



**UiT** Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## **Tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd**

Karina Kåsereff Methi

Masteroppgave i spesialpedagogikk, PED-3903, mai 2021



**UiT** Norges arktiske universitet



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	1
1.1	Bakgrunn for temavalg .....	1
1.2	Problemstilling .....	5
1.3	Begrepsavklaring.....	5
1.4	Oppgavens struktur.....	7
<b>2</b>	<b>Teoretisk forankring</b> .....	9
2.1	Barn som viser utagerende atferd .....	9
2.1.1	Årsaker .....	13
2.2	Tidlig innsats .....	18
2.2.1	Oppdragerstiler .....	22
2.2.2	Kvalitet i barnehagen .....	24
<b>3</b>	<b>Metode</b> .....	29
3.1	Kvalitative undersøkelsesmetoder .....	29
3.2	Hermeneutisk tilnærming .....	29
3.3	Det kvalitative forskningsintervju .....	31
3.4	Datastøttede intervju .....	31
3.5	Utvikling av intervjuguide .....	32
3.6	Utvelgelse av intervjupersoner .....	33
3.7	Intervjugjennomføring .....	34
3.8	Transkribering og analyse av data .....	34
3.9	Reliabilitet og validitet.....	35
3.10	Etiske overveielser .....	37
3.11	Forskerens rolle .....	37
<b>4</b>	<b>Resultater</b> .....	39

4.1	Bakgrunn .....	39
4.2	Forståelse av utagerende atferd .....	40
4.2.1	Fysisk og verbalt .....	40
4.2.2	Årsaker til atferd .....	41
4.3	Gjennomførelse av tidlig innsats i møte med utagerende atferd .....	42
4.3.1	Autoritative voksne .....	42
4.3.2	Relasjoner .....	43
4.3.3	Være i forkant .....	44
4.3.4	Mer kunnskap og flere pedagoger.....	44
<b>5</b>	<b>Drøfting av resultater</b> .....	<b>47</b>
5.1	Forståelse av utagerende atferd .....	47
5.1.1	Fysisk og verbalt.....	47
5.1.2	Årsaker til atferd .....	49
5.2	Gjennomføring av tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd.....	50
5.2.1	Autoritative voksne .....	51
5.2.2	Relasjoner .....	53
5.2.3	Være i forkant .....	55
5.2.4	Kvalitet i barnehagen .....	56
<b>6</b>	<b>Oppsummering</b> .....	<b>59</b>
6.1	Studiens bidrag, og forslag til videre forskning.....	61
	<b>Figur og tabelloversikt</b> .....	<b>62</b>
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>63</b>
	<b>Vedlegg</b> .....	<b>68</b>

## Figurliste

Figur 1: Atferdstrekanten (Holland, 2013, s. 22). .....	10
Figur 2: Utfordrende atferd - voksenferdigheter (Holland, 2013, s. 18). .....	11
Figur 3: Utvidet modell av utfordrende atferd - voksenferdigheter (Holland, 2013, s. 20). ...	12
Figur 4: Oppdragerstil (Nordahl et al., 2005, s. 218). .....	23

## Tabelliste

Tabell 1: Risikofaktorer for utvikling av alvorlige atferdsproblemer (Ogden, 2015, s. 49)....	14
Tabell 2: Kategorier hentet ut fra empiri .....	39

## **Forord**

Det er med stor ydmykhet og stolthet at jeg endelig avslutter mitt masterprosjekt. Arbeidet med oppgaven har vært en lærerik og spennende prosess, som også til tider har opplevdes som utfordrende. Gjennom forskningsprosjektet har jeg lært en god del om prosjektets tematikk, og jeg sitter inne med mer kunnskap om hvordan jeg skal møte spesialpedagogikken som fag.

Jeg vil takke flere som har bidratt til at jeg nå har kommet i mål med oppgaven. Først vil jeg rette en stor takk til min veileder Natallia B. Hanssen for et godt samarbeid. Dine konstruktive tilbakemeldinger og råd har vært med på å forme oppgaven til slik den er i dag.

Jeg vil også rette en stor takk til intervjupersonene som valgte å svare på mine spørsmål, til tross for den travle hverdagen jeg vet at mange har. Deres svar har vært til stor nytte for mitt prosjekt. Jeg takker også medstudenter som gode samtalepartnere i en travel periode.

Til slutt vil jeg takke samboer og familie for støtte i tiden jeg har holdt på med denne oppgaven. Jeg er veldig takknemlig! Takk til mine venner, som har vist forståelse i denne perioden.

Karina Kåsereff Methi

Hammerfest, 15. mai 2021

# 1 Innledning

Temaet for denne studien er tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd. I dette kapittelet skal jeg redegjøre for bakgrunn, formål og presentere problemstilling. Videre skal jeg ta for meg begrepsavklaring, for så å gi en kort beskrivelse av oppgavens oppbygging.

## 1.1 Bakgrunn for temavalg

Først vil jeg omtale bakgrunnen for denne undersøkelsen ut fra et samfunnsperspektiv. Atferdsvansker hos barn og unge er vanskelig for det enkelte barn, for familien og for samfunnet ellers (Folkehelseinstituttet, 2020). I norske oppfølgingsstudier hvor barn er blitt fulgt opp fra de er små til de er voksne, blir det vist til at barn og unge med atferdsvansker har økt risiko for blant annet avbrutt skolegang, psykiske problemer, kriminalitet, rusmisbruk, frafall fra arbeidslivet, og relasjonelle vansker. «The Bergen Child Study» har undersøkt potensielle sammenhenger mellom eksterne problemer i barndommen og alkohol- og narkotikabruk i ungdomsalderen. Resultatene viste at en eksterne atferd i barndommen er positivt assosiert med alkohol og narkotikabruk senere i ungdomsårene (Heradstveit et al., 2018). I forskningen til Thompson et al. (2011) viser de til at ved å forstå mønstre på eksterne atferd i barndommen, kan det hjelpe til med å identifisere barn som har økt risiko for å få alvorlige atferdsproblemer tidlig i tenårene.

Den andre grunnen til valg av tema er styrt av et systemperspektiv, og eventuelle svakheter ved dette. Innholdet i dette innebærer hva som står i meldinger til stortinget og i styringsdokumenter til norsk skole og barnehage. Når det kommer til å forhindre frafall fra videregående skole, så argumenteres det for at i stedet for å bruke store ressurser på «nødløsninger» som settes inn når det er for sent for eleven det gjelder, må man sette inn ressursene tidlig nok til at frafall fra videregående ikke blir et problem for eleven (Lillejord et al., 2015). Det er her tidlig innsats kommer inn. Ogden (2015, s. 34) viser til at tidlig intervensjon i førskolealder eller i løpet av de tre første skoleårene har vist seg å være en av de mest virksomme hjelpetiltakene for barn som viser atferdsproblemer. Videre tyder forskning på at barn som er i ferd med å utvikle atferdsproblemer kan identifiseres ganske godt i førskolealder, og at disse barna kan gjøre store framskritt hvis det settes inn tilpassede og virksomme tiltak (Ogden, 2015, s. 34).

Tidlig innsats har stadig fått et større fokus de senere årene i Norge. I St.meld. nr. 16 «... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring», er en av overskriftene «Mulighetene ligger i tidlig innsats». Under overskriften står det blant annet at: «(...) tidlig innsats må forstås som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10). I Meld. St. 18 står det at Kunnskapsdepartementet har lagt frem flere meldinger som skal bidra til sosial utjevning. I meldingen blir det også vist til St.meld. nr.16, hvor det blant annet står at forskning viser at norsk utdanning har vært preget av en «vente- og se-holdning». Holdningen går ut på at man tror at problemer skal løse seg etter hvert, men det viser seg i mange tilfeller å være feil. Derfor introduserte regjeringen tidlig innsats som strategi i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). I 2019 så vi fortsatt at tidlig innsats var et stort fokus i meldingen til stortinget. I Meld. St. 6 «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» blir det pekt på at regjeringens tiltak i seg selv ikke vil være nok for å lykkes med tidlig innsats og en mer inkluderende praksis i barnehager og skoler. Det blir blant annet vist til at det er store kvalitetsforskjeller mellom barnehager, skoler og SFOer. Det vil altså si at det vil være forskjell på hvilket tilbud barna får alt etter hvilken kommune eller barnehage/skole barna går på. Kvalitet, kunnskap og kompetanse er noen nøkkelord i denne meldingen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Dette skal jeg komme nærmere inn på senere i oppgaven. Vik og Hausstätter (2014) viser til at fenomenet tidlig innsats i svært liten grad har hatt en etablert plass i styringsdokumentene for den norske skolen. Men at tidlig innsats er blitt et sentralt innsatsområde for norsk utdanning de senere årene. I opplæringsloven (1998) er det kun én lov som inneholder tidlig innsats (§ 1-4) men det omhandler kun elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning. Tidlig innsats er heller ikke skrevet i overordnet del i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Videre ser man at tidlig innsats heller ikke har en stor plass i barnehagens styringsdokumenter. I rammeplan for barnehagen er tidlig innsats kun beskrevet én gang, og i denne sammenhengen: «for noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk – over kortere eller lengre perioder – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap», her er tidlig innsats kun beskrevet som at det er «for noen» barn. Men innledningsvis i kapittelet blir det lagt vekt på en mer omfattende beskrivelse av barnehagens tilbud:

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 likeverdigt tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 40).

Den tidlige tilretteleggingen er i fokus i rammeplanen, men det blir ikke beskrevet som tidlig innsats. I barnehageloven er ikke tidlig innsats nevnt. Det eneste som kan tolkes som tidlig innsats i barnehageloven (2005), er det som står under § 31. Rett til spesialpedagogisk hjelp, hvor det står at «formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter». Her er «tidlig hjelp» nevnt. Men retten til spesialpedagogisk hjelp gis kun til barn som har særlige behov for det. Barn som viser utagerende atferd, kan ha behov for spesialpedagogisk hjelp. I 2020 hadde 9 255 barn vedtak om spesialpedagogisk hjelp, noe som tilsvarer 3,4 prosent av barna i barnehagen. Det har vært en svak, men jevn økning i andelen barn som får spesialpedagogisk hjelp de siste fem årene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Rambøll Management (referert i Nordahl et al., 2018) påpeker at økningen i andel barn med spesialpedagogisk hjelp kan skyldes at flere barn enn før går i barnehage, og at det fører til at flere barn med særskilte behov oppdages. Oppmerksomheten rundt tidlig innsats kan også ha bidratt til at barnehagene handler raskere når det er mistanke om at et barn kan ha behov for spesialpedagogisk hjelp. Forskning på spesialpedagogisk hjelp til barn i barnehagen viser at det som hovedsakelig kjennetegner vanskebildet til barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, er språk- og kommunikasjonsvansker, deretter psykososiale vansker og atferdsvansker (Wendelborg et al., 2015).

Den tredje grunnen som førte til valg av tema, er styrt av et forskningsperspektiv, og da spesielt med tanke på at tidlig innsats og ulike tidlig innsats programmer har vært i fokus internasjonalt i mye lengre tid enn det har vært i Norge. Vik og Hausstätter (2014) viser til at det er amerikansk litteratur som dominerer forskningsfeltet. Artikkelen til Barnett kom ut allerede i 1995 og handler om hvilke langtidseffekter tidlig innsats programmer har på det kognitive, og på skolerresultater. I artikkelen vises det til ulike intervensjonsprogrammer helt tilbake til 1962 (Barnett, 1995). Selv om fokuset er på mange forskjellige førskole/intervensjonsprogrammer er konklusjonen at effektene er store og vedvarende nok til å gjøre en meningsfull forskjell i livene til barn fra familier med lav inntekt. Barnett viser til at for mange barn vil disse programmene blant annet kunne utgjøre en forskjell mellom å ikke

lykkes eller å bestå, å holde seg utenfor trøbbel eller bli involvert i kriminalitet, og det å droppe ut eller fullføre videregående skole (Barnett, 1995). Lignende med det som handler om å gjøre en forskjell i livene til barn fra familier med lav inntekt, blir tatt opp i St.meld. nr. 16, der det legges vekt på å redusere sosial ulikhet gjennom å iverksette tiltak i småbarnsalderen. Det skrives videre at manglende læringsutvikling i barne- og ungdomsalderen utelukker mange fra å delta i kunnskapssamfunnet, og at dette rammer særlig barn og unge som ikke har foreldre som har mulighet til å kompensere for svakheter i utdanningssystemet. Tidlig innsats er essensielt i dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Norge har også tatt i bruk en rekke programmer/modeller. Noen programmer som retter seg mot å redusere barns atferdsvansker er blant annet De utrolige årene (DUÅ), Tidlig innsats for barn i risiko (TIBIR) – som er utviklet i Norge, og Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (PALS). Når det kommer til å transportere metoder mellom land, blir det pekt på betydningen av kontekstuelle forhold som blant annet lokale variasjoner, sosioøkonomiske forhold, kultur, religion, etnisitet og læringsklima i skolene (Backe-Hansen et al., 2015). Norge bruker også modeller som har som mål å gi et kompetanseløft i barnehager. Et eksempel på det er Være sammen, som har en allmennpedagogisk tilnærming. Den retter seg mot implementering av grunnleggende holdninger i barnehagen (Omdal, 2013) Forskjellen på Være sammen kontra TIBIR for eksempel, er at Være sammen har en allmennpedagogisk tilnærming, som betyr at det retter seg mot hele barnegruppen, mens TIBIR retter seg mot barn som har- eller står i fare for å utvikle atferdsvansker. Diskusjonen rundt ulike programmer og modeller vil ikke bli tatt opp i denne oppgaven, men deler av modellen Være sammen vil være med videre i oppgaven.

