

Maria Ekker Skorstad

## Atferdsvansker i barnehagen

En kvalitativ intervjustudie av tre pedagogiske ledes arbeid med barn med atferdsvansker.

Masteravhandling i spesialpedagogikk

Pedagogisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Mai 2014

## Forord

Å skrive denne masteroppgaven om atferdsvansker i barnehagen har vært en interessant og lærerik prosess, men det har også vært utfordrende og arbeidsomt. Dette er et tema som har interessert meg gjennom studietiden. Det har derfor vært givende å få utvikle min kompetanse rundt dette temaet.

Jeg vil takke min første veileder Ingvild Åmot for oppmuntring, støtte og god hjelp underveis i prosessen. Jeg vil også rette en takk til Karianne Franck som tok over som veileder etter påske, din støtte og hjelp den siste tiden har vært av stor betydning.

Jeg vil også rette en takk til tre pedagogiske ledere for interessante og lærerike intervju.

Trondheim, mai 2014

*Maria Ekker Skorstad*

# Innhold

Forord .....	I
1 Innledning.....	1
1.2 Oppgavens oppbygging.....	1
1.3 Kontekstualisering.....	2
1.3.1 Samarbeid med hjemmet .....	4
1.3.2 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid.....	4
2. Teori .....	6
2.1 Begrepsavklaring atferdsvansker .....	6
2.2 Perspektiver på atferdsvansker .....	7
2.2.1 Transaksjonsmodellen .....	9
2.3 Proaktive strategier.....	11
2.3.1 Jevnaldersrelasjoner og sosial kompetanse.....	11
2.3.2 Relasjonen mellom voksne og barn .....	12
2.3.3 Relasjonskompetanse .....	14
2.4 Programmer og metoder i arbeidet med atferdsvansker.....	15
2.4.1 De Utrolige Årene .....	16
2.4.2 Kritisk blikk på metodebruk i barnehagen .....	17
3 Metode.....	19
3.1 Kvalitativ metode .....	19
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju .....	20
3.2 Forskningsprosessen.....	20
3.2.1 Utvalg .....	20
3.2.2 Forberedelse til intervju.....	21
3.2.3 Datainnsamling.....	22
3.2.4 Transkribering .....	23

3.2.5	Analyse og kategorisering .....	23
3.3	Forskerrollen .....	25
3.4	Kvalitet .....	25
3.4.1	Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet .....	25
3.5	Etiske vurderinger .....	27
4	Presentasjon av funn.....	28
4.1	Opplevelse av atferdsvansker .....	28
4.2	Proaktive strategier.....	30
4.2.1	Ros og fokus på ønsket atferd .....	30
4.2.2	Forberedelse på overganger .....	30
4.2.3	Små grupper .....	31
4.2.4	Andre strategier .....	31
4.3	Relasjoner.....	32
4.3.1	Jevnaldersrelasjon .....	32
4.3.2	Relasjon voksen barn .....	33
4.4	Samarbeid.....	34
4.4.1	Foreldresamarbeid .....	34
4.4.2	Internt samarbeid.....	36
4.4.3	Tverrfaglig samarbeid .....	37
5	Drøfting .....	38
5.1	Forskningsdeltakernes syn på atferdsvansker .....	38
5.2	Arbeidsmetoder / Strategier i arbeidet med barn med atferdsvansker .....	40
5.2.1	Ignorering, ros og anerkjennelse .....	40
5.2.1	Voksen- barn relasjoner .....	43
5.2.2	Barn-barn relasjoner og sosial kompetanse.....	44
5.2.3	Samarbeid.....	45
5.3	Atferdsvansker og barnehagen som institusjon.....	47

6 Avslutning .....	49
7 Referanser.....	51
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	55
Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	57
Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD .....	59

# 1 Innledning

Temaet for mitt prosjekt er forebygging og tidlig innsats i forhold til sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen. Sosiale og emosjonelle vansker er et stort tema, jeg har derfor valgt å konsentrere meg om atferdsvansker. Nordahl, Manger, Sørli, og Tveit (2005) uttrykker at det i arbeidet med atferdsproblemer ikke finnes enkle løsninger. Mitt mål med denne oppgaven er å få en dypere forståelse for hva barnehagen kan gjøre for å hindre eller begrense utviklingen av atferdsvansker hos barn. Jeg ønsker å få mer kunnskap om hva man i barnehagen kan gjøre for å støtte de barna som er i risiko for å utvikle en atferd som er uheldig både for dem selv og andre. Studien er også en del av et samarbeidsprosjekt mellom en kommune i Sør Trøndelag og NTNU. Jeg ønsker derfor at denne studien skal bidra med kunnskap om hvordan tre barnehager i den aktuelle kommunen jobber og tilføre noe nytt til et felt det er forsket mye på. Jeg vil ha fokus på de største barna i barnehagen.

Jeg er utdannet barnehagelærer og er nå i et mastergradsløp i spesialpedagogikk. Jeg har erfaring fra barnehage fra praksis i løpet av studietiden. I praksis på Spesialpedagogikk 1 fikk jeg et innblikk i arbeid med barn med atferdsvansker. Siden jeg ikke har så mye erfaring fra arbeid i barnehage, så er min forforståelse basert mest på lest teori og forskning.

På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til problemstillingen:

**«Hvordan arbeider personalet i barnehagen for å hindre/begrense utviklingen av atferdsvansker hos barn?»**

Problemområdet vil bli belyst gjennom en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet hvor pedagogiske ledere i tre ulike barnehager er forskningsdeltakerne. Som strategi for innsamling av data har jeg valgt kvalitativt intervju.

## 1.2 Oppgavens oppbygging

I innledningen har jeg gjort rede for bakgrunn av valg av problemstilling og vil videre si litt om studiens kontekst. I kapittel 2 vil jeg gå inn på begrepet atferdsvansker og gjøre rede for aktuell teori og faglitteratur. I kapittel 3 vil jeg gi en kort redegjørelse for kvalitativ metode og beskrive forskningsprosessen fra utvelgelse av metode og datainnsamlingsstrategi, til analyse

og bearbeiding av det innsamlede datamaterialet. Funnene fra intervjuene vil bli presentert i kapittel 4. Funnene er delt inn i fire kategorier; opplevelse av atferdsvansker, proaktive strategier, relasjoner og samarbeid. Funnene vil i kapittel 5 bli drøftet opp mot aktuell teori og forskning under kategoriene; forskningsdeltakernes syn på atferdsvansker, arbeidsmetoder/strategier i arbeidet med barn med atferdsvansker og atferdsvansker og barnehagen som institusjon.

### **1.3 Kontekstualisering**

Omfanget av psykososiale vansker i Norge gjør at utfordringene i både barnehage og skole er store. Det brukes i følge Befring og Duesund (2012) mange ulike begreper om disse vanskene, noe som er et uttrykk for at ulike forståelsesmåter gjør og har gjort seg gjeldene. Begrepet atferdsvansker kommer inn under psykososiale vansker. I følge Nærde og Naumer (2003) har mellom 10–20 % av barn i alderen 4 og 10 år så store psykososiale vansker at dette påvirker deres funksjonsnivå, og 4–7 % så alvorlige problemer at de er behandlingstrengende. Noe som gjør tidlig innsats og fokus på dette allerede i barnehagen viktig (Nærde & Naumer, 2003). I Stortingsmelding 16 (2006-2007) defineres tidlig innsats slik

Tidlig innsats må på den ene siden forstås som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og på den andre siden som tiltak som settes inn når problemer avdekkes eller oppstår i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10)

Taylor og Biglan har dokumentert at tidlig intervensjon hos risikoutsatte barn før åtte år, kan forhindre videre utvikling av atferdsvansker (i Drugli, 2013). Disse funnene gjør barnehagen svært sentral i forebygging av atferdsvansker hos barn.

Barnehagen skal lære barn grunnleggende verdier, kunnskaper og ferdigheter (Barnehageloven, 2005, § 1). 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. Barnehagen skal være en trygg plass der vennskap og felleskap skal utvikles. I Barnehageloven (2005 § 2) påpekes det at barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon for å sikre og ivareta barn og deres behov. Det allmennpedagogiske og allmenforebyggende 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. I Opplæringslova (1998) § 5-7 er barn under

opplæringspliktig alders rett til spesialpedagogisk hjelp lovfestet. Denne rettigheten har altså ingen nedre aldersgrense. Det anses som ønskelig at barn med særskilte behov hovedsakelig går i vanlig barnehage og barnehagen skal i følge Rammeplanen (2011) være et inkluderende felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Barnehageloven § 2 (2005) uttrykker at gjennom kulturskaping skal barn oppleve mestring og glede i et sosialt fellesskap. Rammeplanen (2011) vektlegger at det enkelte barn skal ivaretas samtidig som det skal tas hensyn til felleskapet. Uavhengig av kjønn, etnisitet og funksjonsnivå skal barn møtes med forståelse for den man er. Barna skal styrkes til læring og til å være en del av et sosialt felleskap med jevnaldrende. Det påpekes at barn lærer og utvikler seg gjennom samspill. Rammeplanen (2011) har et helhetlig syn på barn. Barn ses på som sosiale aktører som bidrar til egen og andres læring. Barn skal føle seg betydningsfulle og oppleve det som meningsfylt å være i barnehagen. Barna har rett til selvbestemmelse og medvirkning i hvordan deres læring, utfoldelse og nysgjerrighet skal tilfredsstilles. I dette gis det rom til å utforske det barna synes er interessant og det er de voksnes oppgave å fange opp enkeltbarnets motivasjon for egenutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Hvis man jobber med barnehage og skole som system, vil man kunne bidra til å hemme utvikling av atferdsvansker i barnegruppen. Personalet i barnehage og skole vil være tjent med felles holdninger i forhold til negativ atferd, og det er viktig med hensiktsmessige reaktive strategier for å stoppe negativ atferd. Barnehage- og skoleprogrammet til De Utrolige Årene er et forebyggende program med mål om å øke de ansattes kompetanse, øke barnas emosjonelle, sosiale og faglige ferdigheter, gi barna gode sosiale problemløsningsstrategier, øke positiv samhandling og redusere negativ atferd (Drugli, 2013).

Waschbusch, Pelham, og Massetti (2005) mener tiltak i barnehage og skole er viktig fordi noen foreldre som ikke selv vil delta i tiltak, likevel kan akseptere at barnet deltar i tiltak i skole og barnehage. Vi kan ikke garantere generalisering av tiltak fra skolen til hjemmesituasjonen, men det er i en svensk studie av Axberg, Hansson, Broberg, og Wirtberg (2006) funnet reduserte atferdsvansker både i skolen og i hjemmet etter en skolebasert intervensjon.



### **1.3.1 Samarbeid med hjemmet**

Rammeplanen for barnehagen påpeker at samarbeid mellom personalet og foreldrene er en selvfølgelig del av barnehagens arbeid. Barnehagen skal være kompletterende i forhold til hjemmet og barnehagens arbeid skal skje i nær forståelse og samarbeid med foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2011). I følge Nordahl et al. (2005) vil god kommunikasjon med foreldre lede til et samarbeid som gir økte muligheter for å endre utviklingen i positiv retning i arbeidet med barn med atferdsvansker.

Å etablere et godt samarbeid vil i stor grad dreie seg om etablering av gode relasjoner. Respekt, likeverdighet, åpenhet for og verdsetting av andres synspunkter er sentralt innen samarbeid (Nilsen & Vogt, 2008). Dette innebærer å anerkjenne foreldrene som sentrale aktører i barnets liv. Foreldrenes opplevelse av å se mening i samarbeidet, opplevelse av å ha innflytelse og støtte er viktig for å få et fruktbart samarbeid. Selv om samarbeid er noe begge parter har ansvar for, er det i denne sammenhengen barnehagen som har hovedansvar for å etablere og vedlikeholde et positivt samarbeid (Dalen & Tangen, 2012). Hvis en møter foreldrene med et ekte ønske om felles problemløsning og respekt for deres opplevelser og synspunkter, legges det et grunnlag for å bruke foreldre som den ressurs de er og styrking av rollen som oppdragere. Foreldre er ofte sårbare og kan føle seg mislykkede som foreldre, derfor er det viktig å møte foreldrene med empati, positiv aktelse og ydmykhet. (Nilsen & Vogt, 2008).

### **1.3.2 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid**

I følge Rammeplan (2011) kreves det at barnehagen samarbeider med andre tjenester og institusjoner i kommunen for at barn og foreldre skal få et mest mulig helhetlig tilbud til beste for barns oppvekst og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). I følge Glavin og Erdal (2013) kan tverrfaglig samarbeid foregå både på tvers av etater og sektorer. De vil kalle det et tverrfaglig samarbeid først når flere profesjoner og yrkesgrupper på tvers av etatene og faggruppene arbeider mot et felles mål. En kan også si at et tverrfaglig samarbeid representerer en gruppe mennesker med ulike fag og spesialiteter, interesser og kunnskaper, som igjen vil gi ulike perspektiv og innfallsvinkler til å betrakte, forklare og forstå virkeligheten. I det tverrfaglige samarbeidet vil de ulike faggruppene og instansene ha ulike

mål og oppgaver ut fra sine ansvarsområder, med de muligheter og begrensninger som ligger i de lovverkene de arbeider etter (Glavin & Erdal, 2013).

En instans alene vil ofte ikke ha all den kompetansen eller de ressursene som det kan være nødvendig å sette inn. Med å etablere et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid vil en vanligvis få et bedre innblikk i og oversikt over potensialet i det lokale hjelpeapparatet. For å få et godt samarbeid blir det her viktig med kunnskap om hverandre og respekt for hverandres roller. En må ha en klar målsetting for samarbeidet og gode muligheter for å møtes fysisk. Roller, oppgaver, forventninger og faglig plattform må avklares. I tillegg er likeverdighet og felles opplevelse av gevinst av samarbeidet og forpliktelsene viktig (Nordahl et al., 2005).

## 2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere aktuell teori og faglitteratur. Jeg vil først avklare begrepet atferdsvansker, før jeg presenterer ulike perspektiver på atferdsvansker.

Transaksjonsmodellen som Bronfenbrenners bioøkologiske modell er en del av blir deretter presentert. Videre vil jeg gjøre rede for ulike proaktive strategier. Her vil jeg komme inn på jevnalderrelasjoner og sosial kompetanse, relasjonen mellom voksne og barn og relasjonskompetanse. Deretter presenterer jeg noen programmer og metoder i arbeidet med atferdsvansker, med hovedvekt på De Utrolige Årene. Til slutt vil jeg se på disse metodene med et kritisk blikk.

### 2.1 Begrepsavklaring atferdsvansker

Alle barn vil utvise negativ atferd i en eller annen periode eller i en eller annen situasjon, noe som er en del av den normale utviklingen. I følge Campbell (2002) definerer vi det som et alvorlig atferdsproblem når den negative atferden skiller seg fra det normale for barnets aldersgruppe når det gjelder nivå, varighet, alvorlighet, sammenhenger hvor vanskene oppstår, og ikke minst i tilfeller hvor atferden fører til nedsatt funksjonsnivå for barnet. Atferd som skiller seg fra aldersadekvat oppførsel vil skape problemer for barnet selv og andre. Atferden kan hemme barnets læring og utvikling og forstyrre positiv sosial samhandling mellom barn og mellom barn og voksne. (Nordahl et al., 2005). 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 også 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)

Det har gjennom årene blitt brukt mange ulike faguttrykk for å beskrive utagerende problematferd hos barn og unge. Atferdsvansker defineres på en rekke ulike måter i faglitteraturen. Det finnes ikke en allment akseptert definisjon eller absolutte skillelinjer mellom normalatferd og avvikende atferd, fordi atferdsproblemer defineres og forklares forskjellig innenfor aktuelle fagdisipliner. (Nordahl et al., 2005). Atferdsvansker beskrives ut i fra et utviklingspsykologisk perspektiv som en ubrutt linje fra trivielle til alvorlige. Om de

mest alvorlige utslagene brukes begrepet antisosial atferd, moderate vansker omtales som norm- og regelbrytende atferd og begrepet undervisnings- og læringshemmende atferd brukes om problemer i skolen. I et medisinsk-diagnostisk perspektiv brukes en kategoritilnærming hvor type, mengde og alvorlighetsgrad avgjør hvilke barn som har alvorlige vansker. Her brukes diagnosene atferdsforstyrrelse (eng. conduct disorder – CD) og opposisjonell atferdsforstyrrelse (eng. oppositional defiant disorder – ODD) (Ogden, 2009). Innen en relasjonell forståelsesmåte vil derimot individuelle særtrekk og tilstander vurderes i forhold til normer, krav og betingelser på ulike arenaer. Det vil innen dette perspektivet dreie seg om et gap mellom individuelle forutsetninger og de kravene som omgivelsene og samfunnet stiller. I likhet med hvordan det å være funksjonshemmet kan forstås som avhengig av situasjon, kan man forstå atferdsvansker relasjonelt ved at det kan oppstå i noen sammenhenger men ikke i andre (Tangen, 2012).

