen og handle ut fra enighet om felles strategier. De reflekterer underveis og på personalmøter. Kirsti uttrykker at de også benytter seg av forskjellige fagbakgrunner innen barnehagen i dette arbeidet. Dette er nyttig og viktig. Det skulle vært mer krav til tverrfaglighet innen barnehagene. Her rettes fokus for samarbeid innen i barnehagen. Det uttrykkes at gruppene arbeider systemisk i forhold til observasjon, refleksjon, støtte og refleksjon med andre og felles strategier innen sitt system. De henter kunnskap og kompetanse hos hverandre. Dette var noe Roland, Fandrem og Løge (2011) beskrev som utfordrende i evalueringen av *De utfordrende barna*.

Gruppene uttrykker at det for dem i arbeidet med barn med atferdsproblemer er viktig å styrke barn i flere ferdigheter. De skal styrkes egne sosiale ferdigheter, i samspill med andre

barn og til skolestart. Alt dette er viktig for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer. Ressursene skal hentes frem. Dette er i tråd med barnehageloven (2005), Befring (2008a), Nordahl et al. (2005) og rammeplanen (2011). I forhold til å styrke og støtte barn med problematferd vektlegges i gruppene at de voksne selv er aktive i forhold til å støtte og veilede barna til gode mestringsopplevelser. Dette er i følge Drugli (2008) betydningsfullt for de voksne å oppnå gode relasjoner med barn. Har voksne gode relasjoner kommer de i posisjon til å bedre styrke og støtte barna. Nordahl et al. (2005) påpeker også at de voksnes posisjon er viktig for å kunne veilede barna til å begrense utviklingen av atferdsproblemer. Gruppene beskriver at dette kan gjøres gjennom direkte veiledning i situasjoner, støtte gjennom øyenkrokpedagogikk eller gjennom smågrupper. Gruppene markerer i sine samtaler at de er bevisste på at barn med atferdsproblemer skal inkluderes i barnegruppen. Åse beskriver spesielt hvordan hun ivaretar og tilrettelegger for et barn i hennes barnehage. Hun fremhever som viktig å vektlegge barnets allerede gode relasjoner og ta dette med inn i gruppen. Hun er også veldig opptatt av at barnet ikke skal oppleves som spesielt av de andre barna. Barna skal lære seg å fungere sammen med andre barn. Mia beskriver at de arbeider aktivt med å øke de sosiale ferdighetene med respekt, empati, omsorg, omtanke og toleranse for hverandre. Signe fremhever at det er for dem viktig at barn har gode relasjoner mellom seg. Det arbeides bevisst med dette. Det er det viktigste de gjør som forebyggende i sin barnehage. Barnehagene arbeider og tilrettelegger her i tråd med barnehageloven (2005) og rammeplanen (2011). Barn med atferdsproblem skal styrkes og støttes til å være en del av fellesskapet. Det er viktig at barn med atferdsproblemer hjelpes til å bli inkludert i fellesskapet og at de får støtte i sosial mestring. Dette for å unngå mest mulig negativ utvikling på flere betydningsfulle utviklingsområder (Befring, 2008a; Coie et al., 1995, gjengitt etter Roland, Fandrem & Løge, 2011; Lund, 2012; Nordahl et al., 2005; Nordahl & Sørli, 1998). Barnehagene har mulighet til å søke om styrkingstiltak for å støtte utfordringer i barnegruppen. Da får de ekstra ressurser styrker hele barnegruppen. Tildeling av ressurser er forskjellig om det er barn med enkeltvedtak for spesialpedagogisk hjelp eller ikke. Det uttrykkes i gruppene at det i barnehagene er flere barn som er i gråsonen, som bekymrer eller som utløser magesfølelsen enn barn med enkeltvedtak. Her har barnehagene mulighet til å styrke det ordinære tilbudet med å søke kommunen om styrkningsvedtak som i følge Nordahl et al. (2005) er viktig i arbeidet opp mot barn med atferdsproblemer. Da tildeles ekstra ressurspersoner til hele barnegruppen og styrkes gjennom dette. Det er også et samarbeid om ressurs av kommunen. De støttes lokalt for tidlig forebyggende innsats. Dette var viktig for det systemrettede arbeidet i *De utfordrende barna* (Roland, Fandrem & Løge, 2011).

styrkningsvedtak er tidlig innsats opp mot hele barnegruppen uttrykker Hege. I følge Hagtvet og Horn (2008) er det viktig i perspektivet tidlig innsats å forebygge opp mot alle barn, barn som er i risiko og for dem barn som har identifiserte problemer og spesialpedagogiske enkeltvedtak.