Den siste, men absolutt ikke minste grunnen til at jeg har valgt å undersøke tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd, er min personlige interesse for dette temaet. Som barnehagelærer går jeg inn i denne studien med ulike erfaringer fra barnehagen. Jeg har opplevd en del barn som viser utagerende atferd. Atferdsvansker, herunder utagerende atferd, hadde lite fokus teorimessig i min grunnutdanning. Når det kommer til tidlig innsats, har jeg sett at det er fokus på tidlig innsats og språkvansker for eksempel. Men det er ikke et like stort fokus på tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd. Som skrevet innledningsvis, vet vi at hvis atferdsvansker får utvikle seg, kan det gi økt risiko for blant annet avbrutt skolegang og frafall fra arbeidslivet. Og vi vet at det er viktig å identifisere atferdsvansker tidlig - slik at atferden ikke får utvikle seg videre. Jeg ser at tidlig innsats

stadig har blitt i større fokus i Norge siden departementet introduserte tidlig innsats som strategi for 15 år siden, da det stadig er fokus på tidlig innsats gjennom programmer og modeller som iverksettes. Men likevel er tidlig innsats lite forankret i styringsdokumentene? Det er av disse grunnene jeg ønsker å forske på hvilke fokus pedagoger i barnehagen har på tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd, og hvordan dette arbeides med i barnehagene. Jeg håper at mitt forskningsprosjekt kan være med på å skape en diskusjon om tidlig innsats som strategi er synlig gjennom hvordan barnehagene arbeider med tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd.

## **1.2 Problemstilling**

Formålet med denne oppgaven er å få en innsikt i, og å utdype kunnskapen om pedagogers arbeid med tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd i barnehagen.

Med utgangspunkt i dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

*«Hvordan beskriver pedagoger i barnehagen sitt arbeid med tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd?»*

## **1.3 Begrepsavklaring**

Min masteroppgave har som hensikt å undersøke tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd. Det er flere begreper som vil bli brukt i oppgaven. Men de tre sentrale begrepene er: *pedagog*, *tidlig innsats* og *utagerende atferd*. For å gi en klar forståelse for de sentrale begrepene skal de i denne delen bli forklart mer i detalj.

Med *pedagog* menes pedagogisk bemanning i barnehagen. Personer med treårig pedagogisk utdanning på høgskole/universitetsnivå. I barnehageloven § 25. Pedagogisk bemanning står det:

Pedagogiske ledere må ha utdanning som barnehagelærer. Likeverdig med barnehagelærerutdanning er annen treårig pedagogisk utdanning på høgskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk (barnehageloven, 2005).

Det andre begrepet som brukes i denne oppgaven er *utagerende atferd*. Holland (2013, s. 16) peker på at det opp gjennom tidene har blitt bruk forskjellige betegnelser på vansker som viser seg i samspill mellom barn og omgivelsene. Disse vanskene blir definert på ulike måter,

alt etter hvilket teoretisk utgangspunkt ulike forfattere har hatt. Holland viser til at emosjonelle og sosiale vansker ofte blir brukt. Men emosjonelle og sosiale vansker er en stor kategori, som kan deles inn i: innagerende vansker og utagerende vansker. De utagerende vanskene skaper ofte utfordringer for omgivelsene rundt ved at personen det gjelder agerer verbalt eller fysisk. Holland eksemplifiserer at utageringen kan gå ut på å slå, sparke, lugge eller nekte å følge regler, det kan også være vold eller kriminalitet hos ungdom. Holland viser også til begrepet atferdsvansker. Ogden (2015, s. 13) viser også til at det har vært brukt mange faguttrykk for å beskrive utagerende problematferd hos barn og unge, noen eksempler er; eksternalisering, utagering, tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle problemer og psykososiale problemer. Også Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) viser til at atferdsproblemer er et uklart begrep, og at noen betegnelser som blir brukt for å beskrive atferdsproblemer for eksempel er; sosiale og emosjonelle vansker, samhandlingsvansker, tilpasningsvansker, psykososiale vansker, innagerende atferd, aggressiv atferd eller utagerende atferd. Det pekes på at den utagerende atferden kan komme til syne gjennom fysiske og/eller verbale handlinger, gjerne ved sinne. Videre peker Nordahl et al. på at begrepsbruken ofte er relativt tilfeldig, og at begrepene ofte brukes om hverandre. Befring og Duesund (2012) bruker relasjonsvansker for å beskrive det som omfatter et stort register av problematferd. Her vises det også til ulike begreper. Men når det kommer til utadvendt atferd, skriver Befring og Duesund (s. 451) at det er barn og unge som blant annet lett kommer i konflikt med omgivelsene, med andre, og sosiale spilleregler. Videre påpekes det at de utadvendte framstår som selveksponerende og at de har en tendens til sosial involvering, ofte på en negativ måte. Befring og Duesund hevder at disse barna framstår som aktive, urolige, impulsstyrte, og enkelte ganger aggressive. Ut fra beskrivelsene til Holland, Ogden, Nordahl et al., og Befring og Duesund kan det tolkes som at utagerende atferd blir brukt som en underkategori til større begreper/kategorier. For eksempel at begreper som blant annet atferdsproblemer, atferdsvansker, og emosjonelle og sosiale vansker er hovedkategorier som kan innebære både utagerende og innagerende atferd. Men her må det påpekes at barn også kan ha både innagerende og utagerende vansker. Man kan for eksempel være både deprimert og sint, eller både sint og selvskadende (Holland, 2013, s. 16). Jeg har valgt å bruke begrepet utagerende atferd fordi denne atferden beskriver at barnet uttrykker seg utad. I denne sammenhengen forstås atferden som: personen det gjelder agerer fysisk og/eller verbalt, gjerne ved sinne. Jeg har også valgt å bruke begrepet for å kunne spisse oppgaven mot atferd

som vises utad, i motsetning til å bruke et større begrep eller kategori som kan omfatte både innagerende atferd og utagerende atferd for eksempel.

Det tredje begrepet er *tidlig innsats*. Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 13) forstår tidlig innsats med utgangspunkt i det som legges til grunn i St. meld. nr. 16, hvor tidlig innsats blir anvendt på to måter. For det første handler det om innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, herunder barnehagen og i de første skoleårene. For det andre omfatter det tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes, uansett når i skoleløpet eller i livet det er. Bjørnsrud og Nilsen peker på at tidlig innsats omfatter både forebygging, avdekking og intervensjon. Befring (2012, s. 22) viser til flere former for forebyggende tiltak. Det kan være både tidlig innsats som tar sikte på alle barn og unge – allmennforebygging, innsats som kan iverksettes for barn og unge i risikogrupper – probleminnsiktet forebygging, tidlig innsats som omfatter beskyttende tiltak – vernetiltak, og lærings- og stimulerings tiltak for å utvikle motstandsdyktighet hos barn og ungdom – risikofaktorer/beskyttelsesfaktorer. I sammenheng med denne oppgaven, som handler om tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd, vil fokuset være på at det ved å arbeide med vansker mens barna er små, kan en hindre at vanskene får utvikle seg (Fandrem & Roland, 2013).

#### **1.4 Oppgavens struktur**

Jeg har nå presentert min bakgrunn for temavalg, problemstilling, og tilhørende begrepsavklaringer. Videre i kapittel to vil jeg presentere mitt grunnlag for teori, før jeg i kapittel tre går inn på de metodologiske valgene i forskningsprosjektet. Jeg vil ta utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming hvor jeg har et hermeneutisk ståsted. I metodekapittelet vil jeg også gå inn på de etiske aspektene ved utformingen og gjennomføringen av oppgaven. I kapittel fire vil jeg presentere resultater fra mine datastøttede intervju, hvor det blant annet vil bli presentert direkte sitater fra det pedagogene har svart. I kapittel fem drøfter jeg funnene mine opp mot relevant teori og forskning. Her vil jeg prøve å besvare problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg komme med en oppsummering av oppgaven, hvor mine funn blir presentert, sammen med studiens bidrag og forslag til videre forskning.



## 2 Teoretisk forankring

I dette kapitlet blir det presentert teoretiske perspektiver og aktuell forskning som er relevante for studiens problemstilling. Den teoretiske forankringen vil danne grunnlaget for forståelse og drøfting av mine resultater. Kapitlet deles inn i to hovedkapitler; *2.1 Barn som viser utagerende atferd* og *2.2 Tidlig innsats*.

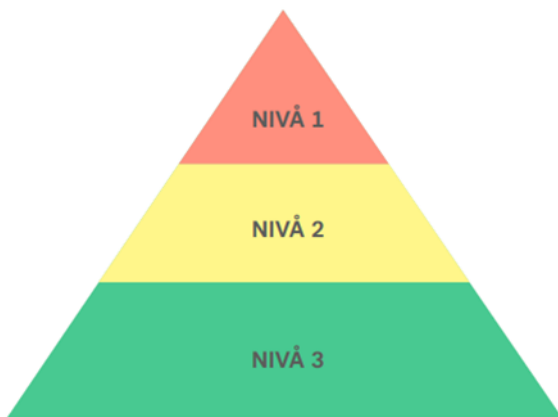
### 2.1 Barn som viser utagerende atferd

Som skrevet tidligere er det mange ulike definisjoner og begreper som brukes når utagerende atferd blir beskrevet. Felles for denne atferden er at den er synlig for omgivelsene rundt.

Ogden (referert i Nordahl et al., 2005, s. 31) peker på at atferdsproblemer handler om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldene regler, normer og forventninger miljøet og samfunnet rundt har, og på hvilke måte atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den forstyrrer eller hemmer barnets læring og utvikling. I tillegg peker Ogden på atferdsproblemer som noe som forstyrrer eller skaper problemer for andre barn eller voksne, og/eller forstyrrer eller hemmer positiv sosial samhandling mellom barn og voksne. Nordahl et al. (s. 32) viser til at atferdsproblemer blir definert på en rekke forskjellige måter. Det finnes ikke en definisjon eller et klart skille mellom normalatferd og avvikende atferd. Noen av definisjonene legger vekt på manglende evne hos barnet til å etablere sosiale relasjoner, andre legger vekt på voksnes oppfatninger og forventninger til akseptabel og normal atferd i forskjellige situasjoner – i tillegg til at atferden må vare over tid før den kan defineres som et problem. Mens blant annet Bronfenbrenners (referert i Nordahl et al., 2005) definisjon fokuserer på samspillet mellom individet og omgivelsene rundt. Atferdsproblemer defineres da som et uttrykk for manglende samsvar mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger. En annen tilnærming til problematferd legger vekt på barnet som en handlende aktør i sitt eget liv. Det kan for eksempel handle om at atferd som læreren i klasserommet opplever som problematferd, kan fra elevens ståsted oppfattes som rasjonell og intensjonal.

Drugli (2013) peker på hva som er vanlig vanskelig atferd blant barn, og hva som kjennetegner alvorlige atferdsvansker. Alle barn viser vanskelig atferd og sinne av og til. Foreldre ofte vil kunne føle seg bekymret over om barnets sinne er unormalt. De vil kunne være engstelige over om sinnet vil vedvare når barnet blir større, og lure på om atferden kan

gå over til mer farlig og voldelig atferd. Videre påpekes viktigheten av at de som jobber med barn og deres familier er i stand til å skille mellom tegn på alvorlig atferdsvansker og normalt sinne for et førskolebarn (Drugli, 2013). Her er det viktig å ta foreldrene på alvor hvis de uttrykker en bekymring for barnets sinne. Mange foreldre sier at de ofte har blitt møtt med at «dette går over» eller at «dette er helt normalt» fra fagpersoner. Drugli (2013) påpeker at det er viktig å ha gode kartleggingsverktøy for barn, slik at man kan skille mellom normal vanskelig atferd og alvorlige atferdsvansker. Holland (2013) mener også at det å skille atferd er viktig, og at når man jobber med atferdsvansker, er det viktig å sortere hva som er hva. Hva som er atferd av alvorlig grad, middels alvorlig grad og hva er helt normal atferd. Holland (s. 22) viser til at det «(...) i arbeid med sortering av atferdens alvorlighetsgrad kan være nyttig å bruke en modell som viser nivåer av atferd». Nivå 1 er nulltoleranse (slå, bite, lugge, stjele). Man kan se det i sammenheng med et trafikklys, som betyr stopp. Nivå 3 er normal slitsom atferd som alle barn i perioder viser, det betyr da grønt lys som er grei, normal atferd. Nivå 2 kan være normal atferd som i perioder er mer intens og opptrer såpass hyppig at man velger å sette i gang tiltak for å unngå at det låser seg fast og blir et problem. Det kan innebære atferd som: nekter å kle på seg, kaster klærne utover, legger seg ned og vil ikke gå selv. Gult lys i et lyskryss indikerer en advarsel om at man snart må stoppe.



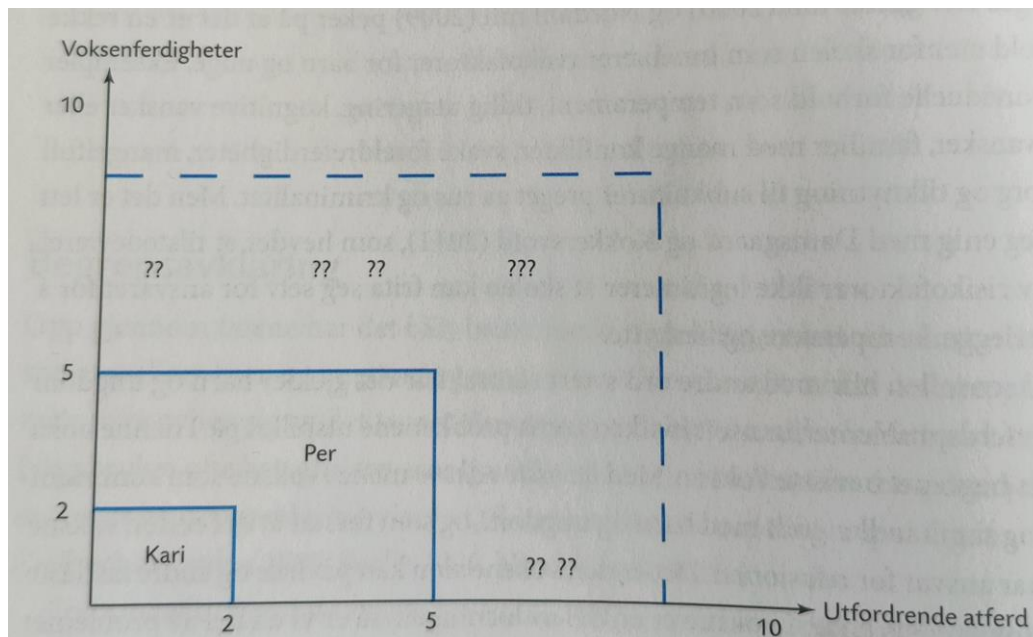
Figur 1: Atferdstrekanten (Holland, 2013, s. 22).