## **2.2 Perspektiver på atferdsvansker**

Det finnes ulike teorier og perspektiver på atferdsvansker. Innenfor systemperspektivet er en opptatt av at mennesker er aktører som deltar i et system, der den enkelte påvirker helheten og blir selv påvirket av helheten. Mønstre og strukturer i de sosiale systemene barn er en del av kan påvirke atferden barnet viser, i følge dette perspektivet. Atferdsvansker blir altså forklart av en rekke faktorer i omgivelsene eller de systemene barnet er den del av. En slik systemisk forståelse av atferdsvansker innebærer at det er strukturer og mønstre i de systemene rundt barnet som må endres for å forebygge og korrigere atferdsproblematikk. (Nordahl et al., 2005).

Innenfor individperspektivet blir derimot barn med atferdsvansker beskrevet ved hjelp av medisinske eller problemorienterte termer og årsaken til atferdsvanskene legges hos individet. Historisk sett har denne tradisjonen blitt ansett som en endimensjonal tilnærming hvor hovedfokuset har ligget på diagnostisering og medisinerings. Innenfor denne tradisjonen gis det lite rom for å ta med barnets omgivelser i forklaringen av problematferden. Noe som medfører at det ikke blir tatt hensyn til eksempelvis barnets ressurser og sterke sider, de erfaringer og den kompetanse barnet har (Nordahl et al., 2005).

Aktørperspektivet er et annet perspektiv på atferdsvansker. Her ses alle sosiale fenomener som et resultat av individuell handling. Handlinger blir valgt som et middel til å nå et mål. Det

innebærer at vi danner oss en virkelighetsoppfatning av bestemte situasjoner som vi legger til grunn for de ønsker, verdier eller mål vi har for situasjonen. Deretter velger vi en handling som kan realisere målet vårt. Med dette perspektivet vil problematisk atferd kunne ses på som atferd barn velger fordi de mener den er hensiktsmessig i den bestemte situasjonen. Et slikt perspektiv kan bidra til en bedre relasjon mellom barn og voksen, fordi barnet føler seg forstått (Nordahl et al., 2005).

Mestringsperspektivet eller kompetanseperspektivet kan også betegnes som ressursmodellen. Her er livskompetanse, livsdyktighet, livsmestring og motstandsdyktighet målet. Begrepet resiliens brukes om risikoutsatte barn som opprettholder sin kompetanse til tross for stress og påkjenninger. Med dette perspektivet satses det på individets nettverk, på sosial læring og kompetanseheving i barnets nettverk, eksempelvis foreldre og barnehage. (Nordahl et al., 2005) Det handler om at problematferd kan ha sammenheng med at barn og unge ikke mestrer de utfordringer de møter i hjem, skole og nærmiljø (Overland, 2006). Stimulering av kognisjon, ferdigheter og prososial atferd blir sentralt innen mestringsperspektivet. En bør hjelpe barnet med valg av venner og interesser, og gjennom positive tilbakemeldinger oppmuntre deres prososiale valg. Barnets interesser og hva barnet har forutsetning for å mestre er utgangspunktet. Dette perspektivet innebærer at ingen skal stilles overfor krav de ikke kan mestre. (Nordahl et al., 2005).

I følge det sosialkonstruksjonistiske perspektivet er individet et produkt av sin kulturelle og personlige historie, samt sin umiddelbare sosiale kontekst. Her blir relasjoner mellom individer viktigst (Nordahl et al., 2005). Her knyttes problemene til de voksnes forventninger og oppfatninger. Som voksen har du definisjonsmakten og dermed er du i posisjon til å avgjøre hva som er problematferd og ikke. Den voksnes tro på barnet vil prege holdninger og væremåte slik at dette kommuniseres mer eller mindre direkte til barnet. Manglende tro på endring kan føre den voksne og barnet inn i en ond sirkel. Liten tro på endring og oppgitthet kan gjøre det vanskelig for den voksne å registrere det positive. De lave forventningene overtas av barnet og man havner i en ond sirkel. Motsatt kan tro på endring hos læreren bidra til en positiv sirkel der fokus på positiv atferd blir dominerende. (Overland, 2006)

I følge Ogden (2009) viser studier av årsakssammenhenger at atferdsproblemer er multi-determinerte, som betyr at resultatet er et samvirke mellom arv og miljø, barnets følelser, tenkning og atferd, samt påvirkninger fra oppvekstmiljøet. Pattersons sosial interaksjons læringsteori legger vekt på at barn lærer antisosial atferd gjennom tidlige erfaringer i familien,

og at denne typen atferd kan videreutvikles i kontakt med venner, medelever og lærere. Den viktigste årsaken til barns avvikende atferd blir i følge denne teorien foreldre med manglende eller uegnede foreldreegenskaper. Det kan oppstå et tvingende samspill mellom barn og foreldre, som vil ha negativ effekt på barnets atferd. Siden teorien hevder at problematferden kan læres, vil den gjennom læringsbaserte tiltak kunne avlæres eller forebygges (Ogden, 2009).

### **2.2.1 Transaksjonsmodellen**

Transaksjonsmodellen er en modell som brukes for å forstå barns psykososiale utvikling. Modellen viser hvordan individuelle faktorer og miljøfaktorer gjensidig påvirker barnets utvikling over tid. Det foregår et kontinuerlig vekselspill mellom arv og miljø. Barn blir født med en genetisk utrustning, som umiddelbart vil fungere i samspill med kjennetegn ved barnets miljø. Miljøet barn vokser opp i kan påvirke det uttrykket genene får. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er inkludert i transaksjonsmodellen, noe som integrerer en systemisk forståelse av barns utvikling. Risiko- og beskyttelsesfaktorer er sentrale elementer i denne modellen, og den representerer et optimistisk syn på barns utviklingsmuligheter (Drugli, 2013). Hvilket perspektiv man har på atferdsvansker vil ha betydning for hva man har fokus på i arbeidet med barn med atferdsvansker. Individperspektivet vil føre til tiltak rettet mot barnet selv, mens systemperspektivet ser både på barnet og systemene rundt barnet.

Transaksjonsmodellen har de siste årene vært dominerende på forskningsfronten. I transaksjonsmodellen inngår flere teorier, jeg vil her vektlegge spesielt Bronfenbrenners bioøkologiske teori. Kvello (2008) vektlegger åtte dimensjoner innen transaksjonsmodellen. Den første dimensjonen handler om at utvikling baseres på gjensidige påvirkningsprosesser mellom individ og miljø. Den andre dimensjonen er at barn og unges utvikling forstås som kombinasjoner av arvelige biologiske forhold og samspill mellom individ og miljø. Videre er den tredje dimensjonen at god læring baseres på at det gis utfordringer og støtte i forhold til barnets nærmeste utviklingssone i mikrosystemene. Den fjerde dimensjonen handler om at mennesker stimuleres i to hovedformer for relasjoner: tilskrevne og valgte. Det at utvikling skjer i systemer på fire nivåer; mikro-, meso-, ekso- og makronivå er den femte dimensjonen. Den sjette dimensjonen er at utviklingen til barn i samme familie kan grupperes i delt og ikke-delt miljø. Transaksjonsmodellens syvende dimensjon omhandler at barns utvikling er avhengig av hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer barna eksponeres for, og måten disse håndteres på. Den åttende og siste dimensjonen handler om at barn og unges utvikling må

inkludere en tidsdimensjon, fordi påvirkningsfaktorene er i kontinuerlig endring (Kvello, 2008).

Bronfenbrenner utviklet sin utviklingsøkologiske teori ved å kombinere sosiologisk teori og utviklingspsykologi. Tidlig på 1990-tallet videreutviklet Bronfenbrenner teorien sin ved å gi mer sofistikerte definisjoner av begrepene og sterkere betone hvordan samspillet mellom biologi og miljø påvirker barns utvikling. Han kalte fra da sin teori for en bioøkologisk teori. Essensen i den videreutviklede teorien er i stor grad lik det som ble presentert i utviklingsøkologien, men den er nyansert, utbrodert og forklarer nyere forskningsfunn (Bronfenbrenner, 1992 i Kvello, 2008).

Teoriutviklingen til Bronfenbrenner (1979) er basert på miljøer som står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Miljøene illustreres i form av konsentriske sirkler, altså den ene utenpå den andre. Mikrosystemet er det innerste av de fire systemene og består av miljøer barnet ferdes i til daglig. Familien, nærmiljøet, barnehagen og fritidsarenaer er eksempler på mikromiljøer innen mikrosystemet. Personlige relasjoner er et viktig kjennetegn ved mikromiljøene og det viktige innholdet i mikrosystemet er relasjoner, aktiviteter og roller (Bronfenbrenner, 1979). Barn tilhører flere mikrosystemer samtidig, f.eks. familien og barnehagen. Når barnet trer inn i et nytt mikromiljø ut over kjernefamilien oppstår mesosystemet, som er relasjonene og prosessene mellom mikrosystemene. Mesosystemet omfatter hva mikrosystemene samlet sett gir av utviklingsbetingelser for barnet, derfor bedømmes kvaliteten ved barns oppvekstmiljø best ved å analysere mesosystemet. Forhold som foreldrene til barnets venner, forhold ved foreldrenes arbeidsplass og kontakten mellom barnehagen og hjemmet er eksempler på systemer som har en indirekte påvirkning på barnets utvikling. Dette betegnes som eksosystemet. Eksosystemet innbefatter også de viktigste samfunnsinstitusjonene. Det ytterste systemet er makrosystemet. Det omfatter samfunnets overgripende ideologiske, økonomiske, historiske og politiske vurderinger, prioriteringer og beslutninger. I følge Bronfenbrenner kan man beskrive makrosystemet som å skape et fundament og rammer for innbyggernes liv og muligheter for menneskene som lever i det (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2008).

## **2.3 Proaktive strategier**

Proaktive strategier har til hensikt å bidra til at atferdsproblemer ikke utvikler seg hos barn og unge gjennom å utvikle og etablere gode oppvekstmiljøer. Med strategier menes her ulike former for tiltak eller programmer som iverksettes med en klar hensikt om primært å motvirke eller forebygge utvikling av atferdsvansker på både kort og lang sikt. Disse strategiene skal ha en forebyggende funksjon. Innenfor barnehage og skole vil proaktive strategier som oftest ha alle barn og unge som målgruppe. Proaktive strategier har et klart forebyggende aspekt som er sterkt knyttet til forståelsen av systemperspektivet. Systemperspektivet innebærer at en ser handlinger og atferd som et resultat av en interaksjon mellom det enkelte individ og omgivelsene. Innen dette perspektivet vil det proaktive bety utvikling av kompetanse og mestring hos den enkelte, og samtidig utvikle oppvekstmiljøer med gode muligheter for en positiv utvikling. (Nordahl et al., 2005)

### **2.3.1 Jevnaldersrelasjoner og sosial kompetanse**

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

Dette betyr at en må inneha noen kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne fungere sosialt med andre mennesker. Det dreier seg også om evnen til å danne og vedlikeholde positive vennerelasjoner med jevnaldrende. Det setter krav til barnets evne til å tolke signaler og respondere på disse på en hensiktsmessig måte. Barnet må ha en prososial væremåte. Den spesifikke og lærte atferden som benyttes for å utføre en sosial oppgave kalles sosiale ferdigheter (Drugli, 2013). I følge Ogden (2009) er samarbeidsevne, selvhverdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet fem sosiale ferdigheter barn må ha for å fungere godt sosialt. Sosial kompetanse er et mer overordnet begrep enn sosiale ferdigheter. Begrepet er normativt, som innebærer at det ses i forhold til noe. Ulike situasjoner vil derfor ha ulike kriterier på hva som er sosial kompetent atferd (Drugli, 2013). Barnas sosiale kompetanse er



svært viktig for i hvilken grad barn klarer å etablere relasjoner med jevnaldrende og hvem de etablerer relasjoner til (Nordahl et al., 2005).

Sosiale relasjoner overfor både barn og voksne kan ofte være en utfordring for barn med atferdsvansker. Dette tilleggsproblemet er alvorlig fordi vansker med relasjoner til jevnaldrende barn øker sannsynligheten for en alvorlig skjevutvikling på lengre sikt (Drugli, 2013). Sammenhengen mellom problematferd og sosial kompetanse er signifikant, men ikke entydig. I det ligger det at ikke alle barn med atferdsvansker har lav sosial kompetanse, og alle mangler ikke nødvendigvis ferdigheter på alle kompetanseområdene (Nordahl et al., 2005).

### **2.3.2 Relasjonen mellom voksne og barn**

Kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn ser ut til å være avgjørende i forhold til all samhandling og oppdragelse. I følge Nordahl et al. (2005) opplever voksne med gode relasjoner til barn mindre atferdsproblematikk enn voksne uten en slik relasjon. Dette kan forstås som et uttrykk for det fundamentale menneskelige behovet for relasjoner til nære andre. (Nordahl et al., 2005).

Relasjoner handler om hva slags innstilling eller oppfatning mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre. Grunnlaget for sosial samhandling og kommunikasjon er relasjonelle forhold (Overland, 2006). «Relasjoner både bygger på og utvikles i interaksjoner med andre mennesker» (Nordahl et al., 2005, s.211). Det å kunne kommunisere og samhandle med andre er kjernen i en god relasjon. (Nordahl et al., 2005).

Tillit er et viktig forhold ved en relasjon. Tillit er ikke noe en får eller kan kreve, det avhenger av hvordan en selv fremstår. Det innebærer at man som voksen må opptre på en slik måte at barna opplever at de kan snakke med den voksne, at en holder avtaler, er troverdig og forutsigbar, lytter til barnet, imøtekommer sentrale behov hos barnet og har en positiv innstilling til barn (Nordahl et al., 2005). Det handler om å oppleve den andre som forutsigbar, troverdig og at en vil en vel. Tillit må opparbeides over tid, men kan raskt ødelegges bare ved en enkelt hendelse (Overland, 2006). Løgstrup uttaler at uten tillit vil vi «simpelthen ikke leve, og vort liv ville blive forkrøblet» (Løgstrup 1991 i Eide & Skorstad, 2013, s. 197). Løgstrup mener etikk er knyttet til noen sider ved livet som vi ikke kommer utenom, noen menneskelige grunnvilkår. Med grunnvilkår mener Løgstrup at det er noe ved

vår tilværelse som vi ikke kan velge vekk, det bare er der. Grunnvilkårene er noe vi ikke har makt over og ikke kan komme utenom. Løgstrup skriver om interdependens og hovedpoenget hans med det er at vi lever i avhengighet til hverandre. Avhengigheten av andre mennesker er av en slik karakter at vi ikke kan klare oss alene, mennesket er selvutilstrekkelig. Den enes liv er forbundet med og knyttet til den andres. Grunnvilkårene innebærer at mennesket lever sitt liv i relasjoner og ikke i isolasjon. Løgstrup mener altså at vi har innvirkning og øver innflytelse på hverandre, noe som både er radikalt og krevende. Han sier at vi ikke kan møte en annen uten å holde noe av den andres liv i våre hender, det kan være mye eller lite. Det av den andres liv vi holder i vår hånd, kan ivaretas eller forspilles. Det gjør at situasjonen er ladet og at det ligger et etisk krav, en etisk fordring, i den. Løgstrup er opptatt av spontane livsytringer og har mest fokus på tilliten, åpenheten og barmhjertigheten. Livsytringer er ikke prinsipper som er frakoblet situasjonen og tilværelsen, de er i følge Løgstrup i situasjonen og tilværelsen. Med spontan mener han noe vi gjør uten baktanke. Tilliten, åpenheten og barmhjertigheten er altså utvungen og uten baktanke. Løgstrup mener at vi under normale omstendigheter møter hverandre med tillit, om vi ikke tidligere er blitt lurt og ført bak lyset. Uten tillit ville vårt liv og våre livsmønstre bryte fullstendig sammen i følge Løgstrup. (Eide & Skorstad, 2013).

Et annet viktig forhold i en relasjon er opplevelsen av å bli sett av den andre. Derfor må en være sensitiv i forhold til de barna en jobber med. Voksne må vedsette barnas interesser, oppfatninger og erfaringer. Halvparten av kommunikasjonen som foregår mellom mennesker er verbal. Derfor er den ikke-verbale kommunikasjonen også svært viktig. Det handler om å være oppmerksomme og interessert i barna slik at alle kan oppleve å bli sett. (Nordahl et al., 2005). Interesse i den andre er en nødvendighet for å utvikle positive relasjoner. (Overland, 2006)

Charles Taylor og Axel Honneth har i stor grad bygd opp det overordnede teoretiske fundamentet for begrepet anerkjennelse, som igjen bygger på filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Tanken om anerkjennelse stiger ut av to prinsipper. Det første prinsippet er at mennesket har en ukrenkelig verdi og det andre at hvert individ har en egenverdi og utviklingspotensial. Anerkjennelse ses på som en nødvendig forutsetning for all bevissthet om identitetsdannelse, frihet og selvstendighet. Vi kan si at anerkjennelse handler om «å bli virkelig» og danne identitet. I gjensidige relasjoner til andre utvikles vår identitet. Identitet er et fenomen som oppstår i relasjoner mellom individ og verden (Honneth, 2003 i Åmot & Skoglund, 2012). For å utvikle selvtillit, selvbevissthet og selvverd er vi prisgitt andre.

