



UiT Norges arktiske universitet

# **Barn med utagerende atferdsvansker i barnehagen**

En fenomenologisk intervjustudie om hvordan barnehagelærere beskriver arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker

Hilde Merete Nilsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3903 Mai 2021



# Innholdsfortegnelse

<b>INNHALDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>3</b>
<b>1 INTRODUKSJON</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR TEMA .....	1
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	3
1.3 BEGREPSAVKLARING OG AVGRENSING .....	4
1.3.1 Utagerende atferdsvansker .....	4
1.3.2 Utviklingsstøtte .....	5
1.3.3 Avgrensing.....	6
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	7
<b>2 TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>9</b>
2.1 LEVENDE DISKURSER I SPESIALPEDAGOGIKKEN .....	9
2.2 UTAGERENDE ATFERDSVANSKER- EN FORSTÅELSESMÅTE.....	11
2.3 UTVIKLINGSSTØTTENDE TILTAK I BARNEHAGEN .....	12
2.4 BRONFENBRENNERS BIOØKOLOGISKE MODELL .....	13
2.4.1 Mikrosystemet.....	15
2.4.2 Mesosystemet .....	16
2.4.3 Eksosystemet .....	16
2.4.4 Makrosystemet.....	17
2.5 UTVIKLINGSSTØTTE I MIKRO- OG MESOSYSTEMET.....	17
2.5.1 Gode relasjoner mellom barnet og de voksne .....	18
2.5.2 Verdien av personaltetthet .....	19
2.5.3 Tilrettelegging av hverdagen- inndeling i mindre grupper.....	20
2.5.4 Foreldresamarbeid .....	21
<b>3 VITENSKAPELIG STÅSTED OG METODISK TILNÆRMING</b> .....	<b>23</b>
3.1 VALG AV VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED OG TILNÆRMING.....	23
3.1.1 Fenomenologi .....	24
3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	26
3.2 PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV INTERVJUSTUDIEN .....	27
3.2.1 Utforming av intervjuguide.....	27
3.2.2 Utvalg av informanter .....	28
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene og min rolle som forsker .....	29
3.3 BEARBEIDING AV DATAMATERIALET.....	30
3.3.1 Transkribering.....	30
3.3.2 Analyse.....	30
3.4 VURDERING AV STUDIENS KVALITET .....	32
3.4.1 Validitet.....	32

3.4.2	Reliabilitet .....	33
3.4.3	Generalisering.....	33
3.5	FORSKNINGSETIKK .....	34
<b>4</b>	<b>PRESENTASJON AV SENTRALE FUNN .....</b>	<b>37</b>
4.1	FORSTÅELSE AV UTAGERENDE ATFERDSVANSKER.....	37
4.1.1	Fysiske og verbale uttrykksmåter .....	37
4.1.2	Indikasjon på underliggende årsaker.....	38
4.2	HOVEDASPEKTER I ARBEIDET.....	40
4.2.1	Personaltetthet.....	40
4.2.2	Samarbeid.....	41
4.2.3	Relasjoner i barnehagen.....	43
4.3	TANKER OMKRING UTVIKLINGSSTØTTENDE TILTAK.....	44
4.3.1	Begrepet utviklingsstøtte .....	44
4.3.2	Tiltak og tilrettelegging .....	45
4.3.3	Gjennomføring av tiltak.....	46
4.4	OPPSUMMERING AV SENTRALE FUNN.....	49
<b>5</b>	<b>DRØFTING AV FUNN .....</b>	<b>51</b>
5.1	EN MANGFOLDIG GRUPPE .....	51
5.2	PENDELEN SVINGER MOT SYSTEMPERSPEKTIVET .....	52
5.2.1	Samarbeid.....	53
5.2.2	Relasjoner .....	54
5.2.3	Et behov for ulike tiltak og perspektiver .....	55
5.3	GODE TEORIER MØTER UTFORDRENDE PRAKSIS .....	57
5.3.1	Fanget av samfunnsmaskineriet.....	59
5.3.2	Skjæringspunktet .....	60
<b>6</b>	<b>AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....</b>	<b>63</b>
6.1	STUDIENS IMPLIKASJONER .....	64
	<b>REFERANSELISTE.....</b>	<b>65</b>
	<b>VEDLEGG 1 VURDERING NSD .....</b>	<b>70</b>
	<b>VEDLEGG 2 FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I MASTEROPPGAVEPROSJEKT .....</b>	<b>73</b>
	<b>VEDLEGG 3 INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>76</b>

## **Figurliste**

Figur 1 Bronfenbrenner`s modell.....	14
Figur 2 Fenomenologisk reduksjon.....	31
Figur 3 Kategoriernes forhold til hverandre .....	49
Figur 4 Skjæringspunktet .....	61

# Sammendrag

I denne kvalitative intervjustudien har jeg utforsket hvordan barnehagelærere beskriver arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Studiens problemstilling er:

## **Hvordan beskriver barnehagelærere arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?**

Studien belyser tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår barnehagelærere barns utagerende atferdsvansker?
2. Hva vektlegger barnehagelærere i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?
3. Hvilke tanker eksisterer rundt gjennomføring av tiltak for å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?

Studiens teoretiske grunnlag består av teori om spesialpedagogikkens levende diskurser, hvordan utagerende atferdsvansker kan forstås, beskyttelse- og risikofaktorer sett i lys av Bronfenbrenners teori, samt ulike utviklingsstøttende tiltak i mikro- og mesosystemet.

For å besvare problemstillingen er det anvendt kvalitativ forskningsmetode, med en fenomenologisk tilnærming. Datamaterialet er samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer med fire barnehagelærere fra tre ulike kommuner.

Studien viser at barn med utagerende atferdsvansker er en mangfoldig gruppe. Det framkommer beskrivelser om at barns utagerende atferdsvansker forstås som en indikasjon på underliggende årsaker, hvor barnet befinner seg i en vanskelig livssituasjon og trenger hjelp. I arbeidet med å gi utviklingsstøtte legges det vekt på systemrettede tiltak som personaltetthet, godt personal- og foreldresamarbeid og gode relasjoner. Barnehagelærernes tanker omkring planlegging og organisering av tiltak viser at det stort sett fungerer godt. Det som imidlertid viser seg å være utfordrende er å få til gjennomføringen i praksis, grunnet mangel på tid og personalet. Konklusjonen viser at slike utfordringer kan være på grunn av politiske føringer og ideologier som styrer. Dette fører igjen til at prioriteringer blir utfordrende i forhold til individrettede tiltak i det systemrettorienterte samfunnet.

# Forord

Jeg føler meg privilegert som har fått muligheten til å fordype meg i spesialpedagogikk. Det som har drevet meg gjennom prosessen er et indre ønske om økt innsikt og kunnskap i et samfunnsaktuelt felt. Gjennom denne faglige fordypningen håper jeg på å kunne være en beskyttende faktor for mange mennesker framover.

Min veileder, Natallia Bahdanovich Hanssen. Du har motivert og støttet meg gjennom prosessen. Tusen takk for konstruktive og raske tilbakemeldinger.

Mine informanter, takk for at dere delte deres beskrivelser og tanker med meg. Dere ga meg nyttig informasjon som gjorde det mulig å utføre denne studien.

Tusen takk til dere verdifulle mennesker som jeg har rundt meg i livet mitt. Mange av dere er mine våpendragere, og jeg kunne ikke vært deres støtte og tålmodighet foruten.

*Hilde Merete Nilsen*

Varangerbotn, mai 2021.





# 1 Introduksjon

Tema for denne studien er barn med utagerende atferdsvansker i barnehagen. I dette kapittelet skal jeg redegjøre for bakgrunn og formål for studien, samt presentere problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis skal jeg ta for meg begrepsavklaring og avgrensning, for så å gi en kort beskrivelse av oppgavens oppbygging.

## 1.1 Bakgrunn for tema

Barnehagen er en del av utdanningssystemet, og er en betydningsfull samfunnsinstitusjon for barn i dag. De siste årene har barnehagen i sterkere grad blitt en del av det utdanningspolitiske landskapet, og er i større grad enn tidligere regulert via skriftlige dokumenter (Arnesen, 2012a). Gjennom barnehageloven (2005) og styringsdokumentet rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017) blir barnehagen en verdifull arena for barns allsidige utvikling. I tillegg berøres feltet av det grunnleggende prinsippet om tidlig innsats, hvor det legges vekt på barnehagen som en viktig arena for å forebygge utfordringer hos barn (Arnesen, 2012a).

I dag har 92,8 % av alle barn i alderen 1-5 år plass i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2020). For de fleste barn består barnehagehverdagen av deltakelse i lek og fellesskap med andre barn og voksne. Disse barna skal gjennom god hverdagsfungering og mestring utvikle seg på alle områder. En slik allsidig utvikling er i samsvar med barnehagens formål og innhold, noe som framkommer i barnehageloven § 1 hvor det står nedskrevet at barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven, 2005).

Det er ikke en selvfølge at alle barn opplever en barnehagehverdag som er preget av konstruktive faktorer som impliserer at de får muligheten å utvikle seg allsidig. I 2019 mottok 3,3 % av barn i barnehagen spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2020). Blant denne gruppa viser det seg at det hyppigst forekommende kjennetegnet ved barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, er rettet mot språkvansker og atferdsvansker (Utdanningsdirektoratet, 2020). I følge Holland (2013) er det ytterligere 3-4 % av barn som har atferdsvansker av moderat grad og som vil kreve etablering av tiltak i barnehagen.

Årsaken til barns utagerende atferd kan være så mangt. Uansett hvilken årsaksforklaring som råder, trenger disse barna støtte og hjelp slik at de kan få muligheten til å utvikle seg i tråd med barnehagens formål. Derfor er det ingen tvil om at en tilrådelig løsning vil være at barnehagen arbeider for å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Arbeidet

med å gi utviklingsstøtte til barn i barnehagen er ikke noe som barnehagen kan velge bort. Dette framkommer eksplisitt i styringsdokumentet rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40):

Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud.

Slik det framkommer i sitatet er det de voksnes plikt å sørge for at barn som trenger ekstra støtte tidlig får den tilretteleggingen som er nødvendig. Om ikke barn med utagerende atferdsvansker får støtte og hjelp, kan det eskalere og utvikle seg til negative mønstre senere i livet. Barn med utagerende atferdsvansker kan lett falle utenfor barnefelleskapet og dermed stå i fare for å bli avvist fra jevnaldrende (Card & Little, 2007). Ogden (2015) påpeker at ekskludering fra miljøer med jevnaldrende kan føre til at barnet mister muligheten til å danne verdifull sosial læring og gode vennskspsrelasjoner. Videre forklarer Ogden (2015) at frafall fra slike muligheter kan øke risikoen for konflikter, skulk og det å mislykkes faglig når barnet begynner på skolen. Hvis slike destruktive aspekter får utvikle seg videre i livsløpet, står disse barna i risiko for en rekke andre negative livsutfall. Mulige utfall kan være å droppe ut av skolen, kriminalitet, rusmisbruk, arbeidsledighet, angst og depresjoner (Ogden, 2015; Skogen & Torvik, 2013).

For å hindre at slike vansker får utvikle seg må det derfor arbeides med forebygging, avhjelping og avdekking av problemer så tidlig som mulig (Fandrem & Roland, 2013). Ifølge Walker, Ramsey og Gresman (2004) vil de mest virksomme tiltakene for barn med utagerende atferdsvansker foregå i barnehagealderen, eller i de tre første skoleårene. I Norge er det en nasjonal satsning på tidlig innsats, som innebærer at barn *skal* få et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder. Barnehager og skoler skal arbeide for å forebygge utfordringer og tiltak skal iverksettes umiddelbart, når slike utfordringer avdekkes. Disse tiltakene kan både være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet eller ved å sette inn særskilte tiltak (Kunnskapsdepartement, 2019). I tråd med tidlig innsats tyder forskning på at barn som er i ferd med å utvikle utagerende atferdsvansker kan identifiseres med ganske god nøyaktighet i barnehagealder, og at barn i denne aldersgruppen kan gjøre store framskritt hvis tilpassede tiltak iverksettes (Algozzine, Daunic & Smith, 2010).

Samtidig som ideologien om tidlig innsats råder, peker paradoksalt nok forskning på at slik satsning ikke er like enkelt i praksis (Fandrem & Roland, 2013; Tremblay, 2010; Vik & Hausstätter, 2014). Nordahl-rapporten (Nordahl & mfl., 2018) hevder at selv om tidlig innsats er avgjørende for at barn og unge skal lykkes, har dagens system store utfordringer med tanke på hvor lang tid det tar før barn får den hjelpen de trenger. I likhet med Tremblay (2010) påpeker også Nordahl-rapporten at mange barn først får hjelp i ungdomsskolen, når de skulle ha fått hjelp i barnehagen eller barneskolen. Når disse tiltakene kommer for seint vil også virkningene være mangelfulle (Roland, 2021, s. 58).

Forskning innenfor blant annet spesialpedagogikk understreker imidlertid at man ikke kan forstå de vanskene som barn har, uten å ta hensyn til de systemiske forholdene som vanskene er en del av (Hausstätter & Connolley, 2012). Nordahl-rapporten (2018) påpeker også dette, da de hevder at det rettes for sterkt fokus på barns individuelle vansker. Dette gjør det vanskelig for de voksne å rette lyset mot egen pedagogisk praksis. Det hevdes videre at fokuset må rettes mer mot miljøet og ikke bare mot barnet. Det vil si at barn med utagerende atferdsvansker ikke alltid kan beskrives med at det er noe galt med barnet, men at det kan være noe i den pedagogiske praksisen som ikke møter barns behov på en tilstrekkelig måte (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Med dette bakteppet synliggjøres nødvendigheten av god kompetanse, samt kunnskaper omkring dagens ideologier og pågående diskurser. Barnehagen er en viktig arena å jobbe med forbyggende tiltak fordi de møter barna på en tidlig fase i livene deres.

## **1.2 Formål og problemstilling**

Aubert (1969) hevder at ved å lytte til samfunnets selvbeskrivelser i lys av fakta skal en utforme sine problemstillinger. Han fremhever verdien av at forskningen bør ha utspring fra samfunnsviktige problemer, og betegner dette med begrepet «problemorientert empirisme». Den kunnskapen jeg tilegner meg i min forskning, vil dermed kunne få en praktisk betydning (Thagaard, 2018), noe som vil ha relevans for ulike aktører i praksisfeltet, inkludert meg selv.

På bakgrunn av rammeplanens intensjoner og det store fokuset rettet mot tidlig innsats, så ønsker jeg å ha som formål å undersøke hvordan barnehagelærere beskriver sin praksis med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Formålet er økt kunnskap og nyansert innsikt i et tema jeg mener er høyt samfunnsaktuelt. Derfor har jeg valgt følgende problemstilling:

## **Hvordan beskriver barnehagelærere arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?**

For å avgrense problemstillingen har jeg operasjonalisert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår barnehagelærere barns utagerende atferdsvansker?
2. Hva vektlegger barnehagelærere i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?
3. Hvilke tanker eksisterer rundt gjennomføring av tiltak for å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?

Disse forskningsspørsmålene avgrenser den åpne problemstillingen og presiserer min studie. Grunnen til at jeg har benyttet begrepet «hvordan barnehagelærere *arbeider*» er for å få en åpen og helhetlig tilnærming. Dette i motsetning til spørsmål om ytre rammer, lovverk og føringer som muligens ville gitt beskrivelse av deres rolleforståelse (Uthus, 2020). Jeg ønsket spørsmål hvor jeg fikk fram det som opptok dem i arbeidet; deres beskrivelser, forståelser, tanker og utfordringer. Dette for at jeg skulle få en ny og verdifull innsikt, samtidig som barnehagelærerne ikke behøvde å lure på om de har fortolket systemorienteringen riktig (Uthus, 2020).

### **1.3 Begrepsavklaring og avgrensning**

I problemstillingen bruker jeg blant annet begrepene utagerende atferdsvansker og utviklingsstøtte. Dette er begreper som kan forstås på ulike måter, derfor vil jeg gi en redegjørelse av begrepene, samt komme med en avgrensning for oppgaven.

#### **1.3.1 Utagerende atferdsvansker**

Det skilles ofte mellom innagerende og utagerende atferdsvansker. Ifølge Gimpel og Holland (2003) handler innagerende atferdsvansker om å reagere med symptomer som sosial tilbaketrekking, depresjon og angst. Utagerende atferdsvansker peker i retning av atferd som er opposisjonell og aggressiv. Dette er i samsvar med det Befring og Duesund (2012) hevder, da de forklarer at barn som har utagerende atferdsvansker ofte kan komme i konflikt med omgivelsene og oppleves som aggressive, urolige, aktive og impulsstyrte. I tillegg påpeker Ogden (2015) at denne atferden også kommer til uttrykk verbalt ved at barna er høyrøstede, uhøflige og grove i munnen. I følge Tremblay (2010) kommer utagerende atferdsvansker tilsynet i tidlig alder, og forekommer hyppigst ved 3,5 årsalderen. I likhet med Befring og Duesund (2012) beskriver også Tremblay (2010) utagerende atferdsvansker som noe som

framkommer gjennom fysisk aggresjon, som for eksempel biting, spark, dytting og slag. Dette skjer gjerne i sosiale situasjoner med andre barn eller når barnet ikke får det slik som det vil (Tremblay, 2010).

Kvello (2007) hevder at aggresjon ikke utelukkende er en negativ emosjon, men en nødvendig del av menneskers fungering. Aggresjon er derfor en av de mest grunnleggende emosjoner mennesket har. Dessuten vil alle barn i løpet av sin oppvekst vise negativ atferd i en eller annen periode eller situasjon. Dette er en del av den normale utviklingen og funksjonen hos barn (Drugli, 2013; Roland, 2021). I visse tilfeller er imidlertid den negative atferden et faresignal som de voksne må reagere på. Dette gjelder hvis atferden er omfattende, hvis den utvikler seg over tid, hemmer barnets utvikling og er til betydelig plage eller krenkelse for andre. I slike tilfeller kan den negative handlingen utvikle seg til å bli en atferdsvanske (Nordahl et al., 2005, s. 31-32).

I forhold til den innagerende og utagerende formen for atferdsvansker, er det den utagerende formen som har blitt gitt mest oppmerksomhet. Hovedgrunnen er at det er disse barna som i størst grad provoserer og utfordrer de voksne, ulike hjelpeinstanser og samfunnet (Nordahl et al., 2005). Med støtte i nyere litteratur kan det antas at den utagerende atferden er et signal til omverdenen om at barnet trenger hjelp og støtte fra miljøet rundt seg (Holland, 2013; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015; Sollesnes, 2018). I denne studien omtaler jeg slik hjelp og støtte for utviklingsstøtte.

### **1.3.2 Utviklingsstøtte**

Tidlig innsats har fokus på å endre og bedre situasjonen til blant annet barn med utagerende atferdsvansker. Prinsippet har lite funksjon om man ikke fyller det med innhold (Hausstätter, 2014). Disse barna trenger virksom hjelp og støtte som er nødvendig for å bedre deres livstilværelse (Kinge, 2015).

Eriksen og Halkier (2012) påpeker at noen barn har behov for *ekstra* omsorg og støtte for at de skal trives, utvikle seg og lære på en positiv måte. Denne ekstra støtten betegner de som utviklingsstøtte. Videre hevder de at barn med behov for utviklingsstøtte er en mangfoldig gruppe som omfavner blant annet barn med utagerende atferdsvansker. Disse barna har ifølge Eriksen og Halkier (2012) behov for voksne som er i stand til å se bakenfor vanskelighetene og oppleve dem som de er- hver og en med sin individuelle historie og personlighet. Derfor understreker de at det må settes inn tiltak som medfører at personalet utformer en

handlingsplan med løsningsmuligheter som er tilpasset barnets behov. Tiltakene kan planlegges og igangsettes av personalet i barnehagen, men også ved hjelp av fagpersoner fra andre instanser, som for eksempel PPT (Eriksen & Halkier, 2012).

En svensk studie av Lillvist og Granlund (2010) viser at flertallet av barna med behov for utviklingsstøtte er udiagnostiserte barn med vansker knyttet til interaksjon med jevnaldrende og/eller språket. Det viser seg at sannsynligheten for at et barn får ekstra støtte er mye høyere hvis barnet formelt sett er identifisert av andre tjenester, som et barn som har behov for dette (Lillvist & Granlund, 2010). Rent ideologisk strider utfallet fra studien mot prinsippet og intensjonen i barnehagens rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017). Sammenfatningen av studien til Lillvist og Granlund (2010) og rammeplanens ytringer gir en indikasjon på at flertallet av barn bør fanges opp ved tidlig innsats. Dette for at barnehagene skal kunne forebygge og gi rett hjelp til tross for at de ikke er identifiserte av andre tjenester. Behovet denne barnegruppen har for forebygging vekker bekymring med tanke på barnehagelæreres kompetanse knyttet til identifisering, tiltak og tidlig innsats. Uten blikket for den enkelte barns forutsetninger og behov vil dessuten graden av en vente-og se-holdning øke (Hanssen, 2021).

Slik som beskrevet i kapittel 1.3.1, kan et barn med utagerende atferdsvansker ofte komme i konflikt med omgivelsene og utvise destruktive handlinger. Det er rimelig å anta at slike handlingsmønstre kan ha innvirkning på barnets opplevelse av det psykososiale miljøet. Januar 2021 kom det en viktig endring i barnehageloven (2005). Endringen innebærer et helt nytt kapittel som omhandler det psykososiale barnehagemiljøet. Aktivitetsplikten jf. § 42 belyser at alle som arbeider i barnehagen, skal følge med på hvordan barna i barnehagen har det. Ved mistanke om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø, skal barnehagen snarest undersøke saken (Barnehageloven, 2005). Dette presiserer barnehagelovens behov for å gi utviklingsstøtte til hvert enkelt barn. Videre vil det være barnehagepersonalets oppgave å fange opp barn med utagerende atferdsvanskers signaler på dette, noe Lillvist og Granlund (2010) hevder er en utfordring for barnehager.

### **1.3.3 Avgrensning**

Avgrensinger jeg har gjort i denne studien er å rette meg mot utagerende atferdsvansker som er av type *ikke diagnosebaserte definisjoner*. Disse barna blir ofte kalt «gråsonerbarna».