Denne trekanten er lik den Ogden (2015) presenterer om problematferd i skolen etter alvorlighetsgrad, hvor det øverste nivået representerer alvorlige atferdsproblemer. Når det er snakk om å skille alvorlige atferdsvansker fra vanlig negativ atferd hos barn, har Wakschlag og Danis (referert i Drugli, 2013, s. 51) utviklet en liste som beskriver mer alvorlige atferdsvansker. Dette kan blant annet være; intenst sinne som forekommer daglig, aggresjon i



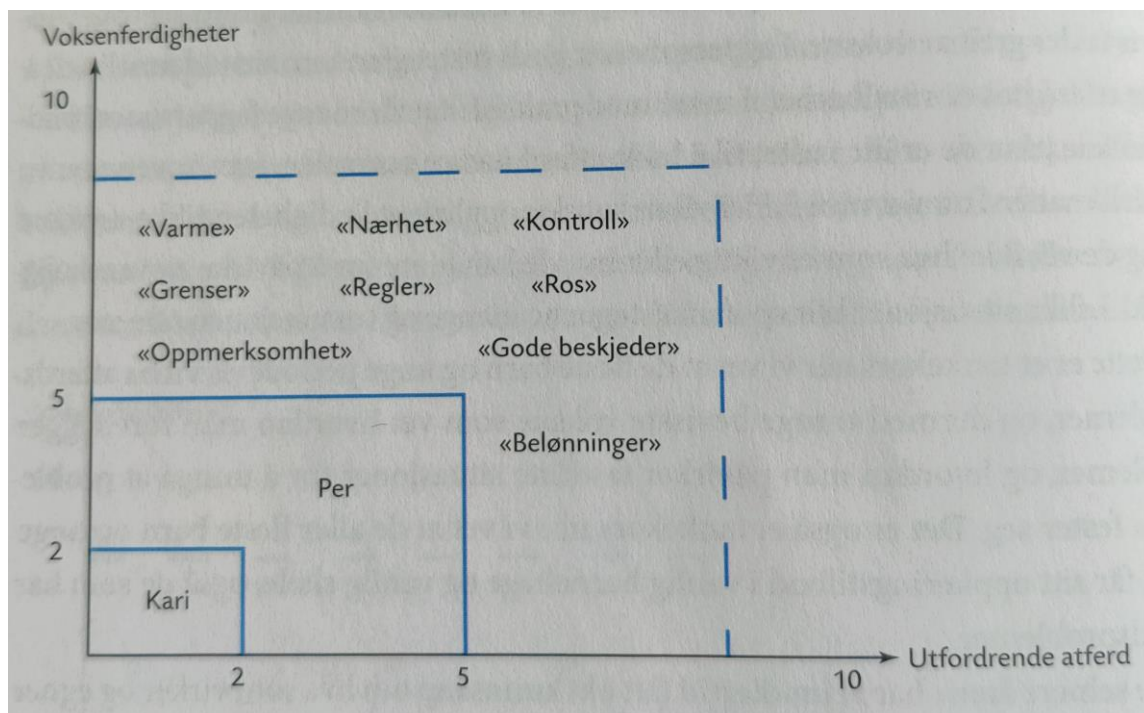
samspill med voksne og jevnaldrende, trass som uttrykkes i mange ulike situasjoner, ofte negativt samspill, vansker med å regulere atferd, negativ atferd i flere kontekster (hjemme og barnehage for eksempel), negativ atferd som påvirker samvær med andre barn. Drugli (2013) hevder at det i hver avdeling og klasse gjerne vil være ett eller flere barn som har alvorlige atferdsvansker. Overland (referert i Drugli, 2013. s. 135) mener at atferdsvansker i barnehagen eller i skolen blir omtalt som uakseptabel og/eller normbrytende atferd som finnes i disse kontekstene. Hva som defineres som slik atferd, vil variere med alder, den vil endres over tid og varier mellom kulturer.

Når det kommer til å håndtere barns atferd, hevder Holland (2013, s. 19) at fagpersoner er godt rustet til å takle atferd hos normalbarnet. Men at i praksisfeltet vil mange fagpersoner kunne kjenne på at de er lite rustet til å takle atferd som er utover normalen. De vil kunne kjenne på at ferdighetene ikke strekker til, og ikke vite hva som er viktig eller hva de kan gjøre for å påvirke en vanskelig atferd. Holland påpeker at de fleste barn og unge i perioder vil ha atferdsproblemer, og derfor trenger vi bevisste voksne som vet hvordan man forebygger problemer, hvordan man påvirker situasjoner som er fastlåste, slik at man kan unngå at problemene utvikler seg. Videre pekes det på at det er et tankekort at vi vet at de aller fleste barn og unge i dag får sitt opplæringstilbud i vanlig barnehage og skole, også barn som har atferdsproblemer.



Figur 2: Utfordrende atferd - voksenferdigheter (Holland, 2013, s. 18).

Holland sin modell viser grad av utfordrende atferd fra 1 til 10, 1 er lite utfordrende atferd og 10 er svært utfordrende atferd. På andre enden viser den grad av voksenferdigheter. En gjennomsnittlig treåring i «trassalderen» vil kunne kreve sitt av de voksne, og «Per» vil da eksempelvis skåre 5 på denne skalaen. Holland viser til at 5 på denne skalaen vil kunne være utfordrende atferd for de fleste voksne, men helt innenfor normalen. Som skrevet tidligere, vil det kunne bli utfordrende for personalet når atferd går utover «normalen». Men Holland viser til at det i de senere årene har blitt en økt kunnskap om hva som egner seg i arbeidet med barn med atferdsvansker:



Figur 3: Utvidet modell av utfordrende atferd - voksenferdigheter (Holland, 2013, s. 20).

Noen av punktene som Holland har lagt til under «voksenferdigheter» er punkter som senere vil komme til syne i oppgaven.

Når det er snakk om utfordrende atferd og atferdsvansker, påpeker Holland (2013, s. 20) at 2-3 % av barn og ungdom har atferdsvansker av alvorlig grad, og at de oppfyller ofte kriteriene til diagnoser som for eksempel ADHD, ODD og CD. Mens ytterligere 3-4 % har atferdsvansker av moderat grad, og disse vil kreve pedagogiske tiltak. I denne oppgaven skal jeg ikke gå inn på kriterier for diagnoser. Men slik som Holland skriver, kan det være greit for alle som jobber med atferdsvansker, at de kjenner til hvilke diagnoser som brukes, og hvilke

kriterier som settes, for at kriteriene kan være en hjelp til å konkretisere atferd når atferdsvansker skal beskrives. Drugli (2013, s. 55) viser til at mange som jobber med barn mener at bruk av diagnoser passer dårlig for barn, for at det kan føre til et individuelt søkelys på barns vansker. Mens andre mener at diagnoser er en hensiktsmessig måte å sortere store mengder informasjon på, slik at når det blant annet kan tas valg ved riktig type behandling for eksempel. Videre viser Drugli til at barn som ikke oppfyller diagnosekriteriene, likevel kan ha alvorlige vansker som de trenger hjelp med. Det blir også pekt på at atferdsdiagnoser er et redskap for å skille ut barn med de alvorligste vanskene – de vanskene som fører til alvorlig funksjonsnedsettelse (Keenan & Wakschlag, referert i Drugli, 2013, s. 56).

### **2.1.1 Årsaker**

Det kan være mange årsaker til at barn viser utagerende atferd, og det finnes mange risikofaktorer for utvikling av atferdsvansker. For å først nevne kort noen risikofaktorer; omsorgssvikt, høyt konfliktnivå mellom foreldrene, hard disiplinering av barna, biologisk betingede psykiske lidelser som danner sårbarhet for utvikling av atferdsvansker, lite effektiv kontroll av egne impulser (Kvello, 2018, s. 52). Drugli (2013) viser også til ulike risikofaktorer. Risikofaktorer i svangerskapet kan ifølge Tremblay (referert i Drugli, s. 23) være; ung alder hos mor, angstlidelse eller depresjon hos mor, antisosial historie eller livsstil hos mor, lavt utdanningsnivå hos mor, lav inntekt, stress, rus og røyking. Risikofaktorer knyttet til barnet; Drugli viser til temperament som ses på som et medfødt kjennetegn ved barnet, har nær sammenheng med senere psykisk helse. Sayal med flere (referert i Drugli, s. 24) har funnet ut at barn med intense emosjonelle reaksjoner ved seks og tjuefire måneder har større risiko enn andre for å vise psykiske vansker i skolealder. Familierelaterte risikofaktorer; Olson med flere (referert i Drugli, s. 25) fant i sin undersøkelse ut at dårlig kvalitet på det tidlige foreldre-barn-samspeillet - altså foreldrenes tidlige oppfatning og beskrivelse av barnet, kan være av betydning for å utvikle atferdsvansker. Tvingende samspill som risikofaktor handler om at foreldre og familierelaterte faktorer i særlig grad kan øke sannsynligheten for å utvikle atferdsvansker hvis de opptrer samtidig med individuelle risikofaktorer. Drugli (s. 28) peker på at barn med spesielle behov vil utfordre foreldrene mer enn andre barn. Mesman med flere (referert i Drugli) fant ut at barn med vanskelig temperament er særlig påvirkelig når det gjelder kvaliteten på omsorgsmiljøet. Av denne grunn vil mødre som mangler evnen til selvkontroll, ha større risiko for å kunne utvikle et negativt samspill til barn som oppleves utfordrende. Den siste risikofaktoren som blir nevnt er eksterne risikofaktorer, og de

omhandler; negativt nærmiljø, dårlig barnehage- eller skolemiljø, fattigdom, arbeidsledighet, lite støtte fra profesjonelle. Til slutt pekes det på at det synes som om en kombinasjon av medfødt sårbarhet hos barnet og negative foreldre- og familierelaterte faktorer er særlig sentrale risikofaktorer for å utvikle atferdsvansker tidlig i barndommen. Men når barnet blir eldre vil jevnaldrende, barnehage, skole og nærmiljøet også ha betydning. Ogden (2015) har laget en tabell med risikofaktorer for utvikling av alvorlige atferdsproblemer, hvor det vises til individuell risiko, risiko i familien, risiko i skolen (men her kan det tenkes at mange av disse punktene også kan trekkes til barnehagen), og risiko i nærmiljøet. Lignende tabeller viser Holland til (2013, s. 45-46).

Individuell risiko	Risiko i familien	Risiko i skolen	Risiko i nærmiljøet
For tidlig fødsel og lav fødselsvekt	Hyppige og eskalerende foreldre-barn-konflikter	Mislykkes i skolen	Lav sosioøkonomisk status og boligstandard
Fødselsskader (eksempelvis hjerne-skade)	Manglende tilsyn, grensesetting og engasjement i barnet	Personalkonflikter og uenighet om regler og reaksjoner	Ustabil boområde med mye inn- og utflytting
Aggressiv atferd i tidlig alder	Foreldres antisosiale holdninger og verdier – aksept av antisosial atferd	Antisosiale og anti-skole holdninger	Høy urbaniseringsgrad
Vanskelig temperament	Antisosiale foreldre: misbruk og kriminalitet	Mobbing og skulk	Forekomst av vold og kriminalitet
Manglende selvregulering	Foreldres psykiske problemer (depresjon)	Avvisning av medelever	Høy toleranse for vold og kriminalitet
Funksjonshemning / kronisk sykdom	Foreldrekonflikter og samlivsbrudd	Svak tilknytning til skolen	Manglende tjenestetilbud (helse, sosial, fritid)
Usikker tilknytning	Harde oppdragelsesmetoder (overdreven bruk av straff)	Skolen mangler regler og struktur	Manglende uformell kontroll av barn og unge
Lav sosial kompetanse	Avvisning (foreldre og barn)	Skolebaserte gjenger	Antisosiale rollemodeller
Sviktende sosial informasjonsbehandling	Omsorgssvikt og mishandling	Skolen mangler kompetanse og tiltak	Antisosiale gjenger eller minoritetskulturer
Nevropsykologisk funksjonshemning	Manglende stabilitet og struktur i familien	Store skoler med få lærere per elev	Negativ eksponering av lokalmiljøet i mediene
Svikt i kognitiv utvikling		Manglende lederskap ved skolen	
Impulsivitet		Vekt på straff og negative konsekvenser for regelbrudd	
Spenningsøkende		Begrenset foreldrekontakt	

Tabell 1: Risikofaktorer for utvikling av alvorlige atferdsproblemer (Ogden, 2015, s. 49).

Nå er det lagt vekt på risikofaktorer for utvikling av atferdsproblemer, men det er også viktig å være opptatt av hvilke beskyttelsesfaktorer som er til stede i barns liv. I tabellene som Holland viser til er også beskyttende faktorer lagt til. Drugli (2013, s. 32-34) legger vekt på at beskyttelsesfaktorer er faktorer som kan forstyrre sammenhenger mellom risikofaktorer og et negativt utviklingsløp. Videre blir det framhevet at beskyttelsesfaktorene kan fremme motstandsdyktighet hos barnet, og føre til at barnets utvikling endres i en positiv retning. Drugli hevder at motstandsdyktighet er en dynamisk prosess i barnet som fremmer barnets tåleevne og robusthet, denne prosessen kan fremmes av beskyttelsesfaktorer i barnet selv og/eller i barnets miljø. Eksempler på beskyttelsesfaktorer i miljøet til barnet er blant annet; positivt foreldre-barn-samspill, fleksibel og tilpasset oppdragelsesstil, nær relasjon til minst en voksen utenfor familien. Drugli peker også på at siden nesten alle barn i Norge går i barnehagen, vil barnehagen være en sentral beskyttelsesfaktor for risikoutsatte barn.