Anerkjennelse må bestå av handling og atferd for å være troverdig, det holder ikke med bare ord eller symbolske ytringer. Anerkjennelse må ikke ses som et biprodukt av handlinger med andre hensikter, men som et eget fenomen med sin egen selvstendige hensikt (Åmot & Skoglund, 2012). Sentralt i Honneths teori om anerkjennelse er at anerkjennelse er en forutsetning for å utvikle og opprettholde en identitet som kan beskrives som helhetlig eller intakt. Moralske krenkelser kan tilsvarende skade utviklingen og opprettholdelsen av identiteten både til den som krenkes og til den som krenker (Kermit, 2012).

Som voksen må en verdsette det som er viktig for barn for å kunne se og snakke med barn. Forholdet til andre jevnaldrende er viktig for barn. Voksne som viser interesse og er oppmerksomme på utviklingen av jevnalderrelasjoner, kan bli signifikante personer for barnet (Nordahl et al., 2005). Dette handler om respekt. Hvis de voksne ikke respekterer barnas interesser, vil en heller ikke få respekt tilbake (Overland, 2006). Anerkjennelse er også et viktig forhold i relasjoner. Ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger er viktig for alle mennesker. Det er ikke den voksnes intensjon som er avgjørende, men hvordan barnet opplever tilbakemeldingene fra de voksne. Det er viktig å skille mellom hva et barn gjør og hva et barn er. En kan uttrykke at en ikke aksepterer handlingen, men samtidig at en verdsetter barnet som person. De utfordrende barna er gjerne de som har mest behov for verdsetting, empati og forståelse (Nordahl et al., 2005). Dette handler om anerkjennelse.

Når en har gode relasjoner til barnet, kan man stille forventninger til dem. Da er det også store muligheter for at barna innfrir forventningene, fordi de har noe å tape ved å ikke oppfylle forventningene som settes til dem. Som voksen må en være i posisjon til barnet. Er derimot relasjonen til de voksne dårlig, har barnet heller ikke noe å tape ved å ikke gjøre som det forventes (Nordahl et al., 2005).

### **2.3.3 Relasjonskompetanse**

For fagpersoner som jobber med mennesker er relasjonskompetanse viktig.

Relasjonskompetanse handler om å kunne forstå og å samhandle med mennesker man møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte. Det handler om å kommunisere på en måte som gir mening og som ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen, uten at man krenker den man møter. Relasjonskompetanse innebærer å ha forståelse for ulike situasjoner, kunne ha en kulturell sensitivitet, god selvinnsett og en empatisk holdning. En

viktig del av relasjonskompetansen er å kjenne seg selv (Røkenes & Hanssen, 2012). I følge Spurkeland (2012) er relasjonskompetanse ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker.

Profesjonell relasjonskompetanse defineres av Juul og Jensen (2003) som pedagogens evne til å se hvert enkelt barn på dets egne premisser, evne til å avstemme egen atferd uten å legge fra seg lederskapet, evne til å være autentisk i kontakten til barnet, og evne og vilje til å påta seg ansvaret for kvaliteten på relasjonen dem i mellom. Den voksnes relasjonskompetanse kan ses på som et middel til å realisere sentrale forhold i kvaliteten på voksen-barn-relasjonen. I møtet med andre mennesker må vi som fagpersoner forholde oss til deres følelser, ønsker og vilje (Røkenes & Hanssen, 2012). I denne sammenhengen vil være-i-kompetanse bli viktig. Være-i-kompetanse handler om å kunne forholde seg til de kravene som stilles i ulike yrkessituasjoner, samtidig som en skal forholde seg til seg selv i disse situasjonene. Man må som fagperson ha en nærhet til mennesker som er i vanskelige situasjoner og tåle de situasjonene som kan føles vanskelig. I tillegg til denne nærheten, må man også ha en distanse for å klare å forholde seg til egne følelser. Denne typen kompetanse innebærer en dobbelthet. Man skal forholde seg til seg selv og sine følelser, samtidig som man som fagperson skal forholde seg til andre mennesker og tåle å forholde seg til andres følelser i vanskelige situasjoner (Røkenes & Hanssen, 2012).

## **2.4 Programmer og metoder i arbeidet med atferdsvansker**

For å behandle barn med atferdsvansker er i følge Drugli (2013) foreldreveiledning den mest anvendte metoden. Det finnes mange ulike foreldreveiledningsmetoder det er forsket mye på, og etter hvert har også noen av disse blitt brukt i Norge. De Utrolige Årene (DUÅ), International Child Development Program (ICDP) og parent management training (PMTO) er tre kjente metoder. I følge Scott og Dadds får nesten alle barn redusert aggresjonsnivå etter å ha deltatt i foreldreveiledningsprogram, og rundt to tredjedeler skårer etter endt behandling innenfor normalområdet på aggresjon (i Drugli, 2013). Larsson et al. (2009) fant også dette resultatet i en norsk studie av effekten av De Utrolige Årene.

Drugli (2009) konkluderer i en studie om foreldreinvolvering, at foreldreinvolvering både i barnehage og skole fungerer dårligst når foreldrene har lav utdanning eller har egne psykiske vansker. Dette er faktorer som i seg selv øker barnas risiko for dårlig tilpasning i barnehage

og skole. Hun fant også et behov hos pedagoger i barnehage og skole for økt kompetanse i hvordan man kan sikre et godt samarbeid med alle grupper foreldre når barn har alvorlige atferdsvansker (Drugli, 2009).

Langeveld, Gundersen, og Svartdal (2012) har gjort en studie om hvordan sosial kompetanse kan redusere atferdsvansker. De hadde et utvalg på 112 barn som fikk Aggresion Replacement Training (ART) i 10 uker for å styrke den sosiale kompetansen. De fant at etter 10 uker med trening i sosial kompetanse økte barnas sosiale kompetanse og atferdsproblemene minket. Effekten av ART var større hos de yngste deltakerne, enn hos de eldre. De med lave skårer på sosial kompetanse og høye skårer på atferdsvansker var de som hadde mest effekt av programmet (Langeveld et al., 2012).

#### **2.4.1 De Utrolige Årene**

Det familiebaserte behandlingsprogrammet De Utrolige Årene (DUÅ) for behandling av barn med atferdsforstyrrelser i alderen tre til åtte år, er utviklet av Carolyn Webster-Stratton ved Universitetet i Washington, Seattle. Metoden er gruppebasert. Målgruppen er barn i alderen 3-8 år hvor formålet med programmet er forebygging og behandling av atferdsvanser gjennom et helhetlig og miljøovergripende nettverksperspektiv (Fossum & Mørch, 2005; Webster-Stratton, 2005). DUÅ er i NOU 2012: 5 *Bedre beskyttelse av barns utvikling* foreslått som tiltak i barnevernet (NOU 2012: 5). «De Utrolige Årene» bygger på moderne atferdsanalyse, utviklingspsykologi, sosial læringsteori og kunnskap om gruppeprosesser. Idag tilbys ulike moduler fra programpakken både som universalforebyggende-, indikert forebyggende- og som behandlingstiltak for barn mellom 0-12 år. I alle programmene vises det videovignetter som danner utgangspunkt for gruppediskusjoner. «De Utrolige Årene» består av flere komponenter. Utgangspunktet i intervensjonene er BASIC-foreldreprogram, videre følger ADVANCE- foreldreprogram og ACADEMIC- foreldreprogram. Dinosaurusskolen er intervensjon med barn, den kan brukes i klasserommet eller med enkeltbarn med atferdsforstyrrelser. Den siste komponenten er et lærerprogram som er ment på å styrke lærerens kompetanse i klasseledelse (Fossum & Mørch, 2005). Jeg vil gå litt nærmere inn på dinosaurusskolen, foreldreprogrammene og lærerprogrammet.

Dinosaurusskolen har som mål å øke barnas sosiale kompetanse og redusere aggressiv og regelbrytende atferd. Barna trener blant annet på turtaking, venting, å spørre og dele med

andre, og hvordan de kan yte hjelp og gi komplimenter. Dette for å øke barnas sosiale ferdigheter og lekeferdigheter. Å utvikle strategier for selvkontroll som hensiktsmessig problemløsning og ulike former for sinnemestring er og et mål (Fossum & Mørch, 2005).

I BASIC-foreldreprogram blir foreldrene blant annet introdusert for fordelene ved lek, bruk av ros og andre positive strategier, i tillegg til å hjelpe barnet med å bedre sine sosiale ferdigheter. Strategier for grensesetting, eksempelvis ignorering, avledning og tenkepause introduseres i fortsettelsen av kurset. ADVANCE-foreldreprogram er en oppfølger til dette, og har til hensikt å gi foreldrene ytterligere strategier for håndtering av barnas atferd. I ACADEMIC-foreldreprogram er målet å styrke foreldrenes involvering i barnas skolegang og å bedre samarbeidet med lærerne (Fossum & Mørch, 2005).

Overordnet sett bygger lærerprogrammet på en forståelse for at den voksnes atferd må endres for å kunne endre barnets atferd. Lærerprogrammet er basert på pyramidetenkning hvor grunnlaget er forebygging av atferdsvansker. Proaktive strategier som ros, positiv oppmerksomhet og ulike belønningssystemer benyttes i arbeidet med å forebygge uro, aggresjon og uoppmerksomhet hos barna. Mot slutten av kurset presenteres deltakerne for strategier for grensesetting, korrigerende og håndtering av uønsket atferd (Webster-Stratton, 2005).

En undersøkelse utført av Webster-Stratton, Reid og Stoolmiller (2008) har evaluert effekten av en kombinasjon av skole- og barnehageprogrammet De Utrolige Årene og Dinosaurusskolen i klasserommet. Undersøkelsen viste at lærerne som deltok på kurs i De Utrolige Årene ble mindre kritisk og hard i sin oppdragelsesstrategi. De ble mer konsekvente, varmere og la mer vekt på sosial og emosjonell kompetanse i undervisningen. I intervensjonsgruppen var atmosfæren i klasserommet signifikant forbedret. Konklusjonen i denne undersøkelsen er en signifikant forbedring hos de lærerne som deltok på kurs. Effekten var moderat til høy, noe som indikerer at intervensjonen hadde robust effekt når det gjaldt å forandre lærernes oppførsel i klasserommet (Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008).

#### **2.4.2 Kritisk blikk på metodebruk i barnehagen**

I følge Heggvold (2012) preges kjernen i dagens politiske retorikk av en instrumentell tenkning. Diskurser om barns læring og barns normalitet råder grunnen i og omkring barnehagen. Det snakkes i teorien om et helhetssyn og et interaksjonistisk perspektiv, men

likevel ser praksisen ut til å være preget av en individualisering av barns væremåter. Barns atferd forklares gjennom det barnet er og har med seg inn i situasjonene. En praksis preget av instrumentelle metoder er i følge Heggvold (2012) ikke synonymt med en anerkjennende praksisutøvelse. Gjennom en standardisering av praksis gjennom bruk av ulike metoder blir det tydelig at anerkjennelse ofte i realiteten ikke befinner seg langt fra de krenkende handlinger overfor barnet. Hun mener at instrumentell tenkning rundt barn uten bevissthet rundt metoder og handlinger kan komme til å overstyre den reflekterende, anerkjennende og selvkritiske praksisen. Anerkjennelse handler om unike møter mellom mennesker i samhandling som skjer her og nå. Anerkjennelsen er derfor slik Heggvold (2012) ser det antimetodisk. Hvis en har definert hvor en vil, hva som er normalt og hvordan vi skal nå dit, står man i fare for å definere bort barnet og den faktoren barnet utgjør i samspillet. Slik kan barnets subjekt og egenart, eller situasjonen i seg selv bli av liten betydning.

Her og nå-perspektivet overskygges av barnet som en gang skal bli, «human becomings». Dette selv om det etterstrebes og tilsynelatende vektlegges barn som «human beings». Heggvold (2012) mener at vi i økende grad må forsøke å se barnets atferd som uttrykk i møtet med en praksis vi som voksne har skapt for barnet, samt et uttrykk for hva barn faktisk er opptatt av, hva de opplever og erfarer. Kritisk refleksjon over de pedagogiske metodene som brukes i barnehagen for å regulere barnets liv og tilværelse blir derfor viktig (Heggvold, 2012). Det er også viktig å stille seg spørsmålet om hvorvidt slike programmer utviklet i USA er gode å bruke i Norge og om resultatene fra amerikansk forskning er gyldige her.

## 3 Metode

Valg av forskningsmetode må gjøres ut i fra hensikten med studien og de problemstillinger en arbeider med. Min problemstilling er «Hvordan arbeider personalet i barnehagen for å hindre/begrense utviklingen av atferdsvansker hos barn?». Jeg er ute etter forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser fra arbeid med barn med atferdsvansker, derfor blir det naturlig med en kvalitativ tilnærming i denne studien. Dette kapittelet vil omhandle de metodiske valgene som har blitt gjort i forskningsprosessen. Først vil jeg gjøre rede for valg av metode, før jeg beskriver forskningsprosessen fra start til slutt. Videre vil jeg se på kvalitet og gjøre noen etiske vurderinger.

### 3.1 Kvalitativ metode

I kvalitativ forskning er det emiske perspektivet overordnet og det innebærer i følge Gudmundsdottir (2011) at det er deltakernes oppfatninger av sin verden som kartlegges. Det er beskrivelser av deltakernes perspektiv som er hovedformålet. I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre skal forskeren løfte frem deres perspektiv (Postholm, 2010). Gudmundsdottir (2011) påpeker viktigheten av fyldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakernes oppfatninger. Kvalitativ forskning innebærer nær kontakt mellom forsker og forskningsdeltakerne, som ved deltakende observasjon og intervju. Forståelse av sosiale fenomener er en viktig målsetting i kvalitative tilnærminger og derfor har fortolkning stor betydning. Metodeopplegget i kvalitative studier er preget av fleksibilitet. Opplegget kan endres underveis i prosessen og på den måten tilpasses erfaringer og nye utfordringer (Thagaard, 2013). Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode i min masteroppgave fordi jeg er ute etter opplevelser og erfaringer fra barnehagen om arbeid med barn med atferdsvansker. Jeg har valgt å bruke kvalitativt intervju for å få tak i forskningsdeltakernes oppfatninger rundt dette temaet. Det hadde vært interessant og gjennomført observasjon i tillegg, men på grunn av omfang og tid til rådighet har jeg valgt å ha en ren intervjustudie.



### **3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju**

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente et fyldig og beskrivende datamateriale som videre kan analyseres og gi svar på forskningsspørsmålene. I følge Dalen (2011) og Thagaard (2013) egner det kvalitative intervjuet seg spesielt godt når man er ute etter å få innsikt i forskningsdeltakernes egne erfaringer, tanker og følelser. Intervjuet gir tilgang til forskningsdeltakernes opplevelse og forståelse av seg selv i sine handlinger og situasjoner. I denne studien blir hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet å gå i dybden og tilegne meg kunnskap om hvordan personalet i barnehagen jobber for å hindre eller begrense utvikling av atferdsvansker hos barn.

Jeg har valgt å bruke et semistrukturert eller halvstrukturert forskningsintervju. Det innebærer i følge Dalen (2011) at samtalen er fokusert mot bestemte temaer utvalgt av forskeren på forhånd. Samtidig gir det mulighet til å følge opp temaer forskningsdeltakeren bringer opp underveis i samtalen (Postholm, 2010). I følge Thagaard (2013) er et kvalitativt forskningsintervju en samtale mellom forsker og forskningsdeltaker. Samtalen er styrt av de temaene forskeren ønsker informasjon om (Thagaard, 2013). Formålet ved bruk av kvalitativt intervju i min oppgave er å få beskrivende og fyldig informasjon fra forskningsdeltakerne om hvordan de arbeider mer barn med atferdsvansker. En fordel ved intervju som metode er at jeg umiddelbart kan følge opp uttalelser forskningsdeltakerne gir, slik at ytterligere relevant informasjon kan komme til overflaten.

## **3.2 Forskningsprosessen**

### **3.2.1 Utvalg**

I denne studien er det foretatt et strategisk utvalg på bakgrunn av tema og problemstilling. Det innebærer å velge forskningsdeltakere med egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til de problemstillingene og de teoretiske perspektivene man arbeider med (Thagaard, 2013).

