

FORORD

Når jeg nå sitter her med en ferdig masteroppgave, ser jeg tilbake på et spennende og lærerikt halvår. Jeg vil få takke min veileder Torill Moen for gode innspill og tålmodighet, samt konstruktive tilbakemeldinger når min iver har tatt overhånd og det har vært behov for å begrense og for å sortere. Jeg vil takke arbeidsgiver og leder for PPT for muligheten til å delta på Faglig løft for PP-tjenesten over flere semestre, samt en stor takk til kollegaer som i perioder har måttet ta unna ekstra arbeid når jeg har vært på samling eller arbeidet med innleveringer og masteroppgave. Jeg vil og takke dem hjemme for at de i perioder har tvunget hodet mitt ut av litteraturhaugen, og for at dere har trodd når jeg har tvilt. Til sist vil jeg takke barnehagelærerne som ærlig har delt av egen erfaring og refleksjoner, uten dere ville ikke denne studien vært mulig.

Hitra, mai 2014, Marianne Suhrke

INNHold

Kapitel 1: Innledning.	4
Kapitel 2: Teori.	6
Tidlig innsats	6
Tilknytning og temperament	7
Risikofaktorer og atferdssymptomer	9
Småbarn i barnehagen	10
Tidligere forskning på risikosmåbarn i barnehagen	11
Kapitel 3: Kontekst	13
Barnehagen i Norge	13
Sentrale føringer for barnehagen	14
Barnehagen i Flata kommune	15
Hverdagen på en småbarnsavdeling	16
Kapitel 4: Metode	17
Det kvalitative forskningsintervjuet	17
Forforståelse	17
Forskningsprosessen	18
Analyse og tolkning	21
Kvalitet og etiske betraktninger	22
Kapitel 5: ”Når magefølelsen forteller at her er det ting du er litt bekymret for”	25
Teorigrunnlag	25
Empiri og analyse	28
Drøfting	32
Kapitel 6: ”For å oppdage, må du ha tid til dem”	36
Teorigrunnlag	36
Empiri og analyse	38
Drøfting	42
Kapitel 7: ”Det er viktig å jobbe for at det blir vår felles bekymring”	46
Teorigrunnlag	46
Empiri og analyse	49
Drøfting	53
Kapitel 8: Avslutning	57
Litteraturliste	60
Vedlegg 1: Informert samtykke	65
Vedlegg 2: Intervjuguide	67
Vedlegg 3: Godkjenning NSD	69

KAPITTEL 1: INNLEDNING.

I henhold til Lov om barnehager § 12a har alle barn i Norge rett til barnehageplass. Retten til barnehageplass gjelder for barn som fyller ett år senest innen utgangen av august det året det søkes om barnehageplass. Tall fra Statistisk sentralbyrå (2013) viser at ved utgangen av 2012 benyttet 80% av alle 1-2-åringer et barnehage tilbud. Det er blitt flere barn som går i barnehage og er blitt flere av de yngste barna (NOU 2012:1). Fra å være en liten andel av barnehagebarna, tilbringer nå de fleste barn under tre år mye av tiden sin i barnehage. Denne utviklingen stiller krav om økt kunnskap om de yngste barna i barnehagen.

Nasjonalt kompetansenettverk for sped- og småbarns psykiske helse definerer barn i alderen 0 til 3 år som sped- og småbarn. I denne teksten brukes betegnelsen småbarn om barn under tre år. Forskningen viser at småbarnets utvikling finner sted innenfor en sosial kontekst og må forstås i samspill mellom barnet og dets nære omsorgspersoner (Moe, Slinning & Bergum Hansen, 2010). Barnets utvikling kan med andre ord forstås som en prosess der barnet endres i samspill med sine omsorgsgivere over tid, og der barnet med sine individuelle karakteristika i sin tur påvirker og endrer sine omgivelser (Moe & Mothander, 2010). Når en har en slik *transaksjonsmodell* som utgangspunkt for forståelse, vil en måtte legge til grunn at barnet ikke bare er mottaker av stimuli, men selv vil påvirke hvilken støtte og omsorg det mottar fra sine omgivelser. Utviklingen påvirkes derfor av både biologiske og miljømessige faktorer.

Bergum Hansen og Jacobsen (2008) sin kunnskapsstatus om sped- og småbarn i risiko påpeker at de ansatte i barnehagene har en viktig rolle i identifisering av tidlige vansker og atferdsproblemer. Ansatte i barnehager må tilføres kunnskap om psykisk helse, slik at identifisering kan gjøres lettere. Det er behov for å identifisere hvilke barn som er i risiko for skjevutvikling, for eksempel barn med reguleringsvansker, som reagerer med vedvarende tilbaketrekking, og barna som opplever omsorgssvikt (ibid). Kvello (2010) viser til at forskning gir et klart bilde av at barn med spesielle behov er ekstra utsatt for å bli rammet av omsorgssvikt. Barn kan leve i en belastende situasjon lenge før symptomene blir synlige. Derfor er det så viktig å understreke viktigheten av å være sensitiv overfor barnets signaler. Når barnet ikke klarer å sette ord på sine behov selv, er det helt avhengig av oppmerksomme voksne som ser, og sier fra om det de ser (ibid).

Med utgangspunkt i dette er tema i denne studien atferd hos småbarn som vekker bekymring hos barnehagelærerne. Tema åpner for følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilken atferd hos småbarn vekker bekymring hos barnehagelærerne?*

- *Hvilke forhold tolker de bekymringen sin i lys av?*
- *Hvordan forholder de seg til bekymringen?*

For å svare på forskningsspørsmålene har jeg intervjuet tre barnehagelærere, med erfaring fra småbarnsavdeling. Deres erfaringer kan være med å belyse studiens tematikk. Studien er viktig av flere årsaker. For det første er tanken om tidlig innsats et viktig satsningsområde i offentlige styringsdokumenter for både barnehagen og PP-tjenesten, og det pekes stadig på behovet for tidlige tiltak (bl.a. St.meld. 18, 2009-2010). For det andre viser forskning at vansker hos barn i aldersgruppen 0 til 3 år har andre former, men tilsvarende forekomst som senere i barne- og ungdomsårene, og tidlige vansker forutsier i stor grad skjevutvikling og senere psykiske problemer (Heian, 2010; Lavigne; 1998, Skovgaard et al, 2007). Det bør derfor satses på arbeidet med tidlig avdekking av småbarn med særtrekk som gjør at de er i risiko for skjevutvikling, psykiske lidelser og tilpasningsvansker. For det tredje synes jeg det er viktig å løfte frem stemmen til barnehagelærerne som er den faggruppen som er nærmest på barnet og deres foreldre. Kjellevold (2003) setter søkelyset mot kvalitet og innhold i omsorgskvalitet i barnehagen. I sin oppsummering stilles det spørsmål ved hvorvidt dokumentert spedbarnsforskning når frem til de barnehageansatte. Til sist er studien viktig fra et pedagogisk-psykologisk ståsted. Heian (2003, 2010) viser til at vansker i de første leveår i liten grad er kjent i hjelpeapparatet, og at mange med behov for hjelp ikke får det. Tjenesten bør derfor tilføres kunnskap slik at vi kan bistå barnehagene både i forhold til småbarn med nedsatt funksjonsevne, barn som bør henvises til spesialisthelsetjenesten og iverksette hjelpetiltak i barnehagen.

Den skriftlige fremstillingen av studien er bygget opp i åtte kapitler. Jeg starter med å presentere teorigrunnet for studien i kapittel to. Her presenteres relevant teori og tidligere forskning på risiko-småbarn i barnehagen. I kapittel tre presenteres studiens kontekst som er barnehagen og livet på småbarnsavdeling. Jeg viser til sentrale føringer for arbeidet i barnehagen. Kapittel fire omhandler det metodiske aspektet ved studien. Jeg vil gjøre rede for valg av metode, informanter og datainnsamlingsprosessen, og komme med begrunnelser for de valgene jeg har tatt. I kapittel fem, seks og syv presenteres empiri og analyse. Kapittel fem omhandler atferd som bekymrer, kapittel seks omhandler kontekstuelle forhold og kapittel syv omhandler samarbeid. I presentasjonen av kategoriene redegjøres det først for teoretisk bakgrunn, deretter empiri og analyse, og avsluttes med drøfting. Oppgaven avrundes med et oppsummerende og avsluttende kapittel.

KAPITTEL 2: TEORI

Studiens overordnede tema er atferd hos småbarn som vekker bekymring hos barnehagelærerne. I dette kapitlet starter jeg med å presentere teori knyttet til tidlig innsats, samt tilknytning og temperament. Jeg presenterer så teori om risikofaktorer og atferdssymptomer hos små barn og et avsnitt som jeg har kalt småbarn i barnehagen. Til sist gjør jeg rede for forskning på risikosmåbarn i barnehagen.

Tidlig innsats

Tidlig innsats er et gjennomgående begrep i styringsdokumenter for barnehagen og PP-tjenesten (Rammeplan for barnehagen, 2006, st.meld. nr 24, 2012-2013, st.meld nr.18, 2010-2011). Bergum Hansen og Jacobsen (2008) skriver at tidlig innsats er et relativt nytt fagfelt og innebærer både forebygging og behandling. Tidlig innsats er avgjørende for at barn som blir født med nedsatt funksjonsevne eller har behov for særskilt hjelp og støtte, skal kunne utvikle seg i henhold til sine evner og forutsetninger (Bergum Hansen og Jacobsen, 2008, Martinsen, 2010). Barnehagens rolle som et forebyggende tiltak trer tydeligere fram i de nevnte styringsdokumenter. Mange tiltak skal favne vidt og gjelde for alle barn. På denne måten sikrer man en bedre mulighet til tidlig å iverksette tiltak overfor barn som av ulike grunner ikke har den forventede og ønskede utviklingen (NOU 2009: 18).

Martinsen (2010) hevder at mange barn med funksjonshemming og risiko for skjevutvikling blir først funnet sent i barndommen. Videre skriver han at målet med å predikere er å komme inn så tidlig som mulig slik at man kan forebygge vansker og forhindre uheldig utvikling. I innledende kapittel viste jeg til forskning som viser at vansker hos småbarn har andre former, men tilsvarende forekomst som senere i barne- og ungdomsårene, tidlige vansker forutsier i stor grad skjevutvikling og senere psykiske problemer (Heian, 2010; Lavigne et al, 1998; Skovgaard et al, 2007), og ved å tidlig avdekke barn med særtrekk som gjør at de er i risiko for skjevutvikling, psykiske lidelser og tilpasningsvansker, kan man sette inn tiltak og forebygge unødvendig uheldig utvikling (Martinsen, 2010). Dette er forskningsfunn som bør ha stor innflytelse på hvordan barnehagelærerne planlegger, forstår og prioriterer sitt arbeid med de yngste barna. Å være småbarn med spesielle behov er per definisjon brudd på de vanlige oppvekstvilkårene og innebærer økt risiko for å utvikle tilpasningsvansker og psykiske vansker (Martinsen & Tellevik, 2001). Ved å avdekke tidlig, kan man bidra til å redusere eller fjerne tilleggsutfordringer knyttet til høy hverdagsbelastning og mangelfulle pedagogiske og familierettete tilbud. Tidlig predikasjon av tilpasningsvansker og

skjevutvikling krever spisskompetanse på småbarn hos personalet som daglig er sammen med de yngste, og i hjelpeapparatet som møter barnet, familien og barnehagens personell (Bergum Hansen & Jacobsen, 2008). Størst effekt av forebygging og behandling oppnås med tidlig innsats, og det må således være et mål å identifisere barn og familier med hjelpebehov tidlig (ibid). Det er ikke slik at alle småbarn med symptomer på å lide overlast utvikler samspillsvansker eller senere psykiske lidelser. Men på den annen side finner man at de fleste barn og ungdom med betydelige vansker ofte har slitt som småbarn (Kvello, 2010).

Tilknytning og temperament

I sin forelesning ”Sped- og småbarns utvikling” 5.2.14 viser universitetslektor Anne Synnøve Brenne ved Rkbu, NTNU til at selv om forskningen viser at småbarn er sosialt kompetente individer, er det likevel viktig å understreke at de er fullstendig avhengige av emosjonelt tilgjengelige (sensitive og responsive) omsorgspersoner for at utviklingen skal forløpe normalt. *Tilknytning* omhandler hvordan barn tidlig i utviklingen danner relasjoner og knytter følelser til andre på en måte som er felles for alle mennesker (Hart & Schwartz, 2013, Killen, 2010). Barns erfaringer med ulike situasjoner der tilknytning blir aktivert, utgjør grunnlaget for individuelle forskjeller i barns tilknytningsatferd og følelser overfor sine nære omsorgspersoner. I følge tilknytningsteori knytter alle barn seg til sine omsorgsgivere uansett hvordan de blir behandlet (Killen, 2010). ”Spedbarnet er biologisk predisponert til å gå inn i et samspill og etablere tilknytning og til å bruke tilknytningspersonen som en trygg base som de kan utforske fra, og søke tilflukt hos, når de føler seg truet” (Killen, 2010:19). Smith (2002) viser til hvordan omsorgsgiver fungerer som en trygg havn gjennom å hjelpe barnet å regulere ned følelser og atferd. ”Et nøkkelbegrep innenfor tilknytning er *atferdssystem*” (Hart & Schwartz, 2013:66). Atferdssystemene, også omtalt som *tilknytningsatferd*, tjener i tilknytningsteoretisk forståelse til forklaring av hvordan barnet holder forbindelse til sin omsorgsgiver (ibid). Tilknytningsatferd kan være blikk, gråt, lyder, bevegelse, strekke hender mot, og er atferd som har til hensikt å regulere fysisk avstand til omsorgsperson når barnet er aktivert av stress, fare, smerte eller avstand fra omsorgspersonen (Smith, 2002). Hart & Schwartz (2013) viser til hvordan tilknytningsatferd opprettholder en balanse ved at barnet nærmer seg, eller holder avstand til sin omsorgsperson, som med sin atferd eller respons igjen regulerer barnets følelser og atferd. Tidlig samspill mellom barn og foreldre har avgjørende betydning for barnets tilknytning til foreldrene, og tilknytning er av betydning for hvordan barnet senere vil oppleve og forstå verden rundt seg. Her legges blant annet grunnlaget for barnets utvikling av evnen til å regulere sine følelser (Killen, 2010).

Barn med trygg tilknytning har opplevd sensitive, tilgjengelige foreldre som har vært i stand til å tolke deres signaler, respondere og engasjere seg i dem med glede. De som har trygg tilknytning til sine foreldre er mer harmoniske enn barn som har en utrygg tilknytning. De har mindre konflikter med sine kamerater, og når de har konflikter, er de bedre i stand til å løse dem (Sroufe, 2000). Barn med utrygg tilknytning opplever ikke at foreldrene er følelsesmessig tilgjengelig og sensitive overfor deres behov. De kan ha opplevd invaderende, kontrollerende, passive, uresponderende, uforutsigbare foreldre. Noen utvikler utrygg/unnvikende tilknytning (Killen, 2010). De vil gradvis undertrykke sin tilknytningsadferd. Andre utvikler ambivalent tilknytning. De overdriver og forsterker tilknytningsadferden når de føler seg truet. Utrygg tilknytning kan forstås som en risikofaktor som sannsynligvis senere vil kunne bli forbundet med problemer (Sroufe, 2000). Både den trygge, ambivalente og unnvikende atferden er organiserte systemer barna bruker for å ha tilgang på sine tilknytningspersoner under stressfylte forhold (Killen, 2007). Ikke alle barn utvikler et organisert tilknytningsmønster. Noen tilknytningsrelasjoner er karakterisert ved fravær eller sammenbrudd av organiserte mønstre, som tilknytning til et barn som har omsorgspersoner som er skremmende for barnet. Den forelder som barnet har behov for beskyttelse og trøst fra, er den forelder som barnet kan være redd for, eller som ikke har vært i stand til å beskytte det fra skremmende opplevelser (Killen, 2010). Det betegnes som *disorganisert mønster* og regnes som den mest alvorlige form for utrygg tilknytning. Disse barna har ingen organisert strategi for å ha tilgang på sine tilknytningspersoner. (Killen, 2007).

Torgersen (2013) skriver at tilknytning er ikke et entydig begrep. Tilknytningsatferd kan forveksles med temperament hos småbarn. Kvello (2011:79) beskriver temperament som den genetiske delen av vår personlighet. Olafsen (2010) viser til at småbarn er forskjellige med hensyn til å tåle frustrasjon, noen gir mer intense uttrykk for emosjoner, og andre har større aktivitetsbehov enn sine jevnaldrende. Forskning viser at disse egenskapene langt på vei skyldes genetisk variasjon (ibid). ”Om genetikken ikke har direkte betydning, så har den stor betydning i samspill med miljømessige erfaringer” (Torgersen, 2013:16). Temperament er uttrykk for barnets normale atferdsdisposisjoner, men det eksisterer utvilsomt en sammenheng mellom temperament og psykopatologi (Olafsen, Torgersen & Ulvund, 2011). ”Temperamentet er en risikofaktor eller en disponerende sårbarhet hvor barnet kan ha større risiko for skjevutvikling og samspillsvansker” (ibid, 2011: 848-855). Dette er naturlig da

individuelle forskjeller i hvor tilpasningsdyktig barnet er i forhold til skifter i sine omgivelser, har betydning for psykisk helse (Olafsen, 2010). ”Temperamentstrekk kan fungere både som risikofaktor og som støttende eller beskyttende faktor, alt etter hvilke trekk vi fokuserer på, og den individuelle og sosiale konteksten” (Mathiesen & Janson, 2010:250).

Risikofaktorer og atferdssymptomer

Hos de minste barna er det lettere å snakke om samspillsvansker enn psykiske vansker, da psykiske vansker krever kognitiv utvikling og antagelig evnen til selvrefleksjon (Martinsen, 2010:575). Med en slik forståelse blir sammenhengen mellom småbarnets atferd og psykisk helse tydelig og viktig. Som belyst i innledningskapittelet kan man både avdekke risiko- og beskyttelsesfaktorer hos barnet selv og/eller i barnets miljø. Kvello (2010) viser til at barn med særlige behov har økt risiko for å oppleve omsorgssvikt. Årsakene til økt utsatthet er at barnet kan være vanskeligere å forstå, er mer krevende, kan virke mer provoserende eller mindre motivert for stimuli og samspill. Disse barna, som antagelig vil trenge mer av sine omsorgsgivere enn andre barn, kan dermed bli stående i en situasjon hvor de får økt belastning både av biologiske og miljømessige faktorer. Både hjerne-, traume- og samspillforskning har bidratt til vår forståelse av de alvorlige konsekvensene ulike former for omsorgssvikt har for barnets kognitive, følelsesmessige og sosiale utvikling (Perry, 2000).

Kvello (2010) viser til hvordan arbeidet med tidlig identifikasjon av samfills- og utviklingsvansker hos småbarn er komplisert fordi det i den aldersgruppen er mindre klar sammenheng mellom emosjonell utvikling og atferd enn hos eldre barn eller ungdom. ”Småbarn uttrykker ofte vansker via problemer knyttet til søvn, ta til seg føde og regulering av emosjoner (følelser) og affekt” (Kvello, 2010:495). Det kan synes som om det er gjeldende praksis å vurdere varighet av enkeltsymptom hos barnet som en god indikator på alvorlighetsgrad (Kvello, 2010). I følge Kvello (2010) kan dette være uheldig, da varighet regnes som en dårlig indikator hos småbarn fordi symptomer ofte gir aldersadekvate uttrykk. Derfor endres symptomet i tråd med barnets utviklingsfaser. De yngste barna kan uttrykke samme vanske på ulike måter, samtidig som ulike vansker kan uttrykkes likt, i tillegg til at uttrykket for samme vanske gjerne kan endres i tråd med utviklingsfasene de er i (ibid). En vurdering av småbarns utvikling krever også at en tar hensyn til den store normalvariasjonen i utviklingen spesielt hos de yngste barna. Denne kompleksiteten stiller store krav til utviklingen av tiltak som kan ivareta slike sammensatte behov (Kvello, 2010).

Det er hevdet at forskning og kunnskap om psykisk helse hos førskolebarn inntil for et par år siden lå 30 år bak kunnskapen man har hatt om ungdoms psykiske helse (Angold & Egger, 2004). De yngste barna uttrykker vansker på andre måter enn eldre barn og ungdom gjør. Nasjonalt senter for sped- og småbarns psykiske helse i Norge ved Rbup Øst og Sør har de siste årene arbeidet med å implementere DC 0-3 (*Zero to Three. Diagnostic classification*) som diagnose- og klassifiseringssystem for sped- og småbarn. Systemet, som har fem akser, er relasjonelt og utviklingsmessig basert. DC 0-3 tar hensyn til den gjensidige påvirkningsprosessen mellom barnet og foreldrene, den hurtige utviklings- og endringsprosessen hos barnet, de indre og ytre faktorer som kan påvirke familiens samspill og omsorgsutøvelse i forhold til barnet. DC 0-3 anvendes i Norge som supplement til ICD-10 (WHO).

Småbarn i barnehagen

Det har de siste årene vært debattert i fagmiljøet om småbarn har godt av et barnehagetilbud (Drugli, 2008). Drugli argumenter for at vi heller må sette fokus på hva som skal til for å gi småbarn et bra liv i barnehage og med yrkesaktive foreldre. De fleste studier som er gjennomført om småbarn i barnehage, viser at kvalitet er avgjørende for hvorvidt barnehagen blir en ressurs eller en belastning for barnet (Drugli, 2011). Smith (2009) viser til hvordan tilknytning under gunstige forhold kan finne sted også i barnehagen. Han får støtte av Drugli (2008) i hennes kronikk ”Små barn og barnehage”, mens Killen (2007) viser til at forskning gir et lite entydig bilde av tilknytning mellom barn og profesjonelle omsorgsgivere. Småbarn er avhengige av å ha en tilknytningsperson tilgjengelig, særlig i situasjoner der de er redde, trette eller stresset. Å være forankret i trygge tilknytningsrelasjoner til de voksne er selve grunnlaget og veien til en optimal utvikling. Småbarn kan ikke være lang tid om gangen uten å ha tilgang på en tilknytningsperson uten at dette blir negativt og stressende for dem (Hart & Schwartz, 2013). Vi vet at tilknytning fremmes gjennom sensitiv og tilpasset omsorg fra den voksnes side. I sin bok ”Liten i barnehagen” viser Drugli (2011) til forskning som forteller at barnehager gir bedre oppfølging av eldre barn enn av de yngste barna. Småbarn får kun den omsorgen de har behov for halvparten av tiden de er i barnehage.

Drugli (2011) referer til studier som viser at omsorgskvaliteten varierer sterkt mellom personalet og vi må derfor ned på individnivå for å kvalitetssikre tilbudet, samt studier som viser at under halvparten av personalet er «meget sensitive» i samspill med små barn, og at sensitiviteten synker drastisk i samspill med mer enn tre barn. Kjellevold (2003) viser til store

variasjoner blant ansatte i omsorgsevne, og at variasjonene ikke har sammenheng med den ansattes faglige bakgrunn. Hun konkluderer med at førskolelærerutdanning i seg selv ikke nødvendigvis garanterer god kvalitet på arbeidet. I tillegg til at forskning viser at småbarn får mindre oppfølging enn eldre barn viser og Drugli (2011) til at det er en fare for at mange voksne vil synes det er lettere å få til gode samspill med smilende, tillitsfulle og rolige barn, enn et irritabelt, urolig og avvisende barn. Her ligger en fare for å havne i gode og dårlige sirkler. Barn som er vant med å bli avvist, søker sjeldnere nærhet til voksne når de har behov for trøst og støtte enn barn som er vant med at de voksne ser dem og ivaretar deres behov.