Når det kommer til hvordan vi forstår og forklarer atferdsvansker, vil det variere ut fra det teoretiske utgangspunktet vi har (Holland, 2013). Holland viser til at det ikke er en eksakt vitenskap hvor det kan settes to streker under svaret, eller at det er noen som forvalter en absolutt sannhet innenfor dette feltet. Vi har sett på ulike risikofaktorer for utvikling av atferdsproblemer som kan ligge hos barnet, i familien, i skole/barnehage og i nærmiljøet. Nordahl et al. (2005, s. 10) viser til at de fleste er deltakere i ulike sosiale systemer. Disse sosiale systemene eller fellesskapene lager rammer og setter betingelser om hvordan vi handler i de ulike systemene. Vi kan vise en annen atferd i trygge, kjente omgivelser, blant venner og familie for eksempel, enn det vi gjør i store forsamlinger. Vi tilpasser hele tiden hvordan vi handler og vår atferd til omgivelsene vi befinner oss i. Videre blir det pekt på at en skoleklasse kan endre seg ved at det kommer en ny elev inn, eller ved at en elev slutter. Det sosiale systemet i klassen endrer seg ved at en bestemt elev bidrar til bestemte reaksjoner i klassen. En slik forståelse mellom handlinger og atferd handler om at det foregår en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ. Det handler om at i et samspill så påvirker partene hverandre. Nordahl et al. peker på at det forholdet de ulike sosialiseringarenaene har til hverandre, kan påvirke barn i både positiv og negativ retning. Hvis det for eksempel er en dårlig relasjon mellom familien og skolen som barnet går på, kan dette føre til at et barn som allerede viser uakseptabel atferd på skolen, øker denne atferden. Videre pekes det også på at barnets forhold til venner og nabolag også kan virke inn på atferden i skolen og i hjemmet. Poenget med å ha en slik systemforståelse er at det noen

ganger må arbeides med flere sosiale systemer samtidig for å kunne korrigere atferdsproblemer.

Når det er snakk om årsak til barns utagerende atferd. Skriver Nordahl et al. (2005, s. 12) at vi i den vestlige verden ofte vil tenke at problemer har en årsak, og at det vil være avgjørende å avdekke denne årsaken for å ha mulighet til å redusere eller fjerne problemene. I møte med atferdsproblematikk, vil en slik tenkning til årsakene knyttes til personen som utfører den problematiske atferden. Da flytter vi søkelyset bort fra omgivelsene og vi ser kun personen som utfører atferden. Videre viser Nordahl et al. på systemteori, og at den tar utgangspunkt i kompleksiteten i atferd. Hensikten ligger i å finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets atferd, og ikke årsaker til atferden. Ved å bruke systemteori på atferdsproblemer, innebærer det at vi bør forsøke å avdekke faktorer, sammenhenger og mønstre som skaper og opprettholder den problematiske atferden. Dette kan sees i sammenheng med det Drugli (2013, s. 135) viser til med tanke på at lærere tidligere hadde en tendens til å anse at atferdsvansker var noe individuelt ved barnet, noe som var «galt» med barnet. Denne tendensen kan føre til at en kritisk evaluering av i hvilken grad barnehagen som system bidrar til barnets atferdsvansker, kan bli hindret. Det påpekes at for å forstå barns atferdsvansker i barnehage, må man kombinere et individuelt og et kontekstuellt perspektiv – barnet må forstås i den konteksten den er i. Her kan transaksjonsmodellen som Drugli presenterer trekkes fram. Modellen bidrar til en helhetlig forståelse av barns behov, og den viser til at kjennetegn ved barn og miljø er i et forhold til hverandre gjennom gjensidige tilpasninger over tid, og at barnet er en aktiv aktør i egen utvikling. Barnet påvirker omgivelsene og omgivelsene påvirker barnet. Det blir påpekt at arv og miljø er i et kontinuerlig vekselspill.

I dette underkapittelet viste Nordahl et al. til hensikten til systemteori når det kommer til atferdsproblemer, Drugli påpekte at barn må forstås i et individuelt og et kontekstuellt perspektiv. Dette kan sees i sammenheng med det Holland legger vekt på - et systemteoretisk perspektiv. Dette perspektivet vektlegger her og nå- situasjonen, og muligheten for endring. Det påpekes at perspektivet ikke ser bort fra at tidligere hendelser har betydning for den atferden vi ser hos et barn her og nå, men at det som har skjedd tidligere, får vi ikke gjort så mye med. Holland peker også på at systemperspektivet vektlegger viktigheten av å ta oppmerksomheten bort fra individ og over på system. Det er ikke bare barn og familie som skal være i fokus, men også systemet her og nå og hva som opprettholder problemet. Holland

viser til at det ikke er den voksnes skyld at det er et problem, men at det er den voksnes oppgave å hindre videre skeivutvikling. Barn, unge og voksne deltar daglig i ulike sosiale fellesskap - både i familien, på arbeid, på skolen, blant venner og på fritidsaktiviteter

### **2.1.1.1 Selvregulering**

Tabell 1 viste at individuelle risikofaktorer for å utvikle alvorlige atferdsproblemer, blant annet kan innebære manglende selvregulering, lav sosial kompetanse, og impulsivitet. I dette underkapittelet skal jeg skrive om hva selvregulering er, og hvordan selvregulering henger sammen med utagerende atferd.

Selvregulering, selvkontroll eller emosjonell regulering er et viktig kompetanseområde for å fungere sosialt (Vallotton & Ayoub, referert i Hernes & Larsen, 2014, s. 95). Selvregulering handler om å ta kontroll over og overstyre umiddelbare tanker, impulser og følelser slik at det vil tjene barnet på lengre sikt. Videre påpeker Hernes og Larsen at selvregulering også handler om å kontrollere de samme impulsene for å handle i tråd med sosiale regler. Hernes og Larsen (s. 96) viser til Gottfredson og Hirschis som hevder at egenskaper som karakteriserer barn med lav selvkontroll blant annet er; impulsivitet, mangel på utholdenhet, involvering i spenning og deltakelse i risikosøkende aktiviteter, og flyktig temperament. Videre pekes det på at en del forskere viser til at selvkontroll læres best tidlig i barndommen, og at det kan være vanskelig å endre det senere i livet (Hernes & Larsen). I følge Barsøe (2010, s. 24) jobber førskolebarn generelt med å styre impulsene sine. Barn må lære at ikke alle impulsene de får, kan gjøres om til handling. Barn med svak impulskontroll kan ofte være lite populære lekekamerater, da det å leke sammen med dem kanskje kan føles utrygt på grunn av svak impulskontroll (får noe kastet i hodet, at den andre blir rasende for eksempel). Barsøe påpeker at det derfor er viktig at barn som sliter med svak impulskontroll får hjelp så tidlig som mulig. Selvregulering blir ofte framhevet som et viktig mål for barns sosiale utvikling, og det overlapper på lang vei med sosial kompetanse (Ogden, 2015). Videre vises det til at selvregulering både påvirkes av genetiske faktorer og miljøfaktorer, i denne prosessen tilpasser individer sine følelser og handlinger til forventninger og tar til seg sosiale normer og forventninger. Masten og Coatsworth (referert i Ogden, s. 233) påpeker at barn som kan regulere sin oppmerksomhet blir lettere prososiale og populære, mens barn som har problemer med oppmerksomheten forbindes med ADHD, antisosial atferd og skolefaglige problemer. Ogden viser også til viktigheten av barns viljestyrte kontroll, og at den blant annet

handler om barns impulskontroll og evnen til utsatt behovstilfredsstillelse. Viljesytringen av følelser påvirker barns relasjoner med venner og barnets sosiale kompetanse, som igjen fører til mindre aggresjon, færre atferdsproblemer, mer samvittighet, empati og prososial atferd. Det vektlegges også at barn som kan kontrollere sine negative følelser og ikke blir overveldet av disse følelsene, finner mindre aggressive og mer sosialt aksepterte måter å møte situasjoner på som kan virke frustrerende. Til slutt peker Ogden (2015) på at det er viktig for barn med sviktende atferdsregulering og selvkontroll at barnehagen har tydelige normer, regler og retningslinjer for atferdskorrigerende og sosialisering.

Oppsummerende ser man at barn med lav selvregulering blant annet blir beskrevet som; impulsiv, mangel på utholdenhet, involvert i spenning, deltar i risikosøkende aktiviteter, og har et flyktig temperament. Det er barn som ofte er lite populære lekekamerater. Mens hvis barn har god impulskontroll, påvirker det barnets sosiale kompetanse, som igjen fører til mindre aggresjon, færre atferdsproblemer, mer samvittighet, empati og prososial atferd.

## **2.2 Tidlig innsats**

For å få en større og dypere forståelse av tidlig innsats, vil det være fordelaktig å starte kapitlet med å skrive om hva tidlig innsats er, og hvorfor tidlig innsats har fått en stor oppmerksomhet i oppvekstsektoren. Tidlig innsats er blitt presentert innledningsvis, men i dette kapitlet skal jeg utdype det enda mer. Flere underkategorier vil være med på å beskrive hva som kan legges i tidlig innsats.

Som skrevet innledningsvis, handler tidlig innsats for det første om å sette inn hjelp og støtte på et tidlig tidspunkt i barns liv, og for det andre handler det om tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes (Bjørnsrud og Nilsen, 2012). Groven og Rostad (2017, s. 30) peker på at det er vanskelig å finne en faglig forståelse av hva tidlig innsats betyr eller skal bety i en norsk kontekst, da det ikke gis spesifikke statlige føringer for innholdet i realiseringen av tidlig innsats. Aktuelle tiltak gjennomføres og iverksettes lokalt, og mange kommuner har utarbeidet egne retningslinjer for tidlig innsats, mens andre kommuner legger føringer for bruk av spesifikke programmer. Groven og Rostad (s. 31) hevder derfor at det ikke foreligger én spesifikk teoretisk kunnskapsbase som forankrer begrepet i en norsk kontekst. Videre blir det pekt på at det ikke finnes en generell teori om tidlig innsats eller tidlig intervensjon, og heller ikke spesialpedagogikk (Groven og Rostad, s. 31), da det er ulike teorier og sammensatt forskning som bidrar til teoretisk forankring av spesialpedagogiske



tiltak og tidlig innsats. Kunnskapsgrunnlag og perspektiver i barnehagesammenheng bygger på et sammensatt teoretisk grunnlag fra norsk, nordisk og internasjonal forskning. Groven og Rostad peker på et paradigmeskifte i tidlig intervensjon, og at det i en europeisk sammenheng har skjedd en utvikling når det gjelder tidlig innsats. Før var oppmerksomheten på enkeltbarn, nå dominerer perspektivet som inkluderer barnet, familien og miljøet. Dette kan sees i sammenheng med risikofaktorer, sosiale systemer, og transaksjonsmodellen som ble skrevet om i 2.1.1 *Årsaker*.

Lyngseth og Mørland (2017, s. 12) viser til at strategien *fange opp – følge opp* ble presentert i Meld. St. 18 «Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov». Strategien fikk ut på å styrke barnehagens kompetanse i å avdekke barns behov for ekstra oppfølging så tidlig som mulig i utdanningsløpet. Groven og Rostad (2017, s. 41) peker på at siden mange små barn oppholder seg store deler av sin våkne tid i barnehagen, vil nok barnehagen i framtiden i enda større grad bli en sentral instans for å *fange opp - følge opp* bekymring for utviklingsvansker. Når det kommer til hva som legges i tidlig innsats, viser Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 13) til at tidlig innsats handler om å tilrettelegge for en god allmenn opplæring som støtter alle elevers læring. Det dreier seg om å oppdage barn som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling, og ta raskt tak i problemer og sette inn tiltak tidlig – jo tidligere barn får hjelp, desto bedre vil mulighetene være for at problemer unngås eller reduseres. Bjørnsrud og Nilsen påpeker at norsk utdanning synes å være preget av en tendens til å vente og se i stedet for å gripe inn raskt. Bjørnsrud og Nilsen viser til en rapport fra OECD som kom ut i 2006, den viser til at norsk utdanning mangler strategier for å følge opp elever som har problemer i sin læringsutvikling. I Norge er det en klar øking i andelen elever som mottar spesialundervisning gjennom skoleløpet. Andelen er lavest på småskolen og størst på ungdomstrinnet. Videre peker Bjørnsrud og Nilsen at tidlig innsats inngår både i ordinær opplæring og i spesialundervisning, og det må både allmennlærere, faglærere og lærere med spesialundervisning ta del i.

Når det kommer til barnehagen, har den en sentral rolle i forebyggende arbeid fordi den har store muligheter til å komme med tiltak på et tidlig tidspunkt i barns utvikling (Buli-Holmberg, 2012, s. 72). Buli-Holmberg vektlegger at den viktigste funksjonen til barnehagen er å iverksette allmennpedagogiske tiltak, men også spesialpedagogiske tiltak når det er nødvendig, for å forebygge at vansker får utvikle seg. Tidlig innsats og forebyggende arbeid

blir derfor viktig i det pedagogiske og det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Buli-Holmberg hevder at for barn med særskilte behov og barn som er i risikozonen for å utvikle vansker, vil barnehagetilbudet være viktig for at det blir satt inn tiltak tidlig. Videre blir det pekt på at det i barnehagen alltid vil være barn med behov for særskilt hjelp. Det kan være at barna trenger periodisk eller varig oppfølging på grunn av tilpasningsvansker, funksjonshemninger, lærevansker eller utviklingshinder. Et prinsipp innenfor det allmennpedagogiske opplegget er at det skal foregå i gruppe sammen med de andre barna i den grad det er mulig, innenfor barnehagens rammer. Buli-Holmberg viser til at et allmennpedagogisk tiltak er rettet mot alle barna i barnehagen, men kan også rettes mot enkeltbarn – fordi innhold og aktiviteter i barnehagen skal tilpasses barns forskjellige behov. Mens spesialpedagogisk hjelp skal støtte barn som har særlige behov. Men det påpekes at hvis personalet ikke har tilstrekkelig kunnskap eller mulighet til å gi barn med særlige behov et tilpasset tilbud innenfor barnehagens rammer, skal det søkes hjelp fra PP-tjenesten (pedagogisk-psykologisk tjeneste). Når det kommer til barn i risikozonen, viser Buli-Holmberg (s. 76) til at utviklingsstøttene tiltak overfor barn i risikozonen for å utvikle vansker oftest settes inn for sent, og at forskningsresultatene til Braarud et al. (referert i Buli-Holmberg, 2012, s. 76) viste at blant annet personalet i barnehager mangler kompetanse når det kommer til kjennskap til risikofaktorer. Den manglende kompetansen er en av grunnene til at vanskene ikke blir oppdaget, og at hjelpetiltak blir satt inn for sent. Buli-Holmberg (s. 76-77) viser til at forebyggende tiltak skal forhindre eller begrense uønsket utvikling, og at de kan deles inn tre nivåer: primær, sekundær og tertiær. Den primære forebyggingen går ut på tiltak for en stor gruppe, det kan gjelde for alle barn i en barnehage. Tiltaket kan gå ut på å forhindre at barn utvikler problemer. Sekundær forebygging retter seg mot spesifikke risikogrupper, det kan gjelde barn som står i fare for å utvikle vansker, eller når barn har utviklet vansker - for eksempel barn med problematferd. Målet med sekundær forebygging er å hindre utvikling av vansker eller minske alvorlighetsgraden av vanskene. Den tertiære forebyggingen innebærer forebygging mot risikogrupper som har utviklet vansker, for eksempel barn med problematferd. Tertiært forebyggende tiltak handler om barn som har store vansker, hensikten er å hindre at vanskene blir større. Videre blir det pekt på at en positiv utvikling vil kunne styrkes ved å sette inn intensive tiltak tidligst mulig, og at tiltakene skal begrense konsekvensene av et problem. Buli-Holmberg påpeker viktigheten av at personalet kjenner de forskjellige former for forebyggende tiltak for at alle barns forskjellige

behov skal kunne møtes. Nødvendigheten av å etablere et system som fanger opp barn som ikke trives, eller barn som har behov for særskilt tilrettelegging blir framhevet. Det innebærer at det vil være nødvendig med systematisk kartlegging knyttet til det sosiale og fysiske miljøet, samt barns språklige, kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling. Når det kommer til kartleggingen, påpeker Buli-Holmberg (s. 79-80) at den gir grunnlag for å sette i gang tidlig innsats i barnehagen, og den kan bidra til å finne ut hvilket behov det er for å sette i gang tiltak for å forebygge at barn utvikler alvorlige vansker. Videre pekes det på at målet med kartleggingen er å innhente informasjon om barns forutsetninger og behov. Informasjonen som kartleggingen gir, skal brukes som grunnlag for å utforme tilpassede tiltak. Pedagogisk kartlegging gir innsikt i barnets ståsted og støttebehov.