Mitt utvalg av informanter ble gjort på bakgrunn av flere kriterier. Kommunen var allerede valgt, da denne masteroppgaven er en del av et større samarbeidsprosjekt mellom NTNU og

den aktuelle kommunen. Det var viktig for meg å intervju pedagogiske ledere, fordi de bruker mer tid sammen med barna og jobber kanskje mer forebyggende enn hva en spesialpedagog gjør. De jobber med alle barna og kommer inn på et tidligere tidspunkt enn en spesialpedagog vanligvis gjør. Jeg satte også et kriterium om at mine forskningsdeltakere skulle ha erfaring med arbeid med barn med atferdsvansker og gjerne med Webster-Stratton og metoden De Utrolige Årene, som jeg vet kommunen har hatt fokus på. Disse kriteriene ga jeg prosjektkoordinatoren i kommunen og som videre tok kontakt med aktuelle informanter. Av prosjektkoordinatoren fikk jeg kontaktinformasjon til tre pedagogiske ledere fra tre ulike barnehager, som jeg kontaktet for å lage en avtale med. Jeg har valgt å gi mine forskningsdeltakere fiktive navn for å imøtekomme kravene om anonymitet, Astrid, Beate og Christian. Forskningsdeltakerne vil bli nærmere presentert i kapittel 4.

### **3.2.2 Forberedelse til intervju**

Før en entrer forskningsfeltet er det nødvendig å ha kjennskap til det temaet som skal studeres (Postholm, 2010). Før jeg skulle ut å intervju leste jeg meg opp på aktuell faglitteratur og forskning. På bakgrunn av lest teori og min problemstilling kom jeg fram til noen temaer jeg ville ha med i intervjuet. Innenfor hvert tema utviklet jeg hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Jeg var ute etter hvordan barnehagene arbeider i forhold til atferdsvansker og hvilke erfaringer og opplevelser forskningsdeltakerne har. Derfor la jeg vekt på at spørsmålene skulle være utformet på en slik måte at det ga rom for gode refleksjoner rundt informantenes opplevelser av sin livsverden. Jeg ville unngå spørsmål som gir ja/nei-svar og samtidig unngå ledende spørsmål. Dette for å unngå at mitt eget perspektiv og min forforståelse skulle komme frem.

Intervjuguiden ble inndelt i temaer; bakgrunn, atferdsvansker, samspill og relasjoner, forebygging, arbeidsmetoder, barnets opplevelser, foreldresamarbeid, tverrfaglig samarbeid og til slutt oppsummering. Denne inndelingen er i tråd med det Dalen (2011) betegner som ”traktprinsippet”. Det vil si at intervjuet innledes med spørsmål som kan ufarliggjøre situasjonen og som får deltaker til å føle seg vel og avslappet. Jeg valgte derfor å starte med noen ufarlige spørsmål om utdanning og arbeidserfaring. Etter hvert fokuseres spørsmålene mer mot de mest sentrale temaene, før det avslutningsvis fokuseres mer mot generelle forhold igjen (Dalen, 2011).

Jeg gjennomførte et prøveintervju med et familiemedlem med førskolelærerutdanning. På den måten fikk jeg testet intervjuguiden. Etter prøveintervjuet gjorde jeg noen små endringer på noen av spørsmålene og fikk tenkt over aktuelle oppfølgingsspørsmål. Jeg gjorde ikke opptak av prøveintervjuet, men gjorde meg godt kjent med lydopptakeren før første intervju.

### **3.2.3 Datainnsamling**

Informantene hadde på forhånd fått tilsendt informasjonsskriv med samtykkeerklæring på e-post, hvor jeg presenterte tema, foreløpig problemstilling, hensikt og formål med prosjektet. Samtykkeerklæringen ble underskrevet da vi møttes (se vedlegg 2).

Etter å ha avtalt møte med de enkelte forskningsdeltakerne på e-post og telefon, dro jeg til barnehagene de arbeidet for å gjennomføre intervjuene. Intervjuene ble gjennomført på ulike dager i løpet av en periode på to uker. Intervjuene ble gjennomført på mindre grupperom der jeg og forskningsdeltakeren kunne sitte uforstyrret. Tidsrammen for intervjuet var en time, den ble overholdt i alle intervjuene. Før intervjuene gikk jeg kort igjennom prosjektets problemstilling og formål. Jeg understreket også det frie samtykke før samtykkeerklæringen ble underskrevet. Før jeg satte på lydopptakeren forklarte jeg hvorfor jeg tar lydopptak og at det vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt.

Jeg valgte å sende intervjuguiden til forskningsdeltakerne på forhånd. De fikk da hovedspørsmålene og temaene, uten oppfølgingsspørsmål. Det kan være både fordeler og ulemper med det. Å få spørsmålene på forhånd gir forskningsdeltakerne mulighet til å forberede seg, noe som kan gi fyldigere svar. Men det kan også føre til at svarene en får er mer «politisk korrekte», fordi forskningsdeltakerne får tid til å tenke på hva de vil svare. Jeg valgte likevel å sende intervjuguiden for at forskningsdeltakerne skulle få muligheten til å forberede seg litt før intervjuet for å få mer fyldige svar. Jeg ønsket å gi forskningsdeltakerne muligheten til å tenke over hvordan de jobber og noen eksempler før selve intervjuet. Jeg opplevde at dette fungerte godt.

Under intervjuene prøvde jeg å være bevisst på min egen rolle. Bruken av lydopptaker gjorde at jeg kunne ha fokus på samtalen og kunne lytte interessert til det forskningsdeltakerne fortalte. Jeg ga informantene tid til å tenke seg om og tid til å fortelle. Jeg brukte oppfølgingsspørsmål for å få fyldigere informasjon der det var nødvendig. Jeg opplevde at de tre intervjuene gikk bra. Jeg følte at samtalen fløt godt og at jeg fikk fyldige svar på det jeg

var ute etter. Til slutt i intervjuene spurte jeg forskningsdeltakerne om de hadde noe mer de ville tilføye. Jeg opplevde at det var med på å skape en god avslutning på intervjuene. I følge Thagaard (2013) er den personlige kontakten som utvikles gjennom et intervju et metodisk poeng i seg selv. Dersom det oppnås tillit og troverdighet under intervjuet, vil det gi rom for forskningsdeltakeren til å fortelle åpent om sine erfaringer. Betydningen av dette kan i følge Thagaard (2013) ikke overvurderes. Jeg føler at jeg greide å skape en god relasjon til alle informantene. Ingen av intervjuene følte ubehagelige, og jeg opplevde at samtalen fløt godt. Jeg brukte i hovedsak prober for å få forskningsdeltakerne til å fortelle mer. Prober er oppmuntrende tilbakemeldinger til forskningsdeltakerne i form av små kommentarer, spørsmål eller kort respons som ”ja”, ”mhm” eller et nikk. Poenget med prober er å vise interesse for det som blir sagt og at man ønsker mer informasjon (Thagaard, 2013).

### **3.2.4 Transkribering**

Etter intervjuene kom arbeidet med å transkribere. Intervjuene ble transkribert av meg selv etter hvert som intervjuene ble gjennomført. Dette er i henhold til det Postholm (2010) anbefaler. Det å gjøre sin egen transkribering bidrar til en kontinuerlig prosess som er gunstig i forhold til analysearbeidet. Forskeren får da mulighet til å bli enda bedre kjent med datamaterialet og gis anledning til å reflektere mens en transkriberer (Postholm, 2010). I transkriberingen har jeg lagt vekt på å få til en mest mulig korrekt gjengivelse av forskningsdeltakernes uttalelser. Det har jeg gjort ved å gå nøye i gjennom lydopptakene og skrevet ned nøyaktig hva forskningsdeltakerne sier. Jeg har ikke tatt med pauser og småord som «eh» og «hm». Jeg valgte å transkribere på bokmål for at eventuelle dialekter ikke skal kunne være med på å identifisere forskningsdeltakerne.

### **3.2.5 Analyse og kategorisering**

Analyseringen av datamaterialet innebærer å prøve å gjøre datamaterialet mer tilgjengelig, oversiktlig, forståelig og rapportvennlig. I følge Dalen (2011) er koding av datamaterialet et viktig ledd i analyseprosessen. Analysearbeidet av datamaterialet bygger på noen grunnprinsipper fra Grounded Theory-tradisjonen, hvor koding er et sentralt element (Dalen, 2011). I kodingsprosessen blir datamaterialet delt inn i mindre deler og gitt et navn eller en kode. Utsagn fra forskningsdeltakerne får et navn som representerer fenomenet. Disse kodene,

eller begrepene, blir deretter samlet i grupper som ser ut til å dekke de samme fenomenene. Målet for forskeren er å komme frem til en overordnet forståelse av datamaterialet og til teorier rundt de fenomener en finner i datamaterialet. Teori kan være en hjelp til å distansere seg nok til å kunne oppdage, betrakt, analysere og forstå de fenomener en finner i datamaterialet (Postholm, 2010).

Kodingsprosessen foregår gjennom flere nivåer (Dalen, 2011). I analyseprosessen har jeg jobbet mye og lenge med å finne koder og kategorier. Jeg har gått inn og ut av datamaterialet fra helhet til deler og fra deler til helhet, og fra lesing av teori til datamaterialanalyse og tilbake igjen. Dette arbeidet resulterte i kategorier jeg syntes representerte datamaterialet. Disse skiftende fortolkningene av datamaterialet i forsøk på å forstå, kan forstås som en hermeneutisk meningsfortolkning. Jeg vil beskrive kodingsprosessen som en hermeneutisk sirkel, med en kontinuerlig prosess frem og tilbake mellom deler og helhet og mellom datamaterialet og teori. Gjennom den hermeneutiske sirkel fikk jeg en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Etter transkriberingen gikk jeg nøye gjennom hvert enkelt intervju og noterte koder og tanker i margin. Etter å ha gått gjennom alle tre intervjuene på denne måten flere ganger, begynte jeg å få litt inntrykk av hva som gikk igjen hos de tre forskningsdeltakerne. Deretter gjorde jeg en meningsfortetting, noe som innebærer en reduksjon av lengre intervjutekster til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg samlet sitater fra forskningsdeltakerne innenfor de ulike kodene i et skjema med en kolonne for hver forskningsdeltaker. Dette hjalp meg til å få en oversikt over datamaterialet og av hva de tre forskningsdeltakerne sa innenfor de ulike kodene jeg hadde satt. Neste steg på veien ble å utvikle kategorier ut i fra de kodene jeg hadde. Gjennom dette arbeidet jeg kom frem til at jeg ville presentere funnene mine i kategoriene opplevelse av atferdsvansker, proaktive strategier, relasjoner og samarbeid. Analyseringen har som nevnt vært en prosess der jeg har gått frem og tilbake mellom deler og helhet i datamaterialet, og mellom datamaterialet og teori. I drøftingen har jeg trukket frem det jeg ser på som de viktigste funnene og drøftet disse opp i mot relevant teori. I drøftingen har jeg valgt kategoriene forskningsdeltakernes syn på atferdsvansker, arbeidsmetoder/strategier i arbeidet med barn med atferdsvansker og atferdsvansker og barnehagen som institusjon.

I denne studien kan jeg ikke si noe om praksisen i disse tre barnehagene som sådan, men kun analysere ut i fra hvordan mine forskningsdeltakere forteller om sin praksis. Jeg har derfor

ingen mulighet til å uttale meg om sammenhengen mellom tale og handling.

### **3.3 Forskerrollen**

Som nevnt er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Dalen (2011) påpeker viktigheten av at forskeren eksplisitt redegjør for sin spesielle tilknytning til og forforståelse av det fenomenet som studeres. Det vil si at forskeren bør presentere sin subjektive, individuelle teori. Dette omfatter hvilket teoretisk ståsted og utgangspunkt forskeren har for sin forskning og forskerens erfaringsbakgrunn (Postholm, 2010). Forskerens integritet, hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet er den avgjørende faktoren i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009).

All tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og vår forforståelse, jfr. den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 1989 i Kvale & Brinkmann, 2009; Nilssen, 2012). Tekstfortolkning foregår ved en vekselvirkning mellom del og helhet. Noe som innebærer at tekstens deler forstås ut i fra teksten som helhet. Tekstens helhet blir også forståelig for oss på grunn av vår forståelse av enkeltdelene. Denne vekselvirkningen gir en dypere forståelse av det som studeres (Postholm, 2010). Forskeren, med sitt teoretiske ståsted vil hele tiden inngå i en vekselvirkning og gjensidig påvirkning med egen forforståelse og datamaterialet (Thagaard, 2013). Jeg har gjennom hele prosessen prøvd å vært bevisst min egen forforståelse. Jeg har hatt fokus på å få frem forskningsdeltakernes synspunkter og meninger, og vært bevisst mine egne.

### **3.4 Kvalitet**

Begrepene reliabilitet, validitet og generalisering benyttes ofte i forhold til kvalitet i kvalitativ forskning. Thagaard (2009) benytter troverdighet og bekreftbarhet framfor reliabilitet og validitet, og overførbarhet framfor generalisering. Jeg velger videre å benytte disse begrepene.

#### **3.4.1 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet**

Troverdighet relateres til spørsmålet om hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig måte med tanke på fremgangsmåten for utvikling av data. I kvalitative studier må forskeren

argumentere for troverdigheten ved å gjøre rede for forskningsprosessen og hvordan dataene er blitt utviklet. Silverman argumenterer for å gjøre forskningsprosessen transparent, noe som innebærer å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder for å styrke reliabiliteten (i Thagaard, 2013). Jeg har derfor gjort nøye rede for forskningsprosessen helt fra valg av metode til gjennomføring av studien. Jeg har begrunnet de valgene jeg har tatt underveis her i metodekapittelet.

Mens troverdighet er knyttet til fremgangsmåter for utvikling av data, handler bekræftbarhet om tolkningen av resultatene. Dette handler om at funnene en har kommet frem til og de tolkningene man har gjort, skal være utledet av datamaterialet (Thagaard, 2013). I tolkningen av det helhetlige datamaterialet har jeg forsøkt å finne indre sammenhenger. Gjennom tolkningsprosessen utviklet jeg en dypere forståelse av det temaet. Deler ble til en helhet, jfr. den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2009; Nilssen, 2012). Bruk av lydopptak gjør datamaterialet mindre avhengig av forskeren i forhold til notater. På den måten kan en lettere skille forskningsdeltakerens uttalelser fra egne subjektive tolkninger. Jeg har brukt lydopptaker for å være sikker på å få med forskningsdeltakernes uttalelser og for å i størst mulig grad unngå egne tolkninger. En kilde til bekræftbarhet og validering av studiet er i følge Postholm (2010) ”member checking”. På grunn av begrenset tid og forskningsdeltakere med en travel arbeidshverdag har jeg ikke benyttet meg av dette. «Member checking» ville gitt forskningsdeltakerne en mulighet til å uttale seg om hvorvidt de kjenner seg igjen i de tolkningene jeg har gjort. Jeg prøvde i intervjuene i den grad det er mulig å sjekke om jeg hadde forstått forskningsdeltakerne riktig ved å stille oppfølgings spørsmål og ved å avslutte intervjuet med en liten oppsummering.

Overførbarhet knyttes til begrepet ekstern validitet, og har direkte tilknytning til hvordan forskeren argumenterer for at funnene i et prosjekt også kan ha gyldighet i andre sammenhenger. For å styrke overførbarheten må forskeren redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner han eller hun kommer frem til. Overførbarhet refererer også til at personer med erfaring fra de fenomenene som studeres, kan kjenne seg igjen i de tolkningene som forskeren formidler. Dette innebærer at tolkning gir dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer (Thagaard, 2013). Dette betegnes av Postholm (2010) som naturalistisk generalisering, noe som innebærer at studien tilfører nyttig informasjon til andre enn forskningsdeltakerne. Denne studien er basert på et lite utvalg, tre pedagogiske ledere, og utvalget er gjort strategisk i en forhåndsbestemt kommune. Det er derfor vanskelig å si om

funnene i denne studien kan overføres til andre populasjoner og kontekster. Det blir opp til den enkelte leser å vurdere om studien har relevans for dem.

### **3.5 Etiske vurderinger**

Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig forskning skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2011). Denne studien følger retningslinjer satt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, humaniora, juss og teknologi (NESH). Før jeg startet med datainnsamlingen, tok jeg kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å forhøre meg om prosjektet var meldepliktig. NSD mente prosjektet var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31 og har godkjent prosjektet (se vedlegg 3).

#### **3.5.1 Informert samtykke og konfidensialitet**

I følge NESH (2006) skal forskningsprosjekter som hovedregel settes i gang bare etter deltakernes frie og informerte samtykke. Forskningsdeltakerne har til enhver tid rett til å trekke seg fra prosjektet, uten at dette skal ha negative konsekvenser for dem (NESH, 2006). Forskningsdeltakerne fikk informasjon om dette i informasjonsskrivet (se vedlegg 2). Denne informasjonen ble gjentatt før hvert enkelt intervju. De som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold skal holdes konfidensielt. (NESH, 2006). Dette ble i min oppgave sikret gjennom anonymisering og ved at lydopptak og transkripsjoner ble slettet ved prosjektslutt.



## 4 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven presenteres kategoriene som ble dannet under analysen, og sitater fra intervjuene brukes for å eksemplifisere disse. Først vil jeg gi en kort presentasjon av forskningsdeltakerne.