I en barnehagekontekst vil det ikke bare være barnehagelærere alene som gir utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker, derfor vil jeg i denne studien bruke begreper som «de voksne» og «personalet». Dette inkluderer både pedagogiske ledere, barnehagelærere, fagarbeidere og assistenter. Det er summen av hvordan alle disse aktørene handler sammen som vil være avgjørende for resultatet av barnehagens utviklingsstøtte.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven inneholder seks kapitler i tillegg til sammendrag, forord, vedlegg og litteraturliste.

**Kapittel 1:** Et innledende kapittel som forklarer tema, bakgrunn og formål med studien.

Problemstilling, forskningsspørsmål, begrepsavklaring og avgrensning framkommer også i dette kapitlet.

**Kapittel 2:** Dette kapitlet omhandler det teoretiske rammeverket som er av relevans for min studie. Først gis et innblikk i spesialpedagogikkens levende diskurser, etterfulgt av en beskrivelse av de sentrale temaer og hvordan det kan forstås i lys av Bronfenbrenners teori. Avslutningsvis presenteres ulike utviklingsstøttende aspekter i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker.

**Kapittel 3:** I dette kapitlet redegjør jeg for mitt valg av vitenskapelige ståsted og metodisk tilnærming. Videre beskrives gangen i forskningsprosessen og bearbeiding av datamaterialet. Avslutningsvis fremstilles studiens kvalitet og forskningsetikk.

**Kapittel 4:** Som et resultat av analyseprosessen i studien, gis det i dette kapitlet en presentasjon av de sentrale funnene i studien.

**Kapittel 5:** Dette kapitlet omhandler drøfting av funnene som er gjort i studien. Drøftingen blir utført i lys av den relevante teorien og rammene i teorikapitlet.

**Kapittel 6:** Dette avslutningskapitlet omgir avsluttende kommentarer omkring studiens problemstilling.





## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg ta for meg relevant teori, som er i samsvar med min problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil først beskrive ulike diskurser i spesialpedagogikken, etterfulgt av en redegjørelse av de sentrale temaer. Disse vil jeg se i lys av Bronfenbrenners teori, med hovedvekt på mikro- og mesosystemet.

### 2.1 Levende diskurser i spesialpedagogikken

Befring (2020) hevder at spesialpedagogikken er samfunnets faglige beredskap for å gi vilkår for livsmestring og livskvalitet, til barn som faller utenfor nådeløse rammer for normalitet. De spesialpedagogiske basisoppgavene er blant annet forebyggende arbeid som fremmer barns forutsetninger for å motstå risikofaktorer (Befring, 2020). Barnehager skal arbeide for å forebygge utfordringer hos barn, inkludert barn med utagerende atferdsvansker. Forebygging skal forekomme uavhengig om barnet mottar spesialpedagogisk hjelp eller ikke, jf. § 42 i barnehageloven (2005). Tross spesialpedagogikkens forebyggende karakter, hevder Hausstätter (2007) at dette fagområde ikke befinner seg i et vakuum. Samfunnet er i utvikling og forandring, noe som også spesialpedagogikken er et resultat av. Diskurser omtales som språklige systemer som er med på å forme måten vi oppfatter verden på (Arnesen, 2012b). Diskursen omkring grunnlagsproblematikk i spesialpedagogikk kan derfor være rådende i forhold til forståelsesmåten av arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Det vil derfor være nødvendig å ta et innblikk i samfunnsdiskursen som er pågående i mange fora.

I de pågående diskurser råder det motsetningsfulle syn på hvordan kunnskap blir utviklet og hvilket perspektiv som preger praksisen. Det blir anvendt ulike begrep for å karakterisere disse perspektivene, blant annet et kategorisk perspektiv og et relasjonelt perspektiv (Groven, 2013; Persson, 2003). Det kategoriske perspektivet har en individrettet innfallsvinkel rettet mot barnets vansker og tiltak tilknyttet barnet. Fokuset rettes da mot at det er barnet med utagerende atferdsvansker som skal tilpasses miljøet (Groven, 2013). Gjennom klare fastlagte metoder vil det kategoriske perspektivet kunne tilby personalet konkrete løsninger som raskt kan iverksettes for å hjelpe barnet. Diskursene går utpå om dette er fremgangsmåter som leder til varig forandring og hjelp, eller om det kun representerer isolerte løsninger på mer underliggende problemer hos barnet (Hausstätter, 2007). Moen (2019) hevder i tillegg at et for stort søkelys på barnets vansker kan innebære at barnets styrker blir oversett og derfor ikke tatt i betraktning.

De siste årene har det kategoriske perspektivet blitt utfordret av et relasjonelt perspektiv (Hanssen, 2021). Det relasjonelle perspektivet har en systemrettet innfallsvinkel med søkelys på sosiale og organisatoriske prosesser som skjer rundt barnet. Her tas det sikte på at miljøet skal tilpasses barnet med utagerende atferdsvansker (Groven, 2013). I det relasjonelle perspektivet er det mere grunnleggende utfordringer som ligger bak opplevelsen av å ha utagerende atferdsvansker. Personalet må derfor i større grad fokusere på forebyggende tiltak som hindrer at utageringen til barnet får utløp. Utfordringen i en slik innfallsvinkel er at løsningsstrategiene tar lang tid å implementere før man ser konkrete virkninger (Hausstätter, 2007). Med et for stort søkelys på det relasjonelle perspektivet kan det imidlertid være en risiko for at barnets utagerende atferdsvansker blir underkommunisert på grunn av at oppmerksomheten i hovedsak blir rettet mot barnehagens miljø (Moen, 2019). En fare ved dette vil være at personalet i noen tilfeller ikke ser de individuelle vanskene, og i ytterst konsekvens unnlater å iverksette individuelt tilpassede og målrettede tiltak for barn med utagerende atferdsvansker (Hanssen, 2021).

I følge Moen (2018) preger det relasjonelle systemperspektivet dagens diskurs, som at dette perspektivet er det mest riktige eller politisk korrekte. I følge Rønbeck (2012) blir slike ledende diskurser omtalt som hegemoniske diskurser. Tidlig innsats, tilpasset læringsmiljø og inkludering er ideologiske prinsipper som i dagens samfunn råder i den hegemoniske diskursen. Det politiske arbeidet med å forbedre utdanningssystemet tar utgangspunkt i disse rådende prinsippene, hvor det blir tatt betydelige grep for å tilrettelegge for at samfunnet skal ha barnehager som gir muligheter for alle (Kunnskapsdepartement, 2019).

Uthus (2020) hevder at det kategoriske og relasjonelle perspektivet, hver for seg, gir for snevre årsaksforklaringer. Videre påpekes det at istedenfor å se på disse som to motsatte perspektiver, kan det være hensiktsmessig å forstå de som to sider av samme sak; et både og-perspektiv (Uthus, 2020). I likhet med dette mener også Hausstätter (2007) at det blir vanskelig å yte hjelp til barn utfra ett perspektiv eller ett politisk eller ideologisk utgangspunkt. Han mener vi står ovenfor en grunnlagsproblematikk i vår tid, hvor vi befinner oss i randsonen mellom dagens ideologi og virkeligheten (Hausstätter, 2007).

Det vil være rimelig å anta at vurdering av tiltak for å gi tilstrekkelig utviklingsstøtte forutsetter hvor barnehagelærere befinner seg innenfor de ulike perspektivene. Bae (2018) hevder at det vil det være nødvendig å forstå barnehagen fra ulike perspektiver og tilnærminger, både fra et samfunns- og politisk nivå og fra det daglige arbeidet i barnehagen. I

forlengelsen av slike teorier, tyder studier på at det ikke finnes en type tiltak som passer for alle barn innenfor samme vanskeområdet (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). For å kunne gi god utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker vil det dermed være viktig å ha kunnskap om flere ulike typer tiltak og perspektiver. På denne måten kan tiltak tilpasses barnet og den sammenhengen barnet er en del av. Slik innsikt forutsetter at de som arbeider i barnehagen innehar adekvate kunnskaper og kompetanse. Hanssen (2021) fremmer de voksnes kompetanse som en vesentlig faktor for å forebygge at mulige vansker oppstår, samtidig som det skal forhindre at mulige vansker eskalerer og utvikler seg. Det er derfor avgjørende hvor barnehagelærere befinner seg innenfor de levende diskursene som råder.

## **2.2 Utagerende atferdsvansker- en forståelsesmåte**

Ifølge Ogden (2015) er utagerende atferdsvansker norm- og regelbrytende atferd som bryter med andre menneskers forventninger til barnet, og at dette hindrer positiv samhandling med andre. Årsakene kan være sammensatte og barnets atferd kan være et signal på at barnet er kommet i konflikt med noe i miljøet rundt seg. Sollesnes (2018) hevder i tillegg at all atferd har en årsak, og det er viktig å tenke på den vanskelige atferden som et signal på at barnet er i en livssituasjon som barnet ikke håndterer. Dessuten påpekes det at ulike personer reagerer forskjellig på atferden. Av den grunn definerer Sollesnes (2018, s. 35) vanskelig atferd slik: «Vanskelig atferd hos barn er en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med». Greene (2011) hevder at barn gjør det som er riktig dersom de kan. Vanskelig atferd har gjerne en opprinnelse i en vanske barnet har opplevd, av en eller flere utløsende faktorer, noe som betegnes som konsekvensatferd (Sollesnes, 2018).

I likhet med Ogden (2015) og Sollesnes (2018) beskriver også Holland (2013) at den utagerende atferden er en vanske som oppstår mellom barnet og dets relasjoner med omgivelsene. Hun retter søkelyset mot at barn med slike vansker har behov for å møte bevisste voksne som via kommunikasjon og samhandling forstår at det er den voksne som har ansvar for relasjonen. På denne måten kan den voksne endre fastlåste situasjoner. Hvis ikke de voksne er en del av løsningen, så er de en del av problemet, forklarer Holland (2013).

Nordahl et al. (2005) trekker fram ulike definisjonsmåter av begrepet utagerende atferdsvansker, men fremhever spesielt en definisjon som har fått stor gjennomslagskraft og er forfektet av blant annet Bronfenbrenner (1979), Klefbeck og Ogden (2003). Her rettes søkelyset mot at utagerende atferdsvansker er et resultat av et «disturbed ecosystem». Her

fokuseres det på samspillet mellom barnet og dets omgivelser og vektlegger betydningen av kontekstuelle betingelsene for hvordan barn oppfører seg. Vanskene kan handle om et misforhold mellom barnets kompetanse og omgivelsenes krav og forventinger (Nordahl et al., 2005). Dermed er ikke barnets utagerende atferdsvansker nødvendigvis alltid et uttrykk for individuelle årsaksforklaringer, men kan være en reaksjon på ugunstige eller skadelige oppveksts- eller læringsbetingelser. Slik forstås atferdsvanskene som et resultat av toveispåvirkning mellom barnet og omgivelsene, dermed må man rette oppmerksomheten mot de ulike systemene barnet er en del av (Nordahl et al., 2005). Barnehagen er et av slike systemer barnet omgås i. Det finnes ulike definisjoner av begrepet utagerende atferdsvansker, og det er sammenfallende at vanskene forstås som et produkt av en toveispåvirkning mellom barnet og omgivelsene (Nordahl et al., 2005).

### **2.3 Utviklingsstøttende tiltak i barnehagen**

Det finnes et mangfold av både individ- og systemrettede tiltak som kan være med å gi utviklingsstøtte til et barn med utagerende atferdsvansker. Eriksen og Halkier (2012) tar for seg systemrettede tiltak som foreldresamtaler, jevnlig avdelingsmøter, utforme tiltaksplan, evalueringer, samt tilrettelegging og organisering av hverdagen i barnehagen. Noe av dette vil jeg komme nærmere innpå i kapittel 2.5. Videre forklarer Eriksen og Halkier (2012) at utviklingsstøtte kan gis via pedagogiske tilrettelegging både på gruppenivå og individrettet med det enkelte barn.

Eriksen og Halkier (2012) hevder at med individrettede tiltak som én til én- kontakt, så kan barn med utagerende atferdsvansker sammen med en voksen tilegne seg ferdigheter som det har vanskelig for å lære sammen med andre barn. Slike ferdigheter kan være relatert til språklige eller sosiale aspekter i barnets utvikling, og kan for eksempel omhandle samtaler med barnet, lesestunder eller det å hjelpe en voksen med daglige gjøremål (Eriksen & Halkier, 2012). Kay (2007) påpeker at det er sammenheng mellom utagerende atferdsvansker språklige og sosiale utfordringer. Et barn med slike utfordringer har altså større sjanse for å utvikle utagerende atferdsvansker. I en barnegruppe kan dette være synlig på flere måter. Et barn som har vansker med å følge kodene i det sosiale samspillet, kan fort føle frustrasjon og ikke minst utvikle lavere selvtillit og negativt selvbilde (Kay, 2007). For et barn med utagerende atferdsvansker kan slikt samvær med jevnaldrende i perioder være vanskelig å makte. Dette fordi det krever innsats fra barnets side, samtidig som det kan være vanskelig for de andre barna og inngå kompromisser (Eriksen & Halkier, 2012). Dette er noe som kan øke

stressfaktoren både for hele gruppa og personalet. Gjennom én til én-kontakt sammen med en voksen behøver ikke barnet å forhandle i samme grad, fordi det da er den omsorgsfulle voksne som tar ansvar for relasjonen (Eriksen & Halkier, 2012).

Eriksen og Halkier (2012) hevder imidlertid at individtiltak med et enkelt barn kun skal praktiseres i en periode. Etter hvert må det arbeides for å gjøre barnet i stand til å klare seg sosialt sammen med andre voksne og i større grupper. Ogden (2015) sin definisjon av barn med utagerende atferdsvansker belyser at barnets utagerende atferd hindrer positiv samhandling med andre. På bakgrunn av dette fremmer Ogden (2015) verdien av sosial kompetanse, slik at barnet får muligheten å etablere varige vennskap, tilpasse seg barnehagen og omgås voksne. Forskning viser at sosial kompetanse påvirker utagerende atferdsvansker over tid (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010; Sørli, Amlund-Hagen & Ogden, 2008). Dermed kan styrking av sosial kompetanse være en viktig forebyggende strategi i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker (Ogden, 2015).

Utover dette finnes det ulike tiltak for å korrigere den utagerende atferden til barnet. Både Holland (2013), Nordahl et al. (2005) og Ogden (2015) eksemplifiserer tiltak som belønningssystemer, ros, oppmuntring, gode beskjeder, konsekvenser, samt ulike tiltaksprogrammer tilknyttet hele gruppa. Derimot hevder Schach (2015) at det å gå *rett* løs på slike tiltak sjelden vil være vellykket. Ofte kan det være slik at barnet pålegges ansvaret for å endre seg, uten at det blir undersøkt hva som *egentlig* plager og forstyrrer dem, og uten at voksne ser på seg selv som medvirkende og medansvarlig for barnets atferd. Barnets utagerende atferd kan bære med seg et budskap som barnet ubevisst ber voksne fange opp. I slike tilfeller er ikke selve atferdsendringen til barnet det viktigste å iverksette tiltak mot (Kinge, 2015). Både Solli (2010) og Holland (2013) hevder at det er mennesker *rundt* barnet som må arbeide annerledes, istedenfor å arbeide med de som *er* annerledes. For å komme frem til måter å jobbe med utagerende atferdsvansker på, må blikket flyttes fra individet og se barnet i forhold til resten av systemet rundt, slik det relasjonelle perspektivet belyser.

## **2.4 Bronfenbrenners bioøkologiske modell**

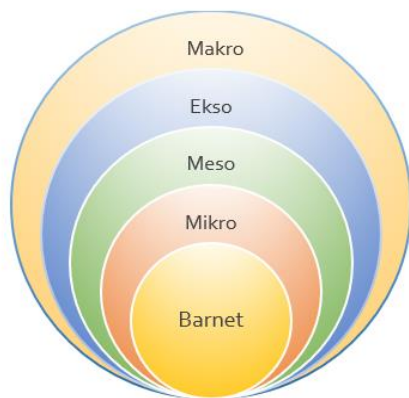
Mennesker generelt forholder seg til ulike sosiale arenaer gjennom livet. Disse sosiale arenaene kan ses på som systemer som mennesker i ulik grad påvirkes av, og selv er med å påvirke. Et barn med utagerende atferd kan dermed bli påvirket av ulike systemer som resulterer i at barnet uttrykker utagering. Dermed behøver ikke utageringen nødvendigvis å være et uttrykk for barnets egne mangler, slik som for eksempel svake sosiale ferdigheter,

språkvansker eller kognitive lærevansker. Det er altså ikke bare barnet eller omgivelsene alene som skaper utagerende atferd, men samspillet mellom dem. I en slik tenking er Bronfenbrenner sin teori sentral (Nordahl et al., 2005).

Bronfenbrenner (1979) har de siste 60 årene vært en av de mest refererte og synlige utviklingspsykologene (Bø, 2018, s. 169). Hans teori retter seg fra et individperspektiv mot et systemperspektiv, fordi han fører søkelyset mot samspillet mellom barn i utvikling og faktorer i miljøet barnet omgis av. Bronfenbrenner (1979) utformet først en helhetsmodell som han opprinnelig kalte den utviklingsøkologiske modell. Denne modellen illustrerer et helhetsperspektiv hvor barnets utviklingsprosess påvirkes av sosiale relasjoner som oppstår i og mellom de ulike miljøsettingene som barnet deltar i (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010).

Etter hvert oppdaget Bronfenbrenner at han hadde vært for ensidig opptatt av kraften i miljøfaktorene i sin forståelse. Dette resulterte i at han i 1990-årene videreutviklet sin teori slik at fokuset rettet seg mot en *gjensidig* påvirkning i samspillet mellom barnet og faktorer i de ulike systemer. Dermed ble egenskaper ved barnet som aktør, og hvordan disse egenskapene virker inn på interaksjonen i barnets utvikling, også sentralt. Som følge av dette endret Bronfenbrenner modellen til den *bioøkologiske* modell (Bø, 2018). På denne måten blir det altså ikke bare barnet eller miljøet alene som skaper utfordrende atferd, men samspillet

mellom barnet og det miljøet barnet befinner seg i.



Figur 1 Bronfenbrenner's modell

som både direkte og indirekte påvirker barnets utvikling, fra storsamfunnet til individets nære kontekst i hverdagen (Bronfenbrenner, 1979).

Figur 1 er inspirert av Haugen (2008a, s. 39) og illustrerer Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell. I modellen framkommer det fire overordrede systemer; mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Hver av disse systemene presenterer miljøfaktorer

Bronfenbrenners modell er blitt kritisert for at den viser en begrenset vektlegging av egenskaper ved barnet som aktør (Haugen, 2008a). Et annet perspektiv har vi fra Uthus (2020) som hevder at de systemorienterte føringene har gitt magrere vilkår for å ivareta

menneskelig mangfold. Dette fordi det har vært en tendens til å prioritere systemteorien foran et individorientert perspektiv. Dette er noe Uthus (2020) betegner som det «systemrettede mistaket».

Forståelsen av den bioøkologiske modellen gir en indikasjon på at barnet er omringet av ulike påvirkningsfaktorer gjennom sin oppvekst. Slike faktorer kan deles inn i beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer. Beskyttelsesfaktorene er de faktorene i barnets utvikling som kan dempe risikoen for utagerende atferdsvansker (Kvelling, 2007). Risikofaktorer handler om hvilken som helst faktor hos barnet eller hendelser i oppvekstmiljøet som forekommer som et faresignal *før* barnet har utviklet de utagerende atferdsvanskene (Nordahl et al., 2005). Nordahl et al. (2005) presiserer at jo flere risikofaktorer et barn utsettes for, jo større er sannsynligheten for senere alvorlig problemutvikling. En studie av Loeber og Farrington (2000) viser at barn som er utsatt for tre risikofaktorer mer enn beskyttelsesfaktorer, har åtte ganger større sjanse for å utvikle atferdsvansker sammenlignet med et barn som er omringet av like mange risiko og beskyttelsesfaktorer. Videre vil jeg beskrive de ulike systemene, sett i lys av både beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer.

#### **2.4.1 Mikrosystemet**

Systemet som barnet daglig har direkte kontakt med, betegnes som mikrosystemet. Det kan være familie, barnehage, venner, lekeplass og nabolag. Dette er miljøer hvor kontakten foregår ansikt til ansikt mellom barnet og andre mennesker (Bronfenbrenner, 1979). I tråd med barnehageloven, rammeplanen og dagens ideologier skal barnehagen formelt sett være en beskyttelsesfaktor for barn med utagerende atferdsvansker. I sosialiseringprosesser med andre barn og voksne, får barnet muligheten til å utvikle seg på mange områder (Utdanningsdirektoratet, 2017). Likeledes påpeker Ogden (2015) at sosiale relasjoner som kommer til uttrykk gjennom omsorgsfull, stimulerende og stabil kontakt er en viktig beskyttelsesfaktor i barnehagen. Siden nesten alle barn i Norge går i barnehage, kan barnehagen bli en beskyttelsesfaktor for barn som er i risiko for, eller har utagerende atferdsvansker (Drugli, 2013).

Pluess og Belsky (2009) hevder at kombinasjonen av et negativt temperament hos barnet og dårlig barnehagekvalitet synes å øke risikoen for utviklingen av atferdsvansker. Drugli (2013) understreker at barn som kommer til barnehagen uten utagerende atferdsvansker, kan utvikle slike vansker dersom barnehagen har mange risikofaktorer. Nordahl (2000) forklarer at noen barn kan utvise utagerende atferd som en mestringsstrategi. De får ikke dekket sine behov i

institusjonen, og responderer med å uttrykke seg gjennom utagerende atferd. Disse barna tilpasser seg ikke et mikrosystem som ikke gir dem det de har behov for, uten å protestere på sitt vis (Drugli, 2013). Sagbakken (2010, s. 162) understreker at i et omsorgsfullt miljø utvikler barn seg, mens i fiendtlige miljøer tilpasser de seg for å overleve. Slik tilpasning kalles overlevelsestrategier.