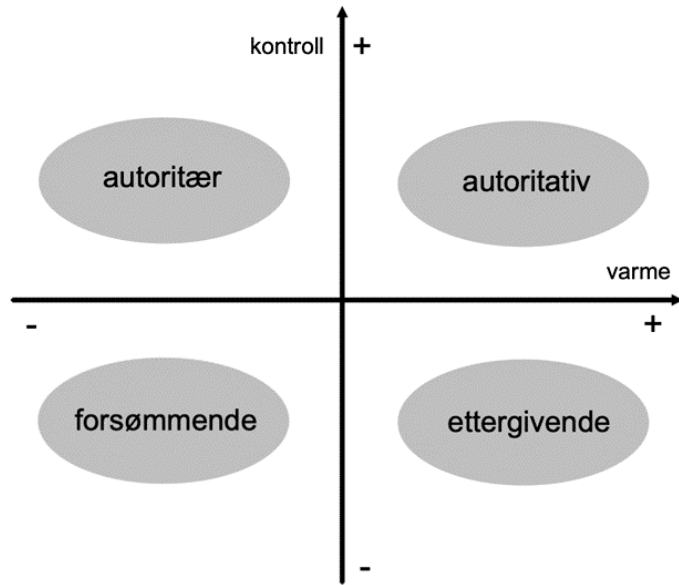
Også Ogden (2015) viser til kartlegging i tidlig innsats. Det pekes på at den første målsettingen med kartlegging er at man får identifisert barn som trenger mer oppmerksomhet, hjelp og støtte får det så tidlig som mulig. Kartlegging legger grunnlaget for å forstå barns utvikling og funksjonsnivå, og hvordan en gjennom å gjøre miljøtiltak kan påvirke deres atferd og funksjonsnivå i den retningen en ønsker. Kartleggingen gir et bilde av hvordan et barn fungerer «her og nå», men også hvordan funksjonsnivå, sosial bakgrunn og oppveksthistorie henger sammen (Ogden, s. 33). Videre blir det påpekt at en grundig kartlegging og utredning kan brukes som grunnlag for beslutninger om forebyggende eller problemløsende tiltak, og for å kunne måle hvor virksomme disse er. Ogden hevder at kartlegging og utredning er til liten nytte hvis det kun viser til at barn har vansker i barnehagen, eller konkluderer med at tiltak ikke lar seg gjennomføre av ulike grunner eller mangel på ressurser. Hvis en også vil danne seg et bilde av barns videre utvikling, vil det være viktig å vurdere risikofaktorer som barnet utsettes for. Risikofaktorer er skrevet tidligere under *2.1.1 Årsaker*. Kartlegging gir en beskrivelse av barnets fungering, og beskrivelsen er et resultat mellom individuelle forutsetninger og miljø, på et gitt tidspunkt. Ogden påpeker at både barnet og miljøet stadig forandrer seg, så det bildet kartleggingen gir kan raskt forandre seg. En målsetting med kartlegging vil være; å identifisere barn som trenger hjelp så tidlig som mulig, å avdekke sammenhenger mellom atferd og miljø og legge grunnlag for beslutninger om tiltak, å danne basislinje for å vurdere hvor virksomme tiltak er, å bidra til at utredningen omfang og tiltakene er tilpasset problemenes art, omfang og alvorlighetsgrad (Ogden, s. 33)

Som skrevet innledningsvis har tidlig intervensjon i førskolealder eller i løpet av de tre første skoleårene vist seg å være en av de mest virksomme hjelpetiltakene for barn som viser atferdsproblemer (Ogden, 2015, s. 34). Prinsippet om tidlig intervensjon er bygget på tanken om at det er lettere å korrigerende avvikende utvikling eller kompensere for nedsatt funksjonsevne når barn er små (Ogden, s. 71). Dette framhever også Fandrem og Roland (2013), som setter fokus på at ved å arbeide med vansker mens barna er små, kan en hindre at vanskene får utvikle seg. Fandrem og Roland (s. 25) viser til Tremblay, som peker på at det meste av problematferd starter i tidlig alder. Det understrekes at tiltakene som fokuserer på vansker hos små barn, har større positiv effekt jo tidligere de settes inn. Det anbefales tidlig, intensiv og langvarig oppfølging, både av barnet og barnets foreldre. Fandrem og Roland hevder at hvis en negativ utvikling får fortsette uten at det settes inn tiltak, møter man en alvorlig hindring av en positiv utvikling for barnet. Fordelene med tidlig intervensjon støttes i forskningen til Nores og Barnett (2009). Den tar for seg 56 studier som rapporterte effekten av 30 intervensjoner på tidlig barndom i 23 land. Målgruppen var spedbarn og barnehagebarn. Gjennom studien fant de ut at intervensjonene ga barn fra forskjellige kontekster og land betydelige fordeler kognitivt, atferdsmessig, helsemessig, og skolemessig.

### ***2.2.1 Oppdragerstiler***

I dette underkapittelet skal jeg skrive om oppdragerstiler. Grunnen til at oppdragerstiler blir trukket fram i denne sammenhengen er at oppdragerstiler vil kunne fungere både som risikofaktorer eller beskyttelsesfaktorer for utagerende atferd.

Nordahl et al., (2005) viser til at i oppdragelse eller ledelse av barn og unge er kontroll og varme to sentrale elementer. Med varme kan man forstå kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksne, mens kontroll kan forstås som et uttrykk for om voksne er tydelige og har forventninger til barn. Hvis varme og kontroll settes inn i et aksesystem, kan det vises til fire grunnleggende oppdragerstiler; autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende (Baumrind, Bear, referert i Nordahl et al., 2005).



Figur 4: Oppdragerstil (Nordahl et al., 2005, s. 218).

I Bear sin forskning (referert i Nordahl et al., 2005, s. 217) om forebygging av atferdsproblemer i amerikanske skoler, kom det fram at autoritative lærere er best egnet til å hindre slike problemer. For å si litt om hva en autoritativ voksen er - er det en voksen som fremstår som en autoritet for barn og unge. Den voksne har en stor evne til å kunne styre eller ha kontroll på det barn og unge foretar seg. Samtidig med dette vil den voksne være i stand til å etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon til barn, også til barn som viser problematferd. Voksne som utøver en autoritativ voksenstil, vil ha store muligheter til å ha en positiv innflytelse på utviklingen av barn og unges kompetanse og atferd (Nordahl et al., s. 218). Sammenligner man en autoritativ voksen med en autoritær voksen, vil den autoritære voksne vise lite varme og ha lite nære relasjoner til barn. En autoritær voksen vil kunne oppleve lite problematferd når han eller hun er til stede, men Nordahl et al. viser til at barn som er utsatt for en slik oppdragelse over tid, lett vil kunne vise utagerende atferd når den autoritære voksenpersonen ikke er til stede. Her kan det trekkes fram det Barsøe (2010, s. 123) mener om at det er viktig at voksne må finne fram til felles måter å opptre på. Da det kan være forvirrende for små barn hvis voksne oppfører seg på forskjellige måter, og at sprik innenfor samme system kan virke forvirrende. Drugli (2013) peker på at atferdsvansker utvikles lettest når det blant annet er uklare regler, ettergivende gruppe eller klasseledelse. Dette kan ses i sammenheng med en ettergivende oppdragerstil. Også Holland (2013) viser til at varme og kontroll er viktige voksenferdigheter i arbeidet med barn og ungdom. Holland

viser til begrepet voksenstil, som kan brukes til både foreldre og de som jobber med barn og unge.

Oppsummert er det tydelig at oppdragerstil eller voksenstil kan være en risikofaktor eller en beskyttelsesfaktor for utvikling av utagerende atferd. Det settes spesielt fokus på at en autoritativ voksenstil er best er egnet til å forebygge atferdsproblemer, mens en ettergivende voksenstil vil kunne gjøre at atferdsproblemer utvikles lettes. Hvis fokuset i barnehagen er at varme og kontroll er viktige voksenferdigheter – en autoritativ voksenstil, og at voksne må finne fram til felles måter å opptre på, vil en autoritativ voksenstil kunne fungere som en beskyttelsesfaktor for barn i barnehagen.

### **2.2.2 Kvalitet i barnehagen**

Under dette kapittelet legges det fram viktigheten av kvalitet og kompetanse i barnehagen. I denne sammenhengen blir kvalitet i barnehagen sett i sammenheng med at personalet har god kompetanse. Kvalitet kan også bli brukt i den sammenheng at det er god kvalitet i relasjonen mellom voksne og barn. Relasjonen mellom voksne og barn i barnehagen blir også vist til som kvalitet i barnehagen.

Kunnskapsdepartementet og folkehelseinstituttet hadde et samarbeidsprosjekt der de ga ut flere rapporter. Rapporten som handler om sårbare barn i barnehagen og betydningen av kvalitet. Hvis barnehagen skal fungere som en forebyggende arena er det spesielt viktig at den har god kvalitet. Studien gikk ut på to grupper sårbare barn; barn med nevrobiologisk risiko og barn med vanskelig temperament. Data fra denne rapporten er hentet fra Den norske mor og barn- undersøkelsen der spørreskjema for femåringer ble fylt ut av både foreldre og pedagogiske ledere i barnehager (Brandlistuen et al., 2015). Samlet sett fant de flere sammenhenger mellom bruk av barnehagen og kvalitet ved barnehagen, spesielt for sårbare barn. En faktor som synes å virke inn på barna er blant annet relasjonen til personalet. Noen av resultatene som er interessante i sammenheng av denne oppgaven er at det var en sammenheng mellom manglende nærhet i relasjon mellom voksne-barn og flere symptomer på atferdsvansker for alle barn. Sammenhengen mellom manglende nærhet og atferdsvansker var størst for jenter med nevrobiologisk sårbarhet. Videre viste resultatene at det var en sterk sammenheng mellom en konfliktfylt relasjon og eksternaliserende atferd. Det påpekes en sterk sammenheng mellom relasjonen til personalet og barns utvikling (Brandlistuen et al., 2015). Dette med en god voksen-barn-relasjon støtter Drugli (2013), som understreker at

varme og nære voksen-barn-relasjoner i barnehage og skole er assosiert med positiv tilpasning på alle områder. I Norsk skole er det funnet en sterk sammenheng mellom en negativ relasjon mellom lærer-elev og atferdsvansker hos eleven på gruppenivå. Dette vil kunne gå utover både faglig og sosial utvikling og få negative konsekvenser for elevenes framtid (Drugli, s. 142). Videre blir det understreket at kvaliteten på relasjon mellom pedagog og barn er noe som bør tas svært alvorlig, særlig i arbeid med barn med spesielle behov, da Pianta og Walsh (Referert i Drugli, 2013) i 1998 fant ut at det å ha en støttende relasjon til minst en lærer er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene for risikoutsatte barn.

Personalets holdninger er viktig i arbeidet med barn som viser utagerende atferd (Barsøe, 2010). Det blir pekt på at det ofte vil være vanskelig å få gjort noe med situasjonen til de ville barna, som de blir beskrevet som her, hvis personalets holdninger til dem ikke er positiv og anerkjennende. Det vil kunne skje at man lar egen opplevelse av å ikke strekke til, gå ut over barnet. Videre påpekes det at en følelse av å komme til kort kan føre til at det utvikles et negativt forhold til barnet (Barsøe, 2010). Nordahl et al. (2005, s. 210) hevder at voksne som har en god relasjon til barn og unge, ofte ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en god relasjon. Videre vises det til sammenhengen mellom elevenes relasjon til lærerne, hvor det ble funnet en klar sammenheng mellom elev-lærer-relasjonen og omfanget av problematferd. Hvis det er et dårlig forhold mellom elev og lærer, blir det jevnt over vist mer problematferd enn når det er positive relasjoner (Nordahl et al.). Et sentralt forhold i etablering av relasjoner er å se det enkelte barnet. Nordahl et al. presiserer at opplevelsen av en relasjon handler litt om at vi blir sett av den andre. Det er derfor viktig at voksne er sensitive overfor barn. Det handler om å være til stedet rundt barnet og vise interesse overfor barnet. Det trekkes også fram at voksne som har gode relasjoner til barn, kan stille forventninger til dem, og at det kan være en stor mulighet for at barna møter forventningene fordi de har noe å tape ved å ikke oppfylle forventningene – de kan miste en verdifull relasjon. Mens hvis barn ikke har en god relasjon til de voksne, vil ikke de ha noe å miste ved at de ikke oppfyller den voksnes forventninger.