Tidligere forskning på risikosmåbarn i barnehagen

I en spørreundersøkelse knyttet til kompetanse, kompetansebehov og samarbeidsrutiner for pedagoger i barnehagen fant Braarud et al. (2008) følgende funn. Over 60 prosent av pedagogene rapporterte om god kompetanse på motorikk, språk og avvikende kontaktsøking til jevnaldrende og voksne. Over halvparten rapporterte om et behov for kompetanse for å kunne identifisere angst og depresjon hos barn, samt økt kompetanse på identifisering av omsorgssvikt. Drøye 60 prosent av respondentene svarer de har god kompetanse for å uttrykke bekymring og samarbeide med foresatte når det gjelder motorikk og språk, men når det gjelder å uttrykke bekymring og samarbeid rundt angst, depresjon, omsorgssvikt og avvikende samspill, rapporterer tre av fem behov for mer kompetanse. Under ti prosent av de som deltok i undersøkelsen rapporterer å ha god kompetanse på å vurdere risikofaktorer i barnets oppvekstmiljø. En svært liten andel av personalet rapporterer å ha et forpliktende samarbeid med andre hjelpetjenester. 26 prosent sier de har et samarbeid med PP-tjenesten. Oppsummert kan det påpekes at pedagoger i barnehagen oppgir de har over middels kompetanse på viktige risikoområder. Bergum Hansen og Jacobsen (2008) konkluderer likevel med at det er svært bekymringsfullt at pedagogene i svært liten grad har kompetanse på å identifisere spesifikke risikofaktorer hos barnet, samt at de i liten grad oppgir å ha et forpliktende samarbeid med andre hjelpeinstanser deriblant PP-tjenesten.

I perioden 2004-2010 gjennomførte Heian ved Rbup Øst og Sør prosjektet "God Start: Sped- og småbarnsalderens vansker, hjelpeapparatets funksjon" hvor formålet blant annet var å spre informasjon om forekomsten av sped- og småbarnsalderens vansker og kartlegge hvordan tilbudet i 1.- og 2. linjetjenesten er tilpasset for å identifisere tidlige vansker og yte hjelp. I sin prosjekt-beskrivelse viste Heian (2003) til at det er liten erkjennelse av vansker i sped- og småbarnsalderen, og disse aldersgruppene utgjør en svært liten del av henvisningene til b-

psykiatri eller andre tjenester. På landsbasis var i 2001 barnpsykiatriens dekningsgrad i aldersgruppen 0-5 år 0,55 %, mot 2,79 % i 6-12 og 4,46 % i 13-17-årsgruppene (Sintef 2002). Dette kan ha mange årsaker som mer diffuse symptomer, vegring mot å sette «psykiatrimerkelapp» på små barn, håp om at problemene skal bli borte av seg selv, eller kjennskap til naturlige forløp mot spontan bedring. (Heian 2003).

I en spørreundersøkelse til ansatte i barnehagene i Midt-Norge tilknyttet prosjektet "Småbarns rett til beskyttelse" fant Bratterud og Emilsen (2007) at over 60 % av de ansatte har erfart å være alvorlig bekymret for et barns omsorgssituasjon. Denne bekymringen omfatter alle typer omsorgssvikt. Bekymringen er hos de fleste barnehageansatte knyttet til om foreldrene har psykiske lidelser. Det er flere signal som vekker de ansattes bekymring for et barn. Lehn (2009) har identifisert fem ulike symptomer: avvik fra normalutvikling, atferdsendring, uklar tilknytning, manglende tilfredsstillelse av primære behov og synlige fysiske tegn på vold eller seksuelle overgrep. Brattrud og Emilsen (2007) konkluderer med at barnehagelæreren er godt skolert med hensyn til å oppdage barn som avviker fra normal utvikling på områder som språk, motorikk, lek og sosial samhandling.

I 2005 la Nasjonalt kunnskapsseter for helsetjenester frem en rapport hvor målet var å kartlegge metoder og instrumenter for å oppdage barn med høy risiko for utviklingsavvik i alderen 0 til 6 år. Som hovedfunn legges det frem et mangelfullt kunnskapsgrunnlag om metoder, at det brukes flere ulike metoder, med stor lokal variasjon og tilfeldig valg av verktøy. Ansatte i barnehagen har i dag både for få verktøy for å identifisere psykososiale vansker hos små barn, og for få verktøy som er egnet for et samarbeid med omsorgsgiver (Bergum Hansen & Jacobsen, 2008:88).

Det har de siste årene vært gjennomført flere studier av barnehagen som innebærer perspektiver på psykisk helse (Zachrisson & Schølberg 2010:770). Denne forskningen har primært fokusert på hvordan ulike aspekter av sammenheng mellom bruk av barnehage og betydningen for barnets utvikling. Belsky (2006) viser til hvordan risikobarn representerer en særskilt utfordring for barnehagen, lett kan bli oversett eller forsterket i sitt atferdsmønster, og dermed være til hinder for samspill og utvikling. Barn i omsorgssviktsituasjoner klarer seg bedre når de har tilknytning utenfor familien (Killen, 2010), for eksempel en voksen på barnehagen. Tilknytning til andre enn foreldre er derfor et viktig tema. Her foreligger det foreløpig begrenset forskning (Goossens & IJzendoorn, 1990, Howell & Hamilton, 1992, her fra Killen 2010:22).

KAPITTEL 3: KONTEKST

I dette kapittelet vil fokuset være studiens kontekst som er barnehagen og livet på småbarnsavdeling. Kapittelet starter med å presentere barnehagen i Norge, etterfulgt av en fremstilling av sentrale føringer for barnehagesektoren. Jeg vil deretter presentere barnehagen i kommunen hvor mine informanter jobber og gi en beskrivelse av hvordan livet på en småbarnsavdeling kan se ut.

Barnehagen i Norge

Den gode barnehagen skal fylle mange roller. Foruten å være en fleksibel velferdsordning skal den også være en god barndomsarena. Tilretteleggingen og det pedagogiske arbeidet som foregår i barnehagen, er helt avgjørende for hvordan barna trives og utvikler seg, og for at samarbeidet med foreldrene fungerer (St.meld. 24, 2012-2013). Barnehagen i Norge bygger på en felles europeisk tradisjon, og framveksten av den moderne barnehagen har to røtter, en sosial og en pedagogisk. I Norge fikk vi de første barneasylene på 1840-tallet, hvor målet var klart: Asylene skulle gi barna tilsyn, omsorg og oppdragelse. Asylet skulle ta hånd om barn av fattige der foreldrene ikke greide å gi omsorg selv (St.meld. 41, 2008-2009).

Fra å opprinnelig være et tilbud begrunnet ut fra et behov for å forebygge sosiale problemer og for å få kvinnelig arbeidskraft i yrkeslivet, hvor barnehagen ble knyttet til familie- og sosialpolitikk, har i dag bildet blitt annerledes. Barnehagens betydning for barns utvikling er de senere årene dokumentert både i internasjonal og norsk forskning. Barnehagens rolle som pedagogisk tilbud for barn under opplæringspliktig alder er gradvis blitt styrket, og sammenhengen med skolen er blitt tydeligere (NOU 2007:6, 2007). Barnehagen er i dag en pedagogisk virksomhet underlagt Kunnskapsdepartementet, og både barna og deres foresatte bør regnes som brukere. Barnehageloven regulerer barnehagene i Norge. Formålsparagrafen ble endret og betydelig utvidet i 2008. Bjerkestrand og Pålsrud (2007) skriver at Kunnskapsdepartementet gjennom den nye barnehageloven tydelig signaliserer institusjonenes pedagogiske karakter.

Bjerkestrand og Pålsrud (2007) skriver at barnehagelærer er en profesjon, og den eneste yrkesgruppen som utdannes for å utvikle innholdet i barnehagen. En profesjon er gitt ansvar for å løse en samfunnsoppgave, og i barnehagelærerens tilfelle er oppgaven å skape gode barnehagetilbud for barn under opplæringspliktig alder. Barnehageloven, § 17 og 18, har lovfestet kravet om utdanning som barnehagelærer for styrere og pedagogiske ledere, ergo er barnehagelæreren en nødvendighet for å kunne drive barnehage (ibid).

Sentrale føringer for barnehagen

Barnehageloven (2005) styrer alt arbeid i norske barnehager. Formålsparagrafen - § 1 i Barnehageloven - stadfester at barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i samarbeid med barnas hjem. Barnehagelovens § 2 fjerde ledd sier at barnehagen skal ta hensyn til blant annet barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn. Innholdet skal dermed være individuelt tilpasset barnet. Dette understrekes også i Barnehagelovens § 2 femte ledd som sier at barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006), heretter omtalt som rammeplanen, er en forskrift til loven og beskriver mer detaljert om barnehagens innhold og oppgaver og ansvaret til personalet. Den skal brukes av alle barnehager uansett driftsform. Rammeplanen er delt i tre hoveddeler med til sammen fem kapitler. Første del omhandler barnehagens samfunnsmandat. Her redegjøres det for barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver. Del to av rammeplanen belyser barnehagens innhold. Barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg og lek, læring og danning er sentrale elementer.

Barnehagens områder for læring er delt inn i syv fagområder for å sikre et variert og allsidig innhold. Fagområdene er kommunikasjon, språk og tekst, kropp, bevegelse og helse, kunst, kultur og kreativitet, natur, miljø og teknikk, etikk, religion og filosofi, nærmiljø og samfunn og antall, rom og form. I del 3 av rammeplanen redegjøres det for planlegging og samarbeid i barnehagen, dette synliggjøres gjennom områdene planlegging, dokumentasjon og vurdering.

I en spørreundersøkelse gjennomført av Riksrevisjonen (2009) knyttet til styring og forvaltning av barnehagetjenester svarte 15 prosent av de pedagogiske lederne som arbeider med barn under tre år at de opplever at rammeplanen i liten grad er rettet mot de yngste barna. 66 prosent svarte at rammeplanen i noen grad er tilpasset små barn. I tillegg til rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver har departementet utgitt 11 temahefter knyttet til arbeidet i barnehagen. Temaheftene skal være et hjelpemiddel i arbeidet med rammeplan og barnehageloven. Målet er at heftene skal formidle kunnskap og erfaringer som grunnlag for refleksjon. Et av disse heftene omhandler arbeidet med de yngste barna i barnehagen (Sandvik, 2006). Fra Riksrevisjonenes spørreundersøkelse fra 2009 fremgår det at om lag 45

prosent av de pedagogiske lederne svarer at de aldri eller i liten grad benytter temaheftet om de minste barna i barnehagen.

Barnehagesektoren har de siste årene vært preget av flere nasjonale føringer. I kjølvannet av St.meld. nr. 41 (2008-2009) har flere offentlige utvalg lagt fram rapporter med anbefalinger om tiltak. Forslagene inngår som drøftingsgrunnlaget for den siste stortingsmeldingen om framtidens barnehage. NOU 2009:8 *Rett til læring* er Midtlyng-utvalgets innstilling knyttet til en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen. Utvalgets innstilling er blant annet fulgt opp i St.meld. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*. Dagens barnehagetilbud har jevnt god kvalitet, og brukerundersøkelser viser at foreldre generelt er svært fornøyd med det tilbudet barna deres får (St.meld. 24, 2012-2013).

Barnehagen i Flata kommune

Datamaterialet mitt er innhentet i en mindre kommune i Midt-Norge, heretter omtalt som Flata kommune. Flere av de kommunale barnehagene er organisert som oppvekstsenter. Dette innebærer samlokalisering med barneskole, samt felles ledelse. Alle kommunens barnehager har utvidete småbarnsavdelinger med plass til inntil 15 barn under tre år, fire ansatte, hvorav to stillinger er tiltenkt personale med godkjent barnehagelærerkompetanse. Flata kommune slår fast i sin gjeldene barnehage- og skolebruksplan at den, som landet for øvrig, de siste årene har satset kvantitativt. Kommunene gjennomfører foreldreundersøkelser annethvert år gjennom systemet ”Bedre kommune”, og resultatet viser at kommunen ligger på landssnittet, eller rett under landssnittet sammenlignet med alle kommuner som benytter dette systemet i forhold til foreldres tilfredshet med barnehagen. Kommunen bærer preg av synkende fødselstall, men økt tilflytning.

Barnehage- og skolebruksplanen viser til at foreldregruppen i Flata kommune skiller seg på noen områder fra øvrige kommuner. For det første ligger utdanningsnivået hos befolkningen betydelig under landssnittet. For det andre skårer kommunen høyere enn landssnittet på antall foreldre med utbetalt attføringspenger, noe som indikerer stor grad av skilsmisser, og dermed stor andel enslige forsørgere. Til sist påpekes det at den økte tilflytningen til kommunen i stor grad kommer fra østeuropeiske land. I 2013 var 17,9 % av barna i kommunen flerspråklige (Kostrå, 2013a). Økonomi og nettverk og andre sosioøkonomiske forhold er sentrale faktorer i helhetsforståelsen av foreldrerollen. Relevansen av sosioøkonomiske faktorer for foreldreskapet er for lengst etablert (Tayler, Spencer & Baldwin, 2000). Bekymring i forhold til økonomi og bolig, samt tap av nettverk og eventuelle språkrelaterte vansker kan ikke annet

enn å belaste foreldrefunksjonen. Tilknytningsforskning viser at langt færre barn fra familier med generelt høye sosialøkonomiske stressfaktorer utvikler trygge tilknytningsmønstre (Killen, 2007). Kommunen ligger over landsnittet på andel barn med barnevernstiltak ift. innbyggere 0-17 år (Kostra, 2013b). Kommunen gir føringer og mål for det arbeid som skal drives i kommunens barnehager. En gjennomgang viser tre områder som særlig skal prioriteres, dette er barnehagens forebyggende rolle, tanken om tidlig innsats og foreldre-samarbeid, flerkulturelt arbeid, samt satsing på kosthold og læring gjennom friluftsliv og fysisk aktivitet.

Hverdagen på en småbarnsavdeling

I denne studien er informantene pedagogiske ledere på småbarnsavdelinger. Alle avdelingene er utvidete avdelinger som innebærer plass til fjorten til femten barn. Det er fire ansatte i grunnbemanningen knyttet til hver avdeling, to barnehagelærere og to assistenter. Pedagogene har fire timer ubunden arbeidstid per uke som skal brukes til å planlegge pedagogiske opplegg, dokumentasjon, veiledning og foreldresamarbeid. Hvis barnehagen har kontorplasser kan denne tiden legges til arbeidsplassen, ellers kan pedagogene disponere denne tiden slik en selv finner riktig. Ansatte har daglig kontakt med foreldre i bringe- og hentesituasjonen. Nedenfor presenteres en mulig dagsplan for en småbarnsavdeling.

Levering: Ta i mot barn. Foreldrekontakt
Frokost
Alternativ 1: Lek ute eller inne. Alternativ 2: Organisert aktivitet som tur, språkgrupper, motorisk lek, forming, kor, matlaging eller lignende
Samling: Sang, lesning, språkstimulering, arbeider med tema/prosjekt.
Måltid
Stell
Sovetid eller lek ute/inne
Pauser, pedagogmøter, avdelingsmøter, møter med eksterne, foreldresamtaler,
Måltid (frukt)
Stell
Lek ute/inne
Aktiviteter
Henting: Foreldrekontakt.

KAPITTEL 4: METODE

Dette kapittelet omhandler det metodiske aspektet ved studien. Jeg vil gjøre rede for valg av metode, informanter og datainnsamlingsprosessen, og komme med begrunnelser for de valgene jeg har tatt. Tema for min studie er barnehagelærernes refleksjoner knyttet til småbarn som viser atferd som bekymrer i barnehagen. Det er alltid problemstillingen som bestemmer metode. Forskningsspørsmålet i denne studien innebærer en kvalitativ forskningstilnærming, hvor semistrukturerte intervjuer benyttes.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Når en som forsker benytter seg av kvalitative forskningsintervju, søker en å forstå verden sett fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2009). Målet er å belyse erfaringer og avdekke deres forestillinger og opplevelse av verden. Kvale og Brinkmann skriver at et semistrukturert intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås fra informantens egne perspektiver. ”Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av informantens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomener som blir beskrevet” (2009:47). Intervjuet kan arte seg som en fri samtale, med tema og generelle spørsmål og problemstilling som utgangspunkt. Dette er et typisk trekk ved kvalitative opplegg (Befring, 2010). Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema. Det foregår med utgangspunkt i en intervjuguide som er utarbeidet med egne temaer, og som inneholder forslag til spørsmål. Noen temaer vil være bestemt på forhånd og noen kan bli til underveis. Spørsmålene som stilles er åpne, slik at informantene står fritt til å trekke frem det de synes er viktig (Postholm, 2005).

Forforståelse

Intervjuet kan anses som en kunnskapsproduksjonsprosess, hvor forsker og informant produserer kunnskapen sammen. Rhedding-Jones (2005:18) skriver ”It is the researcher who decides what research is or might be”. Dette begrunner hun med at vi gjennom de erfaringer og den kunnskap vi selv har velger fokus, metodikk, samt analyse og fremstilling av funn i egne studier. Dalland (2007) viser til at vi med vår forforståelse allerede har en mening om et fenomen før undersøkelsen. ”Det er derfor viktig at man bør lete etter det som kan avkrefte våre forhåndsforklaringer” (Dalland, 2007:92). Jeg har selv førskolelærerutdanning som grunnutdanning. Jeg har flere års egen arbeidserfaring som pedagog på småbarnsavdeling. Jeg har arbeidet i barnevernet, med hovedarbeidsoppgaver knyttet til oppfølging av førskolebarn i fosterhjem. I dag arbeider jeg i en interkommunal PP-tjeneste. Temaet for studien er valgt

med utgangspunkt i min interesse for risikoutsatte småbarn. Spørsmålene jeg stiller vil påvirke hva barnehagelæreren forteller, og på en slik måte vil relasjonen mellom dem og meg som forsker virke inn på datamaterialet. For å kunne møte forskningsfeltet med så åpent sinn som mulig, må jeg klargjøre min subjektivitet. Dette innebærer at jeg legger bort mine antagelser i forhold til hvilken atferd som bekymrer barnehagelærerne, samt hvordan en velger å møte barnet og familien. På bakgrunn av min erfaring fra barnehagesektoren var min forforståelse at barnehagelærerne har lite kompetanse knyttet til kompleksiteten til småbarnets vansker. For det første er det min opplevelse er at barnehagelæreren fanger opp de utagerende småbarna, men i liten grad differensierer annen type atferd. For det andre er min erfaring at barnehagelærerne er raske med å årsaksforklare vansken i individuelle, biologiske faktorer hos småbarnet selv, mer enn å vurdere tilknytning, hjemme og/eller barnehageforhold. Jeg hadde og en forforståelse knyttet til at barnehagelivet på en småbarnsavdeling stadig pålegges nye aktiviteter og mål som kan være til hinder for god omsorg for de yngste i barnehagen. Redding-Jones (2005) hevder en viktig kvalitetssikrer i forhold til forforståelse er å forske under en god veileder.

Forskningsprosessen

Valg av informanter

Det å få tilgang på nødvendig data kan være en utfordring når en forsker. Hammersley og Atkinson (2007) viser til at både praktisk tilgang til miljøer og ulike teoretiske forståelser kan være til hinder for en god innsamling. Mitt valg av informanter var basert på to kriterier. Jeg ønsket for det første å finne barnehagelærere som jobbet som pedagogiske ledere på småbarnsavdeling i barnehagen. For det andre måtte det være pedagoger som ønsket å fortelle sine historier gjennom å dele erfaringer med meg, samt at de var reflektert over egen praksis innenfor de gitte rammer de arbeidet under.

Å benytte seg av personlige kontakter eller nettverk er en mulighet når en søker informanter. Hoffmann (1980, her fra Hammersley & Atkinson, 2007) viser oss hvordan personlige nettverk kan utnyttes og påpeker sammenheng mellom tilgangsproblemer og kvaliteten på dataene som ble samlet inn. Hennes konklusjon var at strategien med å benytte personlige nettverk ga ”mer informative og innsiktsfulle data” (ibid, 2007:91). Jeg valgte derfor å sende ut en forespørsel til alle pedagogiske ledere som arbeidet på småbarnsavdelinger i kommunen. Jeg valgte å redusere utvalget til de pedagogiske ledere som hadde godkjent utdanning. Responsen var relativt god, men flere av pedagogene uttrykte skepsis til bruk av lydopptaker.

Noen pedagoger stilte og spørsmål som tydet på at de var usikre på om jeg ønsket å ”sjekke hva de kunne”. Det er ikke uvanlig om informanter ser på forskeren som ekspert eller kritiker (Hammersley & Atkinson, 2007). Den første generelle e-posten ble sendt i januar 2014. På bakgrunn av responsen tok jeg personlig kontakt med tre barnehagelærere jeg ønsket å benytte som informanter. Bakgrunnen for utvalget var den erfaringen jeg gjennom jobb hadde med disse barnehagene som jeg vurderer gir et godt barnehagetilbud til de yngste barna. Jeg dro på besøk til de aktuelle barnehagene og fikk avklart praktiske forhold rundt intervjuet, samt fortalt mer om studiens formål og hensikt. Hammersley og Atkinson (2007) påpeker at informantene ofte vil være mer opptatt av forskeren, enn selve forskningsprosjektet når det gjelder å inngå i relasjon. De ønsker å se om forskeren er til å stole på. Et personlig oppmøte vil kunne etablere en bedre kontakt enn e-post og telefon. I tillegg hadde jeg fordelene av at pedagogene kjente til meg fra tidligere arbeid. Vi avtalte tid for intervjuer og alle tre intervjuene ble gjennomført månedsskifte februar-mars 2014. Antall informanter avhenger av formålet med undersøkelsen. Hvis antall informanter er for lite er det vanskelig å generalisere og umulig å teste ut hypoteser. Hvis antallet er for stort, er det ikke tid til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). I forhold til avgrensning av studien, fant jeg det hensiktsmessig med tre informanter.

Presentasjon av informanter

Tre barnehagelærere har deltatt i studien. *Tove, Kjersti* og *Sara* har alle flere års erfaring fra barnehagen og storbarnsavdeling, men er alle relativt nye som pedagogiske ledere på småbarnsavdeling. Ingen av barnehagelærerne har selv valgt å jobbe på småbarnsavdeling, men oppgir det til å være et resultat av en total personalkabal og prioritering fra styrer. Tove har tidligere arbeidet innenfor både oppvekst-, helse- og sosialsektoren. Hun tok barnehagelærerutdanning i voksen alder og har jobbet både på blandet-, stor- og småbarnsavdeling. Kjersti har arbeidserfaring fra privatsektor før hun begynte i barnehage. Hun tok og barnehagelærerutdanning i voksen alder og arbeider 100% som pedagogisk leder. Sara er 25 år og den yngste. Hun begynte å arbeide i barnehagen rett etter utdanning og jobber 100 % som pedagogisk leder. Sara har tatt etterutdanning i spesialpedagogikk.