#### **2.4.2 Mesosystemet**

Mesosystemet omfatter forbindelsen mellom to eller flere mikrosystemer som barnet aktivt er deltakende i. Dette kan være hvordan relasjonen mellom hjem- barnehage eller hjem- venner påvirker barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Samspillet mellom menneskene i barnets mesosystem har betydning, selv om ikke barnet selv inngår direkte i dette samspillet (Lyngseth & Alterskjær, 2019). Kvello (2007) påpeker at det er mesosystemet som er best egnet for å vurdere barnets utvikling, fremfor et fokus som er kun rettet mot noen få eller ett mikrosystem. I mesosystemet er det også hensiktsmessig å studere hvordan endringer i ett mikrosystem kan virke inn på et annet (Haugen, 2008a). For eksempel kan barnet ha blitt eksponert for en endring i familiens livssituasjon, som medfører at barnet viser utagerende atferdsvansker i barnehagen.

Barnets utvikling er avhengig av hvordan deres helhetlige oppvekstmiljø fungerer, altså hvordan alle de sentrale mikrosystemene fungerer til sammen. Bronfenbrenner (1979) hevder at svakheter eller mangler i ett mikrosystem, kan kompenseres via styrker i et annet mikrosystem. På denne måten kan barnehagen være en arena som oppstår som en beskyttende kompensasjon på områder hvor foreldrene til barnet ikke strekker til. Foreldre har en sterk påvirkning på utviklingen til deres barn, derfor er foreldre med lav omsorgsevne en betydelig risikofaktor. Derimot er god omsorgsevne fra foreldrene en av de sterkeste beskyttelsesfaktorene i barnets utvikling (Parke, 2004). Barn av foreldre med dårlige foreldreferdigheter har dermed en forhøyet risiko for å utvikle utagerende atferdsvansker (Nordahl et al., 2005). Videre beskriver Haugen (2008b) familierelaterte risikofaktorer som kriminalitet, vold, rusmisbruk hos foreldrene, familiekonflikter, samlivsbrudd, ugunstige sosioøkonomiske forhold, psykopati hos foreldre og omsorgssvikt.

#### **2.4.3 Eksosystemet**

Eksosystemet referer til de miljøer som barnet ikke selv er aktivt deltagende i, men som indirekte påvirker barnet mer eller mindre. Dette kan for eksempel være foreldrenes arbeidsplass eller foreldrenes vennenettverk (Bronfenbrenner, 1979). Samarbeidet barnehagen



har med andre hjelpeinstanser vil også være en del av barnets eksosystem (Lyngseth & Alterskjær, 2019). Utagerende atferdsvansker hos barn kan medføre komplekse utfordringer for personalet, og det kreves høy kompetanse og ulike tilnærminger i dette arbeidet. Hvis de tiltakene personalet har satt i gang ikke har hatt funksjon, må eksterne instanser med mer spesifikk kompetanse benyttes (Drugli, 2013).

#### **2.4.4 Makrosystemet**

Makrosystemet beskriver hvordan hele samfunnet eller kulturen påvirker barnet indirekte (Bronfenbrenner, 1979). Påvirkningen fra makrosystemet formidles til barnet gjennom ekso-, meso- og mikrosystemet. For eksempel kan barnehager gjennom ulike lovverk, styringsdokumenter og utdanningspolitiske føringer fremme et felles verdimønster som vil komme barna til gode (Bø, 2018). Det er altså det systemet som legger de ytre rammene for barnets liv, med de mulighetene og begrensningene som det måtte inneha (Kvello, 2007).

En sammenfatning av de ulike systemene viser at de systemene som mest direkte påvirker barnet er mikro- mesosystemet. Endringer av faktorer i disse systemene vil dermed kunne påvirke barnet med utagerende atferdsvansker. Slike faktorer betegner Hausstätter (2014) som *kausale faktorer*. I arbeidet med å gi utviklingsstøtte må man derfor velge ut relevante kausale faktorer som man arbeider for å endre i mikro- og mesosystemet, istedenfor å bruke tid på *statistiske faktorer* som man uansett ikke kan endre (Hausstätter, 2014). Av den grunn har jeg i denne studien valgt å rette søkelyset på utviklingsstøtte i barnets mikro- og mesosystem.

### **2.5 Utviklingsstøtte i mikro- og mesosystemet**

Analyse av påvirkningsfaktorer i barnets mikro- og mesosystem er nødvendig for å utvikle virksomme tiltak i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til hvert enkelt barn (Nordahl et al., 2005). I barnehagen kan ofte forståelsen til barns utagerende atferd ha individuelle årsaksforklaringer, eller beskrives i barnets hjemmeforhold. I mange tilfeller kan det forårsake at barnehagepersonalet glemmer å ha et kritisk syn på hvordan barnehagens rolle kan være med å påvirke eller tilpasse atferd som oppstår (Drugli, 2013). «Det er ikke uvanlig at de ansatte legger skylden på andre i møtet med barns utfordringer», understreker Aspeflo (2015, s. 118). Det forklares videre at årsaken kan være fordi de føler maktesløshet, samt manglende kunnskap omkring hvordan de skal møte barn med utagerende atferdsvansker.

Haugen (2008b) hevder at jo bedre personalet samarbeider, trives og er enige om reaksjonsmåter på aggressivitet, desto større er sannsynligheten for at barna får det godt.

Flaten (2013) utdyper at de voksnes samspill og holdninger ovenfor hverandre påvirker hvordan de voksne forholder seg til barna, som igjen påvirker hvordan barna forholder seg til hverandre. Av ulike grunner kan noen barnehager skille seg negativt ut ved at personalet ikke trives, dårlig foreldresamarbeid, mye sykdom og skifte blant personalet (Haugen, 2008b). I tillegg finnes det umotiverte aktører som kan bremse arbeidet og dermed hindre god kvalitet i arbeidet med å gi utviklingsstøtte (Gotvassli, 2019). Dette kan resultere i at arbeidstidssatsen kun står og faller på én person (Schad, 2015).

Drugli (2013) forklarer at når et barn er utsatt for mange risikofaktorer, må hensikten med tiltak være å fremme barnets utviklingsmuligheter gjennom å iverksette beskyttelsesfaktorer til eller rundt barnet. Videre vil jeg belyse ulike utviklingsstøttende kausale faktorer som barnehagen kan iverksette for å frembringe utviklingsstøtte i barnets meso- og mikrosystem. Faktorene jeg vil utdype er relasjoner, personaltetthet, tilrettelegging og foreldresamarbeid.

### **2.5.1 Gode relasjoner mellom barnet og de voksne**

En relasjon handler om hva slags innstilling eller oppfatning et menneske har av andre mennesker (Nordahl et al., 2005, s. 211). I følge Drugli og Lekhal (2018) er en god relasjon mellom barnet og den voksne barnehagens viktigste ressurs i arbeidet med å fremme psykisk helse. Kinge (2015) løfter fram verdien av gode relasjoner i samhandling med barn som har utagerende atferdsvansker. Hun hevder at det er den voksne selv som er verktøyet i arbeidet og at relasjonen til barnet har langt større betydning enn andre tiltak. Dessuten hevder Roland (2021) at en voksen som etablerer god relasjon til barnet, ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en slik relasjon. På bakgrunn av dette vil barn med utagerende atferd være avhengig av hva slags voksne de møter, og hva som preger samspillet og relasjonene barnet inngår i (Kinge, 2015).

«De utrolige årene» studien (Drugli, Graham & Larsson, 2008) viser at pedagoger bruker mye energi på å lage tilpassede planer, samt på å håndtere vanskelige situasjoner med de utagerende barna. De opplever det som nødvendig å følge barnet tett gjennom hele dagen, noe som resulterte i at det gikk på bekostning av tilstedeværelse med de andre barna. På tross av beskrivelser av store utfordringer i arbeidet, mente de fleste at de hadde positiv relasjon til barnet med utagerende atferdsvansker (Drugli, 2013). Masten (2007) forklarer at hvis barn får oppleve nær relasjon til minst en person som har hatt positiv betydning for barnet over tid, vil dette være en beskyttende faktor. Claussen (2010) påpeker at relasjonsbygging kanskje er det viktigste hjelpetiltaket i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn.

Derimot kan barn med utagerende atferdsvansker være en utfordring for mange voksne hvor både tålmodighet og konfliktløsning råder. Slike utfordringer kan skape frustrasjon hos personalet, noe som kan true relasjonen mellom den voksne og barnet. Claussen (2010) hevder at denne frustrasjonen kan forklares av at personalet ikke mestrer sin yrkesrolle og de utfordringer som relasjonen til barnet representerer. Et resultat kan være at enkelte voksne trekker seg unna barnet, og at barnet selv får samspillsproblemer med andre barn. Dette impliserer at det utagerende barnet kommer inni en negativ spiral hvor negative erfaringer fører til nye negative erfaringer. Dermed kan barnet lett få bekreftet at det ikke er lett å like eller bli glad i. Disse barna har sårt behov for voksne som arbeider med å danne gode relasjoner, og forstår at barnet uttrykker med kroppen det de ikke får uttrykt med ord (Claussen, 2010). Holland (2013, s. 14) sier det slik: «Varig atferdsendring hos barn, krever varig atferdsendring hos voksne». Videre påpeker Ogden (2015) at forholdstallet mellom antall voksne og barn påvirker kvaliteten i samhandling og relasjonsbygging.

### **2.5.2 Verdien av personaltetthet**

Tilstrekkelig med personalet er en forutsetning for at voksne skal kunne gi barn med utagerende atferdsvansker tilstrekkelig utviklingsstøtte (Seland, 2011). I forskningsprosjektet «Blikk for barn» ble pedagogiske ledere stilt spørsmålet om hva som kunne gjort barnehagen bedre for barn under tre år. Resultatene viste at personaltetthet var det temaet som ble trukket fram flest ganger (Os, Winger & Eide, 2019). Det foregår i dag debatter omkring bemanningssituasjonen i barnehagen. Ulike aktører mener at bemanningsproblemet i barnehagen ikke er løst, og det ytres ønske om bemanningstetthet gjennom hele barnehagens åpningstid. Sælen (2019) belyser blant annet i sin artikkel at bedre bemanning og høyere personaltetthet er en forutsetning når atferdsvansker skal forebygges. Videre beskrives det at barns atferdsvansker kan være et symptom på at barnehagesystemet ikke er tilstrekkelig tilpasset de ulike behov, og at personalet trenger tid og ro til å gi tilstrekkelig støtte i deres utvikling (Sælen, 2019).

En undersøkelse om førskolelæreres arbeidsmiljø (Olaussen, 2007) avslører at den største utfordringen i barnehagen er knyttet til økt arbeidspress, stress og mangel på tid til å gjennomføre planlagte oppgaver. Dette samsvarer med resultatene fra en undersøkelse om sykefravær i barnehagen (Utdanningsforbundet, 2020). Her framkommer det at barnehagelærere opplever at arbeidet i barnehagen over tid har blitt mer krevende. Flere sier de går med en konstant opplevelse av å jobbe dobbelt. Dette fordi krav og forventninger har

økt, uten at ressursene har gjort tilsvarende. Mange sier de blir slitne og føler at de ikke får gjort det de skal (Utdanningsforbundet, 2020). Videre viser studie av Skaalvik og Skaalvik (2017) at den voksnes møte med barnets utagerende atferd over tid kan skape en kontinuerlig beredskap, noe som er energitappende. Videre kan dette føre til stress og utmattelse, og dermed bli svært belastende over tid (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Seland (2011) hevder at lav og ustabil bemanning kan medføre at pedagogisk rasjonalitet i perioder må erstattes med praktisk rasjonalitet. Dette innebærer at personalet kun har kapasitet til å konsentrere seg om primæroppgavene, noe som svekker mulighetene til å gå inn i mer krevende pedagogiske oppgaver. Slike utfordringer er noe som kan påvirke arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Ulike tiltak som er igangsatt står i fare for å bli nedprioritert (Seland, 2011), noe som kan implisere at barnet mister muligheten til å få den verdifulle utviklingsstøtten det så sårt trenger.

God personaltetthet vil kunne gjøre det mulig å tilrettelegge og organisere barnegruppen for å kunne gi utviklingsstøtten som barnet med utagerende atferdsvansker har behov for (Utdanningsdirektoratet, 2017). En måte å tilrettelegge slik, er å dele inn barnegruppen i mindre grupper.

### **2.5.3 Tilrettelegging av hverdagen- inndeling i mindre grupper**

Mindre barnegrupper kan gi større mulighet til å gi utviklingsstøtte til de utagerende barna. Jo større en barnegruppe er, desto større mer komplekst blir det helhetlige bilde av hva som berører seg i gruppen (Seland, 2011). GoBaN-studien (Alvestad et al., 2019) viser at det er en utfordring å skape god kvalitet i det pedagogiske tilbudet når barnegruppene blir store.

Resultatene fra studien viser at personalet derfor organiserer barnegruppene i mindre grupper for aktiviteter og lek, slik at de blir tilpasset det enkelte barnets forutsetninger. De mindre gruppene representerte gode utviklingsarenaer for barna, noe som dannet grunnlaget for gode relasjonelle erfaringer sammen med voksne (Alvestad et al., 2019). Dette samsvarer med studie utført av Dalli et al. (2011) hvor det framkommer at små, stabile grupper med noen få stabile voksne gir muligheter for nære relasjoner mellom den voksne og barnet, noe som videre kan bidra til å forhindre stress.

Barn med utagerende atferdsvansker har behov for tett oppfølging av en voksen, og det kan by på utfordringer når det er et stort antall mennesker som skal samhandle i en gruppe. Derfor kan oppdeling i mindre lekegrupper oppleves som trygt for et barn med utagerende

atferdsvansker. Det vil være mindre barn å forholde seg til og den voksne kan i større grad tilrettelegge for utviklingsstøtte i form sosialt samspill med andre barn, slik at barnet får muligheten til å etablere vennskapsrelasjoner, samt lære sosiale koder og regler (Seland, 2011). Personalet kan sette sammen lekegrupper ved at man velger ut de barna man ser har mest positiv innvirkning på barnet, og som kan fungere som gode lekemodeller. Den voksnes rolle kan være å opptre som lekestarter og konfliktløser i lekekonteksten (Sæbø, 2010). På en slik måte kan den voksne gi utviklingsstøtte i lekens sosiale interaksjoner. Derimot vil en svakhet med en slik type inndeling av barnegruppen være svært voksenstyrende. Spørsmålet er også om det blir for mye fokus på organisering og om dette bidrar til at barnet får færre muligheter til innflytelse på egen hverdag (Alvestad et al., 2019).

#### **2.5.4 Foreldresamarbeid**

Barnehageloven (2005) § 1 påpeker at samarbeid med foreldrene er en plikt, og er derfor ikke noe som kan velges bort. Videre presiserer rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) at det i foreldresamarbeidet skal legges til rette for god dialog med foreldrene. Det presiseres videre at foreldresamarbeidet skal føre til at foreldrene får medvirke til tilretteleggingen av tilbudet barnet får i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Grythe og Midtsundstad (2002) hevder at foreldresamarbeid tilknyttet et barn med utagerende atferdsvansker ofte blir mer dyptgående og omfattende enn samarbeidet med foreldre flest. Dessuten påpeker Drugli (2013) at de fleste barn som har utagerende atferdsvansker i barnehagen også viser en slik atferd hjemme. På bakgrunn av slike uttalelser vil det være hensiktsmessig å samarbeide om å etablere utviklingsstøttende tiltak som både kan iverksettes hjemme og i barnehagen. Et slikt samarbeid vil gi grunnlag for beskyttende faktorer på to av barnets mikrosystem, og dermed kan forutsetningen for et mer positivt utfall være til stede.

Ifølge Lund (2018) er tillitt selve bærebjelken i en samarbeidsrelasjon. Barnehagen må strebe etter å skape tillitt til foreldrene, noe som er særlig viktig i situasjoner hvor det er utfordringer rundt et barn. For å skape tillitsrelasjoner til foreldrene vil et sentralt aspekt være å vise åpenhet og snakke med hverandre om det som er utfordrende. Barnehagen må kunne være åpen for foreldrenes innspill, selv om det kanskje noen ganger kan være vanskelig å forstå (Lund, 2012; Schindler & Thomas, 1993). Eriksen & Halkier (2012) forklarer at foreldre som har barn med behov for utviklingsstøtte kan befinne seg i en sårbar situasjon. De kan være i krise på grunn av bekymringer for barnet, eller sin egen livssituasjon. Samarbeid i situasjoner

hvor barn viser utagerende atferd kan fort bli vanskelig, og særlig hvis det oppleves usikkerhet og rådløshet rundt situasjonen. Foreldrene kan vise sterke følelser fordi de er bekymret for barnet, og det vil ikke alltid være lett for barnehagen å møte disse følelsene (Barsøe, 2010). Derfor vil det være viktig å etablere tillitsrelasjoner ved å utvise empati, respekt og forståelse ovenfor den situasjonen foreldrene befinner seg i (Drugli, 2013). Kunsten vil være å se foreldrene på deres premisser og tilpasse sin væremåte utfra det. Det handler om å ha relasjonskompetanse, som innebærer at man klarer å forstå hva foreldrene opplever, og hva som skjer i samspillet med en selv og foreldrene (Drugli & Onsjøien, 2010; Røkenes & Hanssen, 2002).

Derimot er de om jobber i barnehagen forskjellige, og dermed har de også ulik grad av relasjonskompetanse. Ifølge Drugli og Onsjøien (2010) vil de som har lav grad av relasjonskompetanse ofte havne i konflikt med foreldrene. Slike konfliktsituasjoner kan skyldes egen utrygghet tilknyttet det å skape en gjensidig relasjon med foreldrene, og at man i stedet blir mest opptatt av å få igjennom sine egne synspunkter (Drugli & Onsjøien, 2010; Juul & Jenssen, 2002).

I foreldreundersøkelsen 2019 framkommer det imidlertid at 93 prosent av foreldre er svært eller ganske fornøyde med barnehagen totalt sett. I størst grad er foreldre enige i at barnet trives i barnehagen og at de føler seg trygg på personalet (Utdanningsdirektoratet, 2019). I en annen studie fra «De utrolige årene» (Lurie & Clifford, 2005) kommer det fram beskrivelser fra foreldre om at de opplevde fagpersonene som varme, positive, jordnære, støttende og forståelsesfulle. Dette førte til at foreldrene følte seg ivaretatt, og at deres skyldfølelse av å ikke strekke til ble redusert. Dette er sentrale elementer som barnehagen kan være bevisst på i sitt i arbeid, og dermed være med å heve kvaliteten på foreldresamarbeidet når et barn viser utagerende atferdsvansker (Drugli, 2013). Hvis et godt samarbeid med foreldrene etableres og det iverksettes hensiktsmessige tiltak, vil dette kunne være med å trygge foreldrene, noe som vil komme barnet til gode. Når foreldrene er trygge på at barnet har det godt i barnehagen, vil det også ha en positiv effekt på barnas opplevelse av egen barnehagehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 36).

### **3 Vitenskapelig ståsted og metodisk tilnærming**

I følge Kvale & Brinkmann (2015) betegnes metode som veien til målet. Johannessen, Christoffersen & Tuftes (2010) påpeker at metode dreier seg om framgangsmåten for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen analyseres og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. I all forskning vil det være problemstillingen som legger føringer for valg av metode og vitenskapsteoretisk ståsted.

I dette kapittelet er målet å posisjonere forskningen ved å presentere mitt valg av vitenskapsteoretisk ståsted og forskningsdesign. Thagaard (2018) beskriver forskningsdesign som en overordnet plan for hvordan forskeren tenker å utføre studien. I lys av min problemstilling vil jeg ta for meg begrunnelser for valg av vitenskapsteoretisk ståsted, metodisk tilnærming, datainnsamlingsprosessen og analyse av data. Forskningens kvalitet vil omhandle reliabilitet, validitet og generalisering, før jeg avslutningsvis belyser de etiske overveielsene.

#### **3.1 Valg av vitenskapsteoretisk ståsted og tilnærming**

Det finnes ulike tilnærminger for å komme fram til ny kunnskap. Kvalitativ tilnærming legger vekt på kvaliteter, særtrekk og egenart for så å skape en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes. Denne tilnærmingen ønsker å belyse det unike og lete etter forståelse og helhetsforståelse (Johannessen et al., 2010). Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Den kvalitative tilnærmingen egner seg godt for å gi omfattende beskrivelser («thick descriptions») av arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker, og for å belyse dets komplekse egenskaper (Denzin & Lincoln, 2000). Jeg har ikke hatt som ønske å måle eller tallfeste et statisk fenomen, men å bevege meg i dybden og undersøke det særegne og unike av få enheter. Av den grunn har jeg valgt en kvalitativ tilnærming for å få svar på min problemstilling. Gjennom denne tilnærmingen forsøker jeg å oppnå grundige og detaljerte beskrivelser av barnehagelærere sitt arbeid med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Livsverden er i denne forbindelse et sentralt begrep for å belyse hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011). Dette henger sammen med hva den fenomenologiske vitenskapsteorien representerer.

### 3.1.1 Fenomenologi

Kvalitativ tilnærming omfatter forskjellige fortolkende teoretiske retninger. Det handler om å undersøke et fenomen fra en spesiell synsvinkel, og videre hvordan vi kan forstå disse fenomenene i virkeligheten (Johannessen et al., 2010). Den vitenskapsteoretiske retningen som skal hjelpe meg å utdype kunnskaper om arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker er fenomenologi. Fenomenologien er betegnelsen på en vitenskapsteoretisk retning som har som hovedinteresse i fenomener, slik de fremtrer for oss i et førstepersonsperspektiv (Kvarv, 2010, s. 93).

Fenomenologien har sine røtter fra 1900-tallet hvor den ble grunnlagt som filosofi av Husserl (1859-1938). Moustakas (1994) hevder at det primære målet i fenomenologisk forskning er å fange opp menneskets perspektiv eller deres subjektive opplevelse knyttet til en livserfaring av et fenomen. I min studie er barn med utagerende atferdsvansker, beskrevet fra et barnehagelærerperspektiv. Sett fra fenomenologisk betraktning rettes fokuset mot verden slik den oppfattes av mennesker, ut fra den forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet er å fremme økt forståelse og innsikt i menneskers livsverden (Johannessen et al., 2010).

Etter at Husserls forfremmelse av fenomenologien ble anlagt, har den i senere tid blitt videreutviklet av både Heidegger, Sarte og Merleau-Ponty. Fra å handle om bevissthet og opplevelse har fokuset endret seg til også å omfatte menneskets livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Livsverden er et fremtredende begrep innenfor fenomenologiens grunnsyn, og beskrives som den konkrete virkeligheten, slik mennesker møter den i dagliglivet (Thagaard, 2018). Intensjonen med min studie var å få innblikk i informantenes livsverden, hvor jeg prøvde å forstå deres egne opplevelser omkring det å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker, dette uavhengig av og forut for alle forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015).