Det viktige arbeidet barnehagen kan gjøre for å styrke og støtte barn, er å se at barn som er utfordrende og viser problematferd har mye positiv atferd. Det er viktig å se dette uttrykker gruppene flere ganger. Barn er noe mer enn den negative atferden. Det er barn som er kunnskapsrike og vitebegjærlige. Det må bygges på barnas interesseområder for å styrke dem og for å fremheve dem positivt overfor de andre barna. Gruppene beskriver at det er viktig for barnehagen å ta tak i barns ressurs- og mestringsmuligheter. De ser på dette som viktig mulighet for å støtte barn med atferdsproblemer. Det finnes beskyttende faktorer ved å ta tak i barns sterke sider og bygge videre på dette. Det vil gi barn nye handlings- og mestringsmuligheter, noe som også Befring (2008a), Bø (2012), Lassen (2002, 2008) og Nordahl et al. (2005) uttrykker som av særlig betydning. Hvis barnehagene legger dette til sammen med det de får vite om barns andre beskyttende faktorer i sine systemer gjennom foreldresamarbeid, er dette et tillegg til gode muligheter for å arbeide ressurs- og mestringsorienterte i stedet for å være problemfokuset (Aasen et al., 2002; Befring, 2008a; Bø, 2012; Lassen, 2002, 2008; Nordahl et al., 2005). Her ligger det muligheter for å styrke og støtte barn til mestring gjennom deres egne ressurser for å støtte barn til å utvikle viktige læringsferdigheter og sosiale ferdigheter. Det ligger i følge Befring (2008a) og Bø (2012) til rette ressurser for å styrke og støtte barn til å bli aktører og operasjonelle deltakere i sitt liv og samfunnets fellesskap. Det beskrives spesielt av Hege og Gunn at de tilrettela dette gjennom prosjektarbeid. Her kommer barns styrker frem. Barn er sammen med andre barn på grunn av interesser og ikke på grunn av funksjonsnivå. De ser at barn som strevde mestrer og hever seg i barnegruppen. Barn blir her medvirkende i egen læring ut fra sine interesser og de voksne er tilretteleggere og traktører for dette (Rammeplanen, 2011). Gruppen som har dyr tilgjengelig i sin barnehage beskriver at dette er en ressurs for barna. De lærer mye gjennom kontakten med dyrene. Samtidig får barn som strever mulighet for nærhet og kontakt som de kanskje ikke har nok tillit og trygghet for å søke hos andre barn eller voksne. Gruppen beskriver denne ressursen som noe de bruker indirekte for å styrke og støtte barn, det blir ikke brukt som en direkte spesialpedagogisk tilnærming for å styrke barn i sine ferdigheter og sosiale utvikling. Gruppen beskriver det som vanskelig ut fra at noen barn har uakseptabel atferd overfor dyrene. Men hvis en ser dyrene som ressurs og mestringsmulighet kan det kanskje ut fra ressursmodellen og empowerment tilnærming være muligheter for å utvikle

barns sosiale kompetanse, mestring og trygghet gjennom å bruke dyrene bevisst som ressursmulighet (Bø, 2012).

Avsluttende kommentar

Gjennom gruppens beskrivelser, teori og forskning belyses det i denne oppgaven at det er av betydning å gjøre en tidlig og forebyggende innsats for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer hos barn. Dette kan gi gevinster til både barn og samfunnet. Barn kan få bedre oppvekst- og livsbetingelser ved tidlig støtte for å forhindre og begrense problemenes omfang. En barnehage med god kvalitet har mange muligheter til å gi denne støtten. De har pedagogiske rammer for tidlig støtte barn som viser bekymrende problematferd. Engasjerte og kunnskapsrike voksne kan styrke barn gjennom å utnytte barns og systemenes muligheter. Det fremkommer ut fra undersøkelsen at barnehagen stiller seg villig til og har mulighet for å styrke og støtte barn som krever mer av tålmodighet, interesse, motivasjon, kunnskap, tid og ressurser. Barn kan i barnehagen styrkes og støttes for og gjennom egne ressurser. Dette gir mestring for barna og inkludering i fellesskapet. Barnehagene ser barn for dem de er, de styrker og støtter barna og gjerne gjennom barns egne ressurser.