Informert samtykke og konfidensialitet

All forskning som innebærer datainnsamling fra personer krever informert samtykke (Forskningsetiske komite, 2006). Informert samtykke betyr at forskningsdeltaker informeres om hensikt og hovedtrekkene i studiens design. Samtykket skal og understreke at det er

frivillig å delta og at forskningsdeltakeren når som helst, uten ytterligere begrunnelse, kan trekke seg fra studien (ibid). I nasjonale forskningsetiske retningslinjer (2006) understrekes det at det må gis reell mulighet til å reservere seg mot deltakelse uten utilbørlig press eller ulempe for den enkelte. Hvis det skal gjøres lydopptak, skal informantene orienteres om hvor lenge lydopptaket blir oppbevart og hvem som skal bruke det. Denne informasjonen ble gitt deltakerne i den første e-posten, samt at de undertegnet samtykkeskjema før oppstart av intervju (vedlegg 1). I intervjusituasjonen kan man få informasjon om flere personer enn de som er fokus for studien. Når informantene forteller praksisfortellinger som involverer barn og andre ansatte i barnehagen, har jeg som forsker et ansvar for å verne disse barna og voksne. Som forsker har jeg i tillegg et ansvar i forhold til å oppbevare datamaterialet på en måte som hindrer bruk og formidling av informasjon som kan skade informantene. I tillegg skal forskningsmaterialet anonymiseres. Det å gi kommune og informantene fiktive navn, bidrar til at anonymiteten blir overholdt i denne studien.

Utforming og utprøving av intervju

Før jeg gjennomførte intervjuer, leste jeg meg opp på teori om tidlig innstas, tilknytning og småbarn i barnehagen. Dette er et relativt omfattende kunnskapsområde, og jeg synes det var vanskelig å velge bort fokusområder slik at studien ikke skulle bli for vid. ”Det er nødvendig å ha kjennskap til det undersøkte tema for å kunne stille relevante spørsmål Det tematiske fokuset i et prosjekt påvirker hvilke aspekter ved et emne spørsmålene retter seg mot, og hvilke som forblir i bakgrunn” (Kvale & Brinkmann, 2009:122-123). Jeg utformet ulike tema som jeg ønsket rette fokus med i min intervjuguide. Temaene var *Atferd som bekymrer, tiltak/innhold, avdekking, samt internt- og eksternt samarbeid*. Postholm (2005) skriver at rekkefølgen på de overordnede temaene ikke har stor betydning, så lenge man er innom hvert tema underveis i intervjuet. Da står man fritt til å følge den rekkefølgen som oppstår naturlig i intervjusituasjonen, noe som passer min problemstilling. I min studie har jeg et ønske om å undersøke hvilke refleksjoner barnehagelærerne selv gjør seg rundt emnet, altså hvilket fokus de selv har og hvilke prioriteringer de selv gjør. Det var derfor avgjørende å ikke lage en for låst og strukturert intervjuguide. Jeg gjennomførte prøveintervjuer med tidligere kollegaer fra barnehagen. Dette opplevde jeg som nyttig, både for å spisse spørsmålene til de ulike temaene, og for å finne gode oppfølgingsspørsmål. Prøveintervjuene gjorde det mulig for meg å beregne tiden på en bedre måte. Vedlagt ligger intervjuguiden (vedlegg 2).

Intervju og transkribering

Før jeg startet datainnsamlingen innhentet jeg tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste / (NSD). Ettersom jeg skulle ta opp intervjuene på lydbånd og at slike lydopptak ikke regnes som anonyme, var studien meldepliktig. Ved søknad om tillatelse, fant NSD behandlingen av personopplysninger tilfredsstillende (vedlegg 3). Datainnsamlingen ble foretatt i pedagogenes arbeidsrom ute på enhetene. Samtalen startet med at jeg fortalte om min egen bakgrunn og om studiens hensikt. Jeg gjennomgikk det informerte samtykket og avklarte tidsrammen for samtalen. Ettersom jeg hadde en kjent relasjon til pedagogene og et etablert samarbeid med dem fra tidligere, opplevde jeg en rolig og trygg atmosfære i samtalen. Jeg hadde gode erfaringer med bruk av lydopptaker. Jeg noterte fortløpende noen stikkord når informanten var innom emner jeg ønsket å utfordre henne til å utdype nærmere. På denne måten kunne informanten snakke fritt uten avbrytelser fra meg. Jeg opplevde i stor grad at barnehagelærerne snakket lett og fritt under intervjuet. De hadde mange historier, erfaringer og refleksjoner å dele. Jeg opplevde og at deres historier naturlig fløt over i hverandre på en måte som hang godt sammen med oppsettet av temaer i intervjuguiden. Dette gjorde at jeg i liten grad var avhengig av å stille spørsmål, men mer brukte intervjuguiden til å sikre at vi var innom de ulike temaene. I ettertid har jeg tenkt at dette kan tyde på at intervjuguiden traff godt i forhold til barnehagelærerens erfaringer og at dette henger sammen med min tidligere bakgrunn som pedagog på småbarnsavdeling. Intervjuene hadde en lengde på mellom seksti og åtti minutter. I ettertid har jeg tenkt at jeg skulle ha avklart om jeg kunne ta kontakt hvis noe skulle være uklart i transkriberingsprosessen. Jeg hadde avsatt en halv time i etterkant av intervjuene til å skrive ned umiddelbare observasjoner eller refleksjoner, disse notatene utgjør fire håndskrevete sider. Jeg gjennomførte alle tre intervjuene før jeg startet transkriberingen. Etter transkriberingen satt jeg igjen med 38 sider skrevet tekst.

Analyse og tolkning

Deskriptive analyser omfatter analyseprosesser som strukturerer datamaterialet. Dette innebærer en grundig gjennomgang av dataene for å finne ut hva det handler om (Kvale & Brinkmann, 2009). Måten en inndeler materialet på fremhever mønstre og gjentakelser i dataene. Jeg startet analyseprosessen med å lese gjennom alle intervjuene for å få en oversikt over helheten. Med utgangspunkt i problemstillingen begynte jeg en datareduksjon (Kvale & Brinkmann, 2009), hvor jeg fjernet det datamaterialet som ikke var viktig i denne studien. Denne reduksjonen synes jeg var utfordrende. For å klare å holde oversikt benyttet jeg meg av meningsfortetting som innebærer en forkortelse av det som er sagt til få ord. Lange setninger

forkortes, slik at meningen i ytringen gjengis med korte formuleringer. Med utgangspunkt i den teksten jeg da satt igjen med begynte jeg å samle ytringer som naturlig hørte sammen. Jeg valgte å merke ytringene med ulike fargekoder for å lette grupperingsarbeidet. Dette grupperingsarbeidet handlet både om å samle ytringer som sa ”det samme”, men og ytringer i datamaterialet som motsier eventuelle mønstre.

Med bakgrunn i studiens problemstilling startet jeg med å kategorisere alle ytringer som omhandlet atferd som bekymret. Denne analysen viste at barnehagelærerne var opptatt av magesfølelsen knyttet til tre ulike kategorier atferd som bekymret dem. Uttalelser knyttet til dette mønsteret ble til en kategori. Den andre mønsteret viste flere utsagn knyttet til at når barnehagelærerne bekymret seg for et småbarns atferd, økte deres behov for samarbeid internt, med foreldre og med hjelpetjenester. Disse utsagnene ble samlet i den andre kategorien. Jeg begynte arbeidet med disse to kategoriene først og gjennomførte teoretiske analyser av empirien. Teoretiske analyser innebærer å ta i bruk teori og teoretiske begreper for å tolke og få en ytterligere forståelse av hva de deskriptive kategoriene handlet om. Under denne prosessen ble den tredje kategorien tydelig. Analyse av datamaterialet viste at barnehagelærerne var opptatt av ytre og indre forhold eller faktorer som påvirket arbeidet med småbarn som viser atferd som bekymrer. Disse utsagnene ble samlet i en tredje og siste kategori. Jeg valgte å omtale kategoriene som *in vivo-kategorier*, som er å bruke informantenes ord og uttrykk, i stedet for at forskeren skal bruke sine begreper (Corbin & Strauss, 2008). *In vivo-kategorier* hjelper oss med å ta vare på respondentenes meninger i selve arbeidet med kodingen (ibid). Jeg valgte å bruke *in vivo-kategorier* fordi jeg ønsket ta vare på barnehagelærerens stemme gjennom studien. Empirikapitlene har dermed fått overskrifter tatt fra barnehagelærernes ytringer.

Kvalitet og etiske betraktninger

Etiske krav til forskeren omfatter strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som legges frem (Kvale & Brinkmann, 2009:92). Dette innebærer at offentliggjøring av resultater fra studien er så nøyaktige og representative som mulig. Funn som rapporteres bør valideres så fullstendig som mulig, og det bør tilstrebes gjennomsiktighet i forhold til prosedyrene som danner grunnlag for konklusjoner (ibid). Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for at begrepene *pålitelighet* og *gyldighet* kan benyttes i forståelsen av validitet som sosial konstruksjon, i tillegg til *generalisering*. De får støtte av Postholm (2005) som

skriver at kvalitet i kvalitativ forskning handler om studiens *pålitelighet, gyldighet og overførbarhet*.

Studiens pålitelighet handler om forskningen er gjort på en troverdig måte. Dette innebærer at stadiene i forskningsprosessen er grundig gjennomtenkt, begrunnet og beskrevet, slik at man oppnår ønsket gjennomsiktighet av prosjektet. Videre er det viktig å reflektere over hvordan datamaterialet er samlet inn, og hvordan relasjonen mellom forsker og informanter kan påvirke kvaliteten på datamaterialet. Jeg har tidligere belyst hvordan forskeren kan bli sett på som ekspert eller kritiker, jamfør Hammersley og Atkinson (2004). De viser og til at andre trekk som alder eller roller kan påvirke relasjonen mellom informant og forsker. I min studie har jeg valgt kjente informanter, noe jeg føler bidro til en god og avslappet atmosfære hvor vi trengte mindre tid til relasjonsbygging. På den andre siden kan min rolle som ansatt i PP-tjenesten være med på å forsterke opplevelsen av ”ekspert eller kritiker”. Jeg brukte derfor tid både i forarbeidet og i forkant av intervjuene til å informere om hensikten med studien som er å løfte frem barnehagelærernes egne refleksjoner rundt arbeid med småbarn som bekymrer.

Studiens gyldighet handler om det man undersøker er i samsvar med studiens hensikt (Postholm, 2005). I min studie var det viktig å frem pedagogenes egne refleksjoner. Det var derfor viktig for meg å få tak i deres praksisfortellinger som kunne belyse hvor de som pedagoger hadde fokus og hvordan de forstår det de ser. Barnehagelærernes fokus og forståelse vil påvirke deres prioriteringer i arbeidet med barn og familier som trenger ekstra støtte. Jeg ville derfor ha en relativt åpen intervjuguide, slik at mine antagelser i minst mulig grad påvirket hvilke historier som kom frem. Kvale og Brinkmann (2009:253) skriver:

“Intervjuing: validitet har her å gjøre med intervjupersonens troverdighet, og selve intervjuingens kvalitet å gjøre. Intervjuingen bør omfatte en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt og en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis- I form av en på stedet kontroll”.

For meg vil det være særlig viktig å foreta gode kontroller av mening i barnehagelærernes budskap slik at ikke mine tolkninger av deres utsagn påvirker studiens validitet. Etter at jeg tok videreutdanning i spesialpedagogikk og begynte arbeide i PP-tjenesten har min interesse for sped- og småbarn i risiko stadig blitt forsterket, og jeg har dermed fulgt godt med på forskningsfeltet de siste årene. Min forforståelse kan være en feilkilde hvis jeg ikke har et kritisk syn på mine fortolkninger.

I forhold til studiens overførbarhet, er resultatene fra denne studien særegne for den konteksten og det tidspunktet datainnsamlingen pågikk. Resultatene i min studie kan likevel

være til nytte for andre i lignende situasjoner. Postholm (2005) kaller dette for *naturalistisk generalisering*. Ved å beskrive forskningsfeltet og fenomenet som er i fokus for studien på en grundig måte, kan lesere av min studie kjenne seg igjen og oppleve mine resultater som nyttige for dem i deres situasjon (Postholm, 2005). Ved å kun intervju tre barnehagelærere kan jeg ikke trekke slutninger som gjelder for hele populasjonen av barnehagelærere som arbeider med småbarn som viser atferd som bekymrer i barnehagen. Jeg kan imidlertid si noe om hvordan pedagogene i min studie reflekter over eget arbeid med barn i risikogrupper, samt arbeidet med tidlig innsats.

Innenfor all forskning er det viktig å gjøre seg etiske betraktninger. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at etiske spørsmål ikke bare er begrenset til intervjusituasjonen, men er inkludert i alle faser av en intervjuundersøkelse. I Norge er det lovfestet at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (Ot.prp. nr. 58, 2005-2006). Undersøkelser som innbefatter personopplysninger har meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Før undersøkelsen begynte fikk jeg godkjenning fra NSD, samt gitt informantene grundig informasjon som studiens hensikt, design og deres mulighet til å trekke seg uten ytterligere begrunnelse. Jeg informerte om at all informasjon de ga ville bli behandlet med konfidensialitet, og at alle personopplysninger vil bli anonymisert i den ferdige avhandlingen. Med det mener jeg å ha tatt hensyn til nasjonale forskningsetiske retningslinjer.

KAPITTEL 5: ”NÅR MAGEFØLELSEN FORTELLER AT HER ER DET TING DU ER LITT BEKYMRET FOR”.

I analysen av datamaterialet mitt fant jeg flere uttalelser knyttet til bekymringsfull atferd hos småbarn. Den usikre magefølelsen var et gjennomgående begrep. I den deskriptive analysen fant jeg tre kategorier som bekymret barnehagelærerne. For det første uttrykker de bekymring knyttet til *urolige småbarn*. For det andre finner jeg flere uttalelser knyttet til bekymring for de *utagerende småbarna*. Til sist finner jeg at barnehagelærernes bekymring vekkes i forhold til de *triste småbarna*. Under vil jeg først presentere relevant teori. Deretter presenteres empiri og analyse. Kapitlet avsluttes med drøfting.

Teorigrunnlag

I analysen av datamaterialet mitt knyttet til bekymringsfull atferd var *magefølelsen* et tilbakevendende begrep barnehagelærerne benyttet. Magefølelsen kan her forstås som en udefinerbar bekymring basert på barnehagelærernes observasjoner. I prosjektet ”Små barns rett til beskyttelse” viste undersøkelsene av barnehagelæreres bekymringer at de fleste bekymringene var av en mer uklar art – også omtalt som gråsonebekymringer (Lehn, 2009). Ulike temperamentstiler gir ulik atferd, noe som vil være en naturlig del av barnets utvikling. Det er først og fremst atferdens frekvens, grad av intensitet, varighet og omfang som skiller den adekvate og den bekymringsfulle atferden (Kvillo, 2010).

De urolige småbarna

Alle barn er forskjellige fra fødselen av. De fleste er aktive og nysgjerrige på omverdenen, andre er passive og mer stille. Leken mellom småbarn kjennetegnes i stor grad av bevegelse og kroppslig kommunikasjon (Haugen, Løkken & Røthel, 2005). En motorisk preget lek er derfor normalt hos småbarn. Småbarn har ofte et høyt aktivitetsnivå, at de mesteparten av dagen er i bevegelse og aktiv lek er helt naturlig. De urolige småbarna kjennetegnes ved at de beskrives som å ha vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet, impuls kontroll, samt ha et høyt aktivitetsnivå (Ervik, 2004). De kan oppleves som drevet av en indre motor og ha vansker med å falle til ro i lek, samspill og aktiviteter.

I henhold til transaksjonsmodellen (Moe & Mothander, 2010) foregår utviklingen i konstant vekselvirkning mellom individuelle iboende egenskaper og ytre faktorer. Barnets tilknytningsatferd aktiveres ved stress. Noen av de mest vanlige reaksjonene på stress hos barn er et forøkt aktivitetsnivå eller en svekket oppmerksomhetsfunksjon, men noen reagerer på stressende situasjoner med å trekke seg tilbake (Fox & Reeh-Sutherland, 2010). I

Dunedine-studien (her fra Olafsen, 2010) ble småbarn som var impulsive, rastløse, avledbare og labile i emosjonelle responser kategorisert som *underkontrollert temperamentstil*. Barns tilknytningsmønster og/eller temperament preger altså deres typiske måte å reagere på i en stressituasjon. Tilknytning og temperament har betydning for samspill. Relasjoner og tilknytning blir gjennom utvikling en del av barnets indre forestillingsverden og en del av barnets relasjon til andre (Hart, 2011). ”Sosiale vansker oppstår ofte ut fra en manglende evne til å regulere negative følelser, foreta oppmerksomhetskifte bort fra forstyrrende stimuli, undertrykke impulsive reaksjoner, engasjere seg i planlegging og problemfokusering, forstå, tolke og evaluere sosial atferd og styre egen atferd” (Hart, 2011:164).

Ervik (2010) skriver ”Det er viktig å understreke at jo yngre barnet er, jo vanskeligere er det å fastslå hva et barns manglende konsentrasjon og uro kan skyldes. Det må derfor advares mot forhastede slutninger om sammenhenger” (2010:38). Det er på den andre siden viktig å holde fast ved at reguleringsvansker kan gi ulike symptomer (Møller-Pederssen, 2010). Utrøstelig gråt og vansker med søvn er kjent. Mindre kjent er det at forstyrrelser i selvregulering kan gi uttrykk i uro som hovedsymptom (ibid, 2010:380). Urolig atferd kan dermed være utfordrende å vurdere for barnehagelærerne. Når barnets aktivitetsnivå gjennomgående ikke er i overensstemmelse med alder og utviklingsnivå, og når barnet jevnt over er rastløst og urolig, kan dette være tegn på at barnet trenger særlig oppfølging (Ervik, 2004:8).

De utagerende småbarna

Kvillo (2010) viser til at omtrent 80 % av småbarn har en definert trassalder. Denne atferden forekommer i perioder, og avtar oftest etter fylte fire år (ibid). Bø og Helle (2002:263) definerer utagerende atferd som ”atferd karakterisert ved at personen lar oppdemmet aggresjon, sinne, frustrasjon og/eller fortrenge følelser/motiver få fritt utløp”. Denne utageringen kan være å slå, sparke, skrike, bite, kaste ting på, lugge eller ødelegge gjenstander. Utagerende småbarn blir ofte beskrevet som egosentriske utover hva som er vanlig for barn på deres alder. Krav og ønsker må oppfylles umiddelbart, og uforutsette endringer fører lett til uvanlig sterke følelsesutbrudd (Ervik, 2004). Haugen (2000) understreker at når det er snakk om uhensiktsmessig atferd, så relateres det til at det er uhensiktsmessig både for barnet og for det miljøet barnet opptrer i.

Det finnes en genetisk sammenheng mellom foreldre og det utagerende barnet (Vitaro & Brendgen, 2005). Denne form for utagerende atferd er knyttet til temperament og følelser (Kvillo, 2011), og kan i så måte også arves. Det vil være legitimt å hevde at noen barn er mer

sårbare for å bli reaktivt aggressive rent biologisk (Vitaro & Brendgen, 2005). Barn som har større biologisk risiko for å utvikle sterk reaktiv aggresjon er i enda større grad avhengige av et godt og støttende miljø (ibid), men har og økt risiko for å møte aggressive omsorgsgivere.

Tilknytningsatferd aktiveres når barnet befinner seg i kortere eller lengre avstand fra tilknytningspersonen, og opplever eksempelvis frykt, usikkerhet, stress eller engstelse (Hart & Schwartz, 2013). Tilknytningsatferd kan gi følelse av sinne og utagering hvis barnet opplever at relasjonen til tilknytningspersonen blir truet for eksempel når foreldrene forlater barna sine i barnehagen. Drugli (2011) skriver at barn med utrygg tilknytning til foreldrene kan ha mer problematferd og i mindre grad være likt av personalet i barnehagen. Utrygg tilknytning innebærer at barnet ikke viser at det har behov for personalet som en trygg base. Barnet har erfaring med at omsorgsgiveren ikke liker den nærhetssøkende atferden det viser, og barnet oppfører seg dermed som det ikke har behov for denne nærheten. ”Deprimerte småbarn viser større aggressivitet mot andre barn og gjenstander, enn det vi ser hos vanlige barn med raserianfall” (Kvillo, 2010: 223).

De triste småbarna

Det er de barna som gråter uvanlig lett og mye, samt oppleves som vanskelig å trøste jeg i denne studien betegner som de triste småbarna. Barnet kan oppleves som klengete på den voksne og er lite motivert for aktiviteter eller samspill med de andre barna. Det første leveåret er det omsorgsgiver som i hovedsak bidrar med fysiologisk og atferdsmessig regulering (Olafens, 2010). Frem mot treårsalder vil utviklingen av reguleringsferdigheter muliggjøre det å nærme seg ukjente situasjoner som kan gi ubehag. ”Et småbarn som er *høyt negativ reaktivt* til ny stimuli vil ha lav terskel for å gråte med stor intensitet og lang varighet, i situasjoner med nye mennesker, objekter eller i ukjente omgivelser” (Olafsen, 2010:238). Å være høyt negativ reaktivt beskriver når barnet er unormalt var for, og/eller med høy intensitet får aktivert negative reaksjoner på en gitt stimuli. Barnehagen vil være en slik ubehagelig situasjon for småbarnet som da kan aktivere utrøstelig atferd. Olafsen (2010) skriver at småbarn med denne atferdsmessige responsen vil være ute av stand til felles oppmerksomhet for å få holdepunkter om situasjonen, la seg distrahere, eller trøste seg selv.

Diagnosen *reguleringsforstyrrelser i sensorisk prosessering* (DC 0-3) inkluderer vansker med regulering av emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner. Olafsen, Torgersen og Ulvund (2011) viser til at dette er overlappende med definisjoner av temperament. Det er derfor

rimelig å anta at barns temperamentsdisposisjoner kan være involvert i reguleringsvansker og tilgrensende problemområder i småbarnsalderen.