I Husserls filosofi er intensjonalitet et sentralt begrep. Dette begrepet referer til den indre erfaringen om at bevisstheten er rettet mot «noe», og retter søkelyset mot at det er samhandling mellom mennesket og verden. Gjennom denne samhandlingen skapes mening og forståelse (Postholm, 2010). I min studie vil barnehagelærernes virkelighet være knyttet til barnehagelærernes beskrivelse om arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker, slik det fremstår i deres livsverden. Forbindelsen her vil være todelt. Barnehagelærerne vet at arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende



atferdsvansker eksisterer, men de har samtidig en indre opplevelse relatert til dette. Fenomenet er ikke selve arbeidet med å gi utviklingsstøtte, men det oppstår når jeg i min studie oppsøker barnehagelærerens *beskrivelser* av arbeidet med å gi utviklingsstøtte til disse barna. Fenomenologien retter seg altså mot den indre opplevelsen, og ikke den ytre virkeligheten (Moustakas, 1994; Postholm, 2010).

I følge Moustakas (1994) kan mennesker ha som vane å tolke verden som de alltid har sett den, og lar dermed verden fortsette å eksistere på denne måten. Fenomenologiske studier krever at vi frigjør oss fra slike vaner i måten å se og tenke på, og forsøker i stedet å betrakte ting med så få fordommer og forbehold som mulig (Kvarv, 2010). Husserl kaller en slik frigjørelse for epoche. I epoche blir forforståelsen satt til side og fenomenet blir utforsket med et mest mulig åpent sinn: «We are challenged to come to know things with a receptiveness and a presence that lets us be and lets situations and things be, so that we can come to know them just as they appear to us» (Moustakas, 1994, s. 86). I min studie må jeg i lys av epoche ha et sentralt søkelys på å virkelig se det mennesket som møter meg i forskningsfeltet. Med dette menes at jeg må være klar over egen forforståelse og kunne skille dette fra de beskrivelsene jeg får, slik at jeg kan se fenomenet med nye øyne (Moustakas, 1994).

Mange kvalitative studier blir utført av forskere som har sin bakgrunn i, samt en stor interesse, for forskningsfeltet. Tilknyttet dette har jeg en forforståelse og kunnskap som det må redegjøres for (Larsen, 2017). Jeg har arbeidet 11 år i barnehage som både pedagogisk medarbeider, barnehagelærer og pedagogisk leder. Dette har gitt meg erfaring fra feltet som har implisert i at jeg har fått innsikt i fenomenet *utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker*. Mine tidligere arbeidserfaringer, subjektive teorier og meninger kunne ha vært med på å farge min studie. Bevissthet rundt mine egne holdninger og forforståelse var viktig, da dette kunne være med å påvirke utsagnene til informantene, og videre validiteten og reliabiliteten i studien.

Bakgrunnen for at jeg valgte å ha en fenomenologisk tilnærming var at jeg ønsket å få ny kunnskap og vitenskap på dette feltet uavhengig av min egen erfaring og kunnskap fra barnehagefeltet. Selv om det ikke var en enkel oppgave, har jeg i min studie forsøkt å møte forskningsfeltet med et åpent sinn og en frigjørelse av min forforståelse av: arbeidet med å utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Dette resulterte i at det ble lettere å skille mellom forforståelsen av temaet mitt og den nye forståelsen jeg ervervet gjennom intervjuene (Dalland, 2012). Mitt ønske var å sette meg inn i barnehagelæreres virkelighet og

deres subjektive beskrivelser av fenomenet slik det ble oppfattet av dem i deres livsverden, fremfor hvordan jeg tolker det. Jeg måtte søke etter å se det samme som dem (Dalen, 2011). Slik jeg ser det er det to ulike kontekster. En vil være kontekstbasert fra min arbeidserfaring, men når jeg skulle ut i feltet å gjøre en studie var dette en helt annen kontekst hvor jeg ønsket å møte forskningsfeltet med epoché. Ønsket var en fenomenologisk reise inni barnehagelæreres livsverden.

I lys av barnehagelæreres beskrivelser i deres livsverden, er ikke dette noe som er observerbart, det medfører at jeg må samtale med barnehagelærerne. For å oppnå tilgang til deres beskrivelser var det kvalitative forskningsintervju noe som gav meg en mulighet for å oppnå dette (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

I tråd med fenomenologisk tilnærming så jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju for å svare på min problemstilling. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er forskningsintervjuet er en profesjonell samtale hvor det konstrueres kunnskap i interaksjon mellom de involverte aktører. Formålet er å forstå sider ved informantenes dagligliv gjennom en samtale som har en viss struktur og hensikt.

Innenfor fenomenologiske studier er derfor intervju vanligvis den eneste datainnsamlingen som brukes (Postholm, 2010). For at jeg skulle få slike tykke beskrivelser om hvordan barnehagelærere beskrev sin livssituasjon, og hvilke synspunkter de hadde på temaet mitt, så jeg at målet med min oppgave best kunne besvares gjennom den kvalitative metoden intervju (Thagaard, 2018).

Det kvalitative forskningsintervjuet kan være mer eller mindre tilrettelagt på forhånd. Det handler om hvordan man planlegger og strukturerer intervjuet. Det skilles mellom ustrukturert, semistrukturert og strukturert intervju. Forskjellene handler om i hvilken grad spørsmålene og rekkefølgen på forhånd er organisert forut for intervjuet (Johannessen et al., 2010). Kvale & Brinkmann (2015) beskriver semistrukturert intervju som en fleksibel og åpen samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden. Dette er i tråd med mitt formål i denne studien. Ønske var å ha en samtale, men likevel ha en viss struktur, slik at jeg klarte å følge tråden. Semistrukturerte intervjuer har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens rekkefølgen på spørsmålene kan variere, altså man beveger seg fram og tilbake i intervjuet. I etterkant av intervjuene så jeg også at denne

intervjuformen gjorde det lettere for meg å systematisere materialet mitt på en hensiktsmessig måte (Johannessen et al., 2010).

Den semistrukturerte intervjuformen ga meg muligheten til å tilpasse spørsmålene til informantenes beskrivelser, og jeg kunne inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt i forkant. Det var den særegne samtalen i hvert intervju som dannet grunnlaget for hvilke svar informantene gav (Thagaard, 2018). For at jeg skulle kunne dra nytte av mitt intervju på best mulig måte, måtte jeg være åpen og forfølge disse svarene. Dette var verdifullt for å få fram dyptgående beskrivelser av arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Et aspekt i en fenomenologisk intervjustudie er å gjøre det så deskriptivt, beskrivende som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). For å få til et slikt arbeid ble derfor utforming av intervjuguiden et betydningsfullt arbeid.

## **3.2 Planlegging og gjennomføring av intervjustudien**

Her vil jeg presentere utforming av intervjuguide, utvalg av informanter og forklare hvordan gjennomføring av intervjuene foregikk.

### **3.2.1 Utforming av intervjuguide**

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er intervjuguide et manuskript som strukturerer intervjuforløpet. Denne guiden ledet meg gjennom hele intervjuet, det var et elementært verktøy som hjalp meg og holde meg innenfor mine sentrale temaer. På bakgrunn av at jeg hadde valgt et semistrukturert intervju inneholder min intervjuguide en oversikt over områder som skulle dekkes og forslag til spørsmål. Jeg var forberedt både på at rekkefølgen på spørsmålene kunne variere og at jeg måtte være fleksibel overfor informantens utsagn. Prosessen med å utvikle intervjuguiden handlet om å utforme hovedtemaer og spørsmål som til sammen skulle dekke de viktigste områdene forskningen min hadde som mål å besvare.

I oppbyggingen av intervjuguiden ble jeg inspirert av det Dalen (2011) omtaler som «traktprinsippet». Med dette menes det at innledningen skal omhandle generelle spørsmål som får informanten til å føle seg vel og avslappet. Det kan være spørsmål som omhandler bakgrunnsinformasjon om for eksempel yrkeserfaring og utdanning. Etter hvert gjennom trakten vil spørsmålene bygge seg gradvis opp mot de mer sentrale temaene i prosjektet. Avslutningsvis åpnes trakten slik at spørsmålene igjen handler om mer generelle forhold. Her vil det være åpent for at informanten kan utdype noe ytterligere, eller eventuelt legger til noe (Dalen, 2011).

Da dette er en fenomenologisk studie, måtte jeg være bevisst på hvordan jeg formulerte spørsmålene. Ønsket var ikke å gå bredden, men i dybden på informantenes livsverden. I forlengelsen av dette måtte jeg være bevisst på å stille åpne forståelige spørsmål og tenke på hvilke spørreord jeg benyttet meg av i formuleringene. Det er den dynamiske dimensjonen som holder samtalen i gang, det er derfor viktig at spørsmålene er lett forståelige, korte og frie for akademisk språk (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg måtte også være forsiktig med for mange «hvorfor» spørsmål, da dette kan føre til overreflektert intervju som minner om en muntlig eksamen. Om det stilles spørsmål med dette spørreordet bør det utsettes til slutten av intervjuguiden, slik jeg har gjort da jeg spør om hvorfor informantene mener tiltakene er hensiktsmessig i sitt arbeid (Kvale & Brinkmann, 2015). Den ferdigstilte intervjuguiden min endte opp med å inneholde 22 spørsmål, fordelt på fem ulike temaer (Vedlegg 3).

### **3.2.2 Utvalg av informanter**

Innenfor kvalitative intervju er utvelgelsen av informanter en spesielt viktig prosess med hensyn til å hente mye nyttig informasjon for å belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2010). Utvalget ble avgrenset til Troms og Finnmark fylke av praktiske og tidsmessige årsaker. Utvalget mitt falt på barnehagelærere da jeg mener at de gjennom sin profesjonsrettede utdanning har tilegnet seg kunnskap og kompetanse. Det ville gi meg gode forutsetninger for å få best mulig svar på min problemstilling (Thagaard, 2018). Det ble satt noen kriterier for utvalget mitt. Det første kriteriet var at barnehagelærerne måtte ha erfaringer med å arbeide med barn som viser utagerende atferdsvansker. Det andre kriteriet var at barnehagelærerne måtte ha vært yrkesaktiv som barnehagelærer i to år. Beskrivelsen av hvordan de arbeider angående det oppgitte temaet ville da ha større forutsetninger for å være mer utfyllende enn hos en nyutdannet barnehagelærer. Ved at jeg systematisk valgte ut personer som jeg mente hadde egenskaper eller kvalifikasjoner til å belyse min problemstilling, gjorde jeg en strategisk utvelgelse av informanter. Dermed kan jeg ikke si at utvalgene er representativ for hele populasjonen (Thagaard, 2018).

Jakten på informanter startet etter at NSD hadde vurdert at behandlingen av personopplysninger i prosjektet mitt var i samsvar med personlovgivningen (Vedlegg 1). Jeg sendte ut forespørsel og info via e-post til barnehager i ulike kommuner. De to første informantene meldte seg relativt raskt, mens de andre måtte jeg bruke tid for å finne.

Det var vanskelig på forhånd å si hvor mange informanter jeg trengte for å få svar på min problemstilling. I planleggingsfasen tenkte jeg et antall på mellom tre og fem informanter.

Kvale & Brinkmann (2015) poengterer at når sannsynligheten for at den neste informanten ikke vil bringe inn noe nytt, vil studien være mettet. De forklarer videre at en hovedregel vil være å intervju så mange som det trengs for å finne ut av det man trenger å vite, alt avhenger av formålet med studien. Som et resultat av rekrutteringsprosessen takket fire informanter fra tre ulike kommuner ja til å delta i studien: Informant A har jobbet som utdannet barnehagelærer i seks år, informant B i fire år og informant D i to år. Informant C er den mest erfarne barnehagelæreren i mitt utvalg med fjorten års ansiennitet som barnehagelærer. Til gjennomføring av intervjuene satt jeg av bestemte uker, og lot informantene selv bestemme både tid og sted.

### **3.2.3 Gjennomføring av intervjuene og min rolle som forsker**

Før vi startet intervjuene skrev informantene under samtykkeskjema jf. personopplysningsloven (2018). I tillegg var det viktig å forsikre meg om at informantene hadde lest og forstått det som sto nedskrevet i samtykkeskjemaet (Vedlegg 2). Intervjuene ble registrert med lydopptaker. Før jeg startet intervjuet og lydopptakeren, så jeg på «hverdagspraten» som en betydningsfull faktor. Det handlet om at jeg ønsket å tone meg inn på informanten og skape en tillitsfull atmosfære. Thagaard (2018) påpeker at kvaliteten på materialet kommer an på relasjonen mellom forskeren og informanten. For å oppnå dette måtte jeg være lyttende og tilpasse intervjusituasjonen til de innspillene som informantene bidro med. Min rolle, kompetanse og håndverksmessige dyktighet, er avgjørende for kvaliteten for intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann (2015) understreker at det gjelder å ha forståelse av at den virkelige virkeligheten er slik som hvert menneske oppfatter den. Noen av informantene formidlet sine ytringer kort og presist, mens andre brukte lengere tid og pratet mer. Min rolle som forsker var å se hver enkelt informant som et subjekt og tilpasse meg deretter. Jeg måtte i ulik grad legge inn rom for pauser, motivere, være tålmodig og stille oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. I tillegg noterte jeg stikkord underveis, dette gjorde det enklere når jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål i etterkant av at svaret var gitt. Når informantene snakket prøvde jeg å ikke avbryte, men sto frem som en aktiv lytter. Jeg brukte *prober* for å skape flyt i samtalen og for å gi informantene oppmuntrende respons. Det vil si at jeg brukte kommentarer som «ja» eller «fortell mer». På denne måten signaliserte jeg interesse for det informantene sa (Kvale & Brinkmann, 2015).

Etter å ha gjennomført fire intervjuer var studien mettet. Variasjon og likhetstrekk blant beskrivelsene til mine informanter ga en indikasjon på at det neste intervjuet tilsynelatende ikke ville bragt inn noe nytt til min studie. I nyere intervjustudier viser det seg at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer og i stedet bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene/ bearbeide datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.3 Bearbeiding av datamaterialet**

Analyse i kvalitativ forskning er ingen avgrenset prosess, men starter allerede med det første intervjuet og videre ut i transkriberingsprosessen. Selv om analysen hadde pågått gjennom hele datainnsamlingsprosessen, kom datanalsen enda mer i fokus etter at alt materialet var samlet inn. På denne måten ble det et skille mellom analyser som foregikk underveis i forskingsarbeidet og analyser som ble gjort av det innsamlede materialet (Postholm, 2010).

#### **3.3.1 Transkribering**

Kvale & Brinkmann (2015) skriver at i en transkripsjon blir samtalen mellom mennesker fiksert fra muntlig til skriftlig form. Dette strukturerer intervjuet slik at det blir egnet for analyse. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at lydopptak av intervjusamtaler må gjennom to abstraksjoner. I den første abstraksjonen må lydopptaket igjennom samtalens direkte fysiske tilstedeværelse, som medfører tap av kroppsspråk. I etterkant må lydopptaket gjennom den andre abstraksjonen som er transkripsjon til skriftlig form, her både stemmeleie og intonasjon går tapt. I denne omgjøringen mister man altså en del non verbal kommunikasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette så jeg at det var hensiktsmessig for meg å utføre transkripsjonene fortløpende etter hvert intervju. Da hadde jeg intervjukonteksten, kroppsspråk og ansiktsbevegelser friskt i minnet, slik at jeg kunne knytte dette til informantens utsagn. Prosessen med å transkribere var en tidskrevende prosess hvor det var viktig å få en nøyaktig og detaljert fremstilling av det muntlige intervjumaterialet. Dette hadde innvirkning på analysen. I transkripsjonen ble informantene kodet med bokstavene A, B, C og D. Lydopptaket ble slettet umiddelbart etter at jeg var ferdig med transkripsjonen. Datamaterialet var nå klart for analyse.

#### **3.3.2 Analyse**

I min analyseprosess tok jeg utgangspunkt i Moustakas (1994) metode for analyse av fenomenologiske data. Denne analysemetoden er en modifisert tilnærming av Stevick-Colaizzi-Keen sin metode (Moustakas, 1994). Inspirert av denne modellen ble datamaterialet mitt samlet inn og delt opp i ulike deler. Det handler om å kategorisere datamaterialet og

redusere det til enheter som gjør materialet mer håndterlig. De individuelle forståelser av og erfaringer med fenomenet reduseres altså til hovedessensen. Prosessen i modellen beveget seg gjennom ulike trinn og instruksjoner for hvordan man setter sammen tekstuelle og strukturelle beskrivelser av fenomenet (Postholm, 2010).

I lys av fenomenologien ble analysen en prosess hvor jeg måtte være bevisst på å legge til side min forforståelse og subjektive teorier. Det handlet om være lojal mot informantenes versjon av sin livsverden (Postholm, 2010). I analysearbeidet har jeg brukt en induktiv-deduktiv tilnærming. Det betyr at jeg hadde noen forhåndsvalgte temaer som ikke ble endret underveis, samtidig som nye underkategorier ble utviklet ut fra datamaterialet (Postholm, 2010). De forhåndsbestemte temaene var relatert til mine forsknings spørsmål og bestemte hvilken data som skulle bli samlet inn. Gjennom analyseprosessen endte temaene opp i disse hovedkategoriene: Forståelse av utagerende atferdsvansker, hovedaspekter i arbeidet og tanker omkring utviklingsstøttende tiltak. Innenfor disse hovedkategoriene ga den induktiv-deduktive tilnærmingen meg muligheten til å oppdage nye temaer som jeg ikke hadde tenkt på forhånd. Dette resulterte i at det ble utviklet underkategorier innenfor de forhåndsbestemte kategoriene.

Figur 2 er inspirert av prosessen i Moustakas (1994, s. 122) modifiserte Stevick-Colaizzi-Keen metode. Figuren belyser ulike trinn som beveger seg innenfor analyseprosessen. En slik måte å analysere på benevner Moustakas som fenomenologisk reduksjon (Moustakas, 1994).



Figur 2 Fenomenologisk reduksjon

Slik figur 2 illustrerer omhandler det første trinnet å innsamle materiale rundt temaet. Dette innebar at jeg med intervju som metode samlet inn alt materialet som var nødvendig for å få svar på problemstillingen. Det andre trinnet omhandler horisontalisering. Når transkriberingsprosessen var ferdig, leste jeg gjennom hvert intervju for å få et generelt overblikk av datamaterialet, samt et inntrykk i hva informantene formidlet. Horisontalisering prosessen innebar at alle informantenes utsagn i første omgang ble behandlet som likeverdige (Moustakas, 1994; Postholm, 2010). Det tredje trinnet innebar at jeg leste nøye gjennom intervjuene på nytt, denne gangen med søkelyset rettet mot

hovedkategoriene. Prosessen på dette trinnet medførte at jeg utelot uttalelser som var irrelevant i forhold til problemstillingen. Det som ble stående igjen var de relevante, vesentlig uttalelsene. Den tekstuelle meningen kom tilsynet ved at jeg kun satt igjen med de vesentlige uttalelsene som var knyttet opp mot problemstillingen (Moustakas, 1994). Det var her jeg utviklet formuleringen på mine hovedkategorier. Det fjerde trinnet omhandlet en prosess som kalles en tekstuell beskrivelse. Her organiserte jeg skjematisk de ulike tekstuelle uttalelsene til informantene under mine hovedkategorier. På denne måten analyserte jeg meg fram til både fellestrekk, individuelle særtrekk og variasjoner i deres beskrivelser. Denne delen av analyseprosessen medførte at jeg fikk en oversikt over *hva* hver enkelt barnehagelærer hadde beskrevet. På det siste trinnet skulle jeg se *hvordan* fenomenet ble opplevd, noe som betegnes som en strukturell beskrivelse av fenomenet (Moustakas, 1994). Gjennom informantenes beskrivelser, forståelser og tanker kom det opplevde fenomenet av *hvordan* barnehagelærerne arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn som har utagerende atferdsvansker fram. Videre kom det tydelig fram hvilke horisonter som ble fremtredende i informantens beskrivelser, noe som resulterte i ulike meningsbærende underkategorier.

Til slutt forentes den tekstuelle og strukturelle beskrivelsen i en helhetlig forklaring av essensen i barnehagelærernes beskrivelser (Moustakas, 1994; Postholm, 2010). Det var her jeg oppdaget mine funn og besvarte min problemstilling. Det er denne felles beskrivelsen som utgjør kapittel 4, presentasjon av sentrale funn.

### **3.4 Vurdering av studiens kvalitet**

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper i vurderinger av studiens kvalitet. Derfor gjelder det å være så åpen som mulig rundt valgene jeg har gjort i prosessen. Begrepene har tradisjonelt sett vært benyttet i kvantitativ forskning. Innholdet i begrepene har en litt annen betydning i kvalitativ forskning, men er likevel aktuell (Thagaard, 2018).

#### **3.4.1 Validitet**

Validitet handler om studiens gyldighet og i hvilken grad en metode undersøker det som er ment å undersøkes. I en bredere forståelse, i hvilken grad mine intervjuer speiler det fenomenet som jeg ønsker å få kunnskaper om (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre validiteten, og bevise at funnene er troverdige, har jeg redegjort eksplisitt for metodiske valg, kriterier for utvalg, bakgrunn for analyseprosedyrer og kategoriseringer. Dette for å skape transparens (Kvale & Brinkmann, 2015). Et vesentlig spørsmål for validitet i min studie er knyttet til i hvor stor grad jeg har lyktes med å få fram barnehagelæreres beskrivelser av å gi



utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Dermed styrker beskrivelser i analysen validiteten.

Begrepsvaliditet handler om relasjonen mellom fenomenene som skal undersøkes og de konkrete dataene (Johannessen et al., 2010). For å styrke gyldigheten eller validiteten må fenomenene ha god relasjon til data som skulle samles inn (Thagaard, 2018). Av den grunn var det hensiktsmessig å redegjøre for fenomenene *utviklingsstøtte* og *barn med utagerende atferdsvansker*. Dette er begreper som ikke kan måles direkte, men må operasjonaliseres. I utarbeidelsen av min teoretiske referanseramme måtte jeg ha som mål å finne teori som gav en indikasjon på hva som er *utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker*. For å styrke validiteten i studien måtte jeg altså jobbe dialektisk både på teori og empiri-planet og samsvaret mellom disse (Kvarv, 2010).