Jeg har intervjuet tre pedagogiske ledere fra tre ulike barnehager i en kommune i Sør-Trøndelag. Astrid er utdannet førskolelærer med fordypning i utefag. Hun ble ferdigutdannet i 2006, før det jobbet hun som assistent i barnehage. Hun har erfaring fra tre ulike barnehager, både kommunal og privat. Beate er utdannet førskolelærer med videreutdanning innen Webster Stratton. Hun har jobbet sytten år i barnehage med barn i alderen tre til fem år. Det siste halvannet året har hun jobbet på utebase med femåringene. Christian ble utdannet førskolelærer i 2003. Han har jobbet ti år i barnehage først som førskolelærer, senere pedagogisk leder. Nå jobber han også en dag i uken som styrerassistent. Han har jobbet i to ulike barnehager, både kommunal og privat.

### 4.1 Opplevelse av atferdsvansker

Astrid definerer atferdsvansker som noe litt utenom det vanlige. Hun uttrykker det slik:

Alle blir lei seg, alle blir sinte og alle er glade. Alle har jo et vidt spekter av sånne følelser som blomstrer opp en gang i blant. Men når det blir litt sånn ekstremt tenker jeg, litt utenfor det vanlige. At gjentatte ganger. At du på et vis ser et visst mønster da, som er mer ekstremt enn hos de vanlige barna.

Det er når det blir gjentakelser og kanskje så ofte som hver dag hun tenker at det blir vanskeligheter. Hun har opplevd unger som slår, biter, blir veldig frustrerte og har vansker med samspill både med barn og voksne. Hun opplever at det kan være slitsomt å jobbe med unger med atferdsvansker. «Personalet de går litt lei» sier hun. Hun opplever at det til tider kan være tøft å takle barn som skjeller deg ut og å bli kalt stygge ting. Hun opplever at barn med atferdsvansker kan bli «litt sånn svarteper i barnegruppa», og at en noen ganger kan høre det på klangen på navnet til barnet blant de voksne. «De blir stemplet på et vis da» sier hun.

På spørsmål om hva hun tenker på når hun hører begrepet atferdsvansker trekker Beate frem utfordringer i forhold til oppmerksomhet, konsentrasjon og utagerende atferd. Det er barn som

har ulike utfordringer og det kan være mange årsaker til atferdsvansker. Beate mener ordet utfordring er bedre enn ordet vansker, og vil derfor heller kalle det for atferdsutfordringer. Hun mener det ikke trenger å være noen store utfordringer i forhold til barn med atferdsvansker, det kommer an på hvordan barnehagen løser hverdagen. Hun opplever ikke utfordringer ved å skape gode relasjoner til barn med atferdsvansker og er opptatt av at en må fokusere på det positive, det barnet mestrer.

Christian tenker i første omgang på de barna som strever litt sosialt. «De som ikke har den sosiale kompetansen på plass. Og som ofte har litt utageringer og strever». Han mener det henger mye sammen med sosial kompetanse. Han nevner også de stille, rolige barna. Han forteller at det noen ganger kan oppstå dilemmaer hvor det er vanskelig å vite hvem en skal ta hensyn til. Han forteller om en gang de hadde med en barnegruppe på 13 barn til biblioteket. Et av barna hadde atferdsvansker og de var forberedt på at det kunne oppstå utfordringer på turen. Han forteller:

Det oppsto en situasjon hvor denne gutten ikke ville "høre etter", og han ble veldig utagerende ved grensesetting. En i personalet tok med seg gutten inn på et toalett for å skjerme ham fra de andre som var på biblioteket. Hun opplevde da at en fremmed mann banket på døra og spurte om det gikk bra med dem der inne, og det opplevdes ikke noe greit for den ansatte, og jeg er sikker på at det var minst like ille for den gutten som var utagerende.

Denne episoden illustrerer for han et dilemma i forhold til å skjerme barn med atferdsvansker, uten at det blir stigmatiserende eller som han sier «at det blir så synlig at de har en godt synlig utfordring». Som pedagogisk leder står han overfor et dilemma, hvilke hensyn skal vektlegges tyngst? Han mener at for dette barnet hadde det beste vært å få utfordringer på et lavere nivå, mens det igjen vil gå utover resten av barnegruppa som vil få et annet tilbud fordi de ikke har nok personale til å dele gruppa for å dra på to forskjellige turer.

Mestring er noe alle tre forskningsdeltakerne har fokus på. «Det er hovedmålet. Hva annet som skjer får du ta som en bonus, men ungen skal oppleve å mestres og lykkes» sier Beate. Hun mener barn med atferdsvansker alt for ofte oppleves å mislykkes og misoppfattes.

Christian og Astrid opplever det samme. Disse barna har lett for å få skylden for det meste om de er i barnehagen eller ikke. Christian er opptatt av å bygge opp barnas selvfølelse. Beate er opptatt av at alle barn har store ressurser og ferdigheter. «Så det å få de inn på noe de mestrer, for de er utrolig kreative og har utrolig mye å by på» sier hun. For å få til dette må en ta tak i det og snu trenden. «Det er ikke en utfordring, det er faktisk bare en, hva skal jeg si, ja en

berikelse de har altså» utrykker Beate. Forskningsdeltakerne snakker alle om det å finne det positive og styrken til de barna her.

## **4.2 Proaktive strategier**

### **4.2.1 Ros og fokus på ønsket atferd**

De tre forskningsdeltakerne bruker alle ros som strategi for å endre atferd. Astrid: «Like viktig å gi de ros når de gjør noe bra som å gi dem ikke ris fysisk da, men sånn ja for det som ikke er så bra». Hun er også opptatt av å legge merke til de gode handlingene barna gjør og bemerke det. Dette er i samsvar med det Beate sier:

Så det å få pøst ut da maksimal oppmerksomhet som jeg sier på ønsket atferd da, minimalt på uønsket. Det er jo det som ligger i hovedpostulatene til Webster, det er det og det er den strategien vi jobber etter her altså.

Christian forteller at de også bruker ros som strategi. Christian: «Og naboros fungerer ofte veldig godt». Det innebærer å overse uønsket atferd og rose barna rundt som har ønsket atferd.

Forskningsdeltakerne er opptatt av å gi oppmerksomhet til ønsket atferd, og ikke forsterke uønsket atferd. Astrid forteller at en kan overse mye uønsket atferd som ikke skader noen, men vold skal man aldri overse. Beate er opptatt av at barn med atferdsvansker får mye korreksjoner gjennom dagen og at en i barnehagen ikke trenger å forsterke den uønskede atferden. «De er fullstendig klar over handlingene de gjør. Trenger ikke å bli forsterket» sier hun. Christian forteller også at de har fokus på det positive og overser noe av den negative atferden. Beate forteller at hun unngår ordet ikke, hun forteller heller det hun ønsker at barna skal gjøre. «Hvor mye enklere det egentlig er, men det er en treningssak».

### **4.2.2 Forberedelse på overganger**

De tre forskningsdeltakerne er opptatt av å forberede overganger og det å være i forkant av situasjoner.

Det er jo mange overganger gjennom dagen. Det å sikre seg at det er folk og det å sikre seg at det er gode løsninger, gode strategier for overgangssituasjoner, for det er jo gjerne der disse barna blomstrer og ser sitt snitt i å gjøre noen sprell (Beate).

Alle tre snakker om å være i forkant av overganger ved at spesielt barna med atferdsvansker får beskjed fem minutter før. Astrid sier «noen er jo sånn i lek og trenger litt tid liksom for å avslutte. Gi de litt tid da, så kanskje de kommer de og når de skal komme». Hun mener de ofte er litt for dårlige på det, og gir beskjeder som «nå er det ryddetid», «nå skal vi spise» uten noe forvarsel, og at dette er noe de bør bli mer bevisste på. Christian forteller at de bruker en visuell dagsrytme og snakker mye om hva som skal skje i løpet av dagen. De bruker en ringperm med bilder som viser dagsrytmen for at det skal bli forutsigbart for barna.

### **4.2.3 Små grupper**

«Det er i alle fall min erfaring at barn med atferdsvansker sliter når det blir mange og for mye å forholde seg til. Mange har nok med en, to, tre kanskje å forholde seg til i gangen» sier Christian og sikter til at en til tre andre barn å forholde seg til ofte er nok for barna med atferdsvansker. De tre forskningsdeltakerne bruker små grupper i arbeidet med barn med atferdsvansker. Beate uttaler «det er jo kanskje litt sånn klassisk å si sånn, men små grupper fungerer veldig bra». Astrid snakker også om å lage små grupper rundt barn med atferdsvansker og mener det er viktig å gjøre det litt populært for de andre barna å bli med den ungen. I de små gruppene jobber de med å skape samspillsituasjoner og skape relasjoner.

### **4.2.4 Andre strategier**

Beate er opptatt av å være bevisst på hvordan hun gir beskjeder. Hun unngår i størst mulig grad kollektive beskjeder og da spesielt til barna med atferdsvansker. «Så oppnår jeg øyekontakt, en til en, også spør etterpå hva var det jeg sa? Så får jeg bekreftelse på at ungen har oppfattet det jeg sa» forteller hun. Alle tre jobber med språk som en strategi i forhold til atferdsvansker. «Så vi jobber mye med det at vi må bruke språket i stedet for å slå» forteller Astrid. Beate kan også fortelle at hun har jobbet mye med å støtte og oppmuntre til å bruke språket. Det å snakke med barna.

Christian trekker frem tur i forhold til barn med atferdsvansker. Han forteller:

Nesten uten unntak så fungerer de bedre på tur i skogen. Det er vel litt med at i barnehagen så er det veldig mye inntrykk da, det er mye lyd, det er masse å se på veggene og masse ting i hyllene, men i skogen er det litt rolig til hodet.

Han opplever at barna deler seg i mindre grupper på tur og at de ofte leker med andre unger enn de vanligvis gjør i barnehagen. «Og ja der kan de også få utfolde seg en del fysisk, det er klart har du mye frustrasjon i kroppen så trenger du å bruke kroppen» sier han. Han bruker også mye det han kaller herjelek sammen med barna med atferdsvansker. Noe han mener er en god arena for å lære seg grenser, det å stoppe opp og sette ord på hvor grensene går hen.

Astrid og Beate har erfaring med å bruke atferdsplaner i arbeidet med barn med atferdsvansker. Disse planene har fokus på ønsket atferd og hva man skal gjøre for å nå målet. «Hvilken atferd ønsker du? Jo, vi vil at den ungen skal slutte å slå eller leke seg uten å slå da. Også hva kan du gjøre eller hvilke tiltak, hva gjør du?» sier Astrid. En atferdsplan er altså en plan over mål og strategier for å nå ønsket atferd. Begge opplever disse planene som veldig konkrete og greie å forholde seg til for alle i personalet. De er begge opptatt av at man må ta en og en ting i gangen. «Men det er noe med å skjønne først at en må begynne med en ting. Hvilke kamper skal du ta, hva skal du velge. Og det er viktig både i forhold til barnehage og hjem» sier Beate. Et steg av gangen er viktig. De har begge opplevd at hvis en begynner å få gode løsninger og strategier på en ting, så vil dette gagne andre ting.

## **4.3 Relasjoner**

### **4.3.1 Jevnaldersrelasjon**

De tre forskningsdeltakerne er opptatt av å jobbe med barnegruppa og få et godt miljø. De jobber med vennskap. Astrid forteller:

Da prøver vi liksom å ta tak i de og ha de med inn i leken og finne ut hvem som kanskje ikke naturlig glir så godt inn i leken da for å støtte opp der, kanskje danne litt sånn vennskap, hjelpe unger å finne hverandre.

Hun er opptatt av å være en brobygger for barna og bruker mye observasjon. Beate er derimot opptatt av at vi som voksne ikke kan velge vennene deres, «vi kan oppfordre selvfølgelig ungene til å være sammen med dem, men til syvende og sist altså så er det ungene selv som finner det». Hun mener at en kanskje ikke kan forvente at barn med atferdsvansker har mer

enn en venn, fordi normalfungerende barn gjerne ikke har fler enn to-tre nære venner de heller. Christian mener at små grupper er alfa omega når det gjelder å skape gode relasjoner mellom barn. «At en begynner med de en leker godt med, men det er klart de må jo og lære seg å omgås alle barn skulle jeg til å si». Han mener at det noen ganger deles opp litt for mye og at barna må få sjansen til å lære seg å fungere sammen med alle typer unger etter hvert. Beate er enig og sier «heller ikke kanskje matche unger som de hele tiden kjører over heller, men litt sånn at de kan få litt motstand begge». Med det mener hun at barn med atferdsvansker trenger å møte barn som kan gi de litt motstand i lek, ikke bare barn som følger deres ledelse. Hun mener nok at barna må få erfaring med ulike typer lekekamerater, slik at de ikke alltid får lederrollen. Men de mener alle at hovedvekten bør være sammen med barn som går godt sammen, slik at en kan få gode situasjoner og godt samspill. Christian er opptatt av å starte tidlig med å skape et godt miljø i barnegruppa. «Ett- og toåringer har jo tydelige vennsforhold og de begynner der og å stenge ut andre unger og de kan være ganske grusomme av og til» forteller han. Han er som Astrid opptatt av å bruke observasjon og være en brobygger for barna for å få en god gruppedynamikk.

#### **4.3.2 Relasjon voksen barn**

«Det er gjerne de ungene her det er vanskeligst og kanskje få gode relasjoner til, men det er de her som trenger det mest» (Beate). Forskningsdeltakerne er opptatt av å finne det barna mestrer og ta tak i det positive. Christian forteller at de bruker praksisfortellinger i forhold til barn med atferdsvansker. Alle på avdelingen skal hver uke skrive en positiv praksisfortelling om de ungene som utfordrer mest. «Jeg tenker at det aller viktigste er at vi er bevisste på å se de positive da og se utviklinga og se det som fungerer». De prøver hver dag å ha et punkt på dagen hvor de har en positiv aktivitet med disse barna. Astrid kan også fortelle at de jobber mye med å bygge relasjoner mellom voksne og barn. Beate trekker frem det å komme inn under og bli kjent med barnet. Hun fokuserer på barnets styrker og gir oppmerksomhet til ønsket atferd. Hun uttaler «Det handler jo ikke om at ungene har utfordringer og vansker, det handler om at vi voksne må endre vår atferd ikke sant, for å kunne endre et barns atferd».

Tydelige og forutsigbare voksne er noe Christian og Beate snakker mye om, mens Astrid ikke er like opptatt av dette. Christian uttrykker:

Det er i alle fall min erfaring at hvis en er skikkelig tydelig og virkelig viser hvor en står hen skulle jeg til å si, og har tydelige rammer så blir du en voksen de foretrekker ofte da. Det er deg de kommer til hvis de har det vanskelig eller hvis de vil noen ting og søker støtte til.

Han mener at det er viktig å skape den gode relasjonen og ha den respekten i bunn. Han påpeker at en må «pøse på på plussiden før en begynner å ta noen fighter». Beate er også opptatt av å være forutsigbar og tydelig på hva som forventes av ungene. Hun mener ungene blir utrygge og begynner å teste ut grenser i møte med utydelige voksne. «Også begynner de å teste ut grenser da ikke sant, for det er jo det de søker. Det er det ungene vil ha, og spesielt de her ungene med atferdsutfordringene».

Profesjonalitet er noe både Beate og Christian tar opp.

Og personalet i barnehagen, det krever jo en profesjonalitet syns jeg da og spesielt i forhold til slike barn. Fordi det krever at du klarer å se litt bak hva er det som skyldes, eller hva skyldes den her atferden og ja de trenger kanskje ti ganger så mye tålmodighet som resten mens det er ti ganger så vanskelig å gi dem det så det. Og det krever at en er profesjonell og tenker igjennom alt en gjør da tenker jeg da nettopp for å bygge den selvfølelsen og ikke forsterke det negative (Christian).

De er opptatt av at en som voksen i barnehagen må være profesjonell både i møte med foreldre og barna.

## **4.4 Samarbeid**

### **4.4.1 Foreldresamarbeid**

De tre forskningsdeltakerne ser alle på foreldrene som viktige samarbeidspartnere. Christian og Beate sier det er viktig å spille på lag på foreldrene, uten det kommer man ingen vei. Astrid påpeker at man aldri kan få det helt likt i barnehagen og hjemme, fordi det er ulike kontekster, men at det er viktig at man er litt enig om hva som er akseptabelt og hva som ikke er det.

Forskningsdeltakerne er enige om at hyppige samtaler med foreldrene når det gjelder barn med atferdsvansker er viktig. Christian: «Ja der tenker jeg at det som er nesten viktigst er å ha hyppige samtaler, ha det ofte. Vi har ofte en gang i måneden hvis det er noe spesielt». Beate mener det er viktig med hyppige samtaler for å legge nye planer og strategier. På disse

samtalene forteller hun foreldrene om hvordan de jobber, evaluerer, legger nye planer og strategier. Hun tar med spesialpedagog på samtalene når det er behov for det.