I denne undersøkelsen gjort med fokusgrupper, viste resultatet for meg flere faglige tilnærminger for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblem som kan være interessant å få mer kunnskap om. Dette kan også være en intensjon med fokusgrupper. I gruppesamtaler dannes mye informasjon og det kan tilkomme nye aspekter i følge Wibeck (2010). Med utgangspunkt i ”*De utfordrende barna*” kan det i forhold til tidlig systemrettet arbeid være relevant å se hvordan barnehagene kan praktisere dette ut fra kunnskap og erfaringer som fremkommer av prosjektet over til praktisk virke i sine barnehager. Barnehagene beskriver også betydningen av sin egen rolle opp i mot barn for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsproblemer, det kan ut fra dette være interessant å se mer på de voksnes betydning av relasjonskompetansen opp mot barn som viser problematferd. Det ville vært spennende å sett nærmere på barns ressurs- og mestringsmuligheter ved en tilnærming av *Aron Antonovskys sense of coherence* og *Kauai-prosjektet*, og videre satt dette inn i empowerment tilnærming opp mot barn, foreldre og de systemer de er en del av.

LITTERATURLISTE

- Asen, P., Nordtug, B., Ertsvåg, S. K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager fra 17.6.2005. Hentet 15. desember 2012 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-20050617-064-001.html>
- Befring, E. (2008a). *Forebygging i en psykososial kontekst*. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2008). *Spesialpedagogikk*. (s. 170-192). (4. utg.). Oslo, Cappelen Damm.
- Befring, E. (2008b). *Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker*. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2008). *Spesialpedagogikk*. (s.372- 392). (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E. (2008c). *Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver, muligheter*. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2008). *Spesialpedagogikk*. (s.46- 73). (4.utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Bufetat og Program for foreldreveiledning. Hentet 2. desember 2012 fra <http://www.icdp.no/bufdir-og-icdp-programmet>
- Buli- Holmberg, J. (2011). *Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen*. I Bjørnsrud, H. & Nielsen, S. (Red.). (2012). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s.71- 86). Litauen: Cappelen Damm.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. (2. utg.). Otta: Cappelen Damm.
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M. B. & Onsjøen, R. (2010). *Vanskelig foreldresamtaler. – gode dialoger*. Latvia: Cappelen Damm.
- Frønes, I. (2010). *Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. Om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser*. I Befring, E., Frønes, I. & Sørli A.-M. (Red.). (2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. (s. 31- 43). Oslo: Gyldendal.
- Heckman, J. J. (2006). *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*. *Psychology and Behavioral Sciences Collection*. 312 (2006), s. 1900-1902. Hentet fra DOI: 10.1126/science.1128898. <http://www.sciencemag.org/content/312/5782/1900.full.pdf?sid=3048b1fd-a8f2-4643-999c-2f89a4a848bd>
- Hostrup, H. (2009). *Gestaltterapi. Indføring i gestaltterapiens grundbegreper*. (2. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.

ICDP, Norge. Hentet: 2.desember 2012 fra <http://www.icdp.no/om-icdp>

ICDP, Norge. Hentet: 2.desember 2012 fra <http://www.icdp.no/icdp-programmets-m-l>

ICDP, Norge. Hentet: 2.desember 2012 fra <http://www.icdp.no/icdp-utdannelse>

Kunnskapsdepartementet (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehagen og skolen*. Veileder. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet 12. januar 2013 fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/veileder/f-4248%20fra%20eldst%20til%20yngst.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal.

Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lassen, L. M. (2008). Hvordan prinsippene i empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2008). *Spesialpedagogikk* (s.46- 73). (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm.

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Midthassel, U. V., Bru, E., Ertsvåg, S. K. & Roland, E. (2011). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. I Midthassel, U. V., Bru, E., Ertsvåg, S. K. & Roland, E. (Red.). (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 11- 17). Oslo: Universitetsforlaget.