Kompetanse og nære relasjoner er noe som fremheves i Meld. St. 6. Det står blant annet at regjeringen vil legge til rette for at kompetansen kommer tett på barna og elevene. Videre i meldingen trekkes det fram at ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er betydningsfull for et godt utdanningsløp for alle (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Under kapittelet «Forutsetninger for tidlig innsats og inkluderende fellesskap» blir det fremhevet:

For at alle barn og elever skal få et godt tilbud, er det viktig at tilbudet er kunnskapsbasert og blir gitt av kompetente fagfolk. Ansatte med høy kompetanse må jobbe tett på barna og elevene slik at de raskt kan fange opp behov og tilrettelegge tilbudet på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13).

I artikkelen «kvalitet i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2020) blir personalet og deres kompetanse trukket fram som barnehagens viktigste ressurs. Også i Meld. St. 24 blir kompetanse trukket fram, det blir lagt vekt på at barnehagen har en avgjørende oppgave når det kommer til å oppdage barn som har vansker, og når det gjelder å sette inn forebyggende tiltak for å hindre at barn utvikler problemer. Men det forutsetter at de ansatte har nødvendig kompetanse til å oppdage barn som trenger hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2013). Videre i artikkelen om kvalitet i barnehagen settes det søkelys på revidert kompetansestrategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022, som skal støtte opp om arbeidet med kompetanseutvikling. Målet er å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet. Kompetansestrategien skal bidra til at blant annet andelen barnehagelærere i barnehagen øker, andelen barne- og ungdomsarbeidere øker, og den skal bidra til å gi mulighet for videreutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Nordahl-rapporten (2018) viser til at en rekke studier både internasjonalt og i Norge har vist at barnehager med høy kvalitet fremmer barns kognitive og akademiske ferdigheter når de begynner på skolen, og at det gir færre emosjonelle og atferdsproblemer, mindre hyperaktivitet og bedre oppmerksomhet enn barnehager med lavere kvalitet. Videre blir det vist til at forskning ofte deler barnehagekvalitet inn i to dimensjoner; strukturell kvalitet og prosessuell kvalitet. Strukturell kvalitet er observerbare og kvantifiserbare faktorer som for eksempel antall pedagoger og andre medarbeidere i forhold til antall barn, stabilitet i personalet, pedagogtetthet, og økonomiske forutsetninger. Prosesskvalitet handler om prosesser som barnet selv inngår i, som for eksempel relasjoner med voksne og barn, og det pedagogiske innholdet i barnehagen. Prosesskvaliteten er vanskeligere å måle (Nordahl et al., 2018).



Oppsummeringen av dette underkapittelet er at begrepene kvalitet og kompetanse i barnehagesammenheng ofte sees sammen. Relasjon er også tatt med i dette underkapittelet, på grunn av et nært voksen-barn relasjon ble vektlagt som kvalitet i barnehagen.

### ***2.2.3.1 Pedagognorm og bemanningsnorm***

Dette underkapittelet er en forlengelse av forgående underkapittel, da det i kompetansestrategien blant annet ble vektlagt at strategien skulle bidra til at andelen barnehagelærere og barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen skulle øke.

I Meld. St. 6 pekes det på at tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er viktige prinsipper for regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet. Videre pekes det på at regjeringen i de siste årene har tatt større grep for å legge til rette for at barnehager og skoler skal gi muligheter for alle (Kunnskapsdepartementet, 2019). I Nordahl-rapporten (2018) blir det vist til at kommunenes og barnehagenes implementering av utviklingstiltak er varierende, og at det flere steder fremdeles er en utbredt «vente-og-se-holdning». Med pedagog- og bemanningsnorm gis det bedre muligheter for en generell kvalitetsforbedring i barnehagetilbudet i årene fremover. Fra 1. august 2018 ble det innført ny bemanningsnorm og en skjerpet pedagognorm i barnehagene. I endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager (2018), står det under § 1 at; barnehagen skal ha minst én pedagogisk leder per syv barn under tre år, og én pedagogisk leder per 14 barn over tre år. Tidligere var det en ni og atten barn per pedagog (Utdanningsdirektoratet, 2018). I endringsloven til barnehageloven (2018), står det under § 18 at barnehagen minst skal ha én ansatt per tre barn når barna er under tre år, og minst én ansatt per seks barn når barna er over tre år. Tidligere var det kun et generelt krav om en forsvarlig bemanning.

Oppsummeringen av dette underkapittelet er at i regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet legges det vekt på tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud. Noen av grepene som er gjort i denne sammenheng er ny bemanningsnorm og en skjerpet pedagognorm. Tanken bak disse normene er å kunne gi bedre muligheter for en generell kvalitetsforbedring i barnehagetilbudet framover, da det i i Nordahl-rapporten kom fram at mange barnehager og kommuner fortsatt i 2018 hadde en utbredt «vente-og-se-holdning».



### **3 Metode**

Under dette kapitlet skal jeg presentere mitt valg av forskningsdesign. Thagaard (2018) beskriver design som en plan eller skisse for hvordan prosjektet kan legges opp. Prosjektets design beskriver retningslinjer for hvordan forskeren har tenkt til å utføre prosjektet. Videre påpeker Thagaard (2018) at forskningsdesignet inneholder den faglige strukturen for en beskrivelse av undersøkelsens hvem, hva, hvor og hvordan.

#### **3.1 Kvalitative undersøkelsesmetoder**

Kvalitative metoder studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv (Thagaard, 2018). Videre påpeker Thagaard at en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er at det oppnås en forståelse av sosiale fenomener. Kvarv (2014) viser til at kvalitative metoder brukes i dybdeundersøkelser, hvor hensikten er å undersøke enkeltfenomener. Det å forstå fenomenet i seg selv er avgjørende, ikke fenomenets omfang og utbredelse. En kvalitativ tilnærming vil være hensiktsmessig for meg og min forskning, fordi den vil være med på å gi mye kunnskap om få enheter (Thagaard, 2018). Mitt forskningsprosjekt blir innenfor en kvalitativ metode fordi den egner seg godt til å utvikle en forståelse av hvordan pedagogene beskriver sitt arbeid, hva de fokuserer på, og samtidig fortolke pedagogenes oppfatninger i lys av teoretiske perspektiv.

#### **3.2 Hermeneutisk tilnærming**

Kvalitative metoder retter seg mot at vi utvikler en forståelse av fenomenene vi studerer. Kvalitative metoder omfatter forskjellige fortolkende teoretiske retninger (Thagaard, 2018). Det vitenskapsteoretiske grunnlaget som skal hjelpe meg å utdype kunnskapen om tidlig innsats for barn som viser utagerende atferd er hermeneutikk. Metodologisk posisjonerer jeg min studie i en hermeneutisk tilnærming, hvor jeg skal fortolke pedagogenes beskrivelser av tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd, og hvordan de forstår fenomenet.

Thagaard (2018) fremhever at en hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Det betyr at mening bare kan forstås i den sammenheng det vi studerer, er en del av. Kvarv (2014) beskriver at det sentrale i den hermeneutiske arbeidsprosessen er å forsøke på å forstå gjennom lesing, en tekstlig fortolkning. Gjennom fortolkningen søker man en mening. Men, ingen tolkningsprosess begynner uten forutsetninger. Den som tolker nærmer seg materialet med en viss

forforståelse. I den hermeneutiske tradisjonen innenfor humaniora finnes det noen prinsipper for fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre påpeker Kvale og Brinkmann at det første prinsippet innebærer en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom del og helhet, som er en følge av den hermeneutiske sirkel. Sirkelen, eller spiralen, utvikles hele tiden og omfatter på denne måten fenomener og tekster som bygger på tolkning og forståelse, ny tolkning og ny forståelse, og så videre (Dalland, 2017). Den hermeneutiske sirkelen tydeliggjør hvordan utviklingen av kunnskap skjer gjennom å benytte egen forforståelse for å skape ny forståelse - gjennom tolkning (Johannessen et al., 2016). Kvale og Brinkmann fremhever at hvis/når man har en uklar forståelse av teksten som helhet, da går over til å fortolke tekstens forskjellige deler - og så ut fra disse fortolkningene setter delene i en ny relasjon til helheten, vil spiralen åpner opp for en dypere forståelse av meningen. Ut fra det jeg har skrevet om den hermeneutiske spiral med tanke på at den åpner opp for en dypere forståelse av meningen, det er da jeg tenker at en ny forståelse eller en ny kunnskap kan oppstå. Det er konteksten som er viktig ved nye fortolkninger – det er i fortolkningene man søker etter mening. Som skrevet tidligere kan mening bare forstås i den sammenheng det vi studerer, er en del av - det vil si at konteksten er sentral.

Både intervjupersonenes forståelse, samtidig som min egen forståelse av hva intervjupersonene deler, vil være i endring – herunder den hermeneutiske sirkelen. Siden hermeneutikk handler om å tolke og forstå grunnlaget for menneskelig eksistens, er tilnærmingen viktig for alle som skal forberede seg til å arbeide med mennesker (Dalland, 2017). Når jeg skal intervjuer, er det viktig at jeg er bevisst på at mine erfaringer, forforståelse og opplevelser kan påvirke mine funn. Svarene fra intervjupersonene vil analyseres ut fra min forståelse fra min bakgrunn som barnehagelærer. Heidegger og Gadamer (i Gadamer, 1960/2012) vektlegger forskerens forforståelse og fordommer i undersøkelsesprosesser. Det er viktig at jeg som forsker ikke tror blindt på min egen forforståelse, da det kan forhindre meg i å forstå tekstens innhold. Når jeg fortolker dataene eller analyserer teksten, er viktig at jeg er bevisst på min forforståelse, slik at det ikke overstyrer teksten. Gadamer (1960/2012) viser da til at det er viktig å være åpen for tekstens innhold. Det vil si at jeg må være åpen for å finne informasjon i datamaterialet som ikke samsvarer med min forforståelse. Gadamer viser også til horisont, som kan innebære at et menneske «har en horisont» eller at et menneske har en snever horisont. Det å ha en horisont innebærer å ikke være begrenset til det nærmeste, men å kunne se ut over dette. Gadamer peker på at det er et hermeneutisk krav at

man må plassere seg selv i den andre personens situasjon, for å kunne forstå personen. Her vil igjen åpenhet være viktig.

Videre skal jeg redegjøre for hvordan hermeneutikken blir anvendt som føringer i mitt forskningsprosjekt.

### **3.3 Det kvalitative forskningsintervju**

I min studie har jeg valgt å foreta kvalitativt intervju som forskningsmetode for å få svar på min problemstilling. Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden ut fra intervjupersonenes side. Det er et mål å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres beskrivelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre påpeker Kvale og Brinkmann at vi i forskningsintervjuer snakker med folk fordi vi vil vite deres beskrivelser. Kvale og Brinkmann peker på at intervju er utveksling av synspunkter mellom to personer om et tema som opptar dem begge. Jeg ser på intervju som et godt redskap i min undersøkelse. Jeg er ute etter pedagogers beskrivelser av hvordan de arbeider med tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd. Gjennom intervju vil jeg kunne få disse beskrivelsene av pedagogene.

### **3.4 Datastøttede intervju**

James og Busher (referert i Kvale & Brinkmann, 2015) skriver at andre former for intervjuer som i økende grad benyttes er formidlet av teknologi som telefon, datamaskin og internett. Datastøttede intervjuer har i senere tid blitt svært utbredt (Couper & Hansen, referert i Kvale & Brinkmann). Kvale og Brinkmann viser til at fordelene er at de transkriberer seg selv. Ulempen er at intervjuer og intervjuperson bør være dyktig i skriftlig kommunikasjon, da samspillet innebærer avstand fra kropps- og talespråk, og det kan være vanskelig å generere detaljerte beskrivelser. Kvale og Brinkmann peker også på at det gjennom datastøttede intervjuer kan være lettere å ta opp intime eller vanskelige sider ved en persons liv.

Selv om jeg gjennomførte datastøttede intervju, tenker jeg likevel at det ble en struktur på intervjuene. Thagaard (2018) skriver at forskningsintervju kan utformes på ulike måter. Hun beskriver de ulike tilnærmingene som; lite strukturert tilnærming, relativt strukturert tilnærming, og delvis strukturert tilnærming. Thagaard beskriver at en relativt strukturert tilnærming handler om at hovedspørsmålene er utformet på forhånd og at rekkefølgen er fastlagt, men at intervjupersonene er frie til å utforme svarene sine og kan selv presentere sin

forståelse av temaene. Fordelen med denne strukturen er at svarene vi får fra intervjupersonene er sammenlignbare, fordi alle intervjupersonene har svart på de samme spørsmålene. Mine intervju har hatt en relativt strukturert tilnærming, da intervjupersonene fikk sendt intervjuguiden med spørsmålene i rekkefølge på e-post. Det ble da ikke mulighet til å lage nye tema underveis i intervjuet – som det kunne vært mulighet til hvis vi hadde møttes i et fysisk intervju. Selv om intervjuguiden hadde en oppsatt rekkefølge, kunne intervjupersonene selv velge hvilken rekkefølge de svarte spørsmålene i. Intervjupersonene hadde også mulighet til å skrive inn andre kommentarer til slutt i intervjuguiden, hvis de ønsket. De hadde også mulighet til å kommunisere til meg via e-post i forkant/etterkant av det datastøttede intervjuet.

### **3.5 Utvikling av intervjuguide**

Intervjuguiden ble utviklet for å belyse problemstillingen knyttet til tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd. Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i forskning, styringsdokumenter, teori, og min egen erfaring, som dreier seg om tidlig innsats og utagerende atferd. Bakgrunnsinformasjon om hvilken grunnutdanning pedagogene har, og hvor lenge de har arbeidet i barnehage er av interesse. Dataene om hva pedagogene legger i begrepene «tidlig innsats» og «utagerende atferd» er av betydning for meg, da denne informasjonen sier noe om hvordan de forstår begrepene. Dataene om hvordan de arbeider med tidlig innsats og utagerende atferd er også av betydning for meg, da dette sier noe om det konkrete arbeidet.