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet som omhandler barnehagelærernes bekymring knyttet til småbarnets atferd, fant jeg at de var opptatt av de urolige småbarna:

Tove: Ja, det var en som- en gutt, vandret mye rundt.....viste lite interesse for kontakt med andre unger... trakk seg mest for seg selv, men kunne godt sitte i fanget til voksne og sånne greier, men gikk mye for seg selv. Skiftet aktivitet hele tiden. Ja... også litt sånn keitet, sånn i motorikken (4.3.14, s. 6). En unge som driver og vandrer veldig mye rundt omkring. Som om ungen er preget av en uro på en måte. Det er en følelse jeg får i forhold til ungene, det er uro liksom, det virker som om denne ungen må hele tiden...(tenkepause). Ja unger er jo forskjellige og småbarn skal jo utforske og greier, men.. (tenkepause)... Man kan se det litt på motorikk og, selv om det kan være vanskelig å se. De detter og slår seg mye. Det trenger ikke være noe gæli, men likevel...(tenkepause). Det er noe med hvordan de er når du setter dem på fanget for eksempel. Det er en følelse, føler jeg, som en sitter med, det er en magefølelse som jeg mange ganger har kalt det, og den er sammensatt. Så da blir man litt mer oppmerksom på den ungen, og sånne ting. De ungene der, de trenger voksne mye mer og- egentlig” (4.3.14, s. 8)

Kjersti: I tiden fra oppstart og utover året kan det ha skjedd en del ting, har vært endel usikkerhet, magefølelsen...Det barnet er da uvanlig aktivt?,- ja, når magefølelsen er en usikkerhet. Som sier at her er det ting du er litt bekymret for. Men, så blir man jo litt i tvil og, det trenger jo ikke være noe... (27.2.14, s.4). En gutt jeg var bekymret for, han virket rastløs. Kunne ikke lek, bare forflyttet seg fra plass til plass. Var ikke interessert heller- i de andre barna, ikke over tid i alle fall. Måtte ha med seg alt, hørt han en lyd eller, ja.... (tenkepause)... han var stadig i farten, plukket på alt, dro ut leker, men lekte aldri med dem. Selv om han var liten, tenkte jeg på han som stresset. Stakkars... (27.2.14, s.7).

Sara: Dem krever ekstra. De urolige, det er vanskelig å se dem tidlig, men de er litt amnerledes på måtene de er på, også i forhold til hvordan de tar kontakt med andre unger (12.3.14, s. 3)

Ser vi empiri i lys av teori om de urolige småbarna, ser vi at barnehagelærerne snakker om bekymring knyttet til de småbarn som viser vansker med å falle til ro i lek, de oppleves som rastløse og impulsstyrte. Det fortelles om barn som er preget av uro og som vandrer mye rundt. Kjersti sine uttalelser viser til et småbarn som synes å ha vansker med å falle til ro og skape felles oppmerksomhet slik det kreves i lek. I stedet bedriver det en aktivitet preget av forflytning og småbarn som er lett avledbare. Disse beskrivelsene kan sammenfalle til det Ervik (2004) omtaler som indre motor.

Alle tre barnehagelærerne trekker frem bekymring knyttet til de urolige småbarna og deres samspill med jevnaldrende, noe som kan være et resultat av stadige skifter av aktivitet, vansker med felles oppmerksomhet og konsentrasjon, jamfør Hart (2011). Både Tove og Kjersti vurderer at barnet i liten grad er interessert i samspill med jevnaldrende, og Kjersti viser og til at barnet har vansker med å velge vekk forstyrrende stimuli. Observasjoner av utfordringer med samspill synes å vekke bekymring hos barnehagelærerne. Bratrud og Emilsen (2007) konkluderer med at barnehagelærerne har god kompetanse på å avdekke når

småbarn har utfordringer med sosial samhandling. De samme funnene gjorde Braarud (2008) med kollegaer som viste at barnehagelærerne selv rapporterer om god kompetanse på avvikende kontaktsøking. Empirien i denne studien viser samme funn. Empirien viser og at det særlig er rundt de urolige småbarna barnehagelærerne opplever usikkerhet knyttet til normalbegrepet. Dette sammenfaller med Ervik (2004) som hevder man skal være forsiktig med å konkludere årsak knyttet til de urolige småbarna. Urolige småbarn kan oppleves som ganske lik den atferd man forventer av småbarn i lek.

Ser vi empirien i lys av teori om tilknytning vet vi at småbarn med utrygg tilknytning kan ha en form for reguleringsvanske (Kvello, 2010). Møller-Pederssen (2010) viser til at småbarn med reguleringsvansker ”kjennetegnes ved at de beveger seg formålsløst rundt i rommet, de er lett avledbare og har vansker med å holde fast ved lekens tema. Den motoriske rastløsheten er iøynefallende og de kan oppleves som ute etter å ødelegge leken” (2010:380-381). Barn med utrygg tilknytning, vil slik beskrevet i teorigrunnet ofte ha en urolig fremtreden, og vansker med impulsivitet og oppmerksomhetsfunksjon. Det er naturlig at barn med slikt tilknytningsmønster vil aktiveres ytterligere i en stressituasjon som barnehagen kan representere. Barnehagelærerne understreker at de urolige barna kan være vanskelig å fange opp, men de vurderer at dette er småbarn som trenger noe ekstra av de voksne.

I analysen av datamaterialet fant jeg også at barnehagelærerne hadde fokus på de utagerende småbarna:

Tove: Ja... en blir tenker jo litt, det blir en... når det stadig er konflikter og hvis... ja biting for eksempel, eller ... alle barn kan jo slå og sånn... eller ødelegger for de andre, da kan det ofte være noe der...noe vi bør ta tak i.. (4.3.14. s. 11)

Kjersti: Jeg husker en gutt som jeg hadde på avdelingen. Han var sint, både på barna, de voksne og på foreldrene når de hentet. Foreldrene synes det var vanskelig. Han kunne slå etter, rope eller sparke etter. Han kunne kaste leker Det kunne nesten, selv om jeg forstår det ikke var det, virke helt uprovosert (27.2.14, s.3). En gutt, han var fra et annet land, han lugget mye, og beit. Han gikk mest alene. Det var vanskelig å få han til å forstå at han ikke skulle gjøre det, bite og lugge og sånn altså. Vi måtte alltid være en voksen rett ved han for å hindre han i å bite. De andre foreldrene reagerte når barna deres kom hjem med bitermerker. Han ble hentet veldig sent, kom veldig tidlig. De andre ungene var redd han, så han gikk mest alene. Store deler av dagen alene. Det var en som var på vakt hele tiden, fulgte med han, for han kunne plutselig bite eller slå. Vi prøvde, selv om de andre var redd, og få han til å delta i aktiviteter sammen med de andre, i gruppen, men de var tydelig redd han etter hvert... (27.2.14, s.5).

Sara: Jeg bekymret meg for en gutt... han er tre år. Han er så utagerende, kan slå, kan bite. Blir fort opprørt. Virker tidvis usikker. (...) Han har vanskeligheter med å knytte gode relasjoner til de andre ungene. Også er han bestevenn med en annen gutt, og de fyk i hop... ofte. Sånn som i mine øyne, litt unaturlig ofte. Vi vet ikke helt hva vi skal gjøre med det. Det er noe der som ikke stemmer. Jeg ser at den gutten er usikker. Han kan trekke seg unna, men han kan og gå på. Han er veldig opp og ned. Også ser jeg det at hvis han kommer utenfor rutinene sine, da blir det feil. Det er veldig forskjell på mor-, og farlevering, og det kan jo ha noe med hvordan de er som voksenpersoner ovenfor den gutten. Ja så det er et eller annet der, men, jeg får ikke tak på det (12.3.14, s.4)

Ser vi empiri i teori om de utagerende småbarna ser vi barna kommer i konflikt med sine omgivelser fordi de viser en atferd som ikke aksepteres. Barnehagelærerne knytter utagering til småbarn som slår, lugger, biter, kommer ofte i konflikter eller ødelegger for andre barn. Denne type atferd sammenfaller med Bø og Helles (2001) definisjon av utagerende atferd. På den andre siden kan utageringen være symptom på normal trassalder som vil være naturlig i småbarnsalderen (Kvello, 2010). Dermed kan det være vanskelig for barnehagelærerne å avdekke om barnet er i risiko eller har en normal utvikling, noe Tove og er inne på når hun legger ved at ”alle barn kan jo slå”. Sara beskriver det hun observerer som ”unaturlig ofte”, noe jeg tolker som at det er hyppigheten eller intensiteten som skaper grunnlaget for hennes bekymring. Tove sier at når hun observerer slik atferd, bør hun ta tak i det. Slik Drugli (2011) viser til kan småbarn med utagerende atferd i mindre grad være likt av de ansatte i barnehagen. Her ligger en risiko i dobbelt belastning for barnet, hvor verken foreldre eller barnehagepersonalet fungerer som positiv støtte og trygg base. Den utagerende atferden er lett å observere. Dette er en form for atferd som ofte krever umiddelbare tiltak for å trygge resten av barna på avdelingen. Det kan og komme reaksjoner fra andre foreldre slik Kjersti beskriver. Dette er og en form for atferd som oppleves utfordrende når barnehagelærerne ikke klarer stoppe den, slik både Sara og Kjersti forteller om.

Det er og viktig å være bevisst at den utagerende atferden kan være symptom på ulike årsaker. Blant annet kan depresjon hos småbarn uttrykkes gjennom aggressivitet (Kvello, 2010). Selv om atferden kan, slik Kjersti beskriver, oppleves som uprovosert, vil den alltid kunne vise tilbake til en årsak. Sara viser til at atferden forandres avhengig av om det er mor eller far som leverer, og dermed at hun anser den utagerende atferden ikke bare som et trekk ved barnet, men som et produkt av samspillet mellom barnet og de to foreldrene. Kjersti trekker frem at barnet hadde lang oppholdstid i barnehagen, og jeg tolker dette som at hun tenker barnet blir sliten, og at det kan ha vært en opprettholdende faktor for den uønskete atferden. Bø og Helle (2001:263) skriver at “atferden er ikke nødvendigvis utelukkende forårsaket av individet selv, men kan også skyldes uheldig påvirkning fra miljøet”. Dette sammenfaller med transaksjon modellen (Moe & Mothander, 2010) som viser til hvordan småbarnet, omsorgsgiver og omgivelsene gjensidig påvirker hverandre.

Ser vi empiri i lys av teori om tilknytning og temperament, ønsker jeg først å trekke frem Kjersti sine ytringer knyttet til at både hun og foreldrene opplever denne formen for atferd som vanskelig. Olafsen, Torgersen & Ulvund (2011) påviste at noen barn hadde et

vanskeligere temperament enn andre barn, og at de derfor hadde lettere for å utvikle symptomer på problematferd. Slik beskrevet i teori grunnlaget om utagerende småbarn er temperament i noen grad biologisk betinget (Kvelling, 2011). Det er derfor viktig å ha med seg at barn med vanskelig temperament kan ha foresatte som har samme utfordringer i stressete situasjoner. Når barnet ”slår seg vrang” i barnehagen slik Kjersti beskriver, kan det aktiveres stress hos foreldre, som igjen kan være med å påvirke relasjonen og tilknytning mellom foreldre og barn. For disse småbarna og foreldrene deres vil barnehagelærernes kompetanse til å fungere som støtte gjennom regulering kunne ha stor betydning. Barn med utrygg tilknytning, med disorganiserte mønstre vil vise utagerende atferd i situasjoner hvor de føler seg stresset eller truet, for eksempel i uoversiktlige situasjoner eller i grupper med mange barn og voksne. Jacobsen og Bergum Hansen (2010) viser til hvordan barn med disorganiserte mønstre er en spesielt utsatt gruppe, som mestrer stressende situasjoner svært dårlig.

Til sist fant jeg at barnehagelærerne uttrykte bekymring for de triste småbarna:

Tove: Jeg har lagt merke til at XXX, jeg ser at han er veldig redd for alle de andre ungene. Jeg oppdager at han, XXX, når de andre ungene kommer tar kontakt med han så blir han helt sånn (Stivner) for eksempel. Også gråter han mye.- han er vanskelig å trøste (4.3.14, s.6)

Kjersti: Det var en gutt, han gråt så veldig mye i løpet av dagen. Han gråt når han kom, han gråt i løpet av dagen, og han gråt på ettermiddagen... ja, han gråt masse hele tiden. I lang tid... etter han startet på barnehagen. Han ville ofte sitte i fanget, hele tiden, til en voksen. Vi prøvde noen ulike tiltak, men jeg kan ikke huske at situasjonen, for han bedret seg på bakgrunn av tiltakene. Men, etter hvert som månedene gikk, så ble det jo litt mindre av at han stod ved vinduet å gråt. Han ga vel til sist opp.... før juletid.. (27.2.14, s.7).

Sara: Man må være lydhør, se ungens behov, og det er forskjellig fra dag til dag. Gi han et fang når en føler at han trenger det. Gi han ro når han gråter. Ikke bruk tvang. Ikke styr på en måte der ungen føler at han blir overstyrt. En hjelper ved å være støttende. Det mener jeg er viktig. Men du skal å la han få..... det er så mye følelser i den lille kroppen, og de må få bli utspilt, vi kan ikke legge et lokk på det. Vi kan ikke si ”neida, neida, det går bra dette her” (12.3.14, s.9)

Ser vi denne empirien i lys av teori om de triste småbarna, så er dette ytringer om småbarn som oppleves som vanskelig for den voksne å trøste. De triste småbarna har og sammenfallene symptomer på reguleringsvansker som beskrevet i DC 0-3. Utrøstelig gråt og regulering av mat og søvn er kjente symptomer (Møller-Pederesen, 2010). ”Småbarnets trøstbarhet og måten å ta i mot kroppskontakt på er medfødte reaksjonsmåter som har stor betydning for hvordan andre kan hjelpe barnet når dets selvregulerende kapasitet ikke er tilstrekkelig for å oppnå rolig tilstand” (ibid, 2010:379). Sara forteller at de som voksne bør være lydhøre, gi et fang og la barnet få uttrykke følelser med støtte fra den voksne, noe som vil fungere som en atferdsmessig regulering. Kjersti forteller at det triste småbarnet hadde behov for å sitte i fanget på en voksen, både store deler av dagen, men og i lang tid etter

tilvenningsperioden var over. Disse ytringene forteller om tiltak hvor de voksne gjennom å fungere som trygg base forsøker fungere regulerende for barnet.

Kjersti beskriver at hun er usikker på om de tiltak barnehagen satte inn hadde noen positiv effekt for barnet. Hun sier hun opplever at barnet til sist ”ga opp”. For det første kan det hende at barnets skiftet symptom, men at dette ikke ble sett i sammenheng med den tidligere utrøstelige gråten. Slik Kvello (2010) påpeker endrer ofte småbarn symptomer i takt med utvikling, og at varighet ikke vurderes som et hensiktsmessig vurderingskriterium. For det andre viser Olafsen (2010) til hvordan barn med reguleringsvansker mangler ferdigheter som muliggjør det å nærme seg nye situasjoner, samt ha utfordringer med felles oppmerksomhet. For at tiltak skal ha effekt, må barnehagelærerne sikre at barnet opplever balanse knyttet til atferdsmessig regulering. Tove beskriver fra sin erfaring et småbarn hun har opplevd som både som redd og trist. Hvis en ikke støtter barnet i dets selvregulering, vil ukjente situasjoner eller personer kunne skape redsel hos barnet.

Ser vi denne empirien i lys av teori om tilknytning, vet vi at behovet for trygg base er sentralt i småbarnets utvikling (Killen, 2010). Den atferden barnehagelærerne beskriver som bekymringsfull kan anses som normal tilknytningsatferd når relasjonen til foreldrene blir brutt når de forlater barnehagen. Småbarn er utrustet med et medfødt, instinktivt adferdsrepertoar for å ha tilgang på omsorgsgiver (Hart & Schwartz, 2013). I en periode vil det være naturlig at de voksne i barnehagen må fungere som trygg base for barnet, før det opparbeider seg nok trygghet til å utforske barnehagen, aktiviteter og andre småbarn. Barnehagelærerne viser likevel til at de er usikre på om de tiltak de setter inn har god effekt på barnets atferd. Barn med utrygg tilknytning ambivalenttype vil forsterke og overdrive sin tilknytningsatferd under stress, en atferd som kan kjennetegnes av gråt, overdrevent behov for voksenkontakt og generell sårhet. Når den utrygge tilknytningsatferden blir et permanent mønster barnet bruker for å oppnå relasjon med personalet, bør en bekymre seg.

Drøfting

I dette kapitlet har fokuset vært på småbarns atferd som vekker barnehagelærernes bekymring. Jeg vil starte denne drøftingen med å løfte frem den kompetansene barnehagelærerne viser å inneha knyttet til å avdekke småbarn i risiko. I min studie gjorde jeg positive funn knyttet til barnehagelærernes kompetanse til både å avdekke og differensiere tre ulike typer atferd hos småbarn som de beskriver som bekymringsfull. Gjennom den daglige kontakten vil barnehagelærerne få tilgang til informasjon om barnet, familien og samspill dem

imellom, som hjelpetjenestene er avhengig av for å kunne fange opp de barn og familier som har behov for ekstra hjelp og støtte. Barnehagelærernes historier viser at de har fokus på, samt et bevisst forhold til ulike typer atferdstrekk som vekker bekymring. Dette vurderer jeg som svært positive funn.

I videre drøfting ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot to tema. Implisitt i datamaterialet vises og et funn knyttet til den atferd barnehagelæreren ikke omtaler i sine erfaringer. Den atferden barnehagelærerne beskriver som bekymringsfull er den aktive, utagerende og synlige atferden som krever av de voksne. Ingen av informantene beskriver bekymring knyttet til de *sky småbarna*. Jeg ønsker derfor først rette oppmerksomheten mot denne risikogruppen. Deretter ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot konsekvenser disse funnene kan ha for PP-arbeid.

Sky småbarn

Det er de sjenerte, “usynlige” småbarna jeg her omtaler som *sky småbarn*. Flaten (2010) forklarer sjenanse som en engstelse vi kjenner for ikke å strekke til eller være god nok. Dette er småbarn som kan kjennetegnes av å tilsynelatende trives best i eget selskap, som er avvisende til lek og samspill med jevnaldrende eller voksne, eller småbarn som tilpasser seg altfor godt og aldri er til bry. Slik atferd kan tyde på småbarn som er redde og engstelige. Det er småbarn som trenger støtte og redskaper til å ta del i sosiale samspill (Flaten, 2010). For småbarn vil en stadig tilbakevendende sjenanse gjøre hverdagen vanskelig å mestre og virker hemmende (ibid).

Skyhet hos småbarn kan ha mange årsaksforklaringer. Vedvarende tilbaketrekking fra to måneders alder og oppover kan være tegn på tilknytningsvansker, reguleringsforstyrrelser, depresjon, angst, posttraumatisk stressforstyrrelse eller mer gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (Bergum Hansen & Jacobsen, 2008). Kvello (2011) viser at det ser ut til å være en sammenheng mellom sterkt hemmende sjenanse og temperament, og dermed kan skyhet være biologisk betinget. Innenfor temperamentsforskningen vises det til hvordan småbarnets selvregulering gir utslag i ulik atferd. Evnen til selvregulering skjer i et samspill med omgivelsenes forventninger og forutsetninger. Barns temperamentstil kan gjøre det mer sårbart for å få en sky atferd (ibid). Den sky atferden kan forsterkes i et uheldig tilknytningsforhold - eller reduseres når relasjonen mellom omsorgsgiver og småbarnet kjennetegnes av sensitivitet, trygghet, tilpasset regulering og engasjement (Kvello, 2011;

Killen, 2007; Hart, 2011). Hensiktsmessig regulering av atferd og følelser er en faktor som beskytter mot utvikling av psykiske vansker (Olafsen, 2010).

Mathiesen og Janson (2010) viser til at enkelte temperamentstrekk kan indikere økt risiko for utvikling av plager. De skriver ”høy skyhet kan for eksempel hindre barnet i å ta kontakt med andre når det står overfor utfordringer det ikke mestrer alene. Dermed får ikke barnet tilgang til den støtte eller beskyttelse det kunne ha fått” (2010:251). I henhold til tilknytningsteori er småbarna avhengig av sine omsorgspersoner for utvikling. Tilbaketrekning kan være en forsvarsmekanisme, ofte en naturlig del av småbarnets atferdsrepertoar, for å håndtere stress eller samspillsvansker. I det perspektivet gir unngåelsesatferd mening fra småbarnets ståsted, ved at det forsøker å opprettholde trygghet og redusere stress, men en slik strategi kan bidra til uheldig utvikling for barnet.

Sky småbarn bør regnes som småbarn i risiko. Psykologiske sårbarhetsfaktorer for å utvikle angstforstyrrelser er oppvekstmiljø, familierelasjoner og egne erfaringer. Barn som opplever omgivelsene som uforutsigbare og ustrukturerte kan utvikle en psykologisk skjørhet som vil utgjøre en generell sårbarhetsfaktor (Lohre, 2012). Fugelsnes (2013) viser til Wichstrøm sin forskning på sammenheng mellom risikofaktorer og beskyttende faktorer hos fireåringer og framtidige angstlidelse. Her fant man at barn med såkalt hemmet atferd, som er sky og for eksempel trekker seg tilbake i sosiale sammenhenger eller er redd for nye ting, er spesielt utsatt for senere utvikling av angstlidelser. At barnehagelærerne ikke beskriver de sky småbarna betyr ikke at de som pedagoger ikke bekymrer seg for denne type atferd når de observerer den på barnehagen. Det er allikevel påfallende at denne atferden forblir uberørt under deres historier.

Konsekvenser for PP-arbeid:

PP-tjenesten har en viktig funksjon når det gjelder å få flere småbarn med samspillsvansker identifisert tidlig (Bergum Hansen & Jacobsen, 2008:84). Jeg vil derfor avslutte dette kapittelet med å drøfte hvordan funn knyttet til atferd som vekker bekymring kan påvirke hvordan vi i PP-tjenesten organiserer arbeidet vårt, når målet er tidlig innsats. I den sammenheng vil jeg rette fokus mot to funn. For det første barnehagelærernes fokus på gråsonebekymring og for det andre arbeidet med de sky småbarna.

Analysen av datamaterialet viser at barnehagelærerne var opptatt av magesfølelsen eller gråsonebekymringen. I denne fasen opplever de usikkerhet og synes det kan være komplisert

å vurdere om dette handler om normalutvikling eller avvikende atferdssymptomer hos småbarn. Calussen (2001:15) skriver at et fellestrekk ved diffuse bekymringsaker er at de valg vi gjør, enten de medfører passivitet eller en form for handling, ikke har basis i bevisste profesjonelle vurderinger. En konsekvens dette kan ha for PP-tjenesten er at vi bør være tette på barnehagelærerne i hverdagene. For det første kan et tettere tverrfaglig samarbeid bidra til at barnehagelærerne i større grad konkretiserer observasjoner og tolkninger slik at de får formidlet dem i samarbeidet. Dette kan være en faktor som bidrar til at uklare bekymringer blir mer håndfaste, og dermed tiltakene i større grad baseres på faglige vurderinger. For det andre kan et tettere samarbeid mellom barnehage og PP-tjeneste bidra til en tverrfaglig vurdering av barnehagelærernes observasjoner i en tidlig fase. Dette vil være et viktig ledd for realiseringen av mål om tidlig innsats.

De sky småbarna bør regnes som risikosmåbarn i forhold til utvikling av senere vansker (Mathiesen og Janson, 2010, Fugelsnes, 2013). Det er lettere å forebygge enn å behandle slike lidelser (Fugelsnes, 2013). Olafsen (2010) hevder at nyansert kunnskap om sjenanse er en forutsetning for å gi sky småbarn støtte til å utvikle tro på og evne til egen mestring og positiv selvoppfattelse. En naturlig konsekvens for PP-arbeid er å bidra med kompetanse i det forbyggende arbeidet. En annen konsekvens for PP-tjenesten bør være å styrke barnehagelærernes mulighet til å avdekke barn som faller utenfor den synlige, utfordrende atferden. ”Helhetlig kartleggingsverktøy for barns språkutvikling og psykiske helse som er vitenskapelig utprøvd og tilpasset norske forhold tilbys brukt i alle barnehager”(Major et al, 2011:44). Teorikapittelet i denne studien viser sammenhengen mellom psykisk helse hos småbarn (tilknytning) og atferdsuttrykk (tilknytningsatferd). Kartlegging av småbarns psykiske helse i barnehagen vil dermed ha fokus på observasjon og tolkning av atferd. I et slikt arbeid kan PP-tjenesten være en viktig samarbeidspartner for barnehagene.