### **3.4.2 Reliabilitet**

Reliabilitet sier oss hvor presise undersøkelsens data er, hvilket datamateriale forskeren bruker, og hvordan man samler og fortolker dataene (Johannessen et al., 2010). Det handler altså om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Sentrale forutsetninger for høy reliabilitet er at jeg utfører studien på en relativt solid og konsekvent måte, dette slik at utenforstående skal kunne vurdere prosessen trinn for trinn. Jeg måtte altså gi nøyne beskrivelser av bruken av mitt metodevalg og hvordan jeg skulle analysere datamaterialet mitt. På denne måten styrket jeg reliabiliteten og gjorde forskningen transparent (Silvermann, 2014; Thagaard, 2018). Derfor måtte jeg under selve intervju situasjonen forsikre meg om at informanten hadde forstått spørsmålene, samt at oppfølgingsspørsmålene var åpne og ikke ledende (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når det kommer til kriteriet om at forskningsresultater skal kunne reproduseres, vil dette være vanskelig i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Informantene og jeg skapte sammen en unik situasjon hvor vi var i samspill med hverandre. Ettersom hver enkelt situasjon er ulik og kontekstbestemt vil ikke det samme intervjuet kunne gjenskapes (Postholm, 2010). Dalen (2011) understreker at man likevel må behandle spørsmålet om reliabilitet i kvalitativ forskning. For å styrke reliabiliteten i min studie måtte jeg derfor gi en detaljert framstilling av de enkelte leddene i forskningsprosessen.

### **3.4.3 Generalisering**

Hvis resultatene i studien er valide og reliable, gjenstår det at de er generaliserbare. Generaliserbarhet handler om hvorvidt funnene fra en intervju forskning kan overføres til

andre liknende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). På grunn av det samfunnaktuelle temaet som omhandler barn med utagerende atferdsvansker, vil nok funnene være gjenkjennbare og aktuelle i andre barnehager. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at leseren selv kan bedømme holdbar generalisering, gjennom at jeg grundig beskriver mine funn. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2015) analytisk generalisering. Samtidig vil studien være et viktig bidrag til det mangfold av kunnskap som er om arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Generaliseringens gyldighet forutsetter derfor at mine funn er relevante. Dette avhenger igjen av hvor gode og innholdsrike beskrivelsene er (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.5 Forskningsetikk**

Kvale & Brinkmann (2015) skriver at etiske spørsmål ikke bare er begrenset til den direkte intervjusituasjonen, men må være integrert i alle de fasene av en intervjustudien. Her vil jeg trekke fram planleggingens etiske sider. Dette omfatter å innhente intervjupersonens informerte samtykke til å delta i studien (vedlegg 2), sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Allerede tidlig i arbeidet var det viktig for meg å tenke gjennom etiske dilemmaer og verdispørsmål som kunne oppstå gjennom hele prosessen i intervjuprosjektet. Dette gjorde meg mer forberedt og rustet til å møte forskningsfeltet. Mine forberedende faktorer var blant annet at jeg gjorde meg kjent med relevant lovverk og knyttet kjennskap til de forskningsetiske retningslinjene. Jeg rådførte meg i tillegg med erfarne medlemmer av forskningsfellesskapet (Kvale & Brinkmann, 2015).

For alle mennesker, og for de som arbeider med mennesker, er personvern viktig. I grunnloven (1814) § 102 står det nedskrevet at alle i Norge har rett til respekt for privat- og familielivet, hjemmet sitt og sin kommunikasjon. Respekten for menneskeverdet er også nedfelt i en rekke andre ulike lovverk.

God vitenskapelig praksis er nødvendig og da er det viktig å ha kjennskap til NESH (2016) sine forskningsetiske retningslinjer. Dette for at min studie innebærer behandling av personopplysninger. På bakgrunn av dette har jeg meldt inn prosjektet mitt til NSD- Norsk senter for forskningsdata. Etter at jeg fikk godkjenning fra NSD startet jeg prosessen med å oppsøke aktuelle informanter. Deretter var oppgaven å innhente informantenes informerte samtykke jf. personopplysningsloven (2018). Jeg hadde informasjonsplikt som innebar at mine informanter fikk tilstrekkelig informasjon angående min studie (NESH, 2016). Det

informasjonen inneholdt info om studiens formål, hvem som har tilgang til informasjonen, bruk av lydopptaker, anonymisering, hvordan resultatene skal brukes, følgene av å delta, at de har rett til å trekke seg når som helst og at det er frivillig (Vedlegg 2). Viktig informasjon vil også være min taushetsplikt som forsker jf. forvaltningsloven (1967) § 13 e. All innsamlet informasjon ble behandlet konfidensielt og fortrolig, slik at informantene ikke skulle bli utsatt for urimelige belastninger eller skade (NESH, 2016).



## 4 Presentasjon av sentrale funn

I dette kapittelet presenteres det empiriske datamaterialet som jeg har innsamlet gjennom intervjuprosessen. Jeg sto igjen med tre hovedkategorier og flere underkategorier.

Hovedkategoriene er: Forståelse av utagerende atferdsvansker, hovedaspekter i arbeidet og tanker omkring utviklingsstøttende tiltak. Disse knyttes til de tre forskningsspørsmålene som er presentert i kapittel 1.2. Avsnittene i dette kapittelet presenteres med underkategoriene som framkom under analyseprosessen.

For å følge anonymitet i henhold til det forskningsetiske prinsippet benyttes bokstavinitialene A, B, C og D som koder for mine informanter. For enkelthetens skyld vil jeg betegne alle informantene som «hun», uavhengig av kjønn på informanten. Presentasjonen inneholder en sammenfatning av ulike svar, i tillegg vil sitater som underbygger informantenes svar være inkorporert i teksten. Dialekt og språklig særtrekk kan også gjøre informantene identifiserbar, av hensyn til anonymitet velger jeg derfor å bruke bokmålsform når sitatene blir gjengitt. Underveis i presentasjonen fremstilles og utdypes resultatene ved hjelp av eksempler i form av sitater fra informantene. Eksemplene er valgt fordi de er typiske for en generell oppfatning i utvalget.

### 4.1 Forståelse av utagerende atferdsvansker

I denne kategorien vil jeg belyse informantenes forståelse av utagerende atferdsvansker.

Funnene blir beskrevet i følgende to underkategorier: (1) fysiske og verbale uttrykksmåter, og (2) indikasjon på underliggende årsaker.

#### 4.1.1 Fysiske og verbale uttrykksmåter

Informantenes forståelse av begrepet utagerende atferdsvansker omgir flere like trekk. Det er enighet blant informantene om at forståelsen av begrepet utagerende atferdsvansker omhandler fysisk utagering. Både informant A, C og D kommer med sammenfallende svar om at utageringen også er knyttet til verbale uttrykksmåter som hyling eller et lite hensiktsmessig språkbruk. Informant A: *Barn med utagerende atferdsvansker er jo de barna som gjerne blir veldig sint, fysisk eller verbal, det er de barna som blir veldig synlig i bildet i barnehagehverdagen.* Dette er i likhet med det informant B beskriver da hun forteller at det ofte er de utagerende barna man hører mest, og ser først i en avdeling. Informant D beskriver de ulike uttrykksmåtene slik:

*Utageringen kan uttrykkes ved at barnet kan ty til vold eller at bruker språket sitt på en måte som ikke er greit for hverken barnet selv eller oss i personalet ... Det handler om at barnet agerer på en måte som ikke er hensiktsmessige i samhandling med andre, og den måten de tar kontakt med andre folk på. Det kan jo være at de barnet har språkvansker, eller at dem har fysiske eller psykiske funksjonsnedsettelse som gjør at dem har vansker med interaksjon til andre folk.*

I likhet med informant D forklarer også informant B og C at utageringen kan omhandle vansker med språket. Informant C tilføyer i tillegg at utageringen kan skyldes at barna ikke forstår språket, eller at de voksne ikke forstår dem. Sitatet under illustrerer informant C sin forståelse av utagerende atferdsvansker:

*Det finnes jo mange måter å være utagerende på, noen hylter og roper, noen slår og sparker. Og det kan jo være knytta til språk ... det kan jo være at barnet ikke forstår, eller at vi ikke forstår dem. Når dem ikke får sagt det dem vil si, da kommer det uti utagering ... De barna vet jo ikke noen annen måte å reagere på.*

Informant B gir et eksempel hvor hun forteller om et barn som var utagerende, urolig og hadde hyppig aktivitetsskifte. Hverken barnet eller familien kunne det norske språket. Informant B uttrykker: *Barnet ville så gjerne få frem masse og si masse, men klarte ikke å få det fram. Jeg tror ikke han klarte helt å forstå og bli forstått.*

Informant B hevder at barnet ikke visste hvordan det skulle opptre i sosiale situasjoner, dermed forsto barnet heller ikke lekekodene. Manglende forståelse for lekekoder og svak impuls kontroll er noe hun mener er typisk for barn med utagerende atferdsvansker. Det beskrives flere faktorer som barn med utagerende atferd har utfordringer med. De fleste trekker fram utfordringer knyttet til det sosiale samspillet, selvregulering, språket og forståelse av lekekoder. Informant B utfyller og forklarer at utagerende atferd er noe som må forekomme gjentatte ganger over en viss tid for at det skal kalles en vanske.

#### **4.1.2 Indikasjon på underliggende årsaker**

Beskrivelsene avslører at det er samsvar i informantenes beskrivelser, da de opplyser om at barn med utagerende atferdsvansker er barn som er i en situasjon hvor de har det vanskelig. Informantene kommer med uttalelser som belyser at utageringen handler om at barnet ikke blir forstått på den riktige måten og at de trenger hjelp i den situasjonen de er i. Informant B tilføyer i tillegg at alle barn kan vise utagering, men når det skjer gjentatte ganger i en periode, så må man gå i dybden å finne mulige årsaker.

I likhet med informant B, forklarer også informant D at barnets utagering kan ha underliggende årsaker:

*Det er jo barn som har det vanskelig og ikke er vanskelig, og det tenker jeg er veldig viktig at man ikke glemmer. Man må se barnet i det hele, det er jo ikke bare er oppførsel ... det er ikke bare atferden som skal evalueres og sette inn tiltak for. Det er barnet og helsa til barnet som er det aller viktigste, og da må man skjønne at det kan være underliggende årsaker som gjør slik at barnet utagerer slik det gjør.*

Informant C forteller at utagering ikke trenger å omhandle en forstyrrelse i hjernen, en diagnose, det kan være mange andre ting. Hun reflekter videre: *Er det overgrep? Er det vold? Er det følelseslivet til barnet eller er det språket?* Hun påpeker at det kan ha skjedd ting i livssituasjonen til barnet som gjør slik at barna utagerer i barnehagen. Informant C: *Det kan ha skjedd ting hjemme. Det kan også ha vært krangel, det kan ha vært et dødsfall, det er mange ting som kan gi utagerende atferd. Det kan være alt mulig egentlig.*

Informant C forteller videre at hun har opplevd at et barn ble veldig utagerende fordi søsteren skulle begynne på skolen. Barnet sparket og slo mot de voksne i en periode, og de måtte sette i gang tiltak. Når søsteren var begynt på skolen, så roet barnet seg. Informant C understreker at det viktigste er å ha barnet i fokus og stille spørsmålene: *Hvorfor utagerer barnet? Hva er det akkurat dette barnet trenger hjelp til? Hvordan skal vi hjelpe barnet?*

På lik linje med informant C sine uttalelser sier informant A: *... det er ikke en sak eller en ting som skal fikses, men et menneske som på en eller måte trenger hjelp.* Informant D trekker i tillegg fram at det ikke er alle i personalet som har denne oppfatningen:

*Det er jo kanskje noen i personalet som har den oppfatninga av at dette barnet er vanskelig ... Hvis ingen evner å se barnet på en annen måte og barnet hele tiden får bekreftet de antagelsene både hjemme, i barnehagen og andre sosialiseringarenaer, så blir det veldig vanskelig for barnet å oppleve seg selv på en annen måte.*

Sitatet til informant D fremhever betydningen av det å se barnet i situasjonen, og peker på hvilket perspektiv voksne må forstå barnet utfra. Dette samsvarer med det informant B beskriver:

*At barnet får en følelse av det er verdifullt, inkludert og at det er velkomment i barnehagen ... barna med utagerende atferdsvansker trenger jo mye oppmerksomhet og mye voksenkontakt, mye mer enn andre. Jeg tror du må være en spesiell voksen for å se det, det ligger ikke til alle.*

Informant B hevder videre at barn ikke kan behandles likt, men at det må vurderes hvilke tiltak som passer best til det enkelte barnet. Dette er i samsvar med det informant C belyser da hun presiserer at alle barn er forskjellig, og at tiltak som fungerer på et utagerende barn ikke nødvendigvis fungerer på et annet.

## 4.2 Hovedaspekter i arbeidet

I denne kategorien vil jeg belyse det informantene mener er hovedaspektene i arbeidet.

Funnene blir beskrevet i følgende tre underkategorier: (1) personaltetthet, (2) samarbeid og (3) relasjoner i barnehagen.

### 4.2.1 Personalitet

Det er samsvar mellom informant A, B og D da de vektlegger å ha nok personal tilgjengelig. I tillegg fremmer informant C og B verdien av stabilitet i personalgruppa i form av minst mulig utskiftninger. Informant D påpeker:

*Jeg tenker jo at man har tilgjengelige og tilstedeværende voksne, hele personalet da, som evner og se forbi den problematikken som kanskje er der. Og at man er nok folk. For det er jo gjerne den her problematikken som ikke får den anerkjennelsen som den kanskje egentlig skulle ha hatt.*

Det å ha nok voksne er i samsvar med informant B sine uttalelser. I tillegg opplyses det om at fast personal er viktig. Informant B:

*Barn med utagerende atferdsvansker ja, i slike tilfeller må man i hvert fall ikke tenke at man klarer seg med få ansatte. Da må man styrke hele tiden ... Avdelinger hvor vi har barn med atferdsvansker bør det heller ikke skiftes personal ofte, det skal være det faste personalet. Sånn for å få stabilitet.*

Informant D forklarer hvorfor ikke utskiftninger i personalet er gunstig: *Det at ting forandrer seg er jo gjerne en utløsende årsak for at det blir mere utagering blant barna med atferdsvansker.* Informant C har i løpet av sine år i barnehagen opplevd utskiftninger i personalet som sårbart, særlig når det er barn med utagerende atferdsvansker i gruppa.

Informant C:

*I år har jeg vært kjempeheldig, jeg har de samme assistentene som vi hadde i fjor ... de andre årene så har det vært byttet ut personal hver høst, og det har jo bare vært meg igjen blant de faste ... og da blir det jo vanskelig å drive videre arbeidet med de utagerende barna. Når vi jobber videre sånn som vi har jobba med ulike tiltak da blir jo mere forutsigbart. For barna tester jo de nye ansatte.*



Informant C sier videre at hun tror nok at de hadde hatt mye høyere støynivå og utagering i år hadde de hatt nytt personalet på avdelingen. Hun har erfart at dette er noe som sliter på både voksne og barn i lengden.

#### **4.2.2 Samarbeid**

Samtlige informanter fremmer samarbeid innad i personalet som en viktig faktor i arbeidet med å gi utviklingsstøtte. Som følge av dette legges det til rette for avdelingsmøter, hvor målet er å skape enighet og innsikt i arbeidet. Slik begrunner informant D betydningen av samarbeid i personalet:

*At vi sammen i personalgruppa blir enig om hva vi skal gjøre, hvordan vi skal gjøre det og ikke minst hvorfor vi gjør det. At alle er innforstått med den måten, og at alle opererer med det i praksis ... Enighet i personalet gjør jo slik at det blir mer forutsigbart for det utagerende barnet, og at personalet også blir mere trygg på at det de gjør er ok.*

I forlengelsen av dette forklarer informant C hvorfor hun mener samarbeid mellom de voksne er viktig, samt utfordringer i samarbeidet:

*Vi starter med å ha avdelingsmøte hvor vi diskuterer det som skjer, hva årsaken kan være og hva vi skal gjøre for barnet her og nå ... for det nytter ikke bare at det er jeg som utfører tiltakene. Det er viktig at vi kan samarbeide og at vi er enig om å gjøre de samme tiltakene ... Alle må jo ha en felles forståelse før det settes i gang tiltak ... Men jeg ser at det til tider er en utfordring å få med seg alle de voksne.*

I likhet med de andre informantene beskriver også informant B at personalet samles til møte hvor de sammen blir enige om tiltak som skal utprøves. Samtidig belyser informant B hvordan de voksne på en avdeling har påvirkningskraft på hverandre:

*Vi voksne påvirker jo hverandre og stemninga på avdelinga, og det kan gå utover samarbeidet. For eksempel hvis en negativ person kommer innpå avdelinga og sier: «I dag er jeg veldig trøtt. Hvis dem sier det mange ganger nok, så føler man jo at man blir trøtt selv. Men om det kommer inn en person som er positiv og sier at dette blir en bra dag, da blir de andre også positiv. Det er jo helst sånn vi vil at det skal være.*

Funnene viser i tillegg at alle informantene vektlegger et godt foreldresamarbeid i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Informant D formulerer seg slik:

*Jeg tenker jo at man kommer jo ingen vei hvis du ikke har et godt foreldresamarbeid. Det er jo avgjørende og noe som absolutt vektlegges i arbeidet. Så det tenker jeg er en*

*veldig avgjørende faktor for at man kanskje kommer noen vei. Man må ha foreldrene med på det man gjør.*

Informant B gir en dypere beskrivelse av hvorfor dette er viktig:

*Et godt foreldresamarbeid ja, det synes jeg er det absolutt viktigste i arbeidet med å gi utviklingsstøtte. Det at man har en felles forståelse og at man spiller på lag med foreldrene. Det går tid å bygge opp tillitt til foreldrene og vi må strekke oss langt for at de skal bli trygge ... og jeg tenker at da er det større sjans for at barnet også føler seg trygt. Så klarer du det, så har du essensen i det.*

Sitatet illustrerer at et godt foreldresamarbeid vil kunne gi ringvirkninger på barnets trykghetsopplevelse, og på denne måten gi utviklingsstøtte til barnet. Informant B hevder at hun bruker god tid på gjennomføring av dette tiltaket, og da er det nødvendig med jevnlig samtaler med foreldrene. Videre forteller informant A og B at foreldresamarbeidet har til hensikt å få fram foreldrenes opplevelse av situasjonen, hvilke tiltak som er igangsatt og hvordan de synes tiltakene fungerer. Informant B forklarer videre at de i mange situasjoner gir foreldrene oppgaver og tiltak de kan prøve ut hjemme. Hun sier videre: *Fordi vi kan ikke gjøre alt i barnehagen, foreldrene må jo også prøve å gjøre tiltak hjemme. Vi må ha felles mål.*

Videre kommer det innspill om at dette er noe som kan være emosjonelt for noen foreldre. Både informant B og C utdyper at det er nyttig å tenke over hvordan de som barnehagelærere ordlegger og uttrykker seg i samtaler med foreldrene. I forlengelsen av dette mener informant B at man må ta opp situasjonen slik at foreldrene ikke føler at man er ute etter «å ta noen». Hun beskriver at samtaler må handle om å «tone seg inn» på foreldrene og møte foreldrene med forståelse. Informant B understreker at: *vi vil jo det beste for alle parter.*

På lik linje med informant B, uttrykker også informant A og C at de sjeldent har vært borti foreldre som ikke vil det beste for barnet sitt. Informant C beskriver nærmere: *... men da må man jo selvfølgelig legge det fram på en slik måte at det ikke blir et negativt fokus.* Videre sier hun at foreldre fort kan gå i vranglås om man ikke legger samtalen opp på en slik måte at man vil det beste for deres barn. Informant C fortsetter: *Jeg må jo legge det fram på en sånn måte at de skjønner at vi er glade i barnet deres selv om det er utagerende.*

Informant D forteller imidlertid at det kan være utfordrende å ta slike samtaler med foreldrene. I noen tilfeller opplever heller ikke foreldrene at barnet utagerer på samme måte

hjemme. Hun utdyper videre og sier at det kan oppstå situasjoner hvor foreldrene uttrykker at de ikke har den samme forståelsen som de i barnehagen. Informant D sier:

*Man er jo veldig forskjellig sant. Både vi som jobber i barnehagen og foreldrene. Vi er forskjellig i måten vi takler ting på og hva man bringer inni situasjonen. Hva man har opplevd selv spiller jo også inn. Og ja, det kan jo fort bli kræsje.*

Informant D påpeker også at det kan være sårt for foreldre å få høre at barnet ditt har en måte å agere på som ikke er hensiktsmessig. Hun hevder videre at det kan være tøft for foreldre hvis det viser seg at det er noe som foregår i hjemmesituasjonen til barnet. Dette er i samsvar med det informant B opplyser om, da hun forteller at noen foreldre sikkert kan føle en sorg, og sitte igjen med spørsmål om hvorfor det er akkurat deres barn det er noe spesielt med. Informant B sier videre: *Og da må jeg som pedagog trygge dem på at «det er jo ikke noe i veien med barnet ditt, det er bare det at barnet ditt ikke vet hvordan det skal opptre i den situasjonen det er i akkurat nå».*

#### **4.2.3 Relasjoner i barnehagen**

Informant A, B og C vektlegger verdien av gode relasjoner mellom den voksne og barnet med utagerende atferdsvansker. I tillegg hevder informant C at gode relasjoner mellom de voksne også er viktig: *Og sånn i gruppa er det jo dessuten viktig med gode relasjoner mellom barnet og de voksne, og mellom de voksne.* Gode relasjoner mellom de voksne er noe hun mener er en forutsetning for å kunne samarbeide omkring tiltak til barn med utagerende atferdsvansker. Informant A gir en dypere beskrivelse om hvorfor relasjoner mellom barnet og voksne er viktig:

*Og det med gode relasjoner til de voksne som har med det her barnet å gjøre, det er jo det viktigste for barna, det er alfa omega. Dette er jo små mennesker vi er satt til å ta vare på, så det å vite at dem har en trygg voksen er viktig. Vi kan sette inn så mange tiltak vi vil, men det nytter ikke hvis ikke barnet føler seg trygg og har tillit til de voksne.*

Informant A, B og C understreker alle at selv om det er viktig at alle voksne danner gode relasjoner med barnet, så er det ofte slik at barnet får en eller to voksne som de søker mest til, eller har best kjemi med. Informant C sier det slik: *Alle voksne må jo arbeide med å skape gode relasjoner til disse barna, men hvis barnet er mest tilknyttet til meg, så skal barnet få være i lag med meg.* Informant B betegner det slik:

*Man må jo vise interesse og tone seg inn på barnet som viser utagering. Det handler om å møte deres følelser ... Men det handler jo mye om kjemien mellom barnet og den voksne. Og barnet får jo forskjellig kjemi med de ulike voksne på avdelinga.*

I likhet med dette utsagnet forklarer også informant A at det utagerende barnet utvikler ulik kjemi med voksne på avdelinga. Hun mener det er disse voksne som ofte fører arbeidet litt framover. Informant A betegner disse som nøkkelpersoner:

*Selv om vi alle i gruppa har blitt enig om tiltak, så er det ofte slik at barnet får en eller to favorittvoksne som dem søker mest til, og har best kjemi med. Det er disse som blir barnet sin nøkkelperson og som driver arbeidet litt framover ... Noen ganger får vi inn ressurspedagog og da blir det jo ofte den som blir denne nøkkelpersonen. Men før vi eventuelt får inn ressurspedagog, så bruker vi den eller de voksne som vi ser barnet har mest tillit til.*

Informant B forklarer i tillegg hvordan man som voksnen kan komme langt i arbeidet med de utagerende barna: *Du må være veldig glad i barn og genuint interessert i hver enkelt. Og spesielt må du være opptatt av dem som skiller seg ut. Det må du ha en evne til. Da kommer du langt i dette arbeidet.*

### **4.3 Tanker omkring utviklingsstøttende tiltak**

I denne kategorien vil jeg belyse informantenes tanker omkring utviklingsstøttende tiltak. Funnene blir beskrevet i følgende tre underkategorier: (1) begrepet utviklingsstøtte, (2) tiltak og tilrettelegging og (3) gjennomføring av tiltak.