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. (UiS). <http://laringsmiljosenteret.uis.no/>

Nordahl, Thomas, Sørli, Mari- Anne, Manger, Terje & Tveit, Arne (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

NOU. (2009:18).(2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Nærde, A. & Neumer, S-P. (2003). *Psykiske lidelser blant barn 0-12 år*. Rapport 2003: 10. Oslo: Folkeinstittuttet. Hentet 21. januar 2013 fra <http://www.fhi.no/dav/7EB2F9066B9F4D79A7BDC81F5340CE84.pdf>

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011). Fastsett 1. mars 2006 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) § 2 syvende ledd. Endret ved

forskrift 10 jan 2011 nr.51. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 15. desember. 2012 fra http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no

Roland, P., Fandrem, H. & Løge, I. K. (2011). De utfordrende barna – et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats. I Midthassel, U. V., Bru, E., Ertsvåg, S. K. & Roland, E. (Red.). (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 125- 146). Oslo: Universitetsforlaget.

Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I Gjærum, B., Grøholt, B. & Sommerschild, H. (Red.). (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. (s. 21- 63). Aurskog: Tano Aschehoug.

St. meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 41 (2008-2009). (2008). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Størksen, I. & Thorsen, A. A. (2011). Barnehagens møte med barn som er utsatt for sosiale belastninger. I Midthassel, U.V., Bru, E., Ertsvåg, S. K. & Roland, E. (Red.). (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sørli, M-A & Nordahl, T. (1998). Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogisk implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". NOVA Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2008). *Spesialpedagogikk* (s.18- 42). (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm.

Thagaard, T. (2009) Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. 51(4), s. 341-367. Hentet fra doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x. <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=655a98a0-6225-4072-88b9-9253640c5aa3%40sessionmgr113&vid=9&hid=110>

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til Opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 2009 fra http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wichstrøm, L., Berg-Nielsen, T. S., Angold, A., Egger, H. L., Solheim, E. & Sveen, T. H. (2012). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. 53(6), s. 695- 705. Hentet fra doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02514.x.

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=0b543e8c-4964-46ac-8618-22af790a3acc%40sessionmgr104&vid=6&hid=110>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Forespørsel til barnehager

Informasjons og forespørsel om deltakelse i fokusgruppe til masteroppgave i spesialpedagogikk, samt samtykkeerklæring.

Trondheim ... / ... 2012

Hei, mitt navn er Hanne Aunan og er student ved NTNU, Dragvoll i Trondheim. Jeg har en forespørsel til _____ barnehage om dere vil være med til å bidra i min masteroppgave i spesialpedagogikk.

Tema for min masteroppgave er tidlig innsats i barnehagen og hva dere i deres barnehage har av tanker, rammer og ressurser opp mot målgruppen av barn som har eller er i risiko for å utvikle atferdsmessige vansker, som kan utvikle seg til bli så alvorlige at deres atferd kan være med på og hindre at de får positive sosiale relasjoner med jevnaldrende barn. Barna kan være i risikozonen på grunn av at de har en tiltakende utagerende eller innagerende karakter på sin atferd.

Det er barnehagen og dens vektleggelse av tidlig innsats jeg ønsker å se nærmere på og hva de som arbeider i barnehagen tenker og mener om begrepet tidlig innsats og om det kan være med på å forebygge og hindre at noen barn får vanskeligheter med å etablere gode positive relasjoner til andre barn på grunn av sin atferd. Dette på grunnlag av at jeg anser barnehagen som en unik pedagogisk arena til å hjelpe og støtte barn som strever i sin hverdag, blant annet fordi barnehagen møter barna på et tidlig tidspunkt i livet. Jeg har ikke interesse av å vite noe om det enkelte barn eller den enkelte voksne som er deltakende i masteroppgaven.

Intervjuet vil foregå med fokusgrupper. Det vil si at jeg ønsker å samle 4-5 personer i en gruppe en gang og varigheten på selve intervjuet vil være en time. Det vil ta ca 1 ½ time til sammen med oppstart og avslutning. Jeg har noen temabolker som jeg vil at fokusgruppen skal snakke om. En fokusgruppe er en gruppe som uttrykker sine meninger om et spesifisert tema. Det skal være en åpen dialog mellom deltagerne uten for mye innblanding fra meg. Det er deltagerens meninger og synspunkter som kommer frem underveis som er interessante for resultatet. Som gruppedeltakere ønsker jeg styrer, førskolelærere, spesialpedagog og andre som i barnehagen arbeider opp temaet i masteroppgaven.