KAPITTEL 6: "FOR Å OPPDAGE, MÅ DU HA TID TIL DEM"

I analysen av datamaterialet mitt fant jeg indikasjoner på at barnehagelærerne var opptatt av forhold som påvirket deres arbeid med tidlig innsats overfor småbarn med bekymringsfull atferd. Barnehagelærerne var både opptatt av kontekstuelle forhold som tid og utskiftninger og mangel på stabilitet på en småbarnsavdeling. I tillegg var barnehagelærerne opptatt av hvordan de selv gyldiggjør egne observasjoner og vurderinger. Dette kapitlet starter med teorigrunnlag knyttet til tid samt teori om yrkesidentitet. Deretter følger empiri og analyse. Kapitlet avsluttes med en drøfting.

Teorigrunnlag

Tid

Stenshorne (2008) viser til *tid* i skole både som kvalitativt og kvantitativt begrep. Selv om det vises til lærerens tidsbruk i skolen, anser jeg at hans teorier har overføringsverdi til barnehagelærernes arbeid i barnehagen. Hargreaves (1996) sier at tid er et vesentlig element i struktureringen av lærerens arbeid. Tiden er ikke bare en objektiv gitt størrelse, men også en subjektivt definert horisont for muligheter og begrensninger. Tiden for barnehagelærerne blir et uttrykk for hva de er i stand til å få gjennomført og hva de selv forventer å få gjort i barnehagen. Av den grunn hevder Hargreaves at tid blir mer enn en organisasjonsmessig omstendighet. Avgrensningen og tildelingen av tid utgjør en del av kjernen i barnehagelærernes virksomhet, og i planer og oppfatninger hos de som administrerer denne virksomheten. *Teknisk rasjonell tid* (Hargreaves, 1996) karakteriseres som en objektiv, avgrenset ressurs som kan styres og forvaltes av barnehageeier og/eller styrer slik at man får mest mulig ut av den. En snakker her om en oppfattelse av tid som ser på den som et middel som kan minskes, økes, styres, organiseres eller omorganiseres. Og manipuleringen av tiden kan brukes som et middel fra sentralt hold for å oppnå bestemte mål, slik barnehageeier gjør når en utvider åpningstider eller tillegger barnehagelærerne flere oppgaver og ansvarsområder uten å øke voksenressursen tilsvarende. Det trenger ikke nødvendigvis være noen harmoni mellom den indre tidsopplevelse og det som klokka viser; hvordan vi selv organiserer tiden og bruker den.

Motsatt av den teknisk-rasjonelle og objektive tidoppfattelse finner vi altså det som Hargreaves (1996) kaller *fenomenologisk tid* eller subjektiv tidsopplevelse. Dette er tiden slik den oppfattes av hver enkelt barnehagelærer. Det kan lett oppstå konflikt mellom subjektiv og objektiv tid. I barnehagen kan man oppleve at eier eller styrer vil at barnehagelærerne skal organisere innholdet i hverdagen etter gitte føringer, på møter eller dokumentasjon, mens

barnehagelærerne ser behovet for annet prioritert innhold, samt mer tid på avdeling med barna. Stenshorne (2008:43) skriver videre at tid er og blir en knapp ressurs som er viktig å skaffe til veie, men ekstra tid er ikke en ressurs i seg selv. Om det skal oppleves som en ressurs, avhenger av hvordan tiden blir brukt og nytteverdien, altså den subjektive opplevelsen til den enkelte barnehagelærer. Hargreaves (1996) hevder at jo lenger borte fra klasserommet og dermed fra begivenhetens sentrum en befinner seg, desto langsommere vil tiden synes å gå der. I denne studien vil det være naturlig å skifte ut klasserom med avdeling. Barnehageeier, styrer og øvrige samarbeidspartnere kan syns arbeid med tidlig innsats forstått som avdekking og tiltak tar lang tid, mens barnehagelærerne syns det går fort, samtidig som det er et stadig mangfold av aktiviteter, prosjekter og endringer som skal implementeres i hverdagen. I Flata kommune har barnehagen flere lokale føringer for mål og innhold, i tillegg til statlige rammer og føringer. Dagen på småbarnsavdelingen inneholder mange aktiviteter, og barnehagelærerne i denne studien viser til hvordan de opplever dette som faktorer som vanskeliggjør arbeidet med tidlig innstas.

Handlingskompetanse.

Handlingskompetanse er vanskelig å beskrive og enda vanskeligere å måle (Sæthre, Christiansen & Kristiansen, 2000). Denne kompetansen består av flere typer kompetanse som gjensidig påvirker i hvilken grad vi fatter våre beslutninger og agerer fra. Kanskje kan begrepet forenkles til at handlingskompetanse er: kunnskaper, ferdigheter, holdninger og initiativ til å kunne delta i ulike prosesser. Problemet med denne definisjonen er at den etterlater spørsmål om hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter en bør ha, og på hvilken måte en skal delta (ibid). Forskrift til rammeplan for barnehagelærerutdanningen skriver at barnehagelæreren skal ha kompetanse og innsikt i ”profesjonsetiske problemstillinger, særlig knyttet til ansvar, respekt og maktperspektiver”(F-04-12-2005:4).

”Å bli profesjonell betyr å delta i en bestemt kombinasjon av yrkeskvalifiserende praksiser. Den spesielle kombinasjonen av yrkeskvalifiserende deltakelser, som et enkelt individ fortløpende realiserer under sin yrkeskarriere, er alltid en særegen og personlig kombinasjon av deltakelser” (Skårderud et al, 2005:462). Skårderud og hans kollegaer var i sin forskning opptatt av hvordan man som profesjonell kan oppleve dilemmaer mellom utdanning og praksisfeltets krav. Profesjonell kompetanse kan ikke sees på som en abstrakt, allmenn kompetanse. Utviklingen av kompetanse er den enkelte personens svar på bestemte krav som stilles til oppgaveløsninger i ulike kontekster og praksiser. Slik kan barnehagelærerne oppleve

at den kunnskap de har ervervet seg gjennom utdanning ikke kan benyttes, eller vurderes som formålstjenlig i en bestemt kontekst som i en kommune, på en barnehage, en spesifikk avdeling, eller knyttet til et barn og familie. Mange av krav blir gjort til egne krav og til indre krav (Skårderud et al, 2005). ”Kravene blir internalisert og fungerer som en personlig veileder for den videre kompetanseutviklingen.” (Skårderud et al, 2005:462-463). Når barnehagelærerne skal arbeide med tidlig innsats på småbarnsavdeling, er ikke dette bare et formelt krav basert på nasjonale og lokale føringer. Barnehagelærerne vil gjennom møte med småbarn og foreldre, kunne danne seg et indre krav om handling og tiltak. Basert på deres kunnskap om betydningen av tidlig innsats, samt tidligere erfaringer og evaluering av liknende situasjoner vil barnehagelærerne kunne oppleve en forventning til seg selv om handling. Barnehagelærernes atferd og praksis blir dermed både påvirket av den aktuelle konteksten oppgaven skal løses innenfor og tidligere erfaringer.

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet fant jeg at barnehagelærerne var opptatt av tid som faktor i arbeidet med tidlig innsats knyttet til småbarn med bekymringsfull atferd:

Tove: Jeg ser jo det nå, som jeg jobber på småbarnsavdeling, den korte tiden vi har ungene. Så det er ofte det at når de kommer over på storbarn..... Der jeg jobbet tidligere og hadde barna fra 0-6, så startet vi opp tidligere å se på ting. Og da... kunne vi jo ha..., og hadde 2 samtaler med foreldre per år. Da kunne vi, og med de ungene som var ganske små, gå inn på konkrete ting (4.3.14, s.5).

Kjersti: Det er ikke så lett å observere alt, det er hektisk. Det kommer barn med en gang vi åpner, og mange av barna er der til slutt. Så når det er minst folk på jobb, starten og slutten, så er det likevel mange barn. Dagen er oppbrutt, rutinemessig av at det er ulike soveperioder på ungene, og måltid skal være til faste tider. Vi prøver være ute både på formiddag og ettermiddag, samt ulike aktiviteter vi legger inn. Det er rutine og klokkestyrt (27.2.14, s.2). Av og til fungerer det ikke å være utvidet avdeling med flere barn, for så små barn, av og til er det nok noen som blir litt borte for oss- av de minste barna. Det er vanskelig å holde oversikt over dem som har en atferd som... ja de som lugger, slår eller sånt. Det er vanskeligere å holde overblikk” (27.2.14, s.4).

Sara: Det gjerne kunne vært en voksen til, og ikke økning av unger, det ville vært kjempe greit. For da hadde vi hatt mer frihet til å gjøre observasjoner, det er letter å få gjennomført... og vi blir ikke så klokkestyrt. Vi har jo faste rutiner som vi har.. (12.3.14, s.5). Jeg tenker for at å oppdage sånt, så må du ha tiden til dem. Enkelte av barna, de må få tiden til å utfolde seg. Og de er jo 14 hvis dem alle er i lag, og du ser dem, ... (tenkepause).... men du ser dem ikke like godt som når du sitter med bare to eller tre, jeg tror vi kan miste noe..” (12.3.14, s.5)

Ser vi empiri i lys av teori om tid ser vi at barnehagelærerne uttrykker at de har behov for tid for å kunne vurdere om den atferden de bekymrer seg for skal kategoriseres som normal eller om de bør reagere på bekymringen sin. Tiden på avdelingen kan forstås i to dimensjoner (Hargreaves, 1996). For det første kan en forstå tiden som teknisk rasjonelltid. Kjersti og Sara viser til hvordan dagene er fulle av tidfestete aktiviteter, og at det kan oppleves som en utfordring å rekke gjennom programmet. Det at livet på en småbarnsavdeling er det de

beskriver som mer klokkestyrt oppleves av mine informanter som en mulig faktor som hindrer dem i å fange opp signaler. Barnehagelærerne er gjennom nasjonale og lokale føringer pålagt en rekke oppgaver og mål som styrer innholdet i barnehagen. Dette er samme tendens som Stenshorne (2008) beskriver fra skolen. For det andre uttrykker barnehagelærerne at de ikke klarer å fange opp alle risikosmåbarn når gruppen av barn blir for stor. Både Sara og Kjersti setter ord på at utvidete avdelinger kan by på slike utfordringer. En forståelse av dette kan være deres opplevelse av å ikke ha nok tid til hvert enkelt barn på en utvidet avdeling. Dette forstår jeg som subjektiv opplevelse av tid, det Hargreaves (1996) også omtaler som fenomenologisk tid. Barnehagelærerne formidler en opplevelse av å ikke ha tid til å se og dekke småbarnets behov under de rammebetingelser som per i dag eksisterer på avdelingen.

Ser vi empiri i lys av teori om tidlig innsats vil jeg trekke frem at barnehagelærerne viser til at en rutinepreget hverdag kan være en faktor som er til hinder for arbeid med avdekking og tidlig innsats knyttet til småbarn med bekymringsfull atferd. Denne faktoren kan sees på fra to sider. For det første kan struktur, forutsigbarhet og rutiner gi trygge rammer, og dermed virke forebyggende for barn med problematferd (Bonnevie og Pålerud, 2002). For et utagerende småbarn kan for løs struktur virke forsterkende på den uheldige atferden, mens for andre barn vil det å måtte takle for stramme og rigide rammer bli et problem (Bonnevie & Pålerud, 2002). På den andre siden refererer Drugli (2011) til forskning som viser at faktorer som øker stress hos barna, blant annet er cortisolinnholdet målt i blodet, er grupper på mer enn 14 barn, mer enn tre barn pr. voksen, for lite nærhet i voksen-barn-relasjonen, mange voksenstyrte aktiviteter, høyt støynivå og liten plass. Ergo kan et for hektisk program, med for mange voksenstyrte aktiviteter være belastende for småbarnet og kunne føre til økt stress.

I analysen av datamaterialet mitt fant jeg også at barnehagelærerne var opptatt av mangel på kontinuitet og stabilitet både i barngruppen og blant personalet som faktor i arbeidet med tidlig innsats knyttet til småbarn som viser bekymringsfull atferd:

Tove: Det er jo nesten som å starte opp på nytt hvert år. Den avdelingen jeg er på nå, den er ikke full, vi har hatt noen unger som startet i høst, men som har gått over til andre barnehager, 3- 4 stykker som har startet andre steder, og da får vi nye unger inn. Vi får nye unger nå i neste uke, får vi inn to nye. Så det er nye unger som kommer inn hele tiden på avdelingen, er det jo da. (4.3.14, s.3).

Voksenmiljøet kan jo være ustabil, det er jo et problem i barnehagen. Veldig ustabile voksne miljø. Veldig mange utskiftninger, mye sykemeldinger og vikarer. ... (tenkepause) og til sommeren igjen, nå så, så er det jo mange av de ungene som kommer til å gå over til storbarn, ikke sant, og da kommer det nye inn her. Så det er omstillinger. Så vi har dem relativt kort tid da, har vi. Og det er jo en del bakkeler med det, i forhold til det arbeidet du snakker om nå... (4.3.14, s.5).

Kjersti: Det er jo mange voksne å forholde seg til for barna.... Men også for de voksne.... Det skaper ikke det beste grunnlaget for å oppdage ting eller jobbe med det du ser. Når det kommer nye vikarer må man lære dem opp, også vet man heller ikke hvor lenge de skal være der. Når det stadig er nye voksne

på avdeling får jo barna en annen atferd de og- de blir usikre, det er naturlig, og da ser vi kanskje mer atferd som bekymrer oss, uten at det er noe med barnet... (27.2.14, s.8)

Sara: Vi er en sånn barnehage som er midt mellom alt på et vis- så vi er ikke bestandig førstevalget til den som søker. Så vi får mye unger som kommer og går. Det er utskiftninger av unger hele året. Det er utfordrende" (12.3.14, s.2)

Jeg ønsker først å belyse empiri i lys av teori om tid. Sara trekker og frem dette med stadige utskiftninger i barnegruppen som en utfordring. Dette fører til at det alltid er noen småbarn under tilvenning på avdelingen. Under en tilvenningsfase vil barnet kreve mer av de voksne, noe som skaper større utfordringer med tid. For det første kan det skape utfordringer hva gjelder teknisk rasjonelltid, da den voksne blir mer bundet til et enkelt barn. Småbarn vil når det oppstår brudd i relasjonen til foreldre, kunne vise en atferd preget av sårhet, urolig aktivitet, mye gråt eller klengete atferd (Smith, 2002), noe som krever større fokus og oppfølging fra de voksne. Den voksne er mer låst til barnet som er på tilvenning, og ulike aktiviteter vil nødvendigvis dermed ta lenger tid ettersom de resterende barna må fordeles på de øvrige voksne på avdelingen. Ofte vil foreldre også være tilstede under tilvenning, de skal ivaretas og det skal gjennomføres samtaler, dette er tidkrevende prosesser. For det andre kan en også tenke seg at barnehagelærerne vil ha en subjektiv opplevelse av dårlig tid knyttet til egen vurdering av hva de bruker tiden på, forventninger om hva hun bør gjøre og forhold mellom det enkelte barnet og barnegruppens beste. Barnehagelærerne kan og kjenne på utfordringer til egen tidsbruk knyttet til annet foreldresamarbeid, samt i forhold til øvrige ansatte på avdelingen.

Ser vi empiri i lys av teori om tilknytning ønsker jeg å trekke frem ytringer knyttet til ustabile barne- og voksenmiljø. Både Tove og Kjersti beskriver ustabile voksenmiljø som faktor som påvirker arbeidet med tidlig innsats. Fra et folkehelseperspektiv kjennetegnes barnehager med høy kvalitet av at de har tilstrekkelig, godt utdannet og personlig egnet, stabilt voksenpersonell som har lett tilgang til veiledning (Major et al, 2011). Et stabilt voksenmiljø er av avgjørende faktor for at småbarna skal kunne oppleve trygge baser som grunnlaget for utvikling av tilknytning i barnehagen. Småbarn er avhengig av å ha tillit til at omsorgsgiver, her forstått som barnehagepersonalet, er rede til å støtte, trøste og hjelpe det ved behov. Tillit tar tid å bygge opp. Hvis småbarnet opplever at den voksne ikke er tilgjengelig, vil det etter hvert utvikle et tilknytningsmønster preget av en forventning om at den trygge basen ikke er tilgjengelig. Drugli (2014) hevdet i sin forelesning "Hvor mange omsorgspersoner er det plass til i et barnehjertet?" på barnevernsdagene 3. mars 2014 til at ustabilitet og/eller mistriivsel i personalgruppen hemmer utvikling av tilknytning i barnehagen. Et slikt voksenmiljø som

preges av mye sykefravær og ukjente vikarer rammer de sårbare barn mest (ibid). Sårbare småbarn kan bli aggressive eller passive, eller bli stående utenfor fellesskapet og oppleves som ”usynlige” (ibid). Slike miljøer kan føre til forhøyet stressnivå hevder Drugli (2014). Dette kan igjen påvirke atferd, hukommelse og læring (ibid). Denne belastningen gir økt risiko for skjevutvikling og senere vansker (Sroufe, 2000).

Stadige utskiftninger i barnegruppen vanskeliggjør systematisk observasjon og kan føre til at den usikre magefølelsen ikke lar seg konkretisere. Under tilvenningsperioden vil det naturlig være mer stress hos barnet, noe som vil kunne gi utslag i ulik tilknytningsatferd. Dette kan føre til at barnehagelærerne får større utfordringer i å vurdere hva som er normale og avvikende uttrykk. Stadige utskiftninger kan skape mindre stabilitet i barnegruppen og føre til at barna ikke blir trygge på hverandre. Det skaper ikke nødvendig forutsigbarhet, noe som kan føre til stress hos småbarn. Stress hos småbarn kan gi ulike utslag i regulering og atferd (Olafsen,2010; Møller-;Smith, 2002)

I analysen av datamaterialet mitt fant jeg at barnehagelærerne var opptatt av hvordan de gyldiggjør egen observasjoner og vurderinger:

Tove: Et ord jeg er opptatt av, et ord som jeg aldri har brukt, vet du hvilket ord det er? Det brukes veldig mye, det er ordet bekymret. Det ordet tror jeg aldri jeg har tatt i min munn i forhold til foreldre. Det er fordi det er et så følelsesladde ord. Det er et ord som inneholder,..... for det første er det en usikkerhet i det ordet, når jeg sier at jeg er bekymret for noe, så sier jeg samtidig at jeg er usikker på noe at jeg vet ikke hva dette her er for noe. Så jeg er mer opptatt av å gå på konkrete ting (3.4.14, s.4).

Kjersti: Føler det er kort tid vi har ungene på småbarn. Vi er usikre, så vi ”venter og ser”, observerer og drøfter med hverandre på huset. Småbarn er jo så ulike, og det aller meste er jo normalt. Derfor må vi... liksom ha litt tid For å kunne vurdere om dette er ”mer enn vanlig”... på et vis. Noen barn har jo bare et år på småbarn. Og det tar mye lenger tid å oppdage slike vansker hos de minste enn når jeg jobbet med de store barn. (27.2.14, s.8).

Sara: Men så det der, hvor lenge skal man se?, hvor lenge skal man observere?. Det er den holdningen jeg føler er på småbarn. ”Nei, det må modnes litt, vi må se det an”. Det er en generell holdning, men vi er forskjellige pedagoger og. Noen føler at det her kan vi ta videre, mens andre føler at dette må vi holde igjen. Så hvis jeg drøfter med medpedagoger på huset, så kan de se det på et annet vis igjen- og da blir jeg litt usikker, som den pedagogen som ser... så jeg syns generelt, sånn over hele fjøla at det er en sånn vent-holdning, vent å se.... Men, det er ikke det beste... (tenkepause)...for noen” (12.3.14, s.7).

Jeg ønsker først å se empiri i lys av teori om tid. Sara viser til hvordan en ”vente og se” holdning virker rådende hva gjelder småbarn. Dette påvirker hvordan barnehagelærerne arbeider med egen bekymring. For det første kan en anta at barnehagelærerne vil bruke en del tid på å gyldiggjøre egne bekymringer for deg selv. Tiden er tidligere trukket frem som kontekstuell faktor som påvirker arbeidet med tidlig innsats. Atferdssymptomer hos småbarn kan i stor grad likne på symptomer som er en naturlig del av utviklingen (Kvello, 2010). Dette kan medføre at barnehagelærerne blir usikker på egne observasjoner og vurderinger. En slik

usikkerhet påvirker hvordan de håndterer bekymringen. Tiden barnehagelærerne bruker på å gyldiggjøre egne bekymringer kan forklare Martinsens (2010) funn som viser at barn med behov for hjelp blir funnet sent i utviklingsløpet.

Ser vi empiri i lys av teori om handlingskompetanse kan en forstå en "vente og se" holdning som det motsatte av å inneha handlingskompetanse. Handlingskompetanse påvirkes av fagligkompetanse. Empirien viser at barnehagelærerne ofte kan se symptomer, men at de er opptatt av å understreke at det de ser og kan ha helt normale forklaringer, som en del av en adekvat utvikling hos småbarn. Selv om barnehagelærerne har mye kunnskap om barns behov og normalutvikling kan de oppleve å komme til kort, spesielt i forhold til å stole på egen kompetanse i møte med andre profesjoner (Brattrud & Emilsen, 2007). Usikkerheten er i stor grad knyttet til om saken er alvorlig nok, eller godt nok dokumentert (ibdi). Forskning viser at barnehagelærerne oppgir i svært liten grad å ha kompetanse på å identifisere spesifikke risikofaktorer hos barnet (Brattrud & Emilsen, 2007). Manglende kompetanse kan føre til at barnehagelærerne avventer tiltak.

Handlingskompetnase består av mer enn bare formell utdanning. Den påvirkes av tidligere erfaringer og kontekstuelle rammer (Skårderud et al, 2005). En slik "vente og se" holdning hos hjelpetjenester vil påvirke den respons barnehagelærerne får når de løfter egen bekymring ut til hjelpetjenestene. På bakgrunn av Heian (2003, 2010) sine funn er det naturlig å anta at barnehagelærerne vil kunne møte ulike, avventende, men også avvisende holdninger hos hjelpetjenesten. En respons hvor barnehagelærernes bekymring ikke blir tatt på alvor, vil påvirke hvordan de vurderer egne observasjoner ved neste bekymring.