Åpenhet trekkes frem av alle de tre forskningsdeltakerne. Beate sier «jo mer åpenhet du har jo mer forståelse får du i fra andre og det er viktig altså». Christian mener det er viktig å være ærlig og åpen i forhold til foreldrene helt fra starten av både når det gjelder barnets styrker og barnets utfordringer. Astrid er opptatt av at man må være åpen og prøve å finne en felles forståelse. Beate trekker også frem åpenhet i forhold til resten av foreldregruppa. Hun har opplevd episoder der foreldre fikk byttet plass i garderoben, fordi de ikke ønsket at barnet deres skulle sitte ved siden av barnet med atferdsvansker. Hun har brukt foreldremøte som arena for å ta opp dette, om ikke foreldrene selv har stått frem der har hun tatt opp ting hun har fått tillatelse fra foreldrene til å si. Åpenhet om atferdsvansker mener hun skaper større forståelse blant de andre foreldrene.

De har alle opplevd utfordringer når det gjelder samarbeid med foreldre til barn med atferdsvansker. Alle tre forteller om foreldre som ikke vil se at barnet deres har utfordringer. Beate sier «vi har, og det må jeg si altså, ganske ofte foreldre som, jeg vet ikke om de er naive, eller skyver ting i fra seg eller synes det her er veldig vanskelig». De er enige om at det kan være tøft for foreldrene å innse at barnet deres har behov for litt ekstra hjelp og støtte. Christian har opplevd å ha blitt motarbeidet av et par foreldrepar som ikke var interessert i hjelp. De så ikke utfordringene, og de kom ingen vei. Han uttrykker «man driver litt brannslukking i barnehagen, men kommer ikke videre med problemet». Med det mener han at uten foreldrene med på lag er det ikke så mye man får gjort i barnehagen heller. Men samtidig opplever de at mange foreldre søker veiledning og ønsker hjelp. «Min erfaring er at 90% av foreldrene synes det er positivt. Altså de ser jo og at, kjenner på det samme og setter pris på at vi ønsker å hjelpe ungene deres på best mulig måte». Beate opplever at foreldre generelt ikke er redde for å søke veiledning av barnehagen og at de ikke er redde for å fortelle at de har utfordringer hjemme. «Foreldresamtalene går veldig mye på veiledning i fra oss. Så det å bruke mye mer tid på foreldre, det er viktig» sier hun. Astrid påpeker at foreldre har behov for å få anerkjennelse på at de er bra nok. Beate snakker også om å støtte foreldrene, fordi det er tøft å stå i dette dag ut og dag inn. Det er viktig at foreldrene blir sett og hørt og tatt på alvor. Christian trekker her inn viktigheten av å bygge et tillitsforhold til foreldrene, «fordi du er jo helt avhengig av å ha tilliten deres, at de stoler på deg og ser at du bryr deg om barnet og at det skal ha det bra».



#### 4.4.2 Internt samarbeid

Beate mener det er viktig at man har felles forståelse og felles strategier i personalet. Hun er opptatt av at en bør ha et felles grunnsyn i barnehagen, finne noe som alle i barnehagen kan stå for. «Det utfordrer meg mer å få med hele personalgruppa på det. Det å finne felles strategier og felles løsninger og at alle skal skjønne og forstå» forteller Beate. Beate forteller at de har et team med alle de pedagogiske lederne på barnehagen. Her kan de diskutere ulike saker og dele kompetanse og erfaringer med hverandre.

Astrid forteller at de bruker avdelingsmøtene til å finne felles strategier. Hun påpeker at det er viktig at en snakker sammen alle på avdelinga, ikke bare de pedagogiske lederne i barnehagen. Hun snakker om å dele kunnskap og bygge opp assistentene. Astrid har opplevd at etter et avdelingsmøte hvor de har snakket om et barn med atferdsvansker, så har atferden til barnet bedret seg litt.

Ikke bare for at vi har snakket om det, men jeg tror det er vi jeg som endrer oss. Altså liksom litt holdninger. Vi sier litt sånn unger kan ha det tøft hjemme, det kan være skilsmisse eller ny søsken eller sånn at hvis vi sitter å snakker litt om det, så blir vi litt sånn mer var for det. Da kanskje vi møter ungen litt annerledes, sånn ubevisst og bevisst (Astrid).

Hun mener det kan være fordi de både bevisst og ubevisst gjør noen ting litt annerledes og er litt i forkant, samtidig som de har fått mer forståelse.

Både Astrid og Christian er opptatt av ressurser i forhold til å være nok personale på jobb. Christian forteller «når det var så mange så ble det på en måte at de som normalt er litt i grenseland får også utfordringer fordi du ikke klarer å følge opp de godt nok». Astrid har opplevd det samme og mener det skjer for at barna må finne på noe for å få oppmerksomhet. Astrid uttrykker

Nå er det ikke jeg som sitter på fasiten da, men jeg har litt inntrykk av at når det blir satt inn nok voksne og liksom sånn både fokusert på det hjemme også så blir det mindre da. At som regel så er det i barnehagen mye voksne, men det er ikke nok liksom.

Det hun mener her er at det trengs mer personale i barnehagen, samtidig som det er viktig at det blir fokusert på atferdsvanskene hjemme. Hun erfarer at da får du en effekt av arbeidet. Christian forteller at han merker når de er nok folk til å være skikkelig i forkant. Når de er godt bemannet forteller han at barna med atferdsvansker har en bedre dag og sier «..det er

mye mer harmonisk og». Han opplever at når de er godt bemannet klarer de i større grad å være i forkant av situasjoner og avverge at negative situasjoner oppstår.

#### **4.4.3 Tverrfaglig samarbeid**

Astrid, Beate og Christian er enige om at det er viktig å samarbeide med andre instanser og bruke hverandres kompetanse. Astrid og Christian påpeker at det er godt å få delt på ansvaret og mener de ikke har kompetanse til å vurdere hva som er riktig i en hver sak. Beate er enig i at det ikke er nok kompetanse på dette feltet i førskolelærerutdanningen.

Kommunen har et lavterskeltilbud som kalles småbarnsteamet. I dette tverrfaglige teamet sitter i følge forskningsdeltakerne pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), helsesøster, barnepsykolog, fysioterapeut og kliniske pedagoger av ulik art. Dette er et lavterskeltilbud hvor anonyme saker kan tas opp eller man kan melde inn saker. Forskningsdeltakerne opplever dette som et godt tilbud hvor de kan få tips og råd. Christian uttaler

Det er veldig spennende å høre hvordan de tolker det du sier og du ser på en måte ungene med et litt nytt syn der da. Det er kjempespennende å få den tverrfagligheten da. For da får du på en måte så mange instanser som tenker sin bane, så får du sammenfattet det til et ganske bra bilde totalt sett da.

PPT har en fast dag en gang i måneden de er i barnehagen. Dette er noe de tre forskningsdeltakerne er fornøyd med. Alle tre forteller at de bruker PPT mye til råd og veiledning. De forteller at de opplever å ha et godt samarbeid med PPT og opplever at de får den veiledningen de har behov for. Også barnevernet ser de på som en viktig samarbeidspartner. «Det er klart de også er viktig i forhold til å bruke som en faginstans på å ringe og drøfte ting, spørre, råd og veiledning» sier Christian.

Christian har også opplevd å ha følt seg maktesløs i møte med samarbeidspartnerne. Han forteller om en gang det gikk tre år fra oppmelding til barnet fikk hjelp. Han opplevde dette som svært vanskelig og frustrerende å se at de andre barna også blir skadelidende fordi et barn krever mye ressurser. Dette gjald en gutt som fikk 100% oppfølging og hadde en voksen sammen med seg hele tiden. Uten hjelp fra samarbeidspartnerne måtte barnehagen bruke av egne ressurser, noe som gikk utover de andre barna i barnegruppa.

## 5 Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte de funnene jeg har presentert i kapittel 4 med bakgrunn i problemstillingen og i lys av den teorien jeg presenterte i kapittel 2. Jeg har delt drøftingen inn i tre kategorier; forskningsdeltakernes syn på atferdsvansker, arbeidsmetoder / strategier i arbeidet med barn med atferdsvansker og atferdsvansker og barnehagen som institusjon.

### 5.1 Forskningsdeltakernes syn på atferdsvansker

Astrid opplever det som slitsomt og tidvis utfordrende å jobbe med barn med atferdsvansker. Hun forteller om barn med atferdsvansker som kan bli litt «svarteper» i barnehagen. Hun forteller at man noen ganger kan høre det litt på tonen navnet til barnet blir sagt på. Her blir bevissthet på egne holdninger veldig viktig. For å unngå at barn ender som syndebukker som både barn og voksne får et negativt forhold til, bruker Astrid avdelingsmøtene til å snakke om barn med atferdsvansker. Hun har opplevd at etter et slikt møte hvor de har tatt opp et barn, har atferden til barnet forbedret seg. Det mener hun skyldes at de ved å snakke om barnets situasjon har fått mer forståelse for barnets vansker og møter barnet litt annerledes. Hun mener dette skjer både bevisst og ubevisst hos personalet. Det hun sier her er at man kan se barnets atferd som uttrykk for møte mellom barn og voksne med deres holdninger. Astrid viser her til en relasjonell eller systemisk forståelse. Det hun sier kan ses i sammenheng med et sosialkonstruksjonistisk perspektiv. Barnet blir i følge dette perspektivet påvirket av sin umiddelbare sosiale kontekst (Nordahl et al., 2005). Dette er i samsvar med det Astrid sier om at hun ser endring i barnets atferd når de som voksne møter barnet med mer forståelse og på en annen måte en tidligere.

Christian er inne på noe av det samme som Astrid. Han bruker praksisfortellinger som et verktøy for å jobbe med holdninger på avdelingsmøtene. Hver uke skriver alle i personalet en praksisfortelling for å bli bevisst på barnets styrker, og for at det negative ikke skal ta alt fokus. Hvis vi ser på dette med et sosialkonstruksjonistisk perspektiv knyttes problemene til de voksnes forventninger og oppfatninger. I følge Overland (2006) vil den voksnes tro på barnet prege holdninger og væremåte slik at dette kommuniseres mer eller mindre direkte til barnet. Med liten tro på endring og oppgittethet hos de voksne kan det bli vanskelig å registrere det positive. Barnet overtar de lave forventningene og man havner i en ond sirkel. Motsatt kan

tro på endring hos de voksne bidra til en positiv utvikling der fokus på positiv atferd blir dominerende (Overland, 2006). Å skrive positive praksisfortellinger slik Christian forteller om kan være med på å snu holdninger og væremåte i forhold til barn med atferdsvansker i positiv retning ved at en fokuserer på det positive. Kanskje er det noe av det samme som skjer etter avdelingsmøte som Astrid forteller om.

Beate tolker jeg som ressursfokuset. Hun er opptatt av at det ikke trenger å være utfordringer i forhold til et barn med atferdsvansker. Hun mener at det er måten barnehagen arbeider på som avgjør om det blir utfordringer eller ikke. Jeg tolker det hun sier som en relasjonell forståelsesmåte av atferdsvansker. I følge Tangen (2012) handler det om et gap mellom individuelle forutsetninger og de krav som omgivelsene og samfunnet stiller, i denne sammenhengen barnehagen. For Beate er det barnehagen og personalets arbeidsmåte som avgjør om det blir utfordringer eller ikke i forhold til barn med atferdsvansker. Beate forteller at hun har jobbet mye med seg selv og hvordan hun arbeider. Nå jobber hun etter prinsipper fra De Utrolige Årene. Slik jeg tolker henne mener hun at den proaktive måten å arbeide på gjør at de ikke opplever så mange store utfordringer i forhold til barn med atferdsvansker. Beate har fokus på at det ikke er barnet som er problemet, det er de voksne som må endre atferd. Jeg tolker Beate slik at hun mener at det er oss selv som pedagoger vi må jobbe med for å endre atferden til barn med atferdsvansker. Hun mener måten vi møter barnet har betydning for hvordan atferdsvanskene vil komme til uttrykk.

De tre forskningsdeltakerne er alle inne på betydningen av mestring. Beate mener hovedmålet bør være mestring, fordi barn med atferdsvansker alt for ofte opplever å mislykkes. Beate er veldig opptatt av å se barnets ressurser og ferdigheter. Hun er opptatt av å finne styrkene barnet har og ha fokus på det positive. Dette kan ses i sammenheng med mestringsperspektivet som også kan betegnes som ressursmodellen. Ressursmodellen innebærer at det er viktig å utvikle det individet kan, finne barnets åpne og skjulte krefter. Med dette perspektivet til grunn blir livskompetanse, livsdyktighet, livsmestring og motstandsdyktighet målet (Nordahl et al., 2005). Christian forteller at han jobber med å bygge barnas selvfølelse. Her kan en se et mestringsperspektiv bak det han sier. Individets nettverk, sosial læring og kompetanseheving i barnets nettverk er noe det satses på innen dette perspektivet (Nordahl et al., 2005). Det handler om at problematferd kan ha sammenheng med at barn og unge ikke mestrer de utfordringer de møter i hjem, skole og nærmiljø (Overland, 2006).

Til tross for deltakernes fokus på system og mestring, så mener jeg å kunne spore et individperspektiv i noen av forskningsdeltakernes uttalelser. Noe som innebærer at problemet legges hos individet (Nordahl et al., 2005). Det kan for eksempel ses i uttalelsene rundt utfordrende foreldresamarbeid, hvor de mener foreldrene er naive og ikke vil innse at barnet deres har behov for ekstra hjelp og støtte. Denne uttalelsen viser et klart individperspektiv fordi de med andre ord sier at barnet som individ har problemet i seg og derfor vil vise atferden på alle arenaer, også hjemme. Med et slikt perspektiv er det barnet som må endre seg. Hvilket perspektiv man har på atferdsvansker vil ha betydning for hva man har fokus på i arbeidet med barn med atferdsvansker (Nordahl et al., 2005). Med et individperspektiv vil tiltak rettet mot barnet selv bli viktig. Samtidig sier Beate at det er de voksnes atferds som må endres for å kunne endre barns atferd. Det er et helt annet perspektiv hvor fokuset flyttes fra barnet til den voksnes ansvar.

Ut i fra mine funn ser det ut til at alle de tre forskningsdeltakerne skifter litt mellom flere perspektiver på atferdsvansker. Det kan se ut til at de jobber med systemene rundt barnet, men i noen tilfeller med mål om å endre enkeltbarnet. Noe som viser at det gjøres ut i fra en forståelse av at det er barnet som eier problemet. Beate er den som er mest ressursfokusert med et relasjonelt perspektiv på atferdsvansker, men også hos Astrid og Christian ser jeg en relasjonell eller systemisk forståelse. De er alle tre inne på betydningen av mestring og et mestringsperspektiv på atferdsvansker. Likevel kan jeg, som jeg har vært inne på, spore et individperspektiv i noen av deres uttalelser.

## **5.2 Arbeidsmetoder / Strategier i arbeidet med barn med atferdsvansker**

### **5.2.1 Ignorering, ros og anerkjennelse**

Noe av det mest fremtredende i forskningsdeltakernes beskrivelser av arbeidsmetoder var at de alle brukte ros som strategi. De gir oppmerksomhet til ønsket atferd og overser uønsket atferd. Dette gjøres ut i fra en forståelse av at den atferden som får oppmerksomhet, er den atferden barnet vil fortsette med. Ignoreringen i De Utrolige Årene gjøres ut i fra tanken om at hvis ignoreringen gjennomføres konsekvent og systematisk vil barna tilslutt holde opp. Regulering av atferd gjennom ytre motivering står sentralt i programtenkningen. Hva kan det å bli oversett føre til for disse barna? Barn med atferdsvansker vil kanskje vise mye atferd

som ikke kan roses, noe som kan føre til at de ofte oversees. Christian nevner naboros som en strategi. Naboros kan tenkes å forsterke følelsen av å bli oversett for barnet, fordi barnet ved siden av roses, mens det andre barnets atferd blir oversett. Anerkjennelse handler om å se den andre, i denne sammenhengen å se barnet. I følge Nordahl et al. (2005) må vi som voksne verdsette det som er viktig for barna og snakke med dem. Alle mennesker har behov for ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger, noe barna med atferdsvansker får i følge forskningsdeltakerne ved at de bruker mye ros og positiv oppmerksomhet på ønsket atferd. Men de forteller også at de overser uønsket atferd, kan vi da snakke om en anerkjennende praksis? Det er ikke snakk om å overse alt barnet gjør, men det som ses på som uønsket atferd.