Det har vært brukt mange faguttrykk for å beskrive utagerende problematferd hos barn og unge (Ogden, 2015). Nordahl et al. (2005) viser til at begrepsbruken ofte er relativt tilfeldig, og at begrepene ofte brukes om hverandre. Det var derfor av interesse for meg å finne ut av hva pedagogene la i begrepet «utagerende atferd». I teorien blir det vist til ulike eksempler på hvordan den utagerende atferden kan komme til syne. Men jeg var ute etter å vite intervjupersonenes erfaringer og eksempler rundt dette. Det samme når det gjelder årsaker eller risikofaktorer til utagerende atferd, jeg var ute etter å se hvilke kjennskaper pedagogene hadde rundt dette. Og til slutt hvordan de arbeider med den utagerende atferden.

Tidlig innsats har stadig fått et større fokus de senere årene i Norge. Derfor var det av viktighet for meg å finne ut hva pedagogene la i begrepet «tidlig innsats». Forskning viser at tidlig intervensjon i førskolealder eller i løpet av de tre første skoleårene har vist seg å være

en av de mest virksomme hjelpetiltakene for barn som viser atferdsproblemer (Ogden, 2015, s. 34). Spørsmålene knyttet til dette ble da hva pedagogene mener er viktig i tidlig innsats med tanke på barn som viser utagerende atferd. Og hvordan pedagogene arbeider med barn som viser utagerende atferd, med fokus på tidlig innsats.

I utviklingen av intervjuguiden var målet at det skulle være enkle og relativt korte spørsmål, slik at det skulle være enkelt for intervjupersonene å forstå, og kunne svare på spørsmålene.

### **3.6 Utvelgelse av intervjupersoner**

Å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse er en viktig del av all samfunnsforskning (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016). Videre skriver Johannesen et al. at når kvalitative metoder benyttes, er det ønskelig å komme nær innpå personer i den målgruppen det er interesse å vite noe om. I metodelitteraturen kalles dette for strategisk utvelgelse av intervjupersoner. Strategisk utvelgelse vil si at forskeren først bestemmer seg for hvilken målgruppe som må delta for å få samlet inn nødvendig data (Johannesen et al., 2016). Jeg ønsket å sette søkelys på pedagoger i barnehage, og tenkte da at jeg ønsket å intervju personer med pedagogisk utdanning, uansett om de hadde stilling som barnehagelærer, pedagogisk leder, støttepedagog, eller spesialpedagog. Eller om de for eksempel var utdannet barnevernspedagog, men arbeidet i barnehage. Grunnen til at jeg ikke bare valgte å fokusere på kun én stillingstittel når jeg kontaktet intervjupersonene, barnehagelærerstilling for eksempel, er at jeg tidligere har erfaringer med at ved å spisse seg til én spesifikk stillingstittel, vil gjøre arbeidet med å få tak i intervjupersoner vanskeligere. Tanken var også at det kunne være interessante funn hvis det ble slik at intervjupersonene hadde ulike grunnutdannelser og/eller ulike erfaringer, eller videreutdanninger.

I starten av forskningsprosjektet ringte jeg rundt til barnehager, sendte e-post til pedagoger rundt i fylket, med spørsmål om de kunne tenke seg å delta på intervju. På grunn av den nåværende pandemien som pågår verden rundt, tenkte jeg at telefonintervju kunne være et alternativ til fysisk oppmøte. Da det først var liten respons, mye på grunn av tidsmessige årsaker. Så det endte opp med at jeg måtte spørre om noen var villige til å delta i intervju via e-post (datastøttede intervju). Som et resultat av rekrutteringsprosessen, takket tre intervjupersoner ja til å delta i prosjektet: Datamaterialet er lagret med fiktive navn: Maja har arbeidet i barnehage siden 2011, var ferdig utdannet barnehagelærer i 2020. Tiril har arbeidet i barnehage siden 2007, hun er førskolelærer og har 30 studiepoeng innenfor språk og

språkutvikling. Ingrid er utdannet førskolelærer og har arbeidet i barnehage i 27 år, 25 år som pedagog.

### **3.7 Intervjugjennomføring**

I forkant av hvert intervju sendte jeg e-post til hver pedagog hvor jeg la jeg med informasjonsskriv som inneholdt formålet og opplysninger om forskningsprosjektet, sammen med intervjuguiden. I e-postene presiserte jeg at de måtte ta kontakt hvis de hadde noen spørsmål. Underveis i kommunikasjonen, uttrykte jeg til intervjupersonene at de kunne ta seg den tiden de trengte for å svare, da jeg vet at det kan være en hektisk barnehagehverdag. Avslutningsvis i intervjuguiden, la jeg ved at de kunne legge til andre kommentarer, slik at de hadde anledning til fylle ut mer hvis det var noe de ikke fikk presisert underveis. Etter noen uker ble svarene tilsendt via e-post. Datamaterialet ble med en gang lagt inn i et dokument lagret med fiktive navn og e-postene ble slettet, slik at de ikke kunne spores opp, eller komme på avveie.

### **3.8 Transkribering og analyse av data**

Som Kvale og Brikmann (2015) påpeker, transkriberer datastøttede intervjuer seg selv. Mine intervjupersoner har for det meste skrevet svarene på bokmål, og ikke på dialekt. Men jeg har omgjort tekstene helt til bokmål, på grunn av anonymisering. Ved at datamaterialet har blitt sendt til meg via tekst, har ikke jeg fått se personlighetene til intervjupersonene på samme måte som jeg ville ved et fysisk intervju. Jeg har ikke fått fanget opp ansiktsuttrykk, pauser eller små detaljer som kan komme fram under et intervju. Disse uttrykkene får ikke jeg med i min analyse av datamaterialet. Så det helhetlige bilde av intervjupersonene er ikke helt det samme som det kunne ha blitt hvis intervjuene hadde blitt gjennomført ansikt til ansikt.

I empirisk forskning går teoretisk referanseramme og data/empiri hånd i hånd. I samfunnsvitenskapelig forskning er det et mål å integrere teori og empiri (Johannesen et al., 2016). I forskningen kan man ha en deduktiv, induktiv eller en abduktiv tilnærming til undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). I min forskning har jeg først brukt en deduktiv tilnærming, og så en induktiv tilnærming. I utarbeidelsen av intervjuguiden har jeg lagt til grunne teori, forskning og styringsdokumenter på denne måten har jeg hatt en deduktiv tilnærming. Den deduktive tilnærmingen går ut på «fra teori til empiri», det vil si en utledning fra det generelle til det konkrete (Johannesen et al., 2016). Mens forskningen min har vært induktiv på den måten at jeg har samlet inn data fra intervjupersonene, hvor jeg i etterkant har



funnet fram til generelle mønstre som kan gjøres til teorier eller generelle begreper. Den induktive tilnærmingen går «fra empiri til teori» (Johannesen et al., 2016).

Dataanalysen retter seg mot å utvikle en helhetlig forståelse av de fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018). Analyseprosessen er helhetlig og i tråd med den hermeneutiske sirkel (Gilje, 2019). Gilje refererer til Gadamer som sier at når vi forstår, beveger forståelsen seg alltid fra helhet til delene og tilbake til helhet (Gilje, 2019). Kvale og Brinkmann (2015) skriver om meningstolkning, og at det kan utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutiske lag som gjør forståelse mulig. Den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom del og helhet er en følge av den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg leste først gjennom hvert av svarene som intervjupersonene sendte til meg, på denne måten kunne jeg danne et helhetlig bilde av datamaterialet. Etter det leste jeg hele datamaterialet samlet for å finne fellestrekk. Jeg har datamaterialet til intervjupersonene lagret hver for seg, og et dokument hvor all datamaterialet er samlet - på denne måten kunne jeg veksle mellom helhet og deler. Det helhetlige bilde fikk jeg ved å lese i dokumentet hvor all datamaterialet er samlet, delene fikk jeg ved å lese i svarene fra hver intervjuperson. Ved å lete etter fellestrekk i datamaterialet, fant jeg underkategorier som gjorde at jeg fikk bedre oversikt.

I analyseprosessen tok jeg som helhet utgangspunkt i de to hovedkategoriene av prosjektet; utagerende atferd og tidlig innsats, disse to ble hovedkategorier. Deretter leste jeg svarene til intervjupersonene nøye og markerte de ordene som gjentok seg. Ordene som gjentok seg, ble underkategorier. Som et resultat av denne analyseprosessen endte jeg opp med to hovedkategorier og seks underkategorier, disse vil bli beskrevet i kapittel 4 *resultater*.

### **3.9 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet, eller pålitelighet, knytter seg til undersøkelsens data: Hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides. I kvalitativ forskning kan det være en utfordring å tilfredsstillе alle kravene med tanke på reliabilitet for det finnes forskjellige måter å teste datas reliabilitet på (Johannesen et al., 2016). Videre understreker Johannesen et al. at det er lite sannsynlig at andre forskere sitter med samme erfaringsbakgrunn som meg, og det er derfor nærmest umulig for en annen forsker å sette seg inn i min fortolkningsprosess. Jeg kan styrke påliteligheten ved å være åpen om framstillingen og framgangsmåten min gjennom hele forskningsprosessen. Seale (referert i Thagaard, 2018) påpeker at vi kan styrke

forskningens gjennomsiktighet når vi redegjør hva som er forskningens «primærdata», det vil si data som ikke er forskerens fortolkninger. Jeg har tenkt å bruke direkte sitater fra intervjupersonene i under kapitlet *4 resultater*, for å best få fram intervjupersonenes egen stemme uten min fortolkning. Påliteligheten av hele forskningsprosjektet vil også knyttes til hvordan jeg som forsker anvender og videreutvikler dataene (Thagaard, 2018). Det er viktig at jeg er bevisst på at min bakgrunn som barnehagelærer kan være med på å påvirke min forståelse av intervjupersonenes svar. Thagaard påker at det også er viktig at vi reflekterer over betydningen over hvordan vi som forskere fremstår for personene i felten, for det har betydningen for kontakten vi får med personer i felten. Nå har ikke jeg møtt intervjupersonene, så jeg har ikke kunnet påvirket de med min tilstedeværelse. Ulempen ved at jeg ikke fikk intervjuet de ansikt-til-ansikt er at jeg ikke har fått fanget opp den umiddelbare reaksjonen til intervjupersonene – kroppsspråket, pauser og lignende. Jeg fikk heller ikke stilt oppfølgingsspørsmål ut fra svarene deres. På grunn av at jeg ikke har stilt oppfølgingsspørsmål ble det, som skrevet tidligere, en mer relativt strukturert tilnærming. Jeg fikk da forholdt meg tett til spørsmålene i intervjuguiden, siden alle intervjupersonene har svart på de samme spørsmålene, og det ble da lettere å sammenligne dataene.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at når validiteten, eller gyldigheten, ved et funn skal fastslås - det vil si om undersøkelsen undersøker det den forsøker å undersøke – går innholdet og formålet fremfor metodespørsmålet. Thagaard (2018) skriver at vi knytter validitet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Silverman (referert i Thagaard, 2018) hevder at vi kan styrke validiteten av forskningsprosjektet ved å vektlegge teoretisk gjennomsiktighet. Det betyr at jeg må beskrive det teoretiske grunnlaget jeg har for mine tolkninger og vise hvordan min analyse gir grunnlag for mine konklusjoner og tolkninger (Thagaard, 2018). Videre påpeker Thagaard at validiteten kan presiseres ved å stille spørsmål ved om de tolkningene vi har kommet frem til, er gyldige i forhold til de virkeligheten vi har studert. For å sikre validiteten i mitt forskningsprosjekt har jeg blant annet redegjort for mine metodiske valg, utvelgelse av intervjupersoner, utvikling av intervjuguide og intervjuanalyse. Jeg har ingen garanti for om intervjupersonenes svar er helt sanne, men jeg har helt fra starten av dialogen med pedagogene uttrykt at deres svar er av stor interesse for meg og min forskning. De har fått informasjon at hele forskningsprosjektet er konfidensielt, og det tenker jeg også spiller en rolle når det kommer til å få valide svar.

Når det kommer til generalisering skriver Kvale og Brinkmann (2015) at en vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Det finnes ulike former for generalisering når det kommer til kvalitative studier, men det skal jeg ikke gå nærmere inn på. Hensikten med min studie var at jeg skulle få en større forståelse og innsikt i pedagogers beskrivelser av sitt arbeid med tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd, ikke å generalisere studien – da det vil være ulike beskrivelser fra pedagoger. Det kan være at mitt forskningsprosjekt kan ha en viss overførbarhet til liknende fenomener, men det er usikkert.

### **3.10 Etiske overveielser**

Gjennom hele min forskningsprosess har jeg måtte tenke på etikk. Jeg har fulgt retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). Den skal til enhver tid sørge for at de forskningsetiske retningslinjene er gode verktøy for å fremme god og ansvarlig forskning. I starten av prosjektet måtte jeg søke til NSD: Norsk senter for forskningsdata, da jeg i min forskning skulle innhente personopplysninger. Mitt prosjekt er godkjent av NSD. I studien har jeg lagt vekt på at samtykket til intervjupersonene skal være informert og uttrykkelig. At samtykket er informert handler om at det er gitt tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta. All informasjonen sendte jeg til pedagogene i forkant. At samtykket er uttrykkelig handler om at intervjupersonene er innforstått hva det faktisk innebærer å delta i forskningsprosjektet. Pedagogene som deltar i studien er informert om at de når som helst kan trekke sitt samtykke, uten at det skal medføre ulemper for dem (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Pedagogene som deltar i studien er også informert om at ingen opplysninger som kan identifisere dem, vil bli publisert. Det handler om konfidensialitet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016), som innebærer at personlige opplysninger vanligvis skal være aidentifisert, og publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert. Videre blir det vist til at dette er knyttet til vern av personlig integritet og privatlivets fred. I tillegg, for at intervjupersonene ikke skal kunne bli indentifisert på grunn av dialekt eller skriftlige særtrekk, er intervjuene presentert i bokmålsform.