Drøfting

I dette kapitlet har fokuset vært på kontekstuelle, så vel som individuelle forhold som påvirker påvirket barnehagelærerne i arbeidet med tidlig innsats knyttet til småbarn som viser atferd som bekymrer i barnehagen. Analysen av datamaterialet mitt viser at barnehagelærerne er opptatt av kontekstuelle, ytre rammer som påvirker deres arbeid med tidlig innsats. I tillegg viser analysen at barnehagelærerne er opptatt av egen kompetanse, samt vurdering av egen evne til observasjon og vurdering. Dette vil jeg kategorisere som positive funn, da det viser til at barnehagelærerne har et metaperpektiv på egen praksis og ser hvordan de selv bidrar og påvirker det arbeidet som gjennomføres.

I videre drøfting ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot to tema. Barnehagelærerne er opptatt av hvordan det ustabile voksnemiljøet kjennetegner barnehagen. I forlengelsen av dette ønsker jeg drøfte bruk av *primærkontaktmodell* på småbarnsavdeling. Det andre tema jeg ønsker rette oppmerksomhet mot er mulige konsekvenser funn om kontekstuelle forhold og tidlig innsats kan ha for PP-arbeid.

Primærkontakt

I analysen av datamaterialet mitt kom det frem at barnehagelærerne opplever at barnehagehverdagen preges av lite tid og et ustabil voksnemiljø. Nære relasjoner og trygg tilknytning i barnehagen anses som helt nødvendig for en sunn utvikling (Drugli, 2011). Tilknytning utenfor hjemmet er vanskelig å etablere, tar lang tid og stabilitet er helt sentralt (ibid). Bowlby (2007) påpeker at det er viktig at barnet, så raskt som mulig, klarer å skaffe seg en trygg sekundær tilknytningsrelasjon til en eller flere voksne i barnehagen. En av barnehagens hovedoppgaver blir, i det perspektivet, å sørge for at sensitive voksne er tilgjengelig for barnet, og i særlig stor grad i starten av barnehagetilværelsen (ibid).

Denne studien bygger på teori om tilknytning og belyst fra en slik fagligforankring vil ustabile voksenpersoner på småbarnsavdeling være uheldig for tilknytningen. Hart og Schwartz (2013) tar utgangspunkt i Winnicott sine teorier om tilknytning. De viser til hvordan overgangsobjekter har en sentral funksjon i barnets utvikling når småbarnets skilles fra omsorgspersonen. Et overgangsobjekt kan være en primærkontakt i barnehagen. Bowlby (her fra Hart & Schwartz, 2013:67) skriver at ”trygg tilknytning bidrar til større beredskap til å inngå i trygg relasjon til andre, og har sitt utspring i en trygg base”. Den trygge basen, en primæromsorgsgiver, fungerer som en trygg base å utforske fra og en trygg havn å vende tilbake til når omverdenen oppleves som utrygg og uforutsigbar. For Bowlby var det sentralt at en trygg base innebærer tillit til de personene man er forbundet med, er rede til å hjelpe når det er behov for det, og at det å søke trøst eller beroligelse hos dem er en naturlig del av en sunn utvikling (Hart og Schwartz, 2013).

Drugli (2011) skriver at primærkontaktmodellen ble utbredt i norske barnehager på 1990-tallet og hadde som hensikt å sikre tette relasjoner mellom barn og ansatte. ”På denne måten ønsket man å legge til rette for trygge tilknytningsrelasjoner, ved at en voksen har særlig ansvar for enkelte barn” (Drugli, 2011:108). Denne modellen synes å være særlig viktig for barn med utrygg tilknytning (ibid) da en trygg voksen i barnehagen representerer stabilitet i småbarnets verden. Småbarna med utrygg tilknytning til sine foreldre har liten eller ingen

erfaring med at omsorgsgiver er rede til å trøste ved behov og avviker dermed fra den sunne utviklingen Bowlby viser til. En del barnehager synes dette er et rigid system og er opptatt av at barna skal lære alle de voksne å kjenne (Drugli, 2011).

I tillegg til at forskning viser at primærkontakt er viktig for å kunne danne sekundær tilknytning utenfor hjemmet, viser analysen av datamaterialet to tendenser som styrker min opplevelse av at primærkontaktmodellen bør vurderes innført på småbarnsavdelinger. For det første viser barnehagelærerne til at de opplever at tid, både kort tid sammen med småbarn før de forlater avdelingen, samt kort tid i hverdagen grunnet rutinepreget innhold er en viktig negativ faktor i forhold til arbeidet med tidlig innsats. Dette påvirker hvordan de vurderer egne observasjoner og vurderinger når de bekymrer seg. Ved å innføre primærkontaktmodellen vil de ansatte ha færre småbarn å konsentrere seg om. På denne måten kan en lette både observasjonsarbeidet, men og vurderingsarbeidet da de ansatte har mulighet til å se både bredere og dypere på hvert enkelt småbarns utvikling og atferd. En utfordring her vil være at barna fordeles mellom samtlige ansatte, og at en del småbarn vil få primærkontakt uten pedagogisk utdanning. Det andre funnet i denne studien som taler for innføring av primærkontakter er det ustabile voksenmiljøet. I en uoversiktlig hverdag vil småbarnet i stor grad være avhengig av en trygg base. En utfordring her er at barnets primærkontakt kan bli borte og at modellen derfor blir for sårbar.

Konsekvenser for PP-arbeid

Barnehagelærerne viser til hvordan kontekstuelle faktorer som tid og stabilitet, samt egen handlingskompetanse påvirker deres arbeid med tidlig innsats. Dette er funn som bør ha påvirkning på samarbeidet mellom PP-tjenesten og barnehagen. For det første bør PP-tjenesten sette seg inn i de kontekstuelle rammene barnehagelærerne arbeider under. Både når PP-tjenesten skal inn å arbeide systemrett og ved individuelle saker knyttet til vurdering av rett til spesialpedagogisk hjelp bør PP-tjenesten ha oversikt over hvilke oppgaver barnehagelærerne skal utføre innenfor den objektive tidsrammen. Bare på denne måten kan vi yte hensiktsmessig råd og veiledning. For det andre bør PP-tjenesten og ta hensyn til barnehagelærernes subjektive opplevelse av tid og forsøke å kartlegge hvilke oppgaver de tenker er viktig å prioritere for barnets beste. Slik Hargreaves (1996) beskriver har PP-tjenesten en avstand til livet på avdelingen og vi kan dermed ha en urealistisk oppfatning, som igjen kan føre til urealistiske forventninger til det arbeidet med tidlig innsats (avdekking og tiltak) på småbarnsavdeling. En slik mismatch fører i liten grad til positivt samarbeid rundt tidlig innsats og tilrettelegging for småbarn med særlige behov.

Det ustabile voksenmiljøet trekkes frem som viktig faktor som hemmer arbeidet med tidlig innsats. Ovenfor viser jeg til hvordan innføring av primærkontaktmodell kan være hensiktsmessig både i forhold til forebygging, men og knyttet til avdekking. Når barnehagelærerne kontakter PP-tjenesten knyttet til bekymring bør vi etterspørre tiltak for å opprettholde stabile voksenmiljøer for småbarna, og eventuelle kompensere for ustabile miljøer. Med bakgrunn av funn i denne studien vil jeg argumentere for at PP-tjenesten bør anbefale barnehagene denne arbeidsmodellen på småbarnsavdeling.

Til sist vil barnehagelærernes handlingskompetanse kunne utvikles i samarbeid med PP-tjenesten. Handlingskompetanse består i tillegg til kontekstuelle forhold, som eksemplifisert i denne studien ulike dimensjoner av tid og ulike føringer, også av utvikling av kompetanse. Barnehagelærerne beskriver en usikkerhet til egne observasjoner og vurderinger. Claussen (2001) skriver at den mest produktive måten å forholde seg til magesfølelsen på er å bringe den opp til hode. Claussen trekker frem samarbeid med kollegaer, og med styrer som særlig viktig i denne fasen (2001:19). PP-tjenesten bør derfor forsøke å synliggjøre den kompetansen som eksisterer på barnehagen gjennom bevisst å etterspørre hvordan barnehagelærerne har drøftet og uthentet barnehagens samlede kompetanse. Til sist bør PP-tjenesten satse på mer systematisk kompetanseheving ute på barnehagene knyttet til de områder barnehagelærerne oppgir å ha mindre kompetanse på jamfør Baarud et al. (2008) sine funn. Dette kan begrunnes både med barnehagesektorens vekst de senere årene og det forholdsvis lave spesialpedagogiske kompetansenivået i sektoren.

KAPITTEL 7: ”DET ER VIKTIG Å JOBBE FOR AT DET BLIR VÅR FELLES BEKYMRING”.

I analysen av datamaterialet kom det fram at ved bekymring for et småbarn sin atferd øker barnehagelærernes behov for samarbeid. Barnehagelærerne er opptatt av samarbeid internt på barnehagen, foreldresamarbeid og samarbeid med hjelpetjenestene. Dette kapitlet starter med teoretisk bakgrunn knyttet til samarbeid. Jeg vil belyse samarbeid internt, med foreldre og med hjelpetjenester. Deretter følger analyse og empiri. Kapitlet avsluttes med drøfting.

Teoretisk bakgrunn

Samarbeid:

Moen (2012) skiller mellom *samhandling* og *samarbeid*. Moen benytter ”samhandling når det gjelder koordinering av tjenester” (2012:19). For å sikre risikosmåbarn og deres familier et tilpasset tilbud vil det ofte være behov for koordinerte tjenester fra flere hjelpetjenester, i tillegg til tilbudet barnehagen gir familien. Moen (2012) viser til at samordning av tjenester kan forekomme uten at det nødvendigvis er et samarbeid mellom tjenestene. Det finnes få forsøk på å definere samarbeid, men det finnes beskrivelser av hva samarbeid er (ibid). Moen (2012) viser til Galvin og Erdal (2010) og Nielsen og Jensen (2010) som skriver at en må ha felles mål og hensikt med samarbeid. I tillegg må de som samarbeider ha relevant kunnskap om tema. I tillegg til å være villig til å dele denne kunnskapen med andre må man og være villig til å lytte, interessert og åpen overfor hva den andre bidrar med inn i samarbeidet. Til sist må de som deltar ha evne og vilje til å sette delene sammen slik at en ender opp med konkrete tiltak som hjelper den som trenger det (Moen, 2012:19). Dale (1997) skriver at profesjonell samarbeidskompetanse er en kombinasjon av innsikt, forstått som ”knowing that” og handlingsdyktighet, men like viktig ha kunnskap og ferdigheter knyttet til hvordan samarbeide, det vil si knowing how”.

”*Tverrfaglig samarbeid* er et begrep som ofte brukes i mange forskjellige sammenhenger, defineres ulikt og ilegges ulike betydninger” (Glavin & Erdal, 2000:25). Lauvås og Lauvås (2004) hevder at mange bruker begrepet tverrfaglig samarbeid for å synliggjøre at det er flere yrkesgrupper representert i enheten, men uten at man er opptatt av relasjonen mellom dem. Et tverrfaglig samarbeid kan organiseres *tverretatlig* eller *flerfaglig*. Tverretatlig samarbeid innebærer at deltakerne kommer fra ulike etater., som eksempelvis representanter fra barnehage, helsestasjon, barnevern og PP-tjenesten. Det er ikke nødvendigvis slik at representantene i det tverretatlige samarbeidet tilhører ulike faggrupper. Flerfaglig samarbeid innebærer at det er ansatt personer fra forskjellige fag for å ivareta bestemte funksjoner. Hvert

fag bidrar på denne måten til å belyse et problem, men det etableres ikke noen direkte kontakt mellom de ulike kunnskapsbaser som fagene representerer (Lauvås & Lauvås, 2004). Slikt samarbeid kan være når helsestasjon og PP-tjenesten gjør ulike kartlegginger og vurderinger knyttet til helsefag eller pedagogikk.

Internt samarbeid:

Alt samarbeid som skjer mellom ansatte på barnehagen kommer under kategorien internt samarbeid. Det kan være samarbeid mellom assistenter og barnehagelærere, mellom to barnehagelærere knyttet til samme avdeling, mellom pedagogene på huset, eller mellom styrer og øvrige medarbeidere. Gotvassli (2004) skriver at i barnehagen vil det utvikles samarbeidskonstellasjoner og informasjonsprosesser uavhengig av de formelle rutinene i barnehagen, og at uformelle strukturer har like stor påvirkning på atferden i personalgruppen som den formelle strukturen har. Werner og Nolet (2010) viser til at det å ha en flat struktur fremheves som noe positivt blant førskolelærerne i deres undersøkelser. Det kan oppfattes som at samarbeidet fungerer bra på grunn av denne flate strukturen, og at det derfor ikke er vanlig å vise sin faglighet i direkte kontakt med assistentene (ibid).

Det kan være formålstjenlig å skille mellom *uformelt* og *formelt* samarbeid. Det uformelle samarbeidet skjer i utstrakt grad gjennom hele barnehagedagen, ofte gjennom det som kan betegnes som en gjensidig tilpasning der arbeidsoppgaver og innhold justeres fortløpende etter behov. Dette samarbeidet kan ofte være basert på *taus-kunnskap*. I pedagogisk ordbok står det om taus-kunnskap: "Innforstått kunnskap er våre forestillinger om virkeligheten, våre holdninger, våre følelser, våre ferdigheter. Dette gjør innforstått kunnskap til en slags samlebetegnelse for ulike aspekter ved kunnskap som det vi tradisjonelt har betegnet som kunnskap" (Bø og Helle, 2002:110). Ergo er taus-kunnskap knyttet til kunnskaper, verdier og holdninger hos personalet, som igjen bygger på det personlige grunnlaget for hver enkelt i personalet, og kommer til uttrykk i deres praktiske handlinger. Det uformelle samarbeidet kan omfatte uformelle samtaler mellom ansatte knyttet til observasjoner av barn eller foreldre. Det formelle samarbeidet er ofte nedfelt i barnehagens dokumenter, og kan omfatte avdelingsmøter, pedagogmøter og veiledning.

Foreldresamarbeid

Det er barnehagelærerne som har ansvaret for å etablere et godt foreldresamarbeid. I kraft av å være profesjonsutøver i dette møtet har barnehagelærerne et særlig ansvar for møtets kvalitet og utfall. Samarbeid med foreldre innebærer ikke det tverrfaglige elementet, men foreldre

innehar unik kompetanse om eget barn, og vi sier ofte at foreldre er eksperter på egne barn. ”I samarbeidet omkring et barn har både foreldre og pedagogens kompetanse når det gjelder barnets liv og utvikling, men begge har det bare delvis. Derfor trenger begge parter den andres kunnskap og innsikt” (Bø, 1996:114). Drugli (2011) skriver at småbarn i barnehage har to oppvekstarenaer, og at disse må samarbeide for gi barnet den utviklingsstøtten det har behov for. Småbarn er totalt avhengig av sine omsorgsgivere for sin psykiske og fysiske utvikling, jamfør tilknytningsteori. Hjelp til barnet med særlige behov må derfor i all hovedsak skje i nært samarbeid med foresatte.

Sand (2008) skriver at det er viktig at pedagogen forholder seg til den maktposisjonen som ligger i pedagogrollen. Hun påpeker at forholdet mellom foreldre og pedagogen i utgangspunktet er asymmetrisk. Pedagogene legger premissene for samarbeidet, har kjennskap til regler og rammeverk, i tillegg til å inneha fagkunnskapen. I sin masterstudie fant Lehn (2009) at de typiske hjelpetrengende foreldrene som har lite ressurser, er de foreldre som det er lettest å komme innpå og en kunne hjelpe raskest. De ressurssterke foreldrene er det vanskeligere å kommunisere med, de søker sjelden hjelp og ønsker sjelden veiledning. Det er spesielt utfordrende for barnehagens ansatte å gjennomføre bekymringsamtaler med disse foreldrene som de ansatte opplever som ressurssterke. I tillegg fant Lehn (2009) at ansatte i barnehager på små steder kan oppleve andre utfordringer enn de som arbeider i byer. Det kan være vanskelig å forholde seg riktig til taushetsplikt og anonymitet, det er et lite fagmiljø og bekymringene kan gi store personlige belastninger.

Samarbeid med hjelpetjenester

I denne studien benyttes betegnelsen hjelpetjenester om de instanser barnehagen ofte samarbeider med i bekymringssaker. Samarbeid med hjelpetjenesten vil i all hovedsak bestå av samarbeid med helsestasjon, PP-tjeneste, barnevern, BUP, fysioterapeut og ergoterapeut. I noen saker kan samarbeid med barnets fastlege og psykisk helse i kommunen være aktuelt. Samarbeid på tvers av faggrensene er en utfordring. Et godt tverrfaglig samarbeid krever forståelse og respekt for de ulike aktørers faglige ståsted. Ved tverrfaglighet vil man oppnå engasjement om et felles prosjekt. Glavin og Erdals (2000:29) skriver:

Deltakerne må ta stiling til prosjektet i fellesskap, og vil forsøke å fatte beslutninger ved konsensus. Medlemmene har overblikk over helheten og representerer den tverrfaglige gruppens synspunkter. Det er en høy grad av faglighet innen hver yrkesgruppe, og faggruppene har kunnskap om hverandre som de integrerer i eget fag. Det oppstår nye holdninger og ny viten som skaper en felles merviten.

Det er gjennom denne merviten ny og bredere forståelse kan oppstå.

Empiri og analyse

Den deskriptive analysen av datamaterialet mitt knyttet til samarbeid viser at det første stadiet for å gjøre magesfølelsen til en mulig håndfast bekymring beskrives som det uformelle, interne samarbeid med andre ansatte på barnehagen.

Tove: Det å være to pedagoger- ja, det tror jeg er fordeler ja. Det tror jeg det er, for det er klart, da kan vi prate sammen og , vi er to som har nogen lunde likens bakgrunn, gjennom utdanning. Og vi kjenner hverandre, samarbeider lett. Men som jeg har sagt, jeg har jo og ønsket å ha flere utdanninger inn i barnehagen, det har jeg ønska. For da- ja vi har litt ulike briller med oss... (4.3.14, s.10)

Kjersti: Det er jo daglig drøftet i personalet, også har vi jo møter der vi har mulighet til å ta det opp med vår leder. Samarbeidet mellom to ped.ledere fungerer godt, jeg synes det er en veldig fordel å være to. Men jeg føler jo, i de vanskelige sakene at vi er litt rådvill begge to. Vi støtter oss mye til leder” (27.2.14, s.9).

Sara: Ja... du må tilpasse det etter hvem du kikker på, men det blir jo det, mest observasjon og daglige samtaler med kollegaene dine, på den avdelingen. Å høre.. ”Nå har jeg sett” ser dere det, tror vi at, det blir jo sånn at vi tar det opp i fellesskap med den andre pedagogen og vurderer det i lag. Så bor vi jo på en liten plass, ofte er det noen som vet noe om hjemmeforhold og.... (12.3.14, s.7)

Ser vi empirien i lys av teori om samarbeid viser analysen at barnehagelærerne i størst grad synes å være opptatt av de uformelle drøftingene mellom ansatte på huset. Dette kommer frem gjennom ytringer som viser at de er opptatt av de daglige samtalene og mulighet for å drøfte med både andre ansatte på avdelingen, men og med øvrige pedagoger på huset, samt leder. Først vil jeg trekke frem den flate strukturen som kjennetegner barnehagen (Werner & Nolet, 2010). Dette kan være en faktor som skaper gode rammer for uformelle samarbeidsformer. Kjersti trekker frem de daglige drøftingene i personalgruppen som viktige. Et slikt samarbeid er mellom ansatte med pedagogisk utdanning og ufaglærte, men kan og være mellom personer med samme utdanning, men ulik posisjon som styrer og pedagogiske ledere. Kjersti trekker frem leder som viktig støtte i en bekymringssak. Bratterud og Emilsen (2007:20) påpeker at “hvordan prosessen fra en negativ magesfølelse oppstår til en beslutning tas, avhenger mye av styrerens kompetanse og ikke minst erfaring med slike bekymringssaker. Hvis styreren stoler på egen kompetanse og er klar og tydelig kan denne prosessen gå raskt. Om styreren er nølende og avventende kan prosessen mot en beslutning om veien videre, ta lang tid”.

For det andre kan de uformelle rammene i en barnehage styre de ulike prosessene i barnehagen like mye som de formelle retningslinjene (Gotvassli, 2004). Slik Tove sier kjenner de ansatte hverandre godt, noe som letter samarbeidet. Et samarbeid mellom flere barnehagelærere på samme barnehage er verken flerfaglig eller tverretatlig, og det krever lite samhandling mellom ulike tjenester. Tove viser til at hun opplever det som en styrke å kunne diskutere med noen med lik bakgrunn, forstått som formell fagkompetanse. Sara viser til hvordan det eksisterer en praksis for felles drøfting blant pedagoger på huset. En kan og anta

at personalet i samme barnehage innehar deler av en felles taus-kunnskap som gir dem et tilnærmet lik forståelsesgrunnlag. Disse faktorene kan føre til at det interne samarbeidet kan oppleves som tryggere og dermed enklere. Tove viser likevel til at hun kunne ønske seg en mer flerfaglig sammensetning av personalgruppen.

I analysen av datamaterialet fant jeg og at barnehagelærerne var opptatt av foreldresamarbeid.

Tove: Det er mye dialog med foreldrene, de er jo innom hver dag, inne på avdelingen. Det er noe med sensitiviteten til foreldrene, samspillet mellom barn og foreldre som jeg føler sier et-eller-annet til å begynne med. Men, det trenger ikke være det, det kan bare være foreldre som føler seg litt utrygg når de kommer. Unger er jo og veldig forskjellige. Det er veldig sammensatt. Men... (tenkepause), det kan være noe- noe jeg føler på, da snakker jeg med foreldrene om det (4.3.14, s.6). Kanskje det kan gå å få med foreldrene på dette her, få dem til å eie det littegrann, at det ikke bare er en bekymring som kommer i fra meg på en måte, Vi må til en felles usikkerhet i forholdt til at han ,xxx, han må vi få til å hjelp på et eller annet vis (4.3.14, s.7) Jeg og har jo opplevd tilfeller der det ikke har falt heldig ut... jeg har jo møtt foreldre som har sagt etterpå. At den samtalen vi hadde der, der følte jeg at du ga hele skylden til oss for at ungen er slik som han er. Da har foreldrene vært ærlige nok til å kommet å sagt det etterpå. Da har det vært for dårlig kommunikasjon (Tove 3.4.14, s.11).

Kjersti: Vi snakket mye med foreldrene, forteller hvordan det er, og de spør hvordan det er... sånn at de vet om, og vi har en god kontakt rundt det... (27.2.14, s.8). Det synes jeg er vanskelig, av og til. Det er vanskelig, det kommer an på hvilke foreldre du møter. Hvis det er foreldre som er veldig ressurssterke så er det vanskeligere synes jeg, enn hvis du møter foreldre du ikke opplever er det. Stor forskjell der, er det... Jeg opplevd å skulle formidle bekymring til foreldre jeg opplever faglig overgår meg selv, det var langt vanskeligere....og da, når du skal henvende deg til den personen om en bekymring i forhold til barnet da så, vet ikke hva du kan bli møtt med, eller om du får en tilbakemelding du ikke vet om du klarer svar for faglig. (27.2.14, s.9).