Jeg vil bruke båndopptaker under intervjuet. Dette vil bli slettet etter min eksamen av masteroppgaven i løpet av høsten 2012. Jeg har taushetsplikt og alle blir anonymisert og det blir fiktive navn på barnehagen i masteroppgaven. Deltakelsen er frivillig og dersom noen underveis i intervjuet ønsker å avslutte er dette mulig. Jeg har ikke midler til økonomisk

kompensasjon for den tiden deltakelsen tar, men kan sende dere en elektronisk kopi som takk for deltakelsen, dersom barnehagen ønsker dette.

Jeg har vært i kontakt med Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS. Det var ikke nødvendig å melde inn dette prosjektet fordi lydopptakene ikke skal lagres på datamaskin og alle blir anonymisert masteroppgaven, både dere som deltar i fokusgruppen og barnehagens navn. I denne masteroppgaven er det barnehagen som system som fokus for temaet og ikke det enkelte barn eller den enkelte voksne.

Veileder for masteroppgaven er:

Per Egil Mjaavatn

Pedagogisk institutt, NTNU

Telefon: 73 59 81 03

E- post: per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no

Med vennlig hilsen

Hanne Aunan

SAMTYKKE

Jeg har mottatt muntlig og skriftlig informasjon, og er villig til å være deltaker i fokusgruppe for denne masterstudien. Jeg er inneforstått med at mitt bidrag blir behandlet med anonymitet og at jeg kan avslutte min deltakelse når som helst uten og oppgi grunn.

Dato:

Signatur:

Vedlegg 2: Intervjuguide

Tema 1: Fokusgruppens oppfatning av tidlig innsats.

Hva legger dere i begrepet av tidlig innsats i barnehagen?

Hva tenker dere om viktigheten av tidlig innsats i barnehagen?

Hvilke rammer og ressurser har dere å forholde dere til.

Tema 2: Tidlig innsats i praksis.

Når tenker dere at et barn er i risikozonen for å utvikle en adferdsvanske eller har en identifisert adferdsvanske som er til hinder for at barnet har gode sosiale relasjoner med andre barn?

Hva tenker dere at dere i denne barnehagen kan være med på og bidra med for å styrke barnet til å kunne ha positive relasjoner med andre barn?

Har dere erfaringer på at tidlig innsats har hatt en positiv effekt for å inkludere målgruppen inn i positive relasjoner?

Mener dere at dere har bra nok kunnskap og kompetanse på dette fagområdet?

Tema 3: utfordringer i forhold til å gjennomføre tidlig innsats.

Ser dere eller opplever utfordringer med å arbeide for tidlig innsats opp mot denne målgruppen?

Det kan for eksempel være:

- Å vite når en skal igangsette
- Gjennomføring
- Innad i barnehagen
- Rammer og ressurser fra kommunen, fylke og stat
- Kompetanse

Har dere noe dere ønsker å tilføre til slutt?

Vedlegg 3: Gruppene i barnehagene

Barnehage 1:

Hege, Gunn og Åse

Barnehage2:

Liv, Signe og Mia

Barnehage 3:

Anna, Kirsti og Lena

Vedlegg 4: ICDP- veiledning

International Child Development Program (ICDP) er utviklet av professor Karstein Hundeide og professor Henning Rye ved Universitetet i Oslo. Det er et anerkjent program, blant annet benyttet av UNICEF og WHO.

Hensikten bak ICDP- veiledning er å styrke omsorgspersoners omsorgskompetanse for å ivareta barn og unges oppvekst. Intensjonen med programmet er at det skal være enkelt og ha en forebyggende effekt (ICDP, Norge).

Nyere forskning viser at barnets samspill med sine nærmeste omsorgsgivere er avgjørende for barnets helhetlige utvikling. ICDP har som sin grunntanke at den beste måten å hjelpe et barn på, er å hjelpe barnets omsorgsperson(er), og at den mest virkningsfulle strategien er å støtte og bevisstgjøre barnets stabile omsorgsnettverk. ICDP setter eksisterende forskning om barn og barns utvikling i system. Programmet har de 3 dialoger og 8 tema for godt samspill, som enkle hjelpemidler for å bevisstgjøre omsorgspersoner på viktigheten av godt samspill med sitt barn for å sikre barnet en sunn følelsesmessig og mental utvikling. (ICDP, Norge: <http://www.icdp.no/om-icdp>)