Det å se på ros i forhold til å bygge relasjoner og tillit til barna, blir en annen måte å bruke denne strategien på slik jeg ser det. Den rosen forskningsdeltakerne bruker sees som en regulering av atferd og i mitt materiale kom det ikke frem noe om ros i forhold til å bygge relasjoner til barna med atferdsvansker. Man kan si at måten de bruker ros på er en form for atferdsregulering på individnivå, i motsetning til i et relasjonelt perspektiv. Tillit er en sentral faktor i relasjoner og i følge Løgstrup er tillit noe vi ikke kan leve uten. Løgstrup mener at i møte med andre holder vi noe av den andres liv i våre hender, dette kan vi enten ivareta eller forspille (Løgstrup i Eide & Skorstad, 2013). Da vil jeg igjen tilbake til det å overse barns atferd, hva gjør det å bli oversett med tilliten? For at ros skal fungere som en strategi tenker jeg at det er viktig at den er ekte. Et positivt fokus på barnet og oppmerksomhet til ønsket atferd kan være viktig i forhold til relasjonsbygging. Det å bli sett av den voksne er viktig for relasjonen. Et positivt fokus kan gjøre at barnet opplever det å bli forstått og ikke bare opplever korreksjoner. Beate er opptatt av å fortelle barna hva hun ønsker at barnet skal gjøre, i stedet for å fortelle hva de ikke skal gjøre. Hun mener dette er mye enklere å forholde seg til for barna og unngår derfor å bruke ordet «ikke».

I Honneths teori om anerkjennelse er det sentralt at anerkjennelse er en forutsetning for å utvikle og opprettholde en identitet som kan beskrives som helhetlig eller intakt. Han mener at moralske krenkelser kan skade utviklingen og opprettholdelsen av identiteten til den som krenkes og til den som krenker (Kermit, 2012). Jeg mener derfor det er viktig å tenke over hva slags konsekvenser det kan ha for barna med atferdsvansker å bli oversett når de har en uønsket atferd, nettopp fordi anerkjennelse i følge Honneth er så viktig for identitetsdannelse (i Åmot & Skoglund, 2012). I følge Nordahl et al. (2005) har gjerne barn med atferdsvansker mest behov for verdsetting, empati og forståelse.

I mine funn ser jeg at Beates arbeid er mye preget av tenkningen til Webster Stratton og De Utrolige Årene. De to andre forskningsdeltakerne bruker også flere av elementene fra denne metoden, som ros av ønsket atferd og ignorering av uønsket atferd. Heggvold (2012) er kritisk til definering av barn og instrumentelle metoder i barnehagen. Anerkjennelsen er i følge Heggvold (2012) antimetodisk fordi den handler om genuine, unike møter som skjer her og nå mellom mennesker i samhandling. Derfor blir programmerte og instrumentelle metoder det motsatte av en anerkjennende praksis. På bakgrunn av dette kan det være grunn til å fremvise sunn skepsis til programmer og metodiske samspillstiler. Barnet og den faktoren barnet utgjør i samspillet defineres bort hvis vi har definert hvor vi vil, hva som er normalt og hvordan vi skal nå dit. Ved bruk av slike metoder kan barnets subjekt og egenart, eller situasjonen i seg selv bli av liten betydning. Da har vi ikke lenger en anerkjennende pedagogikk (Heggvold, 2012). Som jeg har vært inne på tidligere viser forskningsdeltakerne individperspektiv i noen av sine uttalelser. Dette gjør at fokuset blir på barnet og hvordan en kan endre barnet og barnets atferd.

I følge Heggvold (2012) overskygger barnet som en gang skal bli, «human becomings», her-og-nå-perspektivet, selv om man etterstreber og tilsynelatende vektlegger barn som «human beings». Noe det også kan se ut som ut i fra mitt materiale. Hun påpeker at vi i økende grad må forsøke å se barnets atferd som uttrykk i møtet med en praksis vi som voksne har skapt for barnet, samt et uttrykk for hva barn faktisk er opptatt av, hva de opplever og erfarer (Heggvold, 2012). To av forskningsdeltakerne, Astrid og Beate, bruker eller har brukt atferdsplaner i forhold til barn med atferdsvansker. Dette er planer med mål og strategier for at barnet skal nå ønsket atferd. For hvem er disse planene laget? Det er viktig å være bevisst på om bruk av slike metoder gjør at fokuset blir på barnet og at det skal endres og tilpasses. I flere av forskningsdeltakernes uttalelser ser jeg et individperspektiv og et fokus på endring av barnet. Selv om de er opptatt av mestring og se barnets ressurser, preges flere av uttalelsene av at det er barnet som er problemet og barnets atferd som må endres. F.eks. uttaler Christian om barn med atferdsvansker «de som ikke har den sosiale kompetansen på plass» og Astrid og Beate bruker atferdsplaner for å endre barnas atferd. I følge Heggvold (2012) er det også viktig med kritisk refleksjon over disse pedagogiske metodene som skal regulere barnets liv og tilværelse. Alle de tre forskningsdeltakerne brukere elementer fra ulike metoder, særlig De Utrolige Årene. Funnene mine viser i liten grad refleksjoner over disse metodene og måten de jobber på. De Utrolige Årene er et eksempel på en metode som Heggvold (2012) er kritisk til. De Utrolige Årene har et helhetlig og miljøovergripende nettverksperspektiv og

lærerprogrammet bygger på en forståelse for at den voksnes atferd må endres for å kunne endre barnets atferd (Fossum & Mørch, 2005; Webster-Stratton, 2005). De ulike strategiene rettet mot barnet virker å ha fokus på barnets egenskaper og ferdigheter. I en forebyggende sammenheng vil kanskje programmet være mer systemrettet, ved at det brukes i forhold til alle barn og som en måte å jobbe med barnehagen som system for å hindre utvikling av atferdsvansker. Men som et mer individrettet tiltak i forhold til atferdsvansker kan det virke som at mye av fokuset er på å endre barnet og barnets atferd. Bevissthet og refleksjon om hva man tar i bruk av metoder og strategier er viktig.

### **5.2.1 Voksen- barn relasjoner**

Relasjonsbygging kan være spesielt utfordrende i forhold til barn med atferdsvansker. Beate uttrykker det slik «det er gjerne de ungene her det er vanskeligst og kanskje få gode relasjoner til, men det er de her som trenger det mest». Vi er nå på mikronivået i følge Bronfenbrenner (1979). Mange av barna har kanskje få gode relasjoner til voksne fra før, derfor blir det å opparbeide tillit hos disse barna svært viktig, men samtidig utfordrende. Barna må føle at den voksne forstår den vanskelige situasjonen de befinner seg i. For å få til dette må en som voksen være empatisk og forsøke å forstå hvilke motiver og hensikter barna handler ut i fra (Spurkeland, 2012). Dette kan knyttes til aktørperspektivet som ser alle sosiale fenomener som et resultat av individuell handling. Innen dette perspektivet blir alle handlinger valgt som et middel for å nå et mål. Problematisk atferd kan da forstås som atferd barnet velger fordi de mener det er hensiktsmessig i den bestemte situasjonen (Nordahl et al., 2005). I følge Nordahl et al. (2005) kan aktørperspektivet bidra til at barnet føler seg mer forstått og dermed bedre relasjonen mellom barn og voksen. Pedagogen må ha en evne til å se hvert enkelt barn på dets egne premisser, evne til å avstemme egen atferd uten å legge fra seg lederskapet, evne til å være autentisk i kontakten med barnet, og evne og vilje til å påta seg ansvaret for kvaliteten på relasjonen dem i mellom (Juil & Jensen, 2003). Refleksjon og bevissthet over egne verdier og holdninger er av stor betydning for personalet i barnehagen, fordi disse påvirker kvaliteten på relasjonen mellom voksen og barn. I denne sammenhengen blir personalets relasjonskompetanse viktig. Relasjonskompetanse innebærer ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner (Spurkeland, 2012). Pedagogens relasjonskompetanse har stor betydning for evnen til å bygge tette og nære relasjoner til barna. Den vil også ha betydning for evnen til å skape trygghet og vise



anerkjennelse. Her kan vi trekke inn synet på barn. Som tidligere nevnt vil jeg si at et individperspektiv dominerer forskningsdeltakernes utsagn, men som jeg viste i starten av drøftingskapittelet har de også en systemisk forståelse og syn på atferdsvansker preget av et sosialkonstruksjonistisk og relasjonelt perspektiv. Hvis en flytter fokuset bort fra barnet og over på den voksne blir relasjonskompetanse viktig.

Christian og Beate trekker frem at tydelige voksne er svært viktig i barnehagen. Trygge voksne som er tydelige og forutsigbare gir trygghet til barna, noe barn med atferdsvansker kanskje spesielt har behov for. Dette kan være med på å skape gode relasjoner med barnet. De mener barna blir utrygge i møte med utydelige voksne og at det vil gjøre at de vil begynne å teste ut grensene. I følge Nordahl et al. (2005) er tillit et viktig forhold ved en relasjon. Tillit er noe som må opparbeides over tid og som handler om å oppleve den andre som forutsigbar, troverdig og at en vil en vel (Overland, 2006). Jeg tolker Christian og Beate som tydelige voksne som er bevisst på hvordan de møter barna og på hvordan de skaper gode relasjoner.

## **5.2.2 Barn-barn relasjoner og sosial kompetanse**

Christian legger vekt på det sosiale i forhold til atferdsvansker og ser atferdsvansker i sammenheng med manglende sosial kompetanse. Dette stemmer overens med det Nordahl et al. (2005) sier om en signifikant sammenheng mellom problematferd og sosial kompetanse. Astrid forteller om at hun bruker små grupper for å skape gode samspillsituasjoner både mellom voksne og barn og barn imellom. Jeg tolker alle tre som opptatt av å jobbe med barnegruppa for å få et godt miljø. Det å dele barna i små grupper bruker de alle tre i arbeidet med samspill og å skape relasjoner barn i mellom. I følge Drugli (2013) kan sosiale relasjoner både overfor barn og voksne være en utfordring for barn med atferdsvansker. Sosial kompetanse er viktig for å ha evnen til å danne og vedlikeholde positive vennerelasjoner med jevnaldrende (Drugli, 2013). For å fungere godt sosialt må barn i følge Ogden (2009) ha de sosiale ferdighetene samarbeidsevne, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Alle tre forteller at de lager små grupper rundt barna med atferdsvansker for å arbeide med samspill og for å skape relasjoner barn imellom. De er i hovedsak opptatt av å ha med barn som går godt overens for å kunne skape gode situasjoner. Likevel mener både Christian og Beate det er viktig at barna får erfaringer med ulike lekepartnere, både barn de går godt sammen med og barn som ikke går like godt sammen. Astrid er opptatt av å være en brobygger for barna og støtte barn som ikke glir like naturlig inn i leken og hjelpe unger til å

finne hverandre. Beate påpeker derimot at vi voksne ikke kan velge vennene deres, selv om vi kan oppfordre de. Jeg tenker de små gruppene kan være en god arena til å jobbe med sosial kompetanse som i følge Nordahl et al. (2005) er svært viktig for i hvilken grad barna klarer å etablere relasjoner med jevnaldrende og hvem de etablerer relasjoner til.

### 5.2.3 Samarbeid

Atferdsvansker er ikke bare en individuell vanske, men fordrer ofte en systemisk forandring for å kunne bedres. Dette krever eksterne, kompetente fagpersoner. Alle de tre forskningsdeltakerne er opptatt av at det er viktig å samarbeide med andre instanser og bruke hverandres kompetanse. Jeg tolker det slik at de opplever det som en trygghet å ha andre faginstanser å samarbeide med. De bruker både PPT og barnevernet for råd og veiledning, og opplever at det er godt å få delt ansvaret med noen med kompetanse på aktuelle områder. Når samarbeidet ikke går like godt har Christian opplevd å føle seg maktesløs. Han forteller om et tilfelle der det gikk tre år fra oppmelding til PPT til barnet fikk den hjelpen barnehagen mente han trengte. Denne saken følte vanskelig og frustrerende for barnehagen fordi det ikke bare går utover det barnet det gjelder, men også resten av barna. Barnehagen hadde 100% oppfølging på dette barnet med atferdsvansker, noe som resten av barna ble skadelidende for. En slik sak illustrerer hvor viktig det er at det tverrfaglige samarbeidet fungerer og at ressurser er en faktor en ikke kan komme utenom. Jeg vil komme nærmer tilbake til dette.

Astrid, Beate og Christian opplever at det er nødvendig å samarbeid med foreldrene til barna med atferdsvansker. I samarbeidet med foreldrene trekker de alle tre frem åpenhet som et viktig punkt. De er opptatte av å være åpne og ærlige med foreldrene helt fra starten av, både om barnets styrker og utfordringer. Det fokuset de har på åpenhet tenker jeg er svært viktig i forhold til å skape en relasjon til foreldrene preget av tillit. I følge Nilsen og Vogt (2008) er åpenhet sentralt innen samarbeid, i tillegg til respekt, likeverdighet og verdsetting av andres synspunkter. God kommunikasjon med foreldrene vil lede til et samarbeid som gir økte muligheter for å endre utviklingen i en positiv retning (Nordahl et al., 2005).

De tre forskningsdeltakerne har alle opplevd at samarbeid med foreldre kan være utfordrende. De forteller at de opplever at noen foreldre ikke vil se at barnet deres har utfordringer og trenger ekstra hjelp og støtte. Forskningsdeltakernes uttalelser om foreldre som er naive og ikke vil innse at barnet deres har et problem kan tolkes som et individperspektiv på

atferdsvansker. Det vil si at barnet som individ har problemet i seg og dermed vil vise det på alle arenaer (Nordahl et al., 2005). Det kan se ut som de forventer at foreldrene skal være enige og når de ikke er det blir de betegnet som naive som ikke vil innse problemet. Ser vi derimot på atferdsvansker med en relasjonell forståelsesmåte vil kontekst være viktig. Det vil si at atferdsvansker kan oppstå i noen sammenhenger, men ikke i andre (Tangen, 2012).

Christian forteller om å bli motarbeidet av foreldre som ikke var interessert i hjelp og ikke så utfordringene. Han mener at det de gjorde i barnehagen fikk liten effekt fordi de ikke hadde foreldrene med på lag, de kom ikke videre med problemet. Det han forteller her viser hvor viktig det er å få til et godt samarbeid med foreldrene. En kan stille spørsmål om barnehagen har gjort nok for å få foreldrene til å se utfordringene til barnet i en slik situasjon som Christian forteller om. Er det noe de kunne gjort for å få et bedre samarbeid og en felles forståelse? I følge Dalen og Tangen (2012) er foreldrenes opplevelse av å se mening i samarbeidet, opplevelse av å ha innflytelse og støtte viktig for å få et fruktbart samarbeid. Selv om samarbeid er noe begge parter har ansvar for, er det i denne sammenhengen barnehagen som har hovedansvar for å etablere og vedlikeholde et positivt samarbeid (Dalen & Tangen, 2012). Beate bruker hyppige samtaler som strategi når samarbeidet er litt utfordrende, gjerne en gang i måneden. Astrid og Christian har også oftere samtaler med foreldrene til barna med atferdsvansker.

De tre forskningsdeltakerne opplever også at mange foreldre søker veiledning og ønsker hjelp. Beate kan fortelle at mange foreldre ikke er redde for å søke veiledning og innrømme at de har utfordringer hjemme. Veiledning av foreldre til barn med atferdsvansker blir viktig i følge Pattersons sosial interaksjons læringsteori, hvor det legges vekt på at antisosial atferd læres gjennom tidlige erfaringer i familien. Hvis en legger denne teorien til grunn vil foreldre med manglende eller uegnede foreldreegenskaper være den viktigste årsaken til barns avvikende atferd (Ogden, 2009). Av den grunn vil den veiledningen barnehagen gir til foreldrene kunne være forebyggende i forhold til atferdsvansker. I følge Drugli (2013) er foreldreveiledning den mest anvendte metoden for å behandle atferdsvansker. Det forskningsdeltakerne trekker frem her er uorganisert veiledning på foreldresamtaler og i hverdagen, men ulike foreldreveiledningsprogram kan også være aktuelt.

Barnehagen kan bli et bindeledd mellom de ulike systemene rundt et barn, slik jeg ser det. Samarbeidet barnehagen har internt, med foreldre og eksterne etater kan bidra til en forbedring av alle systemene rundt barnet. De tre forskningsdeltakerne er opptatt av å få til et

godt samarbeid med foreldrene, noe som er i tråd med Bronfenbrenners bioøkologiske modell. I følge Bronfenbrenner er mengden og kvaliteten i kontakten mellom utviklingsmiljøene til barnet viktig for barnets utvikling. Han viser til at barns utviklingsprosess påvirkes av sosiale relasjoner som oppstår i og mellom de ulike miljøsettingene barnet befinner seg i, i dette tilfellet barnehage og hjem. Dette er det Bronfenbrenner omtaler som mesosystemet. Mesosystemet omfatter hva mikrosystemene samlet sett gir av utviklingsbetingelser for barnet (Kvello, 2008).