Sara: Jeg har ikke hatt foreldresamtale der enda. Det blir spennende å ha den samtalen. Jeg skal, som jeg har tenkt, spørre om hvordan han er hjemme og hvordan de opplever det når de leverer han i barnehagen. Og..... prøve å få høre dem siden først, før jeg kommer med mine observasjoner. For, det er et sårbart tema, det er ungen deres og , ja, man føler på et vis at man har fryktelig mye makt. Foreldrene ser sånn opp til deg på et vis, og det å trå seg frem i det landskapet der som er litt ullent, kan være vanskelig. Uten at foreldrene blir fornærmet, sint, såret. Men man må bare ta det og, og det er for ungens beste. (12.3.14, s.6).

Ser vi empiri i lys av teori om samarbeid ønsker jeg først å rette fokus mot ytringer hvor barnehagelærerne uttrykker at de ønsker et samarbeid med foreldre, forstått som at ”knowing that”. Det synes også være enighet om at det med god kommunikasjon og felles forståelse av vansker har betydning for å lykkes i arbeidet. En slik tilnærming bygger på Bø (1996) og Drugli (2011) trekker frem som viktig fundament for et profesjonelt foreldresamarbeid hvor barnehagelæreren er bevisst til faglige ansvar. Den daglige kontakten trekkes frem som en styrke for å opparbeide og opprettholde en god relasjon.

Den neste jeg ønsker rette oppmerksomhet mot er ytringer knyttet til ”knowing how. Det å samarbeide med foreldre, samt skulle formidle en bekymring krever en spesifikk form for kompetanse, og slik Bergum Hansen og Jacobsen (2008) slår fast mangler pedagogen kompetanse for å håndtere den vanskelige samtalen. Når det kommer til ”knowing how”

trekker barnehagelærerne frem ulike faktorer som kan belyse at de opplever det utfordrende å håndtere samarbeidet. For det første er foreldresamarbeid et forhold mellom parter med ulike maktforhold. Sara sier hun føler hun har mye makt i slike samtaler, og at det kan vanskeliggjøre samarbeidet. En årsak kan være utfordringer med å skulle balansere den daglige, tette foreldrekontakten slik informantene sier er viktig, og samtidig være representant for et system som innehar makt. Slik Sand (2008) påpeker vil et bevisst forhold til maktfordelingen være viktig. For det andre setter Kjersti ord på at hun opplever det som mer utfordrende å samarbeide med det hun beskriver som ressurssterke foreldre. Kjersti trekker frem de samtalene hvor foreldre innehar en fagkompetanse hun vurderer overgår sin egen som vanskelig, hvor usikkerhet knyttet til egne observasjoner og vurderinger kommer frem. For det tredje kan det å tilhøre en liten kommune være en faktor som påvirker samarbeidet med foreldre, slik Sara påpeker. Analysen av datamaterialet viser dermed to sammenfallende funn som hos Lehn (2009). For det første at samarbeidet med foreldre påvirkes av i hvilken grad barnehagelærerne opplever dem som ressurssterke eller ikke. Og for det andre utfordringer knyttet til arbeidet i en liten kommune. Gode rutiner for samtykke, samt at barnehagelærerne har god kompetanse om forvaltningsrett på kan gjøre samarbeidet lettere.

Braarud et al. (2008) viser at barnehagelærerne selv rapporterer om behov for økt kompetanse på å uttrykke og formidle, samt samarbeide med foreldre når bekymringen gjelder angst, depresjon, omsorgssvikt og avvikende samspill. Forskning fra Øverlien og Sogn (2007) viser at grunnutdanningen for barnehagelærere er mangelfull knyttet til temaet overgrep mot barn og samtaleteknikk rundt dette. De fant og at undervisningen er teoretisk rettet, og at studentene etterspør mer metodisk og praktisk kompetanse. Mangel på generell opplæring, samt manglende praktisk trening og erfaring vil naturlig kunne tenkes å forklare barnehagelærernes utfordringer med *Knowing how*. Tove påpeker at balansen mellom å formidle egne observasjoner og det å skulle belyse flere aspekter ved situasjonen ved å trekke frem hjemmesituasjonen, kan gi foreldrene opplevelse av at de er årsak til vansken. Slik balanse krever både gode kompetanse og trening. Både foreldrenes bakgrunn og barnehagelærerens fremstilling og tilnærming vil kunne være elementer som påvirker utfallet av samarbeidet. Bergum Hansen og Jacobsen (2008) trekker frem at barnehagelærerne både mangler kompetanse og konkretet verktøy for å håndtere samtaler knyttet til å formidle psykososiale vansker hos småbarn.

I analysen av datamaterialet knyttet til samarbeid fant jeg til sist at barnehagelærerne var opptatt av samarbeid med hjelpetjenestene:

Tove: Det jeg ser, med ungene jeg har jobbet med, er jo at det tar veldig med tid alt. Opp gjennom- i forholdt til hvordan systemet fungerer. Sånn som vi hadde det tidligere, syns jeg systemet fungerer bedre enn sånn systemet har utviklet seg nå (4.3.14, s.6). Det føler jeg at det har blitt mer tungrodd og jeg føler det har blitt mer byråkratisk. Det handler om ressurser og sånne greier. Jeg føler vi bruker vel mye tid på å, en del skriving og skjema., selv om det er viktig det og (4.3.14, s.10). Jeg hadde ønsket meg et system der for eksempel hadde hatt en samtale med foreldre der jeg kanskje sammen med foreldrene kunne blitt enig, der å da, enten om å tatt kontakt med, ja, eventuelt med PPT –og tatt en samtale sammen, eller med barne- og familietjenesten, for en del. Og helsesøster kanskje?? At det kunne vært forenklet (4.3.14, s.13).

Kjersti: Veien til hjelpetjenestene synes jeg er lang og vanskelig. Det skal drøftes i, ... på så mange ulike plan først før du føler du får komme til den instansen du tror kan være til hjelp. Med mindre det er sånn akutt saker, så er det jo enklere, å ta direkte kontakt med barnevern. Men i forhold til arbeidsløypa, jeg har vært gjennom en sånn bit der nå- Ja- det er tungrodd” (27.2.14, s.7). Det er jo PPT da, dere er jo, Helsesøster de er jo ikke her, eller barnevern heller, . Dere er oftere inne på barnehagen. Det er lettere å ta kontakt med dere da, men det skulle vært mer sånn ... (tenkepause) ...som om dere bare kom innom (27.2.14, s.11).

Sara: Det er tungvint noen ganger. .litt tungvint. Men, det kommer litt an på hvem du møter, det kan også gå på personen som er behandler, og det kan være litt innviklet. Og hvis du føler at hjelpetjenestene ikke følger opp og du står å stanger hodet i veggen, det er unger du har vært bekymret for, og du purrer og du purrer på og det blir ikke noe, da er det vanskelig. Også har vi det nye systemet nå, den er så omfattende, at det tar så lang tid før barnet får hjelp. Vi ser i det reelle liv, eller i arbeidet- så er det for langt. Men.. så er det jo og sånn at vi har vel mulighet til å ringe.... (12.3.14. s.12).

Ser vi empiri i lys av teori om samarbeid viser analysen at barnehagelærerne synes å være mer opptatt av samarbeid enn samordning. En mulig forklaring på dette er at barnehagelærerne ønsker å utvikle egen merviten i forhold til et småbarn de er bekymret for i større grad enn at de opplever behov for koordinering mellom hjelpetjenestene. En annen forklaring kan være at når småbarn har behov for langvarige koordinerte tjenestetilbud foreligger det rutiner for arbeidet med Individuellplan som skal sikre samhandling mellom hjelpetjenestene.

Tove trekker frem ønsket om et system der tverrfaglighet har større plass i det jeg forstår som et tidligere stadium. Et ønske om bredere og/eller dypere tverrfaglig innfallsvinkel knyttet til en bekymring anser jeg som et positivt funn. Når tidligere presentert empiri viser at barnehagelærerne i stor grad er opptatt av det uformelle, interne samarbeidet, viser dette funnet at de og ønsker et tverrfaglig fokus, og at de anser dette som en viktig faktor for å lykkes i arbeidet med å realisere tanken om tidlig innsats.

Jeg forstår det som barnehagelærerne opplever at de systemer som i dag eksisterer fungerer som flaskehalser, hindrer at rett hjelp blir gitt til rett tid og ikke legger til rette tverrsamarbeid i en tidligfase. Barnehagen er i større grad pålagt å utarbeide, utprøve og evaluere tiltak i flere faser før hjelpetjenester skal kobles inn i arbeidet, slik skolene er pålagt det gjennom endring i

Opplæringslova § 5-4. Tove som har lengst ansiennitet viser til hvordan hun opplever systemet har utviklet seg til å bli mer tidkrevende og tungrodd. Det vises til et stadig økende krav om dokumentasjon. Disse to tendensene kan være et uttrykk for at barnehagelærerne opplever at deres observasjoner og kompetanse ikke alltid vektlegges, og at de derfor må dokumentere og være relativt sikre på alvorlighetsgrad før hjelpetjenestene kontaktes. Barnehagelærerne uttrykker at de ønsker hjelpetjenestene tettere på i hverdagen.

Ser vi empirien i lys av teori om tidlig innsats ser vi at gjeldene praksis vanskeliggjør ønskede intensjoner. For å oppnå felles eierskap til et prosjekt og merviten slik Glavin og Erdals (2000) beskriver, bør aktuelle hjelpetjenester samles inn på et tidlig tidspunkt. ”Et viktig aspekt ved tidlig innsats er at omsorgspersonene er mer påvirkbare og motiverte for endringer, samtidig som vanskene ofte er begrenset til færre områder” (Vannebo & Holme, 2010:533). Med utgangspunkt i både transaksjonsmodellen (Moe & Mothander, 2010) og teori om tilknytning (Kvello, 2010; Killen 2010) vet vi at bekymringsfull atferd hos småbarn kan være uttrykk for mange årsaker som for eksempel vansker hos barnet, hos foreldre eller samspill mellom dem, men kan og være en naturlig del av barnets utviklingsløp. Risikofaktorer som finnes hos individet eller i miljøet, kan resultere i økt sannsynlighet for senere utviklingsforstyrrelse eller psykopatologi, men barn med biologisk betinget sårbarhet kan hjelpes til en god utvikling hvis de lever i et omsorgsmiljø preget av gode utviklingsfremmende samspill med de nærmeste (Bergum Hansen & Jacobsen, 2008). Et tverrfaglig samarbeid i tidlig fase av bekymring kan bidra til å snu uheldige tendenser gjennom et tilpasset og koordinert tilbud til småbarnets familie.

Drøfting:

I dette kapitlet har fokuset vært hvordan barnehagelærerne forholder seg til sin bekymring. Den deskriptive analysen av datamaterialet viser at barnehagelærerne sier å være opptatt av ulike former for samarbeid når de bekymrer seg for småbarns atferd. For det første viser analysen at barnehagelærerne gir uttrykk for at det interne, uformelle samarbeidet er viktig knyttet til arbeid med tidlig innsats. Støtte fra styrer trekkes også frem. På den andre siden viser analyse av empiri at barnehagelærerne etterspør et tidligere tverrfaglig samarbeid knyttet til bekymringsaker, forstått som en kortere og mindre byråkratisk vei inn til hjelpetjenestene. Sett i lys av dette kan en tenke seg at barnehagelærerne i stor grad benytter seg av internkompetanse da det tverrfaglige samarbeidet blir for ressurskrevende.

Et annet funn i denne studien er barnehagelærernes ytringer knyttet til foreldresamarbeid. Det synes å være enighet om at foreldre skal innlemmes i samarbeidet på et tidlig tidspunkt, og at et tett samarbeid er avgjørende, men at barnehagelærerne viser til ulike faktorer som kan vanskeliggjøre dette samarbeidet. Det vises og til at foreldrene kan oppleve at barnehagen eksporterer ansvaret for småbarnets atferd til foreldrene. I forlengelse av dette ønsker jeg rette oppmerksomhet mot to tema. For det første ønsker jeg belyse foreldreperspektivet. For det andre ønsker jeg drøfte mulige konsekvenser funn knyttet til samarbeid kan ha for PP-arbeid.

Foreldreperspektivet

Analysen av datamaterialet mitt viser at barnehagelærerne sier de er opptatt av foreldresamarbeid, dette selv om analyse av empiri viser til flere faktorer som kan vanskeliggjøre et slikt samarbeid. Ønsket om en felles bekymring kan for det første sees i sammenheng med barnehagelærernes lovpålagte plikt til samarbeid. For det andre kan ønsket være forankret i en faglig forståelse av at hjelp til småbarnet må utvikles i samarbeid med barnets hjem. En slik tilnærming bygger på en viten om at barnet utvikler seg i samspill med sine omgivelser. Drugli (2002) viser til at når foreldre i undersøkelser rapporterer de stort sett er fornøyde med samarbeidet med barnehagen, henger dette sammen med at foreldre i stor grad har lave forventninger til samarbeidet med barnehagen. Den gruppen foreldre som rapporterer å ikke være fornøyd med samarbeidet kjennetegnes blant annet av at de har barn de oppgir har problemer i forhold til andre barn (Drugli, 2002). Foreldregruppen som er aktuell i denne studien bør derfor anses som i risiko for å oppleve dårlig samarbeid med barnehagen. Barnehagelærerne bør derfor ha ekstra fokus på forebyggende tiltak knyttet til samarbeidet med denne foreldregruppen.

Analysen av datamaterialet mitt viser at barnehagelærerne sier de er opptatt av å belyse helheten, ved å ha fokus både på forhold i barnehagen og på hjemmesituasjonen. Kvistad og Søbstad (2011) skriver at samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene har stor betydning for hvordan foreldrene opplever barnehagen. Blant de viktigste tingene fremhever de at foreldrene må få et godt innblikk i sitt eget barns hverdagsliv. Barnehagelærerne i denne studien fremhever det som like viktig å hente frem informasjon om barnets liv hjemme. Samtidig trekkes det frem at denne balansen ikke alltid skaper godt grunnlag for samarbeid. Tove sier dette har handlet om at kommunikasjonen har vært for dårlig. Å skape den nødvendige balansen kan dermed oppleves som et dilemma for barnehagelærerne.

For det første kan foreldrene, slik Tove beskriver, oppleve barnehagelærerens invitasjon til samarbeid som kritikk. Slik opplevd kritikk kan gi følelsen av å ikke ha strukket til eller mestret. Kinge (2009) hevder at når omgivelsene eller hjelpeapparatet kritiserer, påpeker feil eller utfordringer hos barnet vil ambivalensen lett rettes mot den som kritiserer. For det andre påpeker Hart (2011) at foreldre ikke kan erstattes av profesjonelle. Det er viktig at et samarbeid ikke forhindrer utvikling av relasjonen mellom barn og foreldre, eller at foreldre opplever at den profesjonelle overtar omsorgsoppgaven. Disse to faktorene kan oppleves som et dilemma for barnehagelærerne. På den ene siden skal de ivareta foreldre ved å ikke gi dem opplevelsen av å ikke strekke til, på den andre siden skal de ivareta foreldrenes omsorgsansvar for egne barn. Dette vil kreve kompetanse hos barnehagelærerne og en sensitiv balanse i samarbeidet. Bergum Hansen og Jacobsen (2008) påpeker at barnehagen trenger verktøy for å håndtere foreldresamtaler knyttet til bekymring på en bedre måte. Samtidig understreker de at det må tas hensyn til at verktøyet bør styrke omsorgspersonenes opplevelse av å være betydningsfulle.

Åmodt (2005) konkluderer i sin masteravhandling med at foreldrene ønsker seg hjelpere som har omsorg, viser forståelse og respekt, som lytter og gir veiledning. Foreldrene ønsker ikke å møte feilfrie hjelpere, men hjelpere som viser vilje, innrømmer det når de gjør feil og som viser interesse. Dette er funn som bør påvirke hvordan barnehagelæreren planlegger samtalen. Å forstå ens egen yrkesrolle som del av et apparat som representerer både makt og hjelp er også en viktig del av profesjonaliteten (ibid).

Konsekvenser for PP-arbeid

Vannebo og Holme (2010) hevder det i mange tilfeller vil være behov for tiltak på flere arenaer. Analyse av datamaterialet mitt viser at barnehagelærerne synes det tverrfaglige samarbeidet vanskeliggjøres av det de beskriver som flaskehalser og avstand til hjelpetjenesten. Dette er funn som bør påvirke hvordan PP-tjenesten organiserer arbeidet sitt. For det første har PP-tjenesten en unik tilgang til barnehager nettopp der småbarn befinner seg store deler av dagen. Dette gir PP-tjenesten en mulighet til å opparbeide tette bånd til barnehagelærerne. Likevel oppgir barnehagelærerne i denne studien at de opplever avstand til tjenesten. En hypotese som kan forklare barnehagelærernes opplevelse av avstand er ulike forventninger om hva samarbeidet skal inneholde. Fylling og Handegård (2005) viser til at PP-tjenesten og skole synes å ha ulike syn på hva samarbeidet skal omhandle. Hovedutfordringene er knyttet til balansen mellom systemrettet arbeid og individfokus

(Moen, 2012). Det er naturlig å finne samme tendens mellom barnehagelærere og PP-tjenesten. Ulike forventninger til samarbeidet vil kunne bidra til at barnehagelærerne har urealistiske forventninger til hvordan PP-tjenesten kan bidra. Det synes derfor nødvendig med en forventningsavklaring. På den andre siden inneholder ytringen fra barnehagelærerne i denne studien også beskrivelser av en ønsket eller optimal situasjon, og er ikke bare en ren analyse av eksisterende forhold. Jeg kan med bakgrunn i empiri ikke konkludere med at barnehagelærerne har uklare forventninger til samarbeidet med PP-tjenesten.

En annen viktig faktor barnehagelærerne trekker frem er en stadig byråkratisering av systemene, med økende krav om dokumentasjon. Innføring av nye rutiner i kommunen i sammenheng med endringer i opplæringslova § 5-4, har og fått konsekvenser for det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Jeg vil ikke her gjøre videre drøfting av dagens system. Jeg ønsker likevel å vise til at funn i denne studien kan tyde på at PP-tjenesten bør se på hvordan vi kan jobbe for å kompensere for den avstand som barnehagelærerne nå opplever, uten å nødvendigvis forandre krav i det innførte systemet. Dette kan for eksempel handle om egne kontaktpersoner mellom barnehage og PP-tjeneste.

Til sist vil jeg rette fokus mot Heian (2003, 2010) som hevder at førstelinjetjenesten i liten grad anerkjenner vansker hos sped- og småbarn. En nødvendig konsekvens av å skulle bidra til kompetanseheving ute i barnehagene, er at tjenesten selv må opparbeide seg kompetanse på dette fagområdet. En mulighet er at PP-tjenesten benytter seg av de regionale sped- og småbarns konsultasjonsteamene i regi av BUP og Bufetat. Det vil kunne være aktuelt å gjøre en vurdering av tjenestens kompetanse på dette fagområdet og vurdere behov for etter- eller videreutdanning. På denne måten kan PP-tjenesten bidra til merviten i et tverrfaglig samarbeid rundt småbarn i risiko, og spille en viktig rolle for tidlig innsats og forebygging.

KAPITEL 8: AVSLUTNING

Tema i denne studien har vært atferd hos småbarn som vekker barnehagelærernes bekymring. Studien har rettet fokus mot tre forskningsspørsmål som har vært hvilken atferd hos småbarn vekker bekymring, hvilke forhold tolker de bekymringen sin i lys av og hvordan forholder de seg til bekymringen. For å besvare disse spørsmålene har jeg intervjuet tre barnehagelærere som alle jobber som pedagogiske ledere på småbarnsavdelinger i barnehagen. Den deskriptive analysen av datamaterialet resulterte i tre in vivo-kategorier.

Analysen av datamaterialet viser at barnehagelærerne sier de har fokus på tre typer atferd som vekker bekymring. Det er de urolige, de utagerende og de triste småbarna. Jeg anser det at barnehagelærerne observerer, differensierer og kategoriserer disse atferdssymptomene som bekymringsfulle som positive funn. Implisitt i dette funnet vises at barnehagelærerne i mindre grad snakker om de sky småbarna. Sky småbarn bør kategoriseres som risikogruppe og denne type atferd bør ha fokus med tanke på tidlig predikasjon av senere vansker.

Et annet funn i denne studien er at barnehagelærerne er opptatt av hvordan kontekstuelle forhold påvirker deres arbeid med tidlig innsats knyttet til de småbarn som viser bekymringsfull atferd. Barnehagelærerne viser til tid som en betydningsfull faktor. Tiden barnehagelærerne har sammen med småbarnet vil ofte være en fast, gitt og objektiv ramme. Mulighetene til å endre på denne faktoren i forhold til arbeidet med tidlig innsats må antagelig i stor grad foregå ved en endring hos barnehagelærerne selv, gjennom å se på hvordan innhold på avdelingen og i barnehagen planlegges, organiseres og evalueres. Analysen av datamaterialet mitt taler og for at primærkontaktmodellen bør vurderes på småbarnsavdeling for å sikre småbarn en trygg base i et miljø som preges av ustabile voksne. Barnehagelærerne er den profesjonen som utdannes til å utvikle barnehagen. Funn knyttet til tid, voksnemiljø og tidlig innsats i denne studien kan vise hvor viktig det er at barnehagelærerne deltar aktivt i debatten om hva barnehagen skal være for de yngste, og på den måten være med å endre de kontekstuelle rammene for arbeid med tidlig innsats.

Til sist viser funn i denne studien at barnehagelærerne sier de er opptatt av å skape en felles bekymring rundt småbarnet. Dette kommer til uttrykk gjennom informantenes ytringer knyttet til økt behov for samarbeid. Under drøfting i kapittel syv har jeg forsøkt å vise til hvordan barnehagelærerne i lys av sitt ønske om å involvere foreldre i et samarbeid, kan risikere å gi foreldre opplevelsen av å være årsak til vansken. Viten om en slik risiko kan virke

forebyggende og legge til rette for at barnehagelærerne er bevist sin tilhørighet til et system som representerer både hjelp og makt. Analysen av datamaterialet kan tyde på at barnehagelærerne opplever det interne, uformelle samarbeidet som en viktig forankring. Støtte av styrer trekkes frem som viktig i dette arbeidet. I lys av dette kan en mulig hypotese være at satsning på kompetanseheving i barnehagesektoren knyttet til risikosmåbarn bør ta utgangspunkt i kompetanseheving av styreren. Funn knyttet til mangel på tid i barnehagesektoren styrker hypotesen om verdien av prioritering av styrer. En annen tendens jeg ønsker å rette fokus mot er barnehagelærerens ønske om mer tverrfaglig fokus i en tidligere fase, mens det oppleves at systemene utvikler seg i motsatt retning med mer byråkrati og større avstand til hjelpetjenester.