Det er Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat) som har ansvaret for implementeringen i Norge, der ICDP- programmet er det viktigste innen Program for foreldreveiledning (Bufetat/ Program for foreldreveiledning). Kontakt og relasjonen mellom omsorgsgiver og barnet skal styrkes gjennom omsorgsgivers bevisstgjøring på sin egen rolle. Omsorgsgiveren skal blant annet styrkes i empati til barnet, se barnets behov, samt tilpasse dette og øke sin egen selvtilit i omsorgsrollen. Programmet har som et av målene å styrke det følelsesmessige båndet mellom omsorgsgiveren og barnet og gjennom dette utvikle omsorgsgiveren til å få et bedre samspill og støtte barnet i sin mestring i sosiale ferdigheter. Det blir lagt vekt lek, spill, sang og aktiviteter sammen med andre (ICDP, Norge).

ICDP utdanning finnes i to nivåer, en veilederopplæring og en treneropplæring. Veilederopplæringen foregår over 4- 5 måneder, der er fire dagers innføringskurs med øvelser, samt et selvtreningsprosjekt med veiledning. I basisvarianten skal holdes foreldregrupper seks ganger og i 12 ganger der det er grupper som er tilrettelagt for minoritetsforeldre. Når veilederne er sertifiserte kan de arbeide i selvstendig opp mot foreldre og andre omsorgsgivere. Treneropplæring er for kvalifiserte veiledere og med denne kompetansen kan de tilby opplæring til nye veiledere (ICDP, Norge).

Vedlegg 5: Eksempel på kategorisering

Koding og kategorisering separat i hver enkelt fokusgruppe for å finne felles hovedkategorier. Jeg trekker her frem kun tre av kategoriene som eksempel.

3 Anna: Det var stort. Jeg tenker at det handler om å tørre å se ungene med en gang der de er.

For å gi dem tidlig innsats. Mye handler om og tørre og se. – 3a

3 Kirsti: Tørre og stille noen spørsmål i rundt hva som skjer og i forhold til ungene også. –3a

2 Lena: Tørre og involvere foreldrene tidlig. Det kommer frem hele tiden synes jeg, få foreldrene på banen. – 2a

2 Anna: Spille på lag med dem. – 2a

2 Lena: Spille på lag med dem. Det er noe ting oppe i dette også så ser vi hvor viktig den faktoren er. – 2a

2 Anna: Den tidlige innsatsen kommer også fortere i gang også tenker jeg, dersom en tar med foreldrene med en gang og en er åpen på at her ønsker vi ungenes hverdag best mulig. – 2a.

1 Lena: Og likedan så har vi et godt samarbeid med barnevern det er ikke noe skummelt og ringe de og spørre om råd om det er noe vi står fast på og lurert på. – 1d

3 Anna: Så bruker vi hverandre også. – 3b

1 Lena: Og andre barnehager og helsesøster. Synes vi har bra dialoger med dem. – 1d

Fargekoder

Rosa – barnet i fokus

Grønn – foreldrene

Rød – opp mot egen rolle

Gul – samarbeid med andre

Turkis – spesifikt tidlig innsats er forebyggende – denne fargen var ikke representert i dette eksemplet

Tallkoder

Tallene representerer kategori rekkefølgen og bokstaven representerer underkategori

Vedlegg 6: Kategorier

Barnehagen er en arena for tidlig innsats
Tidlig innsats er å gi barn mulighet til en god start
Manglende anerkjennelse for barnehagens betydning
Kvalitet i barnehagen er viktig
I samarbeid med andre har vi mulighet for støtte i vårt arbeid
Overgangen fra barnehage til skole

Barnehagen har behov for å samarbeide med foreldrene
God dialog med foreldrene
ICDP- veiledning
Utfordringer i foreldresamarbeidet

Barnehagen styrker og støtter barn som viser problematferd
Barn som gir mer av alt
Å observere, reflektere og handle bidrar til å styrke og støtte
Støtte til å styrke ferdigheter
Barns initiativ som ressurs
Dyr som ressurs

Hovedkategori: Overordnet felles mønster mellom gruppene

Mellomkategorier: Underordnet mønster innen og mellom gruppene hadde innenfor rammene på hovedkategoriene.