#### **4.3.1 Begrepet utviklingsstøtte**

Informantenes stemme i deres beskrivelser av begrepet utviklingsstøtte viser en del likhetstrekk, men samtidig noen ulike nyanser. Informantene er samstemte i deres uttalelser når de formidler at begrepet utviklingsstøtte omhandler ekstra hjelp eller støtte til de barna som trenger det. Samtlige informanter opplyser at det må settes i gang tiltak når det viser seg at et barn har behov for ekstra hjelp og støtte. Informant C formulerer seg slik:

*Utviklingsstøtte trenger barna uansett om de har behov for ekstra ressurs eller ikke, alle sammen skal jo lære seg noe og utvikle seg. Men i perioder må vi gi ekstra støtte til noen barn som trenger litt hjelp til å takle livet sitt og mestre hverdagen ... Da må det settes i gang tiltak.*

Informant B poengter i tillegg at det handler å se barnas muligheter:

*Utviklingsstøtte handler jo om å hjelpe de barna som trenger ekstra hjelp, og se de mulighetene de barna har. Man må ha rom, tid og muligheten til å følge opp de barna, slik at dem får det bra, og at de blir inkludert i barnehagehverdagen.*

Informant A presiserer at det å gi utviklingsstøtte også handler om å gi veiledning i situasjoner som kan være vanskelige. Dette er i samsvar med informant D sine tanker:

*Utviklingsstøtte ja ... det er jo å gi støtte til de barna som trenger det litt ekstra ... men barna har jo hovedrollen i sitt eget liv, og det er jo dem som skal være hovedaktøren i det. Vi voksne skal jo bare være der å støtte, veilede og løfte dem opp som de individene de er, i deres proksimale utviklingssone rett og slett.*

### **4.3.2 Tiltak og tilrettelegging**

Felles for alle informantene er at de starter arbeidet med å gi utviklingsstøtte ved å samle personalet til et avdelingsmøte. Her er målet å starte utarbeidelsen av aktuelle tiltak og tilrettelegging. Slik som beskrevet tidligere er videre samtale med foreldre et tiltak alle informantene fremmer. Det framkommer ytringer fra informant C og D om at møter innad i personalet og med foreldre må utføres jevnlig når det settes i gang tiltak. Dette for å drøfte om tiltak har fungert i praksis eller om det er behov for justeringer.

Informantenes benevner ulike utviklingsstøttende tiltak og tilrettelegging til barn med utagerende atferdsvansker. Uttalelsene inneholder flere likhetstrekk og noen nyanseforskjeller. Tiltak som utpeker seg i barnegruppen er gruppeinndeling, dra på hyppige turer, belønningssystemer, temasamlingsstunder, ros og positive tilbakemeldinger, gode forberedelser, gi barnet valg og legge til rette for lek og vennskap. Det viser seg at informantene i tillegg benyttet seg av ulike programmer som universelle tiltak for hele barnegruppa. Informant C er den eneste som fremhever grensesetting: *Jeg tror jo at man må være litt bestemt og ha klare grenser i dette arbeidet. For barnet tester jo også ulike voksne.*

Det framkommer sammenfallende beskrivelser fra informantene når det belyses at et hensiktsmessig tiltak omhandler å tilrettelegge slik at barnegruppa deles i mindre grupper. Informant A: *Sånn i barnegruppa så prøver vi å dele oppi mindre grupper, sånn at det skal bli mere oversiktlig for barnet. Vi har sett at dette ofte fungerer, og at det minsker sjansen for utagering.* Informant C fremmer også tilrettelegging av dagen som et hensiktsmessig tiltak. Hun forklarer at ved oppdeling i mindre grupper så slipper barnet og forholde seg til så mange, og at dette ofte skaper en ro på avdelinga.

Både informant B og D påpeker at oppdeling i mindre grupper skaper rammer som gir muligheten til å gi mere støtte. Informant D fremhever også betydningen av at barnet får utviklet seg i samhandling med andre barn:

*Når man har muligheten til å være i forskjellige lekegrupper får man som voksen tid til å være en støtte og veilede i samhandling med andre barn ... Når det er for store grupper, da ser vi jo at det gjerne blir mere konflikter.*

Informant B trekker i tillegg fram at man i mindre grupper får en helt annen kontakt med barn:

*Du får jo en helt annen kontakt med barnet, istedenfor å ha en hel stor gruppe. Og det blir jo lettere å gi støtte til de utagerende barna også ... Dele inn i mindre grupper ja, det er jo en fantastisk måte å arbeide på.*

Videre opplyser alle informantene at PPT ofte benyttes for å få råd og veiledning til tiltak som kan utprøves med å gi utviklingsstøtte til barn som har utagerende atferdsvansker.

#### **4.3.3 Gjennomføring av tiltak**

Det er likhetstrekk i informant A, B og D sine tanker som beskriver hvordan organisering av tiltak fungerer. Informant D presiserer at hun synes at selve organiseringen av tiltak fungerer godt, og at de får den hjelpa de trenger fra ulike instanser. Informant A omtaler det slik:

*Selve organiseringen av tiltak går jo bra. Vi har på en måte planene klar, vi får informasjonen ut til de ansatte, vi vet hva vi skal gjøre, men det er tiden til å gjennomføre det i en hektisk barnehagehverdag.*

På lik linje med informant A, forklarer informant B det slik: *Hele organiseringa synes jeg er bra rundt de barna, men jeg ser jo at det skulle vært enda flere folk, sånn egentlig.*

Mangel på tid, ansatte og ressurspedagoger er tanker som informant A, B og D mener påvirker gjennomføringen av tiltakene for å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Når informantene i denne sammenheng snakker om gjennomføring av tiltak, mener de utviklingsstøttende tiltak som er tilknyttet barnegruppa, slik som for eksempel gruppeinndeling, grensesetting, gi barnet valg, relasjonsbygging og tilrettelegging for lek. Det kommer også fram yringer fra informant C om at ansatte kontinuerlig må påminnes arbeidet som er satt i gang. Informant C gir følgende kommentar:

*Og det er litt sånn, i starten så er alle med, også ramler noen bort etter hvert. Tenker jo også at det tar lang tid før man får innarbeidet et tiltak og det ramler fort ut, hvis man plutselig gir slakk.*

Informant C sine videre tanker rundt gjennomføring av tiltak er at det fort kan bli en ansvarsfraskrivelse blant ansatte, hvor hun opplever at det forventes at det kun er hun som skal følge opp tiltak om å gi utviklingsstøtte. Informant C fortsetter:

*Tenker jo at det av og til er en tung jobb. Og noen ganger blir det sånn «Du får ordne med det, så kan vi ordne med de andre tingene». Også har man har jo ikke lyst å gå rundt å minne de andre voksne på hva vi skal gjøre i arbeidet med dette barnet. Selv om jeg husker det, så forventer jeg at andre skal huske det også. Men det er ikke alltid det er sånn.*

Informant A beskriver at tiltakene hjelper lite når det ofte er mangel på ansatte til å gjennomføre tiltakene. Dette sitatet fra informant A viser utfordringen:

*Tidlig innsats er jo viktig. Men tidlig innsats skal jo ikke bare handle om å ha kompetanse, men også om å ha ressurser nok til å gjennomføre tiltak. Vi har jo ofte diskutert på jobb at vi har så mye kompetanse og vi gjør jo tiltak der vi kan, men mangel på tid og ressurser er rett og slett en utfordring i dette arbeidet. Og det er jo veldig trist å se at mange barn seint for hjelp.*

Mangel på tid og ressurser betegner informant A som et evig barnehageproblem. Det framkommer at selv om hele grunnbemanningen er på plass, er det i mange tilfeller ønske om ressurspedagog. Informant A fortsetter videre: ... *også blir det jo alltid sykdom, fravær og omorganisering innad i gruppa.*

Informant A forteller at de etter beste evne prøver å skjerme de utagerende barna med at dem har sine faste voksne rundt seg. Hun understreker videre at barn med utagerende atferdsvansker krever mye støtte og veiledning, men at det er mange andre barn man også skal ta hensyn til i hverdagen. Da er det synd å se at utfordringen med lite tid og ansatte spiller inn. Sitatet nedenfor beskriver at den utagerende atferden også blir mer utav fordi det er mangel på ansatte. Informant A:

*Jeg opplever at lite ansatte gjør at ting drøyer lengere og det blir vanskeligere enn det hadde trengt å være. Disse barna kunne fått hjelp mye tidligere, og det er mange ting de kunne de vært spart for. Også blir det sånn forsterka, at den utagerende atferden blir mer av fordi vi er for lite folk.*

Informant A mener altså at mange barn kunne fått hjelp tidligere hadde det vært ansatte nok. Dette er i samsvar med informant B sine tanker:

*Jeg ser jo at det skulle vært enda flere folk, slik at man får tid til å gi utviklingsstøtte. ... Det er nok mange flere barn med utagerende atferd som kunne vært fanget opp tidligere, men man har ikke tid og mulighet til å se det, selv om man ser det.*

Informant B forklarer at hun opplever at det er mye å huske på i en travel barnehagehverdag. Det er krav om mange faglige ting som skal utføres, og en evig kamp mot klokka. Informant B mener mangel på tid medfører stress som igjen påvirker de utagerende barna:

*Man skal jo gjøre så mange ting ved siden av, og det kan bli for mye, altså man får jo ikke konsentrere seg om det som er viktig der og da, altså barnet ... og det kan bli veldig stressende i arbeidet med de utfordrende barna.. Og stress tror jeg kan påvirke alt egentlig. Det kan påvirke samarbeidet mellom dem på avdelinga og ha innvirkning på barna. Jeg tror stress virker inn på atferden til de utagerende barna, det blir mere utagering og de tester ekstra ...*

I arbeidet med å gi utviklingsstøtte til de utagerende barna kan det bli sånn at de andre barna kommer på sidelinja. Informant B kommer med en annen innfallsvinkel:

*Og det er jo hele tiden det å ha dem i fokus, og tenke på dem ... og det kan lett bli sånn at de andre barna kommer litt på siden. Det er jo da man ser at man trenger ekstra folk for å kunne gi tilstrekkelig utviklingsstøtte til de utagerende barna. Og man merker jo at kanskje de dagene de er borte fra barnehagen, da kan man senke skuldrene, da kan man tenke på de andre også.*

Dette er sammenfallende med informant D sine tanker. Hun sier at det er en utfordring å ivareta alle barn og sørge for at de blir sett i hverdagen. Samtidig som man må bruke ekstra tid og oppmerksomhet for å kunne gi tilstrekkelig utviklingsstøtte: «Og i det arbeidet prøver man å tilfredsstille det behovet da. Så ofte kan det jo gå på bekostning av de andre barna fordi man ikke er nok folk rett og slett». På lik linje med informant A og B mener også informant D at lite tid og mangel på personalet, gjør hverdagen hektisk. Informant D sier:

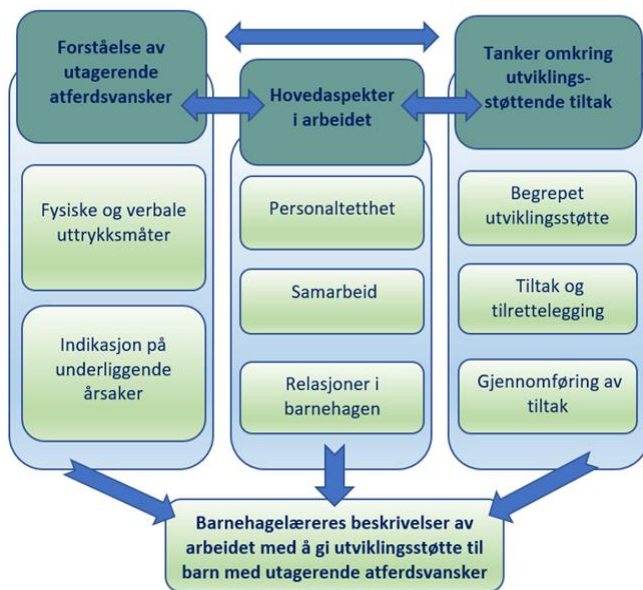
*Hvis det er tiltak eller opplegg som vi har satt i gang, så er det ikke alltid det blir gjennomført fordi vi mangler folk ... Da sitter man jo ikke igjen med en god følelse når man vet at det går på bekostning av den støtten barnet egentlig har behov for.*

Informant D forklarer videre at de har vært heldig dette året. De har fått inn ekstra ressurs, noe hun betegner som luksus. Hun poengterer at dette merkes på barnegruppa: *Det er jo mye mere ro på avdelinga, det er det.* Informant D ytrer i tillegg et ønske om mer planleggingstid:



*Man trenger jo tid til å faktisk kunne legge til rette for det her barnet da. Altså, fire timer plantid det er ikke noe å skryte av. Og da skal du rekke alt ... Du skal tilrettelegge for de barna med behov for ekstra støtte og alle de andre barna også, sant. Altså alt det pedagogiske skal liksom inn på 4 timer. Det går ikke. Så tid ja, det er mangelvare. Tid og personalet er mangelvare.*

Informant D sine uttalelser er i samsvar med det informant B også meddeler da hun forteller at mer tid til planlegging og samarbeid ville gjort arbeidet lettere å håndtere.



Figur 3 Kategoriernes forhold til hverandre

Figur 3 er utviklet for å visualisere kompleksiteten i min studie, fordi datamaterialet mitt var omfattende og bredt. Figuren illustrerer tre likeverdige kategorier: (1) forståelse av utagerende atferdsvansker, (2) hovedaspekter i arbeidet, og (3) tanker omkring utviklingsstøttende tiltak. Pilene i figuren gir et bilde av hvordan kategoriene står i forhold til hverandre. Dette kan forklares med at de er selvstendige kategorier, samtidig som de påvirker hverandre

gjensidig i et samspill. Hver av de overordnede kategoriene består av underkategorier, som imidlertid ikke er hierarkisk rangert.

#### 4.4 Oppsummering av sentrale funn

Funnene viser at barn med utagerende atferdsvansker er en mangfoldig gruppe. Utageringen kommer til uttrykk både fysisk og verbalt. Det framkommer beskrivelser om at barns utagerende atferdsvansker forstås som en indikasjon på underliggende årsaker, hvor barnet befinner seg i en vanskelig livssituasjon og trenger hjelp. Videre påpekes det at barn ikke kan behandles likt, men at det må vurderes hvilke tiltak som passer best til det enkelte barnet.

Samlet sett beskriver informantene begrepet utviklingsstøtte som ekstra støtte og hjelp til barn som har behov. Funnene viser at informantene beskriver arbeidet med å gi utviklingsstøtte med hovedvekt på systemrettede tiltak som personaltetthet, samarbeid og relasjoner.

Informantene kommer kort innpå tiltak som er rettet mot barnegruppen, uten at de går i

dybden på dette. Tilrettelegging i mindre barnegrupper er et tiltak som fremheves som et hensiktsmessig tiltak. Det er ingen fokus på individrettede tiltak med én til én-kontakt sammen med voksen.

Informantene beskriver at planlegging og organisering fungerer godt. Noe som imidlertid viser seg å være utfordrende er når tiltakene skal utføres i praksis. Informantenes tanker avslører at gjennomføring av utviklingsstøttende tiltak i barnegruppa blir utfordrende grunnet mangel på tid og lite personal. Videre viser funnene at mangel på slike faktorer kan gi utløp for stress som videre kan ha innvirkning på både barna og samarbeidet mellom de voksne på avdelingen.

Følgende punkter viser studiens hovedkategorier på et abstrahert nivå, og utgjør dermed mine funn:

- Barn med utagerende atferdsvansker er en mangfoldig gruppe.
- Barnehagelærerne arbeider i samsvar med systemperspektivet.
- Arbeidet med å gjennomføre utviklingsstøttende tiltak er utfordrende i praksis.

## 5 Drøfting av funn

Formålet med denne studien er økt kunnskap og nyansert innsikt i det samfunnsaktuelle temaet utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker i barnehagen. I dette kapittelet skal jeg drøfte og tolke de sentrale funn som ble presentert i kapittel 4. Tolkningen vil bli sett i forhold til teorigrunnlaget, problemstilling og forskningsspørsmål. Før jeg konkluderer omkring min problemstilling, vil jeg frambringe mine forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår barnehagelærere barns utagerende atferdsvansker?
2. Hva vektlegger barnehagelærere i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?
3. Hvilke tanker eksisterer rundt gjennomføring av tiltak for å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?

For å svare på forskningsspørsmålene, har jeg valgt å presentere og drøfte tre sentrale funn:

- Barn med utagerende atferdsvansker er en mangfoldig gruppe.
- Barnehagelærerne arbeider i samsvar med systemperspektivet.
- Arbeidet med å gjennomføre utviklingsstøttende tiltak er utfordrende i praksis.

På tvers av disse funnene vil jeg gi et samlet svar på problemstillingen i studien.

### 5.1 En mangfoldig gruppe

I min studie framkommer det at barnehagelæreres forståelse av barns utagerende atferdsvansker kan være forårsaket av et mangfold av forklaringer. De forklarer at det ikke bare omhandler en diagnose. Nordahl et al. (2005) hevder at barnets vansker kan handle om et misforhold mellom barnets kompetanse og omgivelsenes forventinger. Dermed er ikke barns utagerende atferdsvansker nødvendigvis et uttrykk for individuelle årsaksforklaringer, men kan være en reaksjon på ugunstige eller skadelige betingelser.

I likhet med Drugli (2013) viser funnene at alle barn kan vise utagering, men når det skjer gjentatte ganger i en periode, så må man gå i dybden og finne mulige årsaker. Nordahl et al. (2005) beskriver den utagerende atferden som et faresignal som de voksne må reagere på. Dette er noe barnehagelærerne viser forståelse for, da de forklarer at barns utagerende atferd er et signal på at barnet er i en vanskelig situasjon og trenger støtte og hjelp. Slike funn

samsvarer med teoriene til blant annet Holland (2013) og Sollesnes (2018), jf. kapittel 2.2. Sollesnes (2018) forklarer eksplisitt i sin definisjon at barnet med sin atferd uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med.

Kinge (2015) forklarer at ofte kan det være slik at de voksne pålegger barnet ansvaret for å endre seg, uten at det blir undersøkt hva som *egentlig* plager og forstyrrer dem. Funnene viser at barnehagelærerne forstår at barns utagerende atferdsvansker kan være forårsaket av ulike aspekter i barnets følelsesliv, språket, barnehagens praksis, ting som har skjedd hjemme, vold eller overgrep. Funnene viser at det er barnet som *har* det vanskelig, og ikke *er* vanskelig, derfor er det ikke bare atferden som det skal settes inn tiltak for. Slike funn er i overenstemmelse med det Kinge (2015) hevder, da det forklares at barnets utagerende atferd bærer med seg et budskap som barnet ubevisst ber voksne fange opp. I slike tilfeller er ikke selve atferdsendringen til barnet det viktigste å iverksette tiltak mot (Kinge, 2015). Slik jeg tolker det, så bekrefter funnene at barn med utagerende atferdsvansker består av en mangfoldig gruppe, med ulike underliggende årsaksforklaringer på den utagerende atferden. Barnehagelærernes forståelse av barn med utagerende atferdsvansker peker i retning av det både Holland (2013) og Solli (2010) beskriver, da de presiserer at det er miljøet rundt barnet som må tilpasses barnet. Holland (2013) hevder at for å komme frem til måter å jobbe med utagerende atferdsvansker, må blikket flyttes fra individet, og se barnet i forhold til resten av systemet, i dette tilfellet barnehagen. Slik jeg ser det, viser barnehagelærerne i min studie et systemrettet perspektiv gjennom sine beskrivelser.

## **5.2 Pendelen svinger mot systemperspektivet**

I min studie framkommer det at barnehagelærerne vektlegger de systemrettede tiltakene personaltetthet, samarbeid og relasjoner i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Disse faktorene er relatert til mikro- og mesosystemet i Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell, og betegnes som kausale faktorer. Dette fordi de kan relateres til endringsprosesser som de voksne i barnehagen har muligheten å gjøre noe med (Hausstätter, 2014). Slike funn peker mot et relasjonelt perspektiv på barnets vansker, hvor det handler om at miljøet skal tilpasses barnet (Bronfenbrenner, 1979; Groven, 2013). Rønbeck (2012) forklarer den hegemoniske diskursen som en pendelsvinging mellom ytterpunkter av ulike perspektiver. I følge Moen (2018) er det systemperspektivet som i dag blir sett på som det mest riktige eller politisk korrekte. I det følgende skal jeg drøfte de systemrettede faktorene samarbeid og relasjoner. Personalitet vil jeg drøfte i kapittel 5.3.