Jeg har i alle tre empirikapitler rettet fokus mot mulige konsekvenser funn i denne studien kan ha for PP-arbeid. Jeg vil avslutningsvis oppsummere med tre tiltak jeg anser som viktige i det videre arbeidet. For det første viser funn i denne studien at barnehagelærerne har kompetanse til å observere, men de uttrykker usikkerhet til egne vurderinger. De uttrykker ønske om et tettere samarbeid med PP-tjenesten i en tidlig fase for å verifisere egne bekymringer. Første konsekvens for PP-tjenesten kan være å utvikle seg til en tjeneste som er tettere på barnehagene. Det andre tiltaket jeg ønsker rette fokus mot er tiltak for å fange opp flere risikosmåbarn. Denne studien viser til positive funn knyttet til avdekking av tre atferdskategorier, men og da implisitt at andre risikogrupper kan ha mindre fokus. PP-tjenesten bør dermed ha en sentral oppgave knyttet til kompetanseheving ute i barnehagene både hva gjelder avdekking, kartlegging og tiltak. Til sist ønsker jeg trekke frem tiltak basert på barnehagelærernes ytringer knyttet utviklingen av et mer tungrodd system. Krav om dokumentasjon av egne kartlegging, vurderinger og tiltak tror jeg er kommet for å bli. Jeg anser det derfor som et viktig satsningsområde å finne tiltak som kan kompensere for opplevelsen av en fjernere PP-tjeneste, samtidig som dokumentasjonskravene til barnehagene består. Her tror jeg PP-tjenesten må gå i dialog med barnehagesektoren og sammen jobbe med både forventningsavklaringer og utforming av praktiske tiltak.

I denne studien har det kommet tydelig frem at barnehagelærerne har kunnskap om og skiller ut flere former for bekymringsfull atferd hos småbarn. Det er også kommet frem at barnehagelærerne setter i verk tiltak i form av utvidet samarbeid på flere nivåer når de opplever bekymring. Funn i denne studien baserer seg likevel utelukkende på barnehagelærernes egne ytringer. Jeg har ikke observert dem i arbeid eller på andre måter

kontrollert at de i realiteten har fokus på, differensierer og følger opp disse atferdssymptomene. En annen kritisk innvending til egen studie er min egen nærhet både til fagfeltet, barnehagen og barnehagelærerne. Min egen forfortåelse påvirker utformingen av intervjuguiden og dermed hvilke tema som skulle være i fokus i denne studien. Det at jeg kjenner barnehagene informantene jobber på godt, samt har et etablert samarbeid med barnehagelærerne kan påvirke hvilke opplevelser og erfaringer de har ønsket å dele med meg. Ytringer knyttet til det tverrfaglige samarbeidet kan også være preget av min rolle som ansatt i PP- tjenesten, her tenker jeg særlig på ytringer hvor PP-tjenesten eller individfokus hos saksbehandler har kommet frem. Samtidig vurderer jeg informantene som reflekterte, modige og åpne i sin fremstilling av hverdagen på en småbarnsavdeling når fokuset er småbarn som viser atferd som bekymrer.

Skulle jeg ha bygget videre på denne studien ser jeg flere interessante muligheter. For det første ville det vært spennende å gjennomført en etnografiskstudie hvor jeg fulgte en barnehagelærer i hennes arbeid med et identifisert risikosmåbarn over tid. En slik studie hvor både observasjon og dybdeintervju blir benyttet ville kunne vise hvordan barnehagelæreren arbeider med atferd som bekymrer i praksis. En slik studie kunne være med å belyse praksisfeltet ytterligere, En annen spennende videreføring av denne studien hadde vært å intervjuet styrere knyttet til deres refleksjoner rundt småbarn som viser atferd som bekymrer i barnehagen. Gjennom arbeidet med denne studien har jeg kommet over mye spennende litteratur knyttet til småbarns psykiske helse. Mye av denne litteraturen er relatert til tilknytning og tidlig predikasjon av samspillsvansker, og jeg har fått økt innsikt i sammenheng mellom atferd og psykisk helse. Sett i sammenheng med økning av småbarn i barnehage kunne jeg gjerne tenkt meg å gjennomføre en litteraturstudie knyttet til psykisk helse hos småbarn i barnehagen.

Nå som studien er ferdigstilt, ser jeg at jeg har lært mye om risikosmåbarn og fått en bedre innsikt i barnehagelærernes egne refleksjoner. Dette anser jeg som viktig lærdom i videre arbeid. Barnehagelærerne i denne studien har vist at de innehar mye kompetanse, men ønsker en mer tilgjengelighet til hjelpetjenestene i en tidligere fase for å verifisere egne bekymringer. Jeg håper min studie kan bidra til økt fokus på tidlig tverrfaglig innstas knyttet til småbarn som viser bekymringsfull atferd i barnehagen.

LITTERATURLISTE:

- Angold, A & Egger, H.L (2004) Psychiatric diagnosis in preschool children.
I: DelCarmen- Wiggins & Carter (red), *Handbook of infant, Toddler and preeschool mental health assessment*. New York: Word Heltf Organization.
- Barnehaeloven. (LOV-2005-06-17-64). (2008).
Lastet ned fra <http://www.lovdata.no/all/nl-20050617-064.html>
- Belsky, J (2006). Effects of child care on child development in USA. I: J.J van Kuyk (red): *The quality of early childhood education*. Arnheim, The Netherlands: Cito.
- Befring, E (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bergum Hansen, M & Jacobsen, H (2008). *Spes og småbarn i risiko- en kunnskapsstatus*. Oslo: Regionsenteret for barn og unges psykisk helse- Helseregion øst og sør.
- Bjerkestrand, M & Pålrud, T. (2007) *Førskolelæreren i den nye barnehagen - fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bonnevie, K., & Pålerud, T. (2002). *Tett oppfølging - om den gode barnehagen og barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in nonparental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment and Human Development*, 9, 307-319.
- Braarud, H. C., Handelsby, N., Furevik, M. & Lysne, K. (2008). *Forebygging av psykiske vansker og atferdsproblemer hos 3 til 6 åringer I barnehagen; En kartlegging av kompetanse og kompetansebehov hos førskolepedagoger i Bergen Kommune og kommuner i Nordhordaland*. Submitted. Spesialpedagogikk Forskning.
- Bratterud, Å. & Emilsen, K. (2007). *Små barns rett til beskyttelse*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS Hentet fra <http://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Hele%20rapporten%20Små%20barns%20rett%20til%20beskyttelse.pdf>
- Bø, I (1996). *Foreldre og fagfolk. Samarbeid i barnehage og skole*. Otta: Tano-Aschehoug,
- Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Claussen, C.J (2001). *Det er noe med den ungen, fra bekymring til handling* Oslo: SEBU Forlag
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dale, E.L (1997). *Etisk rasjonalitet i skolen som kulturinstitusjon*. Notam Gyldendal Oslo.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drugli, M.B (2002). *Barn som vekker bekymring*. NKS Forlaget
- Drugli, M.B (2008). *Små barn og barnehager*. Hentet fra <http://www.forskning.no/artikler/2008/september/192316>
- Drugli, M.B (2011). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Ervik, S.N. (2004) *Urolige småbarn, en veileder*. Oslo: NK for AD/HD, Tourettes Syndrom og Narkolepsi
- F-04-12- *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/forskrifter/2012/nasjonal-forskrift-om-rammeplan-for-barn.html?id=684087
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget
- Forskningsetiske komite (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo.

- Fox, N. A. & Reeh-Sutherland, B. C. (2010). Biological moderators of infant temperament and its relation to social withdrawal. I K. H. Rubin & R. J. Coplan (red.), *The Development of Shyness and Social Withdrawal* (s. 84–107). New York, NY: Guilford Press.
- Fugelsnes, E. (2013). *Dårlige sosiale ferdigheter øker risikoen for angst hos småbarn*. Hentet fra <http://www.forskning.no/artikler/2013/august/365754>
- Fylling, I & Handelgård, T.L (2009) Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten. Vol. Nr 5/2009. Bodø: Nordlandsforskning
- Glavin, K. & Erdal, B 2000. *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gotvassli, K.Å (2004). *Et kompetent barnehagepersonalet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Hammersley, M & Atkinson, P (2007) *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Hart, S & Schwartz, R (2013). *Fra interaksjon til relasjon*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerearbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Haugen, S, Løkken, G & Røthle, M. (2005). *Småbarnspedagogik*”. Oslo: Cappelen Forlag a.s
- Haugen, R. (2000). *Barn og unges læringsmiljø. Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS - Nordic Academic Press.
- Heian, F. (2003) *EN GOD START? Sped- og småbarnsalderens vansker - hjelpeapparatets funksjon*. (prosjekt beskrivelse). Hentet fra <http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fhome.himolde.no%2F~ressurhs%2FProsjekter%2FFH-beskr%252024feb03.doc&ei=khRqU72OOIGVyAPh6ICADg&usg=AFQjCNH9SnLLAEzI3OhI6aPXzO-Th4MzkQ>
- Heian, F (2010). *God Start: Sped- og småbarnsalderens vansker - hjelpeapparatets funksjon* Hentet fra [http://www.r-bup.no/CMS/cmspublish.nsf/\(\\$all\)/2C02F4245DAE0C61C12574F9003DD56C?openbeskr%252024feb03.doc&ei=khRqU72OOIGVyAPh6ICADg&usg=AFQjCNH9SnLLAEzI3OhI6aPXzO-Th4MzkQ](http://www.r-bup.no/CMS/cmspublish.nsf/($all)/2C02F4245DAE0C61C12574F9003DD56C?openbeskr%252024feb03.doc&ei=khRqU72OOIGVyAPh6ICADg&usg=AFQjCNH9SnLLAEzI3OhI6aPXzO-Th4MzkQ)
- Killen, K (2007). *Barndommen varer i generasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget
- Killen, K (2010). *Risiko – omsorgssvikt – samspill-tilknytning*. Oslo: Kompetansesenter rus – region sør, Borgestadklinikken.
- Kinge, E. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kjellevoid, A.S. (2003) «*Omsorgsbehov og omsorgsevne sett fra det lille barnets perspektiv: en observasjonsstudie av omsorgskvalitet for de yngste barna i barnehagen*» (Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk) Universitetet i Stavanger.
- Kvale, S & Brinkmann, S (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kostra, Kommune-stat-rapportering (2013a). *Barnehager, nivå 2*. Hentet fra <http://www.ssb.no/a/kostra/stt/index.cgi?spraak=norsk®ionstype=kommune&nivaa=2&radnummer=0®ioner=161700%402013%2CEKG03%402013%2CEKA16%402013%2CEAKUO%402013%2CEAK%402013&faktaark=95194000717112>
- Kostra, Kommune-stat-rapportering (2013b). *Barnevern, nivå 2*. Hentet fra

<http://www.ssb.no/a/kostra/stt/index.cgi?spraak=norsk®ionstype=kommune&nivaa=2&radnummer=0®ioner=161700%402013%2CEKG03%402013%2CEKA16%402013%2CEAKUO%402013%2CEAK%402013&faktaark=95194002517113>

- Kvello, Ø (2010) Sped- og småbarn utsatt for omsorgssvikt. I: Moe, Slinning, Bergum Hansen (Red). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvello, Ø (2011) Barn i risiko- skadelige omsorgssituasjoner. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2011). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lauvås, K & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lavigne JV, Arend R, Rosenbaum D, Binns HJ, Christoffel KK, Gibbons RD (1998), Psychiatric disorders with onset in the preschool years, I: *stability of diagnoses*. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry 37: 1247-1254.
- Lehn, E.W. (2009). Dårlig magefølelse: Grunnlag for bekymringsmelding? Sentrale mønster i barnehageansattes arbeid med barn som bekymrer (Masteravhandling i spesialpedagogikk). NTNU: Trondheim.
- Lohre, L.K. (2012) *Dem forvinn lett*. (Masteravhandling i spesialpedagogikk). NTNU.
- Major, E, Dalgard, O.S, Schjelderup Mathisen, K, Nord, K, Ose, S, Rognerud, M & Aarø, L.E. (2011) *Bedre føre var...Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Rapport 2011:1. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt
- Martinsen, H (2010). Tidlig predikasjon av tilpasningsproblemer og skjevutvikling. I: Moe, Slinning, Bergum Hansen (Red). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Martinsen, H. & Tellevik, J.M. (2001). Autisme- en spesialpedagogisk utfordring. I. E. Befring og R. Tangen (red). *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Mathiesen, K.S & Janson, H (2010) Temperamentsprofiler i barnealder- utvikling og sammenheng med problematferd. I: Moe, Slinning, Bergum Hansen (Red). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Moe, Slinning, Bergum Hansen (2010). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Moe, R.G & Mothander, P.R (2010). *Kartlegging og diagnostisering av vansker hos sped og småbarn*. I: Moe, Slinning, Bergum Hansen (Red). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Moen, T & Tveit, A (2012). *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika forlag
- Møller-Pedersen, K (2010). Reguleringsvansker som forløper for oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet og kanskje ADHD? I: Moe, Slinning, Bergum Hansen (Red). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenester (2005). *Kartleggingsverktøy og instrumenter for tidlig avdekning av utviklings, atferd- og psykososiale vansker hos barn 0-2 år*. Rapport nr. 10/2005. Oslo: Kunnskapssenteret
- NOU 2007: 6 (2007). *Formål for framtida- Formål for barnehagen og opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/1984848/PDFS/NOU200720070006000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2009: 18 (2009). *Retten til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>
- NOU 2012: 1 (2012). *Til barnas beste, Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo:

- Kunnskapsdepartementet, hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2012/nou-2012-1.html?id=669113>
- Olafsen, K. S. (2010). Temperament i den tidlige utviklingen. I: Moe, Slinning & Hansen (red.), *Håndbok i Sped- og Småbarns Psykiske Helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olafsen, K. S., Torgersen, A. M. & Ulvund, S. E. (2011). Temperament som bidrag i en skreddersydd spedbarns- og småbarnspraksis. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48, s. 845–855
- Opplæringsloven, (LOV-1998-07-17-61). (1998). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ot.prp. nr. 58, (2005-2006). *Om lov om behandling av etikk og redelighet i forskning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/20052006/otprp-nr-58-2005-2006.html?id=187808>
- Pedersen, H. W (2010). *Bli trygg i barnehagen- Hordan legges det til rette for en god overgang fra hjemmetilværelsen til barnehage for de minste barna?* (Masteravhandling I spesialpedagogikk). UIO.
- Perry, B. D. (2000). Traumatized children : How childhood trauma influences brain development. *The Journal of the California Alliance for Mentally Ill*, 11.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Redding-Jones, J (2005). *What is resaerch?* Oslo: Universitetsforlaget AS
- Riksrevisjonen (2009): *Dokument 3:13 (2008–2009) Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene*.
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Opplandskebokforlag
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte, om de minste barna i barnehagen*.
- Skovgaard, A. M., Houmann, T., Christiansen, E., Landorph, S., Jørgensen, T., and CCC 2000 Study Team: Olsen, E. M., Heering, K., Kaas-Nielsen, S., Samberg, V. & Lichtenberg, A. (2007). *The prevalence of mental health problems in children 1½ years of age – the Copenhagen Child Cohort 2000*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 62–70.
- Skårderud, F, Fauske, H, Nygren, P, Nilsen, S & Kollestad, M (2005). *Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis* Norsk pedagogisk tidskrift nr. 06
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Smith, L. (2009). *Barnehagen- tilfredsstillter ikke ettåringens behov*. Hentet fra <http://www.apollon.uio.no/artikler/2009/barnehagebarn.html>
- Sroufe, A (2000). Early relationships and the development of children. *Infant mental Health journal*, 21, 67 -74.
- Statistisk sentralbyrå (2013). *Barnehager, 2012, endelige tall*. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Stenshorne, M.E. (2008) *Kommer råd - kommer tid : tid som kritisk faktor i skoleutvikling*. (Masteravhandling i utdanningsledelse). UiO
- St.meld. nr. 41(2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 24 (2012-2013). *Fremtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sætre, P.J, Kristensen, T & Christensen, K.G (2000) *HØR PÅ OSS!* Rapport nr. 5 fra MUVIN 2 i Norge. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/muvin/rapport5/index.html>

- Taylor, J, Spencer, N & Baldwin, N (2000). Social, economic, and political context of parenting. *Arch Dis Child* 2000;82:113–120. Hentet fra:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1718217/pdf/v082p00113.pdf>
- Torgersen, A.M. (2013) Forklaringer på individuelle forskjeller i tilknytningsmønstre hos barn og voksne. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, vol 50, nr. 1. S.16-22.
- Vannebo, U.T & Holme, H (2010) Fremtidens helsestasjon og de minste barnas psykiske helse. I: Moe, Slinning, Bergum Hansen (Red). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Vitaro, F. & Brendgen M. (2005): Proactive and reactive aggression. I: R. E. Tremblay m fl. (Eds.) *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Werner, M & Nolet, R (2010). *Økt pedagogtetthet gir ikke nødvendigvis økt kvalitet*. Første Steg. Oslo: Utdanningsforbundet Hentet fra
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS_nr_3_10/FS_3_2010_side_44-47.pdf
- Zachrisson, H.D & Scøllberg, S (2010). Barnehage og psykisk helse hos sped og småbarn. I: Moe, Slinning, Bergum Hansen (2010). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Zero to Three. *Diagnostic classification: 0-3R: Diagnostic classification of mental health and development disorders of infancy and early childhood: Revised edition*. Washington DC: Zero to Three Press, 2005.
- WHO, ICD 10: *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorder: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*. Geneva, World Health Organization, 1992.
- Øverlien, C., & Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Åmodt, U.M (2005). *Møtet med hjelpeapparatet : foreldres opplevelse av hva som er et godt hjelpeapparat*. (Masteravhandling i spesialpedagogikk). UiO.

Vedlegg 1

Informert samtykke.

Jeg er masterstudent i pedagog-psykologisk rådgivning ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteravhandlingen. Temaet for oppgaven er tidlig predikasjon av tilpasningsvansker og skjevutvikling. Nasjonalt kompetansenettverk for sped- og småbarns psykiske helse definerer barn i alderen 0 til 3 år som sped- og småbarn. Tidlige vansker forutsier i stor grad skjevutvikling og senere psykiske problemer. Ved å tidlige avdekke barn med særtrekk som gjør at de er i risiko for skjevutvikling, kan man sette inn tiltak og forebygge unødvendig uheldig utvikling. Formålet med oppgaven er å løfte frem pedagogens refleksjoner i hvordan avdekke og arbeide med barn i denne risikogruppen.

For å finne ut av dette ønsker jeg intervju tre førskolelærere som arbeider som pedagogiske ledere på småbarnsavdeling. Som informant vil du bli intervjuet en gang, og det vil bli benyttet et halvstrukturert intervju. Det innebærer at noen spørsmål er laget på forhånd, mens noen spørsmål blir til underveis i intervjuet. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du som pedagogisk leder avdekker, forklarer og møter sped og småbarn som viser atferd som bekymrer på småbarnsavdeling, samt deres foreldre. Spørsmålene vil dreie seg om det kontekstuelle, samtidig som refleksjoner over dine erfaringer vil stå sentralt.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time og vi blir sammen enige om tid og sted. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av oktober 2014.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt og min forskningsstudie blir veiledet av Torill Moen. Studien er meldt personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Nedenfor er en samtykkeerklæring. Jeg håper du vil signere den før intervjuet starter. Jeg tar med dette arket til intervjuet.

Med vennlig hilsen
Marianne Suhrke

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien ”Sped- og småbarn som viser atferd som bekymrer i barnehagen” og ønsker å stille på intervju. Jeg er kjent med studiens hensikt, og at jeg når som helst kan trekke meg i prosessen. Jeg vet at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet med anonymitet i den ferdige oppgaven.

Signatur: _____ Telefonnr: _____

Vedlegg 2

Intervjuguide: Pedagogiske ledere på småbarnsavdeling sine refleksjoner rundt de sped- og småbarn som viser atferd som bekymrer i barnehagen.

Introduksjon:

- Egen bakgrunn, bakgrunn og hensikten med studien.
- Konfidensialitet og informert samtykke
- Intervjuet kommer til å bli tatt opp ved bruk av lydopptaker

Bakgrunnsinformasjon:

- Alder
- Utdannelse- hva motiverte deg til å bli førskolelærer/jobbe i barnehage?
- Tidligere jobberfaring
- Hva gjorde at du arbeider på småbarnsavdeling?

Beskrivelse av barnehagen:

- Kan du fortelle litt om din barnehage og avdeling?
- Satsingsområder for barnehagen, føringer fra kommunen og valgte lokale områder?
- Din rolle i barnehagen?

Atferd som bekymrer:

Vi har de siste årene hatt en jevn økning av de yngste barna i barnehagen. Vansker hos barn i aldersgruppen 0 – 3 år har andre former, men tilsvarende forekomst som senere i barne- og ungdomsårene. På bakgrunn av dette:

- Har du noen erfaring med sped- og småbarn som viser atferd som bekymrer deg?
- Hva kjennetegner atferden?
- Husker du det første barnet som gjorde deg bekymret?
- Kan du fortelle om hva du gjorde og hvordan tiltakene fungerte?
- Kan du huske om du gjorde deg noen tanker om årsaken til barnets vansker/atferd?
- Har du hatt noen barn som har bekymret deg i senere tid?
- Kan du fortelle om hva du gjorde og hvordan tiltakene fungerte?
- Har du gjort deg noen tanker om årsaken til barnets vansker/atferd?
- Hvilke egenskaper vil du si er viktig for å ha som pedagog i møte med sped og småbarn som viser slik atferd?
- Hvilke egenskaper vil du si er viktig for å ha som pedagog i møte med foreldre til sped og småbarn som viser slik atferd?

Innhold/avdekking:

- Hva kjennetegner et godt barnehagetilbud til sped- og småbarn generelt?
- Hva kjennetegner et godt barnehagetilbud til sped- og småbarn som bekymrer?
- Kan du, med utgangspunkt i et av de barna du har vært bekymret for, huske en episode eller hendelse hvor du har tenkt at innholdet/aktiviteten/måten å organisere på har vært særlig bra for dette barnet?
- Eller dårlig?
- Opplever du at det stort sett er tilstrekkelig med voksne på avdelingen til å ivareta alle barn?

- Dere er to førskolelærer på avdelingen, hvordan påvirker det avdelingen?
- Hvilke metoder og eventuelle verktøy kan dere bruke i arbeidet med barn/familier som bekymrer?
- Opplevde du at du fikk nok kunnskap om sped- og småbarn da du tok utdanning?
- Hvilke muligheter har du for kurs og faglig oppdatering i ditt arbeid?
- Hvilke tilbud om kurs/kompetanse har du benyttet deg av de siste årene?
- Hvilken kompetanse kunne du tenke deg?

Foreldresamarbeid

- Hvilke samarbeidsformer har dere i din barnehage?
- Kan du huske en spesiell situasjon eller hendelse som kan illustrere et godt foreldresamarbeid?
- Er det noe som kan være utfordrende i samarbeidet med foreldre?
- I hvilken grad tror du at samarbeidet mellom foreldre og deg som pedagog kan ha innvirkning på barnet?

Samarbeid:

Med bakgrunn i

et barn du har bekymret deg for, kan du fortelle om samarbeidet:

- Internt på barnehagen
- Kommunale/lokale hjelpetjenester
- Andre eventuelle samarbeidspartnere (2. Linje).

Temaer informanten tar opp

- Oppsummere funn
- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 3

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

Torill Moen
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.01.2014

Vår ref: 37084 / 2 / HT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37084</i>	<i>Sped- og småbarn som viser atferd som bekymrer i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torill Moen</i>
<i>Student</i>	<i>Marianne Suhrke</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 melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2014, 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: Marianne Suhrke marianne.suhrke@hitra.kommune.no

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. kyre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no