### **5.3 Atferdsvansker og barnehagen som institusjon**

Christian opplever at barn med atferdsvansker fungerer bedre når de er på tur, enn hva de gjør i barnehagen. Denne forklarer han med at det er mye roligere ute i skogen enn i barnehagen som er full av inntrykk både visuelt og i form av lyd. Den opplevelsen Christian har viser hvordan kontekst kan være med på å konstruere atferdsvansker. Kontekstene skog og institusjon gir ulike utslag i atferd hos barna slik han opplever det. Dette er i samsvar med et relasjonelt perspektiv. Innen dette perspektivet handler vansker om et gap mellom individuelle forutsetninger og kravene i omgivelsene og samfunnet. Med andre ord kan atferdsvansker oppstå i noen sammenhenger, og ikke i andre (Tangen, 2012). Den opplevelsen Christian har her gjør at en kan stille spørsmål om hvilken rolle barnehagen som institusjon har i forhold til atferdsvansker. Kan måten barnehager er strukturert på ha betydning for om atferdsvansker oppstår eller ikke? I følge transaksjonsmodellen er det et kontinuerlig vekselspill mellom arv og miljø, noe som vil si at miljøet barnet vokser opp i påvirker hva slags uttrykk genene får (Drugli, 2013; Kvello, 2008). I Norge i dag går de fleste barn i barnehage og barnehagen er en viktig del av barnas oppvekstmiljø, derfor er det å være bevisst på hvordan barnehagen som institusjon virker inn i forhold til atferdsvansker viktig.

Christian har opplevd at det kan oppstå vanskelige dilemmaer i barnehagehverdagen. Han forteller om en situasjon der et barn med atferdsvansker ble veldig utagerende ved grensesetting på en tur til biblioteket. Dette er et eksempel på at gapet mellom kravene i omgivelsene og individuelle forutsetninger ble for stort, jfr. forrige avsnitt. Gutten ble tatt ut av barnegruppa og med på toalettet av en i personalet for å skjermes. Der fikk både den ansatte og barnet en ubehagelig opplevelse da en fremmed mann kom bort for å høre hvordan det gikk. Ut i fra denne historien tolker jeg at Christian opplever det som vanskelig å velge

hvilke hensyn han skal vektlegge tyngst i forhold til turvalg. På den ene siden har vi barnet med atferdsvansker som han mener hadde hatt fordel av å få utfordringer på et lavere nivå. På den andre siden vil det bety at resten av barnegruppa vil få et begrenset turtilbud, fordi det ikke er personale nok til å dele barnegruppa for å dra på forskjellige turer. Denne historien handler også om stigmatisering, som også er noe Christian må tenke på og ta hensyn til i denne situasjonen. Han forteller at han tar barnet med atferdsvansker ut og bort fra barnegruppa for å skjerme barnet, dette er noe de gjør også i barnehagen.

Det Christian sier om at barn med atferdsvansker har bedre dager når barnehagen er godt bemannet, viser hvordan atferdsvansker henger sammen med barnehagen som institusjon. Faktorer i systemene rundt barnet ser derfor ut til å være med på å påvirke atferden. Med god bemanning forstår jeg voksne i forhold til antall barn. Christian opplever at antall voksne på jobb er avgjørende for hvordan de klarer å være i forkant av situasjoner og tilrettelegge for barna. Ressurser blir derfor også en viktig faktor i barnehagens arbeid med atferdsvansker. Faktorer som antall barn og voksne i barnehagen er en del av eksosystemet. Det som skjer i eksosystemet påvirker barna, selv om de ikke er direkte deltakere i disse miljøstrukturene (Bronfenbrenner, 1979; Klefbeck & Ogden, 2003; Kvello, 2008).

Forberedelse av overganger er noe alle tre forskningsdeltakerne nevner som en strategi i møte med barn med atferdsvansker. Det å forberede barna på overganger handler om å tilrettelegge systemet rundt barnet, her ligger det et systemperspektiv bak. Likevel kan det ut i fra forskningsdeltakernes uttalelser se ut som denne strategien er mest rettet mot barn som anses for å ha atferdsvansker og ikke mot hele barnegruppa og systemet, siden disse tiltakene er særlig rettet mot barna med atferdsvansker. Christian bruker en perm med visualisering av dagsrytmen for å forberede barna på dagen. Det kan se ut til at han har større fokus på dette med overganger enn det Astrid har, som forteller om at dette er noe de kunne blitt flinkere på.

Små grupper brukes av alle tre forskningsdeltakerne. De ser på små grupper som en viktig strategi i arbeidet med barn med atferdsvansker og bruker små grupper for å arbeide med samspill og relasjoner. Bruken av små grupper kan også ses på som en tilrettelegging av systemet rundt barnet. Små grupper brukes som et særskilt tiltak rettet mot barn med atferdsvansker fordi barnehagen, og skolen, i utgangspunktet er strukturert i store grupper. En kan da stille spørsmål om atferdsvansker ville vært like utbredt om barnehagene hadde vært strukturert på en annen måte med små barnegrupper.

## 6 Avslutning

Utgangspunktet for masteroppgaven min var å finne svar på problemstillingen: Hvordan arbeider personalet i barnehagen for å hindre/begrense utviklingen av atferdsvansker hos barn? For å få svar på problemstillingen gjorde jeg tre kvalitative intervju med tre pedagogiske ledere i tre forskjellige barnehager i en kommune i Sør-Trøndelag. Gjennom de tre intervjuene har jeg fått økt innsikt i tre barnehagers arbeid med barn med atferdsvansker og hvilke opplevelser og erfaringer de har.

Etter en analyse av funnene mine endte jeg opp med tre kategorier. Den første kategorien er «forskningsdeltakernes syn på atferdsvansker». Her har jeg drøftet hvilket syn og hvilke perspektiver som ligger bak forskningsdeltakernes uttalelser. Det kom fram i studien at forskningsdeltakerne skifter noe mellom flere perspektiver på atferdsvansker. De jobber med systemene rundt barnet og har alle tre en relasjonell eller systemisk forståelse av atferdsvansker. Samtidig som de er opptatt av systemene rundt barnet, er noen av uttalelsene preget av et individperspektiv på atferdsvansker. Det synet forskningsdeltakerne har på atferdsvansker vil ha betydning for hvordan de arbeider, noe som bringer oss over til neste kategori.

Den andre kategorien har jeg kalt «arbeidsmetoder/strategier i arbeidet med barn med atferdsvansker». Her har jeg presentert og drøftet de strategiene og metodene forskningsdeltakerne forteller om. Strategien ros var noe av det som var mest fremtredende i forskningsdeltakernes beskrivelser av sitt arbeid. Denne strategien er hentet fra Webster Strattons tenkning og metoden De Utrolige Årene. Strategien går ut på å rose ønsket atferd og overse uønsket atferd, ut i fra en forståelse av at den atferd som gis oppmerksomhet er den atferden barnet vil fortsette med. Jeg har drøftet det å overse barns atferd opp i mot anerkjennelse. Ut i fra mitt materiale fant jeg at forskningsdeltakerne i liten grad bruker ros i forhold til relasjonsbygging, men mer som en form for atferdsregulering på individnivå. Det finnes kritiske røster til bruk av ulike metoder i barnehagen i forskning og litteratur. I mitt materiale fant jeg liten grad av kritiske refleksjoner rundt bruk av metoder som De Utrolige Årene. Refleksjon rundt arbeidsmetoder og hvilket syn på barn som ligger bak er viktig, for å være bevisst på hvordan man arbeider med atferdsvansker.

Som det også kommer fram i studien er relasjonsbygging sentralt for forskningsdeltakerne. Forskningsdeltakerne uttrykker at relasjonsbygging kan være ekstra utfordrende i forhold til

barn med atferdsvansker. I denne sammenhengen blir de voksnes relasjonskompetanse av stor betydning. Trygge, forutsigbare og tydelige voksne er noe alle barn trenger, og kanskje i enda større grad barna med atferdsvansker. Tillit er også en viktig faktor i relasjonsbyggingen. I forhold til relasjoner barn i mellom er sosial kompetanse noe forskningsdeltakerne har fokus på gjennom å arbeide i små grupper hvor de kan skape gode samspillsituasjoner.

Samarbeid er en annen viktig side av måten barnehagen arbeider på. Jeg har i denne studien funnet at forskningsdeltakerne ser på andre faginstanser som PPT og barnevernet som viktige samarbeidspartnere og føler seg tryggere i sitt arbeid ved at de kan dele ansvaret med noen med aktuell kompetanse. Det forutsetter at det tverrfaglige samarbeidet fungerer.

Foreldresamarbeid trekkes også frem av de tre forskningsdeltakerne som sentralt. Det kommer frem i datamaterialet at forskningsdeltakerne har opplevd utfordringer i foreldresamarbeidet og at noen foreldre ikke vil se at barnet deres har et problem, samtidig opplever de også mange foreldre som søker veiledning og hjelp. Ut i fra det forskningsdeltakerne sier kan vi se at barnehagen kan bli et bindeledd mellom systemene rundt barnet om samarbeidet fungerer godt.

Den siste analysekategorien i drøftingsdelen er «atferdsvansker og barnehagen som institusjon». I denne delen diskuterer jeg hvordan barnehagen som institusjon og barnehagens struktur kan ha betydning i forhold til atferdsvansker. Innen et relasjonelt perspektiv handler atferdsvansker om et gap mellom individuelle forutsetninger og kravene omgivelsene stiller. Det gir bakgrunn for å drøfte om barnehagens struktur kan være en faktor i utvikling av atferdsvansker. Ressurser i form av bemanning blir her trukket frem som avgjørende i forhold til hvordan barn med atferdsvansker fungerer. Det kommer her frem at det gjøres tilrettelegginger i systemene rundt barnet gjennom å forberede overganger og dele barna i mindre grupper. På grunn av at barnehagen i utgangspunktet er strukturert i store grupper, brukes små grupper som et særskilt tiltak i forhold til barn med atferdsvansker.

Denne studien er begrenset fordi den tar for seg et lite utvalg. Det er derfor vanskelig å si om funnene kan overføres til andre kontekster. Det kunne vært interessant og gjort observasjoner i tillegg til intervjuene for å få bedre innsikt i hvordan de tre barnehagene jobber, men dette har jeg på bakgrunn av tid og omfang valgt å gå bort fra. Det kunne også vært interessant og forsket videre på betydningen barnehagens struktur og organisering har for atferdsvansker.

## 7 Referanser

- Axberg, U., Hansson, K., Broberg, A. G., & Wirtberg, I. (2006). The Development of a Systemic School-Based Intervention: Marte Meo and Coordination Meetings. *Family Process*, 45(3), 375-389.
- Barnehageloven. (2005). *LOV-2005-06-17-64: Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. . Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: clinical and developmental issues*. New York: Guilford Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M., & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 220-239). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2009). Når barn har alvorlige atferdsvansker – foreldreinvolvering i barnehage og skole. *Spesialpedagogikk*(6), 44-52.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eide, S. B., & Skorstad, B. (2013). *Etikk: til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fossum, S., & Mørch, W.-T. (2005). "De Utrolige Årene": Webster-Strattons foreldre-, barn- og lærerbaserte metode for behandling av små barn med atferdsforstyrrelser. I L. E. Schjelderup, C. Omre & E. Marthinsen (Red.), *Nye metoder i et moderne barnevern* (s. 152-172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glavin, K., & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-33). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.



- Heggvold, G. I. (2012). Det "atferdsproblematiske" barnet. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 84-107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefelleskap og felleskap. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Stortingsmelding nr 16 (2006-2007)... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2008). Transaksjonsmodellen: mennesker og miljø utvikler hverandre. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 203-232). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langeveld, J. H., Gundersen, K. K., & Svartdal, F. (2012). Social competence as a mediating factor in reduction of behavior problems. *Scandinavian Journal of Educational Research* (56), 381-399.
- Larsson, B., Fossum, S., Clifford, G., Drugli, M. B., Handegård, B. H., & Mørck, W. T. (2009). Treatment of oppositional defiant and conduct problems in young Norwegian children. Results of a randomized controlled trial. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 18, 42-52.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nilsen, V., & Vogt, A. (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 272-304). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2012: 5. *Bedre beskyttelse av barns utvikling*. Oslo: Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2012/nou-2012-5.html?id=671400>.
- Nærde, A., & Naumer, S. P. (2003). *Psykiske lidelser blant barn 0- 12 år* Oslo Nasjonalt Folkehelseinstitutt.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *LOV-1998-07-17-61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller briste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Waschbusch, D. A., Pelham, W. E., & Massetti, G. (2005). The Behavior Education Support and Treatment (BEST) School Intervention Program. *Journal of Attention Disorder*, 9, 313-322.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.

Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner  
IR. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*  
(s. 17-40). Oslo: Universitetsforlaget.

## **Vedlegg 1: Intervjuguide**

**Problemstilling:** «Hvordan arbeider personalet i barnehagen for å hindre/begrense utviklingen av atferdsvansker hos barn?»»

### **Bakgrunn**

#### **1. Kan du fortelle om din bakgrunn?**

- Alder, kjønn, utdanning og arbeidserfaring

### **Hoveddel**

#### **1. Atferdsvansker**

- Hva tenker du på når du hører begrepet atferdsvansker?
- Kan du beskrive hvordan du har opplevd/erfart barn med atferdsvansker i barnehagen?
- Kan du si noe om utfordringer for menneskene rundt barnet: barnet selv, de andre barna i barnehagen, personalet i barnehagen, foreldre?

#### **2. Kan du fortelle litt om dine erfaringer og opplevelser av samspill med barn med atferdsvansker?**

- Voksen – barn
- Barn – barn

#### **3. Hvordan jobber dere for å skape en god relasjon til barnet?**

- Voksen – barn
- Barn imellom
- Utfordringer?

#### **4. Forebygging**

- Jobber dere bevisst forebyggende i forhold til atferdsvansker? Hva gjøres i så fall?
- Hva vektlegger dere i det forebyggende arbeidet mot atferdsvansker?
- Hva gjør dere for å forebygge utagerende atferd hos barn som har blitt definert med atferdsvansker?

**5. Bruker du/dere noen spesielle metoder i arbeid med barn med atferdsvansker?**

- Hvilken metode?
- Hvilke erfaringer har du med denne metoden/disse metodene?
- Hvor lenge har dere jobbet med denne metoden/ene?
- Opplevelse av effekt. Hva synes du fungerer?
- Er det noe du opplever ikke fungerer?
- Har dere gjort noen endringer/tilpasninger?

Hvis nei:

- Hva tenker du om det?
- Har det vært diskutert eller er dette noe det ikke er tatt stilling til?

**6. Har du noen tanker rundt barnas opplevelser av de tiltak som settes inn?**

- Hvordan responderer de?
- Hva tenker du om deres erfaringer?

**7. Hva legger dere vekt på i foreldresamarbeidet når det gjelder barn med atferdsvansker?**

**8. Kan du fortelle litt om hvordan dere samarbeider med PPT, barnevern og andre kommunale instanser i denne sammenhengen?**

- Fordeler – utfordringer?

**9. Er det noe du ønsker å tilføye/utdype?**

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv**

Maria Ekker Skorstad  
Paul Fjermstads veg 22  
7052 Trondheim

Trondheim 24.01.2014

### **Til pedagogiske ledere som jobber i Melhus kommune**

#### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Arbeid med atferdsvansker i barnehagen”**

Mitt navn er Maria Ekker Skorstad og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk på NTNU Dragvoll. Dette semesteret skal jeg skrive masteroppgave som en del av et samarbeidsprosjekt mellom NTNU og deres kommune. Temaet for min masteroppgave er forebygging og tidlig innsats i forhold til sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen, med vekt på atferdsvansker. Min problemstilling er «Hvordan arbeider personalet i barnehagen for å hindre/begrense utviklingen av atferdsvansker hos barn?».

Grunnen til at jeg tar kontakt med deg er fordi jeg ønsker å gjøre intervju med pedagogiske ledere som har erfaring med arbeid med barn med atferdsvansker. Formålet med studien er å få mer kunnskap om hva som gjøres i barnehagen for å støtte de barna som er i risiko for å utvikle en atferd som er uheldig både for dem selv og andre.

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

Jeg vil foreta enkeltintervju av pedagogiske ledere som har erfaring med arbeid med barn med atferdsvansker. Intervjuet vil ta litt i overkant av en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Spørsmålene vil omhandle atferdsvansker og hvordan barnehagen arbeider i forhold til det. Under intervjuet vil jeg bruke lydopptaker.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysninger som kommer fram vil bli anonymisert i den ferdige oppgaven, og ingenting vil kunne spores tilbake til deg.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2014. Lydopptak vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt.

### **Frivillig deltakelse**

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

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg via telefon: 95060299

Eller på e-post: [mariskor@stud.ntnu.no](mailto:mariskor@stud.ntnu.no)

Du kan også kontakte min veileder, stipendiat og høgskolelektor Ingvild Åmot.

Telefon: 91513839

Epost: [Ingvild.Amot@dmmh.no](mailto:Ingvild.Amot@dmmh.no)

Mvh.

Maria Ekker Skorstad

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

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

## Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ingvild Åmot  
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.01.2014

Vår ref: 36965 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36965</i>	<i>Arbeid med atferdsvaner i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingvild Åmot</i>
<i>Student</i>	<i>Maria Ekker Skorstad</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Maria Ekker Skorstad maria\_es\_90@hotmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices  
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 36965

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til barnehageansattes taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltbarn. Vi anbefaler at forsker minner informantene om dette ifm. intervjuet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 15.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.