### 5.2.1 Samarbeid

Det framkommer i studien at barnehagelærerne vektlegger personal- og foreldresamarbeid i arbeidet med å gi utviklingsstøtte. I likhet med Eriksen og Halkier (2012) viser funnene at en del av personalsamarbeidet innebærer at det legges til rette for avdelingsmøter, hvor målet er å utvikle tiltak, samt skape enighet og innsikt i arbeidet. Haugen (2008b) hevder at jo bedre personalet samarbeider og er enige om reaksjonsmåter på barns utfordringer, desto større er sannsynligheten for at barna får det godt. Funnene viser videre at gode relasjoner mellom de voksne er viktig for å kunne samarbeide omkring tiltak til barn med behov for utviklingsstøtte. Flaten (2013) forklarer at de voksnes samspill og holdninger ovenfor hverandre påvirker hvordan de voksne forholder seg til barna, som igjen påvirker hvordan barna forholder seg til hverandre. Gode relasjoner mellom de voksne vil dermed være en beskyttelsesfaktor i arbeidet, og videre være med å heve kvaliteten i arbeidet med å gi utviklingsstøtte. Derimot viser funnene at personalsamarbeid kan være utfordrende i praksis. Det kan være en utfordring å få med seg alle voksne i arbeidet. Det beskrives at når barnet ikke blir møtt likt fra alle i personalgruppa, kan hverdagen bli uforutsigbar og grensene testes mer. Barn med utagerende atferdsvansker har behov for å møte bevisste voksne som via kommunikasjon og samhandling forstår at det er den voksne som har ansvar for relasjonen (Holland, 2013). Hvis ikke de voksne blir en del av løsningen på barns utagerende atferdsvansker, så blir de en del av problemet (Holland, 2013). Min studie viser at barnehagelærerne vet hva som skal til for å oppnå et godt personalsamarbeid, samtidig som det viser seg å være noe utfordringer med å få til samarbeidet i praksis.

Barnehagelærerne vektlegger foreldresamarbeid som et sentralt aspekt i arbeidet. Kvello (2007) hevder at foreldresamarbeid er det systemet i Bronfenbrenners modell, som er best egnet for å vurdere barnets utvikling. Dette fremfor et fokus som kun er rettet mot ett mikrosystem. Det kommer fram av uttalelsene til barnehagelærerne at det går tid å bygge opp tillitt til foreldrene, men at dette er nødvendig for at både foreldre og barna skal bli trygge. Grythe og Midtsundstad (2002) hevder at foreldresamarbeid tilknyttet barn med utagerende atferdsvansker ofte blir mer omfattende enn samarbeidet med foreldre flest. Ifølge Lund (2018) er tillitt selve bærebjelken i en samarbeidsrelasjon, noe som er viktig i situasjoner hvor det er snakk om utfordringer ovenfor et barn. Derfor er det viktig å vise åpenhet og snakke med hverandre om det som er utfordrende (Lund, 2018). Funnene beskriver at det er nyttig å tenke over hvordan man ordlegger seg i samtaler med foreldrene. Dette fordi det kan være sårt og emosjonelt for noen foreldre å høre at barnet deres har utfordringer. Dette bekreftes av

Eriksen & Halkier (2012) da de forklarer at foreldre som har barn med behov for utviklingsstøtte kan befinne seg i en sårbar situasjon. På bakgrunn av dette understrekes det av barnehagelærerne at man må møte foreldrene på en forståelsesfull måte, og at samtalene legges opp på en slik måte at det ikke blir et negativt fokus.

Derimot viser funnene at det kan være utfordrende å ha slike samtaler med foreldrene, særlig hvis det viser seg at det er noe som foregår i hjemmesituasjonen til barnet. Det begrunnes med at foreldrene ikke har den samme forståelsen som de som jobber i barnehagen. Barsøe (2010) forklarer at samarbeid i situasjoner hvor barn viser utagerende atferd fort kan bli vanskelig. Foreldrene kan vise sterke følelser fordi de er bekymret for barnet, og det er ikke alltid lett for barnehagen å møte disse følelsene (Barsøe, 2010). Her kan det også stilles spørsmål om hvor høy grad av relasjonskompetanse som befinner seg i personalet. Ifølge Drugli og Onsøien (2010) vil de som har lav grad av relasjonskompetanse ofte havne i konflikt med foreldrene. Konflikten kan skyldes egen utrygghet tilknyttet det å skape en gjensidig relasjon med foreldrene, og at man i stedet blir mest opptatt av å få igjennom sine egne synspunkter (Drugli & Onsøien, 2010; Juul & Jenssen, 2002). Det vil det være hensiktsmessig å være bevisst hvilken grad av relasjonskompetanse personalgruppen har. Lav grad av relasjonskompetanse kan oppstå som en risikofaktor i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Dette kan videre resultere i at den voksne mister muligheten til å finne ut om det er endringer i hjemmesituasjonen som impliserer at barnet viser utagerende atferdsvansker i barnehagen.

### **5.2.2 Relasjoner**

Det framkommer i studien at gode relasjoner vektlegges i arbeidet. Claussen (2010) anser gode relasjoner som det viktigste hjelpetiltaket i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn. Roland (2021) hevder at en voksen som etablerer god relasjon til barnet ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer, enn voksne som ikke har en slik relasjon. Videre viser funnene at det ikke er uvanlig at barnet får en eller to favorittvoksne som de søker mest til, og at det er disse personene som fører arbeidet litt framover. Masten (2007) hevder at hvis barnet får oppleve å ha nær relasjon til minst én person som har hatt positiv betydning for barnet over tid, vil dette være en beskyttende faktor.

Derimot kan arbeidet med favorittvoksne også bli en risikofaktor i form av ansvarsfraskrivelse fra øvrige ansatte. Funnene viser at det kan bli slik at det forventes at det kun er én eller to voksne som skal følge opp tiltak med å gi utviklingsstøtte. Det viser seg

også at det råder utfordringer i forhold til det å få med seg alle voksne i arbeidet med å gi utviklingsstøtte. Dette kan tolkes som at det besittes ulik grad av motivasjon i personalgruppa. Gotvassli (2019) mener at umotiverte aktører kan bremse arbeidet og videre hindre god kvalitet i arbeidet med å gi utviklingsstøtte. Dette mener Schad (2015) kan resultere i at arbeidsinnsatsen kun står og faller på én person. Arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker kan skape frustrasjon hos personalet, noe som kan true relasjonen mellom den voksne og barnet. Dette kan gi utløp for negative relasjoner som medfører at den voksne blir utelukkende fokusert på barnets negative sider og atferd (Drugli, 2014). Denne frustrasjonen kan også tolkes i retning av at barnehagelærere ikke mestrer sin yrkesrolle og de utfordringer som relasjonen til barnet representerer. Et resultat kan være at enkelte voksne trekker seg unna barnet (Claussen, 2010). Dermed kan en slik ansvarsfraskrivelse utvikle seg til å bli en risikofaktor i arbeidet.

### **5.2.3 Et behov for ulike tiltak og perspektiver**

Funnene viser at barnehagelærerne vektlegger systemrettede tiltak i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barna med utagerende atferdsvansker. Derimot er det ingen av barnehagelærerne som beskriver individrettede tiltak med én til én-kontakt, noe Eriksen og Halkier (2012) påpeker kan være hensiktsmessig i perioder, jf. kapittel 2.3. Gjennom klare fastlagte metoder vil slike individrettede tiltak kunne tilby personalet konkrete løsninger som raskt kan iverksettes for å hjelpe barnet (Hausstätter, 2007).

Inndeling i mindre grupper er et tiltak barnehagelærerne belyser som et utviklingsstøttende tiltak. Det ytres om at en slik tilrettelegging gir mulighet for bedre tid til å veilede og støtte i lek, samt at det minsker sjansen for utagering. Slike funn samsvarer med ulike studier (Alvestad et al., 2019; Dalli et al., 2011) som viser at organisering i mindre grupper representerer gode utviklingsarenaer for barna. Sett fra en annen side vil en svakhet med en slik type inndeling av barnegruppen være at den er svært voksenstyrende. Spørsmålet er også om det blir for mye fokus på organisering og om dette bidrar til at barnet får færre muligheter til innflytelse på egen hverdag (Alvestad et al., 2019). Barnehagelærernes fokus på slike tiltak viser at de befinner seg innenfor det relasjonelle perspektivet, hvor søkelyset rettes mot organisatoriske og sosiale prosesser rundt barnet (Groven, 2013).

Barnehagelærerne benevner *kort* atferdskorrigerende individrettede tiltak, noe som kan tolkes som at slike typer tiltak ikke anses som hovedprioriteringen. Dette er i samsvar med det Schad (2015) bekrefter, da det påpekes at det å gå rett løs på slike tiltak sjelden vil være

vellykket. Funnene viser at barna med utagerende atferdsvansker ikke kan behandles likt, men at det må vurderes hvilke tiltak som passer best til det enkelte barnet. Slike ytringer støttes av Kaale og Nordahl-Hansen (2019) som viser til studier som beskriver at det ikke finnes en type tiltak som passer for alle barn innenfor samme vanskeområdet. For å kunne gi god utviklingsstøtte vil det dermed være viktig å ha kunnskap om flere ulike typer tiltak og perspektiver.

Det framstår som et paradoks at barnehagelærerne beskriver at barna med utagerende atferdsvansker ikke kan behandles likt, samtidig som de vektlegger systemrettede tiltak. Slik jeg ser det, fordrer dette et mangfold av tiltak, både på individ- og systemnivå. Bae (2018) hevder at det vil være nødvendig å forstå barnehagen fra ulike perspektiver og tilnærminger. Hausstätter (2007) hevder i tillegg at det blir vanskelig å yte hjelp til barn utfra ett perspektiv eller ett politisk eller ideologisk utgangspunkt.

Det er ikke noe nytt innenfor feltet at barnehagelærere ser på barn med utagerende atferdsvansker som en mangfoldig gruppe. Det er når man ser dette i sammenheng med dagens diskurs, hvor systemrettede tiltak og det relasjonelle perspektivet råder, at jeg undrer meg hvor veien går videre. Det kan tolkes som at barnehagelærerne i min studie er preget av dagens hegemoniske diskurs, hvor systemperspektivet blir sett på som det mest riktige eller politisk korrekte (Moen, 2018). Jeg undres om det er mulig å prioritere alle barn gjennom bruk av det systemperspektivet, uten å miste det ene unike barnet med dets behov og utfordringer.

Det er lett å forstå at barnehagelærere i studien svarer i tråd med politiske føringer, da jeg tror det i dagens samfunn er vanskelig å komme utenom. Samtidig er det litteratur som fremmer et både og- perspektiv (Uthus, 2020), jf. kapittel 2.1. Det kan likevel tolkes som om barnehagelærere, i fare for å trå feil, beskriver det som forventes av dem i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Det er tverrpolitisk enighet om at barnehagens egenart er noe som bør bevares. Det er også en utvikling som ser barnehagen som et viktig instrument for å løse fremtidige oppgaver når det gjelder å forebygge problemer (Arnesen, 2012a; Kunnskapsdepartement, 2019). Slike aspekter kommer til synet gjennom nasjonale satsinger som tidlig innsats. Barnehagen har i tillegg en forventning om å være en sosial læringsarena som forbereder barna på skolegangen (Arnesen, 2012a). Dette viser at barnehagen står i tunge føringer, noe jeg mener utfordrer barnehagelærerens faglige integritet. Parallelt med slike føringer konkluderes det med at barnehagepersonalet behøver økt



kompetanse (Befring, 2020; Drugli, 2013). Økt kompetanse og utvikling er alltid nødvendig, men når man tar i betraktning at barnehagelærere tilsynelatende står midt i spenningsfeltet mellom system og individperspektiv, ulike politiske føringer, samt at de trenger økt kompetanse, så er det lett å forstå at dette kan være krevende. I tillegg viser funnene mine at barnehagelærerne ser på både personalsamarbeid, foreldresamarbeid, relasjonsbygging og andre utviklingsstøttende tiltak som utfordrende. Det kan derfor oppleves vanskelig å trå riktig, samtidig som det er lett å oppleve at man gjør feil. Med slike tolkninger er det liten tvil om at barnehagen er under mye press, noe som kan være grobunn for utfordrende praksis.

### **5.3 Gode teorier møter utfordrende praksis**

I min studie framkommer det at organisering og planlegging av tiltak fungerer godt. Beskrivelsene viser at teoriene er gode, og at de blir omformet til gode tiltaksplaner. Gruppeinndeling, temasamling, gode forberedelser, gi barnet valg, ros, grensesetting og relasjonsbygging, er eksempler på noe av innholdet. Studien viser også at barnehagelærerne fremmer verdien av tidlig innsats. Dette er i tråd med rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) sine intensjoner, da det påpekes at barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får tilretteleggingen som er nødvendig. Utfra slike forståelser og teorier kan det tolkes som at barnehagelærere har gode ideologiske teorier omkring arbeidet med barn som viser utagerende atferdsvansker, noe som vil være en beskyttende faktor i arbeidet. Utfordringen blir derimot når barnehagepersonalet skal gjennomføre slike tiltak i praksis.

Det framkommer i studien at barnehagelærerne vektlegger personaltetthet som et sentralt aspekt i arbeidet med å gi utviklingsstøtte. Slike funn samsvarer med det Sælen (2019) forklarer, da det hevdes at høy personaltetthet er en forutsetning når atferdsvansker skal forebygges. Derimot viser funnene en utfordrende praksis. Barnehagelærerne forklarer at tiltak som er igangsatt ofte ikke blir gjennomført, fordi det er mangel på personal og tid. I tillegg eksisterer det et krav om faglige oppgaver som skal utføres. Barnehagelærerne forklarer at de synes det er trist å oppleve at barna med utagerende atferdsvansker seint får hjelp grunnet mangel på tid og personal. Det kan tolkes som om arbeidet med å gi utviklingsstøtte befinner seg i en risikosone som står i strid med både rammeplanens intensjoner, lovverk og den nasjonale satsningen om tidlig innsats. Slike funn bekrefter det Hausstätter (2007) beskriver som spenningsforholdet mellom ideologi og virkelighet. Sett i lys av Bronfenbrenner (1979) sin teori vil dette spenningsforholdet befinne seg mellom de ytre rammene i makrosystemet og de indre rammene mikrosystemet.

Funnene belyser at mangel på tid og personal, samt økt arbeidsmengde knyttet til barnets utfordringer resulterer i stress og kaos. Disse aspektene mener barnehagelærerne kan påvirke både samarbeidet innad i personalet og videre ha innvirkning på barnet med utagerende atferdsvansker. Flaten (2013) hevder at slike ringvirkningsprosesser videre kan påvirke hvordan barna forholder seg til hverandre. Det kan tolkes som at dynamikken i barnegruppen speiler den atmosfæren som råder blant personalet. Slik det omtales i kapittel 2.5 relateres slike forhold til risikofaktorer som kan påvirke arbeidet med å gi utviklingsstøtte i barnets mikrosystem (Haugen, 2008b). Ulike undersøkelser viser at økt arbeidspress og knapp bemanningssituasjon er en kilde til stress og dermed kan bli svært belastende over tid (Olaussen, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Utdanningsforbundet, 2020). Personalets møte med barnets utagerende atferd kan dermed skape en kontinuerlig beredskap, noe som videre kan føre til utmattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Risikofaktorene som beskrives av barnehagelærerne er faktorer som jeg mener vil ha innvirkning på kvaliteten i arbeidet. Sagbakken (2010) understreker at i et omsorgsfullt miljø utvikler barn seg, men i fiendtlige miljøer tilpasser de seg for å overleve. Dårlig barnehagekvalitet synes dessuten å øke risikoen for utviklingen av utagerende atferdsvansker (Pluess & Belsky, 2009). Barna tilpasser seg ikke et mikrosystem som ikke gir dem den støtten de har behov for, uten å protestere på sitt vis (Drugli, 2013). I funnene framkommer det at barnehagelærere *ikke har tid og muligheten til å se det, selv om de ser det*. Om barnehagen fremstår som en arena preget av stress og utfordringer, kan barnehagen dessverre stå i fare for å bli en arena som kan være med å fremskape barn med utagerende atferdsvansker.

Mine funn viser at det foreligger utfordringer mellom den lave personalsituasjonen og det å ivareta at alle barn blir sett i hverdagen. Det kreves ekstra tid og oppmerksomhet for å kunne gi tilstrekkelig utviklingsstøtte til det utagerende barnet, noe som kan gå på bekostning av de andre barnas behov. Det framkommer ytringer om at de dagene barnet med utagerende atferdsvansker er borte fra barnehagen, så eksisteres det mer tid til å prioritere de andre barna. Det kan tolkes som om barnehagelærerne befinner seg i en situasjon hvor de må velge mellom å prioritere alle barna, eller barnet med utagerende atferdsvansker. Seland (2011) hevder at lav bemanning kan medføre en praktisk rasjonalitet. En slik rasjonalitet beskrives som en situasjon hvor personalet kun har muligheten å konsentrere seg om primæroppgavene, noe som svekker mulighetene til å gå inn i mer krevende oppgaver (Seland, 2011).

Det viser seg at slike funn ikke er noe nytt blant barnehagelærere i dagens samfunn. I en undersøkelse utført av Utdanningsforbundet (2020) framkommer det at barnehagelærere

opplever at arbeidet i barnehagen over tid har blitt mer krevende. Dette bidrar til et dårligere tilbud til barna, fordi krav og forventninger har økt, uten at ressursene har gjort det samme (Utdanningsforbundet, 2020).

Mine refleksjoner fører meg til bekymring for barnehagens egenart og institusjonens syn på seg selv. Hvis formålet og mandatet til barnehagen er deres selvfølelse og identitet, så tror jeg at barnehagelærer oftere såres, enn føler mestring. Det kan stilles spørsmål om hvordan man skal kunne trå riktig i møte med det unike barnets behov for utviklingsstøtte, når teoriene og forventningene fra alle kanter presser på. Et forsøk på å svare på dette, vil være å si at jeg tror alle barnehagelærere gjør sitt ytterste for å både prioritere alle barn, samtidig som de tar hensyn til det enkelte barn. Utfordringen kan være at de hverken utad eller innad klarer å signalisere seg selv som institusjon tydelig nok. Det kan tolkes som om de står i et spenningsfelt mellom å prioritere alle barn eller én og én. Barn med utagerende atferdsvansker har et mangfold av individuelle behov, som barnehagelærere forklarer løst med hovedvekt på de systemrettede tiltakene samarbeid, relasjoner og personaltetthet. Parallelt som slike aspekter vektlegges, så beskriver barnehagelærerne at det å utføre utviklingsstøttende tiltak er en krevende prosess i praksis, grunnet mangel på personal og tid. Det kan stilles spørsmål om dette er fordi barnehagelærere utelukkende forsøker å løse arbeidet på systemnivå.

### **5.3.1 Fanget av samfunnsmaskineriet**

Jeg undres om barnehagelærerne befinner seg i en situasjon som er preget av press fra både behovet til det utagerende barnet, tiden som ikke strekker til, ulike politiske føringer, foreldrenes forventninger, sterke ideologier og et gap mellom teori og praksis. Dette resulterer i stress som videre kan føre til at man ikke har tid til å se det utagerende barnet med sine behov. Dette kan være et resultat av at barnehagelærerne er fanget i et samfunnsmaskineri som er preget av politiske føringer og ideologier (Hausstätter, 2007). Funnene viser at barnehagelærere tilsynelatende er blitt dratt inn i den hegemoniske diskursen som er preget av det systemrettede perspektivet. Den hegemoniske diskursen viser ideologien om en inkluderende barnehage, noe som Hausstätter (2007) forklarer kan være utfordrende i praksis. Et for stort søkelys på systemperspektivet kan dessuten implisere at personalet ikke ser de individuelle vanskene, og i ytterst konsekvens unnlater å iverksette individuelt tilpassede og målrettede tiltak for barn med utagerende atferdsvansker (Hanssen, 2021). Eriksen og Halkier (2012) fremmer verdien av behovet for voksne som er i stand til å se bakenfor

vanskelighetene og oppleve disse barna som de barn de er- hver og en med sin individuelle historie og personlighet. Det er dessuten tverrpolitisk enighet om at det er viktig å bevare og utvikle det beste av vår barnehagetradisjon- med barnet og barndommens egenverdi i fokus (Arnesen, 2012a).

I det systemrettede perspektivet ligger det naturlig nok en kritikk av det individorienterte perspektivet. Diskursene går utpå om individrettede tiltak fører til varig forandring og hjelp, eller om det kun representerer isolerte løsninger på mer underliggende problemer hos barnet (Hausstätter, 2007). Uthus (2020) beskriver at det systemrettede mistaket og storsamfunnets ideologi resulterer i magrere vilkår for å ivareta menneskelig mangfold. Befring (2020) hevder likeledes at mangfold i en barnegruppe i virkeligheten framstår som et omfattende pedagogisk problem og ikke som en ressurs. Dette understreker Befring (2020) at vil gå utover vilkårene for de barna som har begrensede ressurser til å få realisert sitt utviklingspotensial. Disse påstandene skaper bekymring med tanke på at barn med utagerende atferdsvansker behøver særskilt utviklingsstøtte, noe som blir en utfordring i magrere kår. Både Befring (2016), Groven (2013) og Uthus (2020) påpeker behovet for et både- og perspektiv. Dette er noe som viser betydningen av unik innsikt i barn med utagerende atferdsvansker, og deres behov for å bli møtt i et helhetlig perspektiv, både på et individuelt plan og gjennom deltakelse i fellesskapet (Uthus, 2020). Et slikt perspektiv er ikke en motpol til Bronfenbrenners bio-økologiske modell, som vektlegger det *gjensidige* samspillet mellom individet og systemene rundt (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2018; Nordahl et al., 2005).

### **5.3.2 Skjæringspunktet**

Jeg mener det er i skjæringspunktet mellom et både- og perspektiv og samspillet i Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell, at både årsakene og løsningene kan finnes. I et rent systemperspektiv vil ikke barnehagelærere fullt ut klare å møte barnets komplekse utfordringer og behov. Ei heller med et rent individperspektiv. Et både- og perspektiv kan gjøre slik at barnehagelærere pendler mellom individ- og systemperspektivet, noe som nødvendigvis heller ikke er en optimal måte å arbeide på. Jeg tenker at et både- og perspektiv også kan være å gå i dybden på det samspillet som beskrives i det bioøkologiske aspektet i Bronfenbrenners teori. I dette skjæringspunktet vil individ- og systemperspektivet være smeltet sammen som en egen forståelse, med det bioøkologiske aspektet. Min mening er at en slik teori vil kunne skape gode forutsetninger for å gi utviklingsstøtte, hvor barnehagelærere står stødigere i sin profesjon. På denne måten kan barnehagens egenart signaliseres tydeligere

ut, i tråd med barnehagens rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017) og formål. Det kan bli utfordrende å stå stødig som systemorienterte, individorienterte og begge deler på en gang. Barnehagen må stå stødig i seg selv, med en tydelig identitet og egenart. Dette fordi de i tråd med barnehageloven (2005) skal kunne ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. Slike føringer fordrer evne til å stå i dette skjæringspunktet, uten å la seg bli satt ut av samfunnets systempress og individenes omfattende behov. Dette kan oppleves som svært belastende, noe barnehagelærerne bekrefter i sine uttalelser om hvor hektisk barnehagehverdagen er. Et slikt perspektiv fordrer evne til å gå i dybden, og trygghet til å arbeide i samspillet mellom begge ytterpunkter. Dette illustreres i min modell (figur 4) som er inspirert av Bronfenbrenner (1979) sin teori og et både- og



Figur 4 Skjæringspunktet

perspektiv. Holland (2013) påpeker at den utagerende atferden er en vanske som oppstår mellom barnet og dets relasjoner med omgivelsene. Det hensiktsmessige vil da være å finne tiltak som omfavner samspillet mellom begge. Tiltakene som kan iverksettes bør være en blanding av både individrettede og systemrettede tiltak, som sammen utgjør et hensiktsmessig perspektiv, i skjæringspunktet. Dette vil kanskje gjøre at barnehagelærer mestrer å prioritere alle, samtidig som de prioriterer ett og ett barn, inkludert barnet med utagerende atferdsvansker. De får legitimert både individ- og systemrettede tiltak, fordi de utføres sammen som et helhetlig arbeid, samt treffer skjæringspunktet. Dette uten at hvert enkelt tiltak blir sett på som en enhet, og dermed står i fare for å bli kritisert og fragmentert. Dagens diskurs har ført til at systemperspektivet har gått foran individperspektivet som to motsetninger. Det kan stilles spørsmål om barnehagen som egenart står i fare for å bli glemt i samfunnsmaskineriets ideologiske krav og forventninger (Hausstätter, 2007). Likeledes som barnehagelærere står i fare for å miste fotfeste i sin profesjonsutøvelse.



## 6 Avsluttende kommentarer

I denne avslutningen skal jeg sammenfatte hva studien viser. Formålet med studien var å få økt kunnskap og verdifull innsikt i arbeidet med barn som har utagerende atferdsvansker. Min problemstilling var: **Hvordan beskriver barnehagelærere arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?**

Barnehagelærerne beskriver arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker som utfordrende. I arbeidet vektlegges systemrettede tiltak som personaltetthet, godt personal- og foreldresamarbeid og gode relasjoner. Barnehagelærernes tanker omkring planlegging og organisering av tiltak viser at det stort sett fungerer godt. Det er imidlertid utfordrende å gjennomføre tiltak i praksis, grunnet mangel på tid og personale.

Å gi grenseløse utviklingsmuligheter til barn med utagerende atferdsvansker krever at barnehagen skaper utviklingsstøttende beskyttelsesfaktorer rundt barna. Det er ingen tvil om at barna med utagerende atferdsvansker er en mangfoldig gruppe, med et komplekst behov for utviklingsstøtte. I systemet møter de nådeløse rammer som kan implisere i dystre konsekvenser om utviklingsstøttende tiltak ikke strekker til.

Hvis dette studie har gitt meg økt kunnskap og verdifull innsikt, så er det at barn med utagerende atferdsvansker er en mangfoldig gruppe, med underliggende årsaker til de utagerende atferdsvanskene. Utviklingsstøttende tiltak til denne mangfoldige gruppen kan bli utfordrende, i et samfunn hvor systemperspektivet råder. Det er lett å la seg rive med i samfunnsmaskineriet, og da blir det vanskelig å vite hva man skal prioritere. Barnehagen plikter å ivareta alle, samtidig som hvert enkelt barn har rett til å bli møtt med sin individuelle historie og personlighet (Eriksen & Halkier, 2012).

Systemrettet arbeid har en sentral verdi i dagens samfunn, noe som også barnehagelærerne i studien vektlegger i sitt arbeid med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. I skrivende stund går mine tanker til Uthus (2020) og det systemrettede mistaket. Jeg stiller meg undrende til om dagens diskurs har ført til at systemperspektivet har gått foran individperspektivet som to motsetninger. Likeledes kan det virke som barnehagelærere ikke er bevisst det bioøkologiske aspektet ved Bronfenbrenners modell. Videre behovet for et både- og perspektiv, hvor de ulike synene står sammen, og ikke rivaliserer. Det kan virke som om barnehagelærere i stor grad representerer det politisk korrekte og det ideologiske riktige.

Ideologien er styrt av overordrede teorier og politiske føringer. I virkeligheten må man stoppe opp og vurdere hvilke utviklingsstøttende tiltak som er det mest hensiktsmessige til akkurat *dette* barnets individuelle historie og personlighet. Samfunnet i dag er komplekst, og det finnes heller ikke noen «quick-fix» kur med oppskrift til hvert enkelt barn. Det kan bli utfordrende å yte utviklingsstøtte utfra ett perspektiv eller ett politisk eller ideologisk utgangspunkt. Jeg støtter meg til Hausstätter (2007) som sier at vi må tørre å stå i randsonen og være rabulistisk innenfor samfunnets rammer og krav. Dette er i tråd med figur 4, hvor jeg hevder vi må stå stødig i skjæringspunktet. Det er viktig å tørre å utfordre- stille seg på sidelinjen og tenke gammelt nytt og nytt-nytt (Hausstätter, 2007). Med en slik holdning er det lett å trå feil, men man risikerer også å kanskje gjøre den store forskjellen. Jeg tenker at barn med utagerende atferdsvansker har behov for barnehagelærere som ser hvert enkelt barn, med sitt særskilte behov. Samtidig må de ta inn over seg Bronfenbrenners bioøkologiske modell som går fra et individperspektiv til et systemperspektiv. Bare på denne måten tror jeg at vi kan minske behovet for spesialpedagogiske tiltak for denne gruppen barn.

## **6.1 Studiens implikasjoner**

Min studie viser at barnehagelærere står i et spenningsfelt med store utfordringer. De opplever stress og beskriver en følelse av å ikke strekke til. Jeg mener det er behov for forskning som styrker barnehagelærerne i sin profesjon. Barnehagelærere har behov for å stå stødig i sin profesjonsutøvelse, for å kunne gi tilstrekkelig utviklingsstøtte til en sårbar gruppe. Dette forutsetter både kompetanseøkning blant barnehagelærere, men også at politiske føringer er tydelig på hva som forventes av barnehagen som egenart.

Det er interessant å forske på barnehagelærere, samtidig ville det ha vært unikt å også høre barnets stemme. Hvordan opplever egentlig barn med utagerende atferdsvansker sin hverdag i barnehage og skole? Jeg mener det ville gitt verdifull innsikt å følge flere barn med utagerende atferdsvansker over tid. En longitudinell studie vil kunne gi slik kunnskap som kan omsettes til kompetanse til hele fagfeltet. Hensikten vil være å studere utvikling, endring og få fram barnets stemme. Ulempene ved denne metoden er at den er kostbar og tidkrevende, samtidig som faren for frafall er til stedet.



## Referanseliste

- Algozzine, B., Daunic, A. P. & Smith, S. W. (2010). *Preventing Problem Behaviors. Schoolwide Programs and Classroom Practices also viewed* (2 utg.). California: Corwin.
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen - Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)*: Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Arnesen, A.-L. (2012a). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering : perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 56-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2012b). Inkludering Perspektiver i barnehagefaglige praksiser- en innledning. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering : perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 13-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aspflo, U. (2015). Det er ikke uvanlig at personalet legger skylden på andre. I H. Hedström (Red.), *Barn som utfordrer - holdningsarbeid og metoder i barnehage og første klasse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Aubert, V. (1969). Om metoder og teori i sosiologien. I V. Aubert (Red.), *Det skjulte samfunn* (s. 195-224). Oslo: Pax Forlag.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring : barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen : veier ut av låste atferdsmønstre*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S. & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22, 717-735.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. London: Harvard University Press.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov* (s. 13-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Card, N. & Little, T. (2007). Differential Relation of Instrumental and Reactive Aggression with Maladjustment: Does Adaptivity Depend of Function? I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (Red.), *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Claussen, C. J. (2010). *Det er noe med den ungen : fra bekymring til handling* (2 utg.). Oslo: Sebu forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., . . . Wang, B. (2011). Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review. Hentet fra <https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/5997>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). Handbook of qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The discipline and practice of qualitative research* (s. 1-28). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. (2014). *Liten i barnehagen : forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B., Graham, C. & Larsson, B. (2008). Teachers' Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52: 279–291.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. & Onsjøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler: gode dialoger*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Eriksen, K. E. & Halkier, L. (2012). *Utviklingsstøtte til barn i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna – handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektiv. I O. L. Fuglestad & H. Fandrem (Red.), *Barn i utfordringer : systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19-30). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flaten, K. (2013). *Barnehagebarn og angst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingssåten i forvaltningsaker* (LOV-1967-02-10). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven>
- Gimpel, G. A. & Holland, M. L. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children : effective interventions in the preschool and kindergarten years*. New York: Guilford Press.
- Gotvassli, K.-Å. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor: elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn?q=grunnloven>
- Grythe, J. & Midtsundstad, J. H. (2002). *Foreldresamarbeid i barnehagen : muligheter og begrensninger - idealer og realiteter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hanssen, N. B. (2021). "Jeg har prøvd alt" Om læreres kompetansebehov for å praktisere spesialundervisning. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 245-261). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, R. (2008a). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugen, R. (2008b). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 43-72). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer - mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hausstätter, R. S. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I B. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen : Barnet i fokus* (s. 41-77). Oslo: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. & Connolley, S. (2012). Towards a framework for understanding the process of educating the "Special" in Special education. *International journal of special education*, 27(2).
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn : krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Juul, J. & Jenssen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetanse*. København: Apostrof.
- Kay, J. (2007). *Behavioural, emotional and social difficulties* New York: Continuum
- Kinge, E. (2015). *Utdrende atferd i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartement, D. K. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 2019-2020). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015–2016) ). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/?ch=1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag.
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismespekterforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6 utg., s. 523-547). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillvist, A. & Granlund, M. (2010). The preschool child in need of special support – Prevalence of traditional disability categories and functional difficulties. *Acta Paediatrica* 99.
- Loeber, R. & Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime. *Epidemiology, development origins, risk factors, early interventions, and policy implications. Development and Psychopathology* 12, 737-762.
- Lund, I. (2012). *Tydelige voksne : Når atferd utfordrer*. Kristiansand: Portal.
- Lund, I. (2018). Kommunikasjonens muligheter og utfordringer i samarbeid. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (s. 338-357). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lurie, J. M. & Clifford, G. (2005). *Parenting a Young Child With Behavior Problems : Parent's experiences before, during and after Webster-Stratton Parent Training*. Hentet fra <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2366861?locale-attribute=en>
- Lyngseth, E. J. & Alterskjær, K. S. (2019). Systemrettet arbeid med barns språk i barnehage og PPT. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 114-126). Oslo: Universitetsforlaget.

- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.
- Moen, T. (2018). Individ- og systemrettet arbeid i PPT– er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse? *Spesialpedagogikk* 83 (4), 14-12.
- Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 34-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4 utg.). Oslo: Oktan AS.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener* Oslo: NOVA-rapport 11/00.
- Nordahl, T. & mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnæringer* Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olaussen, Å. (2007). *Arbeidsmiljøet i barnehagen- en undersøkelse om førskolelæreres arbeidsmiljø*. Utdanningsforbundet rapport nr. 01 Oslo: Utdanningsforbundet Hentet fra <https://docplayer.me/4627559-Arbeidsmiljoet-i-barnehagen-en-undersokelse-om-forskolelaerernes-arbeidsmiljo.html>
- Os, E., Winger, N. & Eide, B. (2019). Visjoner om kvalitet- Barnehagelæreres synspunkter på hva som kan gjøre barnehagen bedre for barn under tre år IN. Winger (Red.), *Blikk for barn* (s. 31- 54). Bergen: Fagbokforlaget.
- Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38?q=personopplysningsloven>
- Persson, B. (2003). Special Education Competence in a School for All — Ideals and Actualities. *Nordisk tidsskrift för specialpedagogik*, 81(2), 79-85.
- Pluess, M. & Belsky, J. (2009). "Differerent susceptibility to rearing experience. The case of childcare." *The journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 396-404.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksnerollen i barnehage og skole- Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2002). *Bære eller briste- kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønbeck, A. E. (2012). Spesialundervisning: Diskurser under press? I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault : diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 220-238). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sagbakken, A. (2010). Hjelpetiltak i barnehagen. I C. J. Claussen (Red.), *Det er noe med den ungen : fra bekymring til handling* (2 utg.). Oslo: Sebu forlag.
- Schad, E. (2015). Å gå rett løs på en metode blir sjelden særlig vellykket IH. Hedström (Red.), *Barn som utfordrer : holdningsarbeid og metoder i barnehage og første klasse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Schindler, P. L. & Thomas, C. C. (1993). The structure of interpersonal trust in the workplace. *Psychological Reports* 73 (2), 563-573.

- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen : muligheter og utfordringer i en barnehage i endring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silvermann, D. (2014). *Interpreting Quality Data* (5 utg.). London: Sage.
- Skogen, J. C. & Torvik, F. A. (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak*. (Rapport 13:4). Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2013/rapport-20134-pdf.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Trivsel og stress blant lærere. *Bedre skole*, 72-81. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%20202017.pdf>
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak- motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FOU i praksis nr. 4 (1)*, 27-45.
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 13. mars). Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Sæbø, A. B. (2010). *Drama i barnehagen* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sælen, N. (2019). Høy voksentetthet er forutsetning når atferdsvansker skal forebygges. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-barnehagelaerer-bemanningsnorm/hoy-voksentetthet-er-forutsetning-nar-atferdsvansker-skal-forebygges/174684>
- Sørli, M. A., Amlund- Hagen, K. & Ogden, T. (2008). Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence. *Journal of research on adolescence*, 18, 121-144.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *The journal of Child Psychology and Psychiatry* 5 (4), 341-367.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehager - innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hvordan opplever foreldre barnehagetilbudet?* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/foreldreundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Utdanningsspeilet 2020*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2020/del-1/barnehage/#spesialpedagogisk-hjelp>
- Utdanningsforbundet. (2020). *Sykefravær i barnehagen sett fra innsiden– intervjuer med medlemmer av Utdanningsforbundet Rapport 1/2020*. Oslo: Utdanningsforbundet. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport\\_01.2020\\_sykefravar\\_barnehage.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_01.2020_sykefravar_barnehage.pdf)
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: mot nye mål og ny mening*. Oslo: Gyldendal.
- Vik, S. & Hausstätter, R. (2014). Fra «early intervention» til tidlig innsats. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/fracarly-intervention-til-tidlig-innsats/>
- Walker, H., Ramsey, E. & Gresman, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school. Evidence based practices*. Belmont: Thomas Wadsworth.

## Vedlegg 1 Vurdering NSD



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Barn med utagerende atferdsvansker i barnehagen.

#### **Referansenummer**

400573

#### **Registrert**

31.07.2020 av Hilde merete Nilsen - hni046@post.uit.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Natallia Bahdanovich Hanssen, natallia.b.hanssen@nord.no, tlf: 75517764

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Hilde Merete Nilsen, hni046@uit.no, tlf: 95173731

#### **Prosjektperiode**

01.09.2020 - 30.11.2021

#### **Status**

05.08.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

## 05.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 05.08.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.11.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.

12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



# Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse i masteroppgaveprosjekt

## «Utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker i barnehagen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Mitt navn er Hilde Merete Nilsen og er jeg er student ved UiT Norges arktiske universitet. Jeg studerer master i spesialpedagogikk og skal i den forbindelse utføre et masteroppgaveprosjekt. Dette prosjektet omhandler hvordan barnehagelærere beskriver arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker. Problemstillingen min er: «Hvordan beskriver barnehagelærere arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?» Jeg skal gjennomføre en intervjuundersøkelse hvor jeg skal se nærmere på:

- Hva vektlegger barnehagelærere i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?
- Hvordan opplever barnehagelærere organiseringen av tiltak med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?
- Hvilke tanker eksisterer rundt gjennomføring av tiltak for å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT Norges Arktiske Universitet campus Alta.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg sender ut denne forespørselen fordi jeg vil gjennomføre en intervjusamtale med barnehagelærere om mitt tema. I den forbindelse sender jeg ut dette informasjonsskrivet til aktuelle barnehager. Det er nødvendig for min studie at barnehagelæreren har vært yrkesaktiv i to år og at personen har erfaring med å arbeide med barn som viser utagerende atferdsvansker.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet vil jeg gjennomføre et intervju med deg som varer i ca. 45 minutter. Deltakelsen innebærer at jeg tar lydopptak av intervjuene. Intervjuene vil foregå i arbeidstiden. Spørsmålene vil omhandle dine beskrivelser av tiltak, hvordan du opplever organiseringen av tiltak og tanker rundt gjennomføring. Jeg vil også komme inn på utfordringer og hvilke faktorer du opplever som mest avgjørende i arbeidet. Både jeg og du har taushetsplikt og er begge ansvarlig for at historier ikke fortelles på en slik måte at de kan identifiseres til et nåværende eller tidligere barn på barnehagen direkte eller indirekte.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg har taushetsplikt og lydopptak og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder som kommer til å ha tilgang til dette. Jeg vil kun bruke den informasjonen som relevant i forhold til mitt masterprosjekt. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dette vil bli innelåst og ingen opplysninger vil kunne spores tilbake til deg da det kun er meg som kommer til å ha tilgang. Alle opplysninger vil bli behandlet uten navn eller andre gjenkjennelige opplysninger. Informasjonen som registreres om deg skal bare brukes slik det er beskrevet under

formålet med studien. Undersøkelsen anonymiseres og ingen navn eller personidentifiserende opplysninger vil komme frem. Når intervjuet er transkribert, vil lydfilen slettes. Alt av datamateriell kommer til å være på min pc som er sikret med passord. Det er kun jeg som bruker den. Du kan om ønskelig få det transkriberte intervjuet tilsendt, og eventuelt komme med innvendinger hvis jeg har misforstått deg, eller om du har noe å tilføye. Dette er helt frivillig for din del.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes november- 2021. Alt av materiale og opplysninger som kan knyttes opp til deg vil bli slettet innen den tid.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Hilde Merete Nilsen  
Student, master i spesialpedagogikk  
UiT Norges arktiske universitet  
Tlf: 95173731  
E-post: [hni046@uit.no](mailto:hni046@uit.no)

Veileder:  
Natallia Bahdanovich Hanssen  
Førsteamanuensis i spesialpedagogikk  
Nord universitet  
Tlf: 75 51 77 64  
E-post: [natallia.b.hanssen@nord.no](mailto:natallia.b.hanssen@nord.no)

Personvernombud ved UiT:  
Joakim Bakkevold  
Tlf: 776 46 322 og 976 915 78  
E-post: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student  
Hilde Merete Nilsen

Prosjektansvarlig  
Natallia Bahdanovich Hanssen

Dersom du ønsker å delta i studien, vennligst skriv under på samtykkeerklæringen:



---

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker i barnehagen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

.....  
Sted og dato

.....

## Vedlegg 3 Intervjuguide

**Hvordan beskriver barnehagelærere arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?**

### **Forskningsspørsmål:**

1. Hvordan forstår barnehagelærere barns utagerende atferdsvansker?
2. Hva vektlegger barnehagelærere i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?
3. Hvilke tanker eksisterer rundt gjennomføring av tiltak for å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?

### **Bakgrunn og opplysninger**

1. Hva er din alder?
2. Hvor lenge har du jobbet som barnehagelærer?
3. Hvilken utdanning har du?
4. Hvilke arbeidsoppgaver har du?
5. Hvor mange barn og voksne er det på din avdeling?

### **Forståelse**

1. Hva legger du i begrepet utviklingsstøtte?
2. Hvilken forståelse har du av begrepet utagerende atferdsvansker? Gi eksempler.
3. Hva tenker du barn med utagerende atferdsvansker har utfordringer med?
4. Kan du gi noen eksempler på situasjoner hvor du gav utviklingsstøtte til barn som har utagerende atferdsvansker?

### **Tiltak for å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker**

1. Hva vil du beskrive som de mest avgjørende faktorer i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?

2. Hvilke tiltak bruker dere i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker? Gi eksempler.
3. Bruker dere noen spesifikke metoder i dette arbeidet? Gi eksempler.

### **Organisering og gjennomføring av tiltak for å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker**

1. Hvordan organiserer dere tiltak dere bruker i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker? Gi eksempler.
2. Hvordan vil du beskrive din opplevelse av hvordan denne organiseringen fungerer?
3. Hvilke tanker har du rundt gjennomføringen av tiltakene?
4. Hva tenker du er viktig å ta hensyn til i gjennomføringen av tiltakene?
5. Hvorfor mener du disse tiltakene er hensiktsmessig i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?
6. Hvilke utfordringer vil du beskrive i arbeidet med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferdsvansker?
7. Hva tenker du skal til for å gjøre dette arbeidet lettere å håndtere?

### **Avslutning**

1. Har du noen andre kommentarer eller tanker rundt temaet?
2. Hva mener du er det mest sentrale vi har snakket om?
3. Har du noen andre spørsmål?

Takk for deltakelsen i min studie!