### **3.11 Forskerens rolle**

Forskerens rolle som person og forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på kunnskapen og de etiske beslutningene som skjer i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann,

2015). Som barnehagelærer som forsker på barnehagefeltet, er dette et felt som er kjent for meg. Jeg er kjent med temaet som skal forskes på, det er derfor det er av interesse for meg å forske på det. Men på grunn av at det er et kjent felt, er det viktig at min forforståelse ikke overskygger intervjupersonenes svar. Min kunnskap og erfaring er avgjørende for innhenting av kunnskap, men min ærlighet og rettferdighet er avgjørende for min integritet som forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har ikke møtt intervjupersonene ansikt til ansikt under intervjuene, så det har ikke i like stor grad vært nødvendig for meg å tenke på ansiktsuttrykk, kroppsspråk, og ledene spørsmål for eksempel. Men det er viktig at jeg er ærlig og rettferdig når jeg skal drøfte funnene opp mot teori og forskning. Jeg er oppmerksom på at intervjupersonene kan ha skrevet det som en anser som «riktige» svar når det kommer til tidlig innsats og barn som viser utagerende atferd. Men i kontakten vi hadde før jeg sendte intervjuguiden skrev jeg at jeg var interessert i deres beskrivelser av dette temaet, og i intervjuguiden var de fleste spørsmålene formulert slik at de skulle skrive om deres beskrivelser - «hva legger du i begrepet ...» «kan du fortelle litt om ...». Som forsker benyttet jeg min forforståelse, men med åpenhet.

## 4 Resultater

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene fra mine datastøttede intervjuer. Først skal jeg skrive kort om bakgrunnen til intervjupersonene, dette for å gi et lite innblikk i deres pedagogiske bakgrunn. Videre har jeg delt inn kapittelet i to hovedkategorier, med til sammen seks underkategorier.

### 4.1 Bakgrunn

Når jeg skal presentere resultater, blir det vist til direkte sitater som pedagogene sendte til meg, dette for å ivareta påliteligheten til min studie. Sitatene er gjengitt i bokmålsform, slik at pedagogene ikke skal kunne bli identifisert på grunn av dialekt eller sin skriftlige uttrykksform. Som nevnt i kapittel 3 *metode*, har jeg valgt å bruke fiktive navn på pedagogene: Maja, Tiril og Ingrid.

Mine intervjupersoner er alle utdannet barnehagelærere. Maja var ferdig utdannet våren 2020, men har jobbet i barnehage siden 2011. Hun har jobbet mest på 3-6 års avdeling. Tiril har jobbet i barnehage siden 2007, har også 30 studiepoeng innenfor språk og språkutvikling. Hun har jobbet med alle aldersgrupper i barnehagealder, ca. 50 prosent på småbarnsavdeling og 50 prosent på 3-6 års avdeling. Ingrid var ferdig utdannet i 1996, men har jobbet i barnehage siden 1994. Hun har jobbet mest med 1-3 åringer, men har også jobbet noen år på 3-6 års avdeling.

Ut fra empiri har jeg kommet fram til to hovedkategorier, som til sammen har seks underkategorier. Tabellen under viser hovedkategorier og underkategorier, slik at det blir mer oversiktlig å lese.

Tabell 2: Kategorier hentet ut fra empiri

<b>Kap. 4.2 Forståelse av utagerende atferd</b>	<b>Kap 4.3 Gjennomføring av tidlig innsats i møte med utagerende atferd</b>
Fysisk og verbalt	Autoritative voksne
Årsaker til atferd	Relasjoner

	Være i forkant
	Mer kunnskap og flere pedagoger

## 4.2 Forståelse av utagerende atferd

Under denne hovedkategorien vil det komme fram hva intervjupersonene forstår med begrepet utagerende atferd. Med utgangspunkt i intervjupersonenes erfaringer og meninger om hvordan utagerende atferd kommer til syne i barnehagen, vil jeg presentere underkategoriene; *fysisk og verbalt* og *årsaker til atferd*. Disse underkategoriene vil igjen inneholde andre momenter som jeg vil trekke fram fra intervjupersonenes besvarelser.

### 4.2.1 Fysisk og verbalt

De tre intervjupersonene la alle fokus på at utagerende atferd viser seg fysisk og verbalt. Et av det første spørsmålet i intervjuguiden omhandlet hva intervjupersonene la i begrepet «utagerende atferd». Maja skriver at: «*utagerende atferd, for meg, er når man tar ut sine følelser fysisk eller verbalt*». Her påpeker Maja at det er følelsene man tar ut ved utagerende atferd. Tiril skriver:

*(...) i barnehagen ser vi ofte utagerende atferd i leken; hvor barn ikke klarer å styre impulsene sine, og kan ha en utagerende atferd overfor barn den samhandler med i leken eller har rundt seg. Det kan være atferd som sinne som utspiller seg i å slå, dytte, klore eller bite den andre, stygge ord blir sagt/ropt og ting kan bli kastet.*

I utsagnet til Tiril kommer det fram at det er impulsene som barna ikke klarer å styre. Hun påpeker at denne atferden kan utarter i sinne – som igjen kan sees gjennom fysisk (slå, dytte, klore) eller verbal (stygge ord blir sagt/ropt) sinne. Også Maja beskriver at atferden har gått ut på slag, spark, spyting, dytting, verbale ytringer og kasting av leker og andre objekter. Ingrid tenker at utagerende atferd er barn som bruker fysisk vold både mot andre barn og voksne, og kommer med trusler. Her igjen, kommer det fram fysisk (vold), og trusler – som er verbalt. Når det kom til utagerende atferd, så vektla intervjupersonene blant annet at det var sinne, fysisk vold og trusler. Videre blir det også pekt på at den utagerende atferd blir sett på som noe negativt, og at det er en atferd som bryter med gjeldende regler og normer. Tiril skriver at atferden oftest går ut over andre barn. Videre når intervjupersonene ble bedt om å gi eksempel

på utagerende atferd, skrev Ingrid: «(...) et eksempel på utagerende atferd er at et barn som blir sint kaster leker og slår rundt seg» Videre eksemplifiserer hun: «(...) et barn kastet ut alle klær og kurver i garderoben når det ble sint på de voksne og andre barn».

Alle tre intervjupersonene viser til den utagerende atferden som fysisk og verbalt sinne; både ved at de beskriver den som å ta ut følelsene sine fysisk eller verbalt. Eller ved at de beskriver eksempler på et fysisk sinne som innebærer å slå, bite, dytte, spytte, sparke, eller utøve fysisk vold mot andre, og et verbalt sinne som innebærer at stygge ord blir sagt/ropt og trusler mot andre. Det kommer også fram at en utagerende atferd blir sett på som noe negativt, at det er en atferd som bryter med gjeldende regler og normer og at atferden oftest går ut over andre barn. Videre i eksemplifiseringen av utagerende atferd blir det vist til at barnet var «sint».

#### **4.2.2 Årsaker til atferd**

På spørsmålet om hva årsakene til den utagerende atferden kan være, blir det nevnt mange faktorer. Ingrid skriver at det kan være at barnet har opplevd et traume. Tiril peker på at den utagerende atferden hun hadde sett mest av i barnehagen var: «*impulsreaksjoner fra barn som ikke klarer å styre impulsene sine. Ofte reaksjoner som kommer på grunn av at barna ikke klarer å regulere emosjonene sine, sånn som sinne og sjalusi, og mye på grunn av at barnet fortsatt er veldig egosentrisk*». Når det kommer til reguleringsvansker, viser både Maja og Tiril til barn som ikke klarer å regulere seg selv eller som ikke klarer å styre impulsene sine. Maja påpeker at

*(...) det har vært barn som i ren eufori og glede har løpt ned sine kamerater og/eller blitt litt for hardhendte når de blir glad/giret. Disse barna har også vært av dem som ikke har klart å regulere seg selv i de andre store følelsene som kommer, og de kan bli voldelige enten fysisk eller verbalt.*

Videre påpeker hun at den utagerende atferden kommer til syne når barna blir misforstått, i overgangssituasjoner, når de blir lei seg, sinte, skamfulle eller når de føler at noe er urettferdig. Tiril viser også til at barn ikke klarer å styre impulsene sine i lek med andre barn: «*(...) de kan ha en utagerende atferd overfor barn de samhandler med i leken eller har rundt seg*». Hun legger til at barna kan ha vanskeligheter til å tilpasse seg rutiner i hverdagssituasjoner, eller blir sint når den voksne grensesetter, ved den voksne setter grenser barnet ikke ønsker å følge.

Videre når det kommer til årsaker til utagerende atferd, påpeker Maja at årsaken kan være så mangt, alt fra: hjemmesituasjon, manglende grenser, behov som ikke blir møtt, språkvansker, vansker med å stå i følelser, dødsfall i nær familie, foreldre som går fra hverandre, at barna ikke får det de trenger av utfordringer eller at de får for store utfordringer. Hun legger også til: *«(...) så ser det ut som jeg legger alt over på hjemmet, men dette gjelder jo også for barnehagen. Alt for ettergivende, autoritære eller forsømmende voksne»* peker hun også på som årsaker til utagerende atferd.

### **4.3 Gjennomførelse av tidlig innsats i møte med utagerende atferd**

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på hvordan tilnærming pedagogene har til tidlig innsats i møte med utagerende atferd. Det innebærer hvordan tidlig innsats i møte med utagerende barn gjennomføres, for å kunne forebygge at barn utvikler en utagerende atferd. Alle intervjupersonene skrev noe om at vi må møte barna; -med forståelse, -der de er, -på en bevisst måte. Alle tre skrev det som *«vi som jobber med barna»*. Ut fra det intervjupersonene skrev om å møte barna, valgte jeg å trekke fram de tre underkategoriene; *autoritative voksne, relasjoner, være i forkant, og mer kunnskap og flere pedagoger*.

#### **4.3.1 Autoritative voksne**

Med tanke på hvordan pedagogene arbeider med barn som viser utagerende atferd, i lys av tidlig innsats, nevner Maja og Tiril den autoritative voksenstilen. Tiril påpeker at: *«(...) vi skal være det vi kaller autoritative voksne; voksne som er klare og tydelige i grensene og samtidig gir barna mye varme og kjærlighet»*. Hun legger til at dette er noe alle voksne som jobber i barnehagen skal etterstrebe og veiledes inn i. Maja er enig i at de skal være autoritative voksne. Hun skriver at de har gått gjennom voksenstilene sammen med foreldrene, slik at det jobbes med å være autoritative voksne både i barnehagen og i hjemmet. Ingrid skriver om at:

*(...) Det er viktig at barn som viser utagerende atferd blir møtt med forståelse og voksne som er til stede for dem. (...) Voksne som prater rolig til dem og som tilbyr dem et fang eller en klem. Det er også viktig med forutsigbarhet slik at barna forstår hva som forventes av dem.*

De er alle enige om at de skal gi varme til barna, men også grenser, eller tydelighet at det forventes noe av barna – autoritative voksne. Og så tilbake til hvor dette kapitlet startet, det å



møte barna. Maja skrev så: «(...) vi må lære oss barnas dans, som noen så fint sa en gang. Det nytter ikke at vi danser vals hvis barnet danser samba, vi må møte barna der de er og som de er». På spørsmålet om hva pedagogene synes er viktig i tidlig innsats når det kommer til barn som viser utagerende atferd, svarte Tiril: «Det å ha menneskelige ressurser rundt seg som ser barnet og er støttende overfor barnet, og klare å gi hjelpe barnet videre til å lære seg handlingsmønstre som ikke er utagerende». I likhet med Tiril, skrev også Maja blant annet at hun tror at mye av den utagerende atferden kunne vært stoppet ved å gi alternative måter å gjøre det på. Også her kan det trekkes inn det å være til stede og det å være autoritative voksne.

#### **4.3.2 Relasjoner**

Alle tre pedagogene fremmer det å være til stede som viktig i arbeidet med barn som viser utagerende atferd. De skriver alle sammen at det er viktig at «vi» er til stede og sammen med barna. «(...) Når vi jobber vi utagerende atferd prøver vi å kartlegge når utageringen oppstår» (Maja), videre skriver hun om at det er viktig å være til stede. Tiril viser til viktigheten av: «(...) å ha menneskelige ressurser rundt seg som ser barnet og er støttende overfor barnet (...)». Hun peker også på at når barna blir eldre kan den utagerende atferden være mer skjult, og det er ikke like lett å oppdage om du ikke er tett på barna. På spørsmålet om hvordan de arbeider med barn som utagerende atferd, skriver Maja blant annet: «(...) når vi jobber med utagerende atferd prøver vi å sette ord til følelser». Tiril påpeker blant annet: «(...) vi jobber også med at barna skal bli kjent med de ulike følelsene (...)». Dette er Ingrid enig i, på avdelingen hun jobber er de opptatte av at alle barn skal få vise alle følelser. Noen korte utsagn fra intervjupersonene som blir vektlagt i interaksjonen mellom voksne og barn: «Vi jobber hele tiden med relasjonen mellom voksne og barn. Være mest mulig sammen med barna. Være rolige voksne. Støtte barna. Barna skal bli møtt med forståelse. Voksne som er til stede for barna. Barn skal bli møtt med voksne som prater rolig til dem. Viktig med forutsigbarhet. Skryte av positiv atferd. Voksne som tilbyr et fang eller en klem». Dette er noen hovedpunkter om hva intervjupersonene vektlegger i sitt arbeid.

Når det kommer til hvilke utfordringer de møter på når det kommer til utagerende atferd, svarer Maja og Tiril at det krever tid og ressurser for å følge opp barna. Maja peker på at det ikke mange nok voksne til å kunne følge barna så tett som de ønsker, og Tiril viser til at «(...) det krever mye ressurser for å møte disse barna på rett måte, og ikke bare være i etterkant, da

*blir det bare 'brannslukking'»* Ingrid svarte at hun synes en utfordring kunne være å forholde seg rolig når et barn roper og slår. En annen utfordring hun peker på er å tenke på barnet med positivitet, og å vise barnet at man er glad i det *«(...) det er også lett å ta den utagerende atferden personlig, og bli skuffet, sint og lei seg som voksen, fordi man ikke føler at man mestrer»*. Tiril påpeker også at barn som har en utagerende adferd ofte kommer i en rolle hvor de kan få et stempel som «den slemme», både blant barn og voksne.

#### **4.3.3 Være i forkant**

Pedagogene påpeker alle at det å være i forkant er viktig for å gi barnet et best mulig utgangspunkt videre. *«(...) vi legger vekk «vent og se» holdningen og er på ballen med en gang»* (Maja). Hun legger til at de snakker med foreldre, andre medarbeidere og eventuelt andre instanser om de er bekymret for noe: *«(...) vi kan også være på banen før vi blir bekymret om det er noen risikofaktorer vi er kjent med, og dermed jobbe forebyggende. Med dysleksi for eksempel (...)»*. Tiril skriver at hvis man ser at man har utfordringer så skal man sette inn ressurser som gjør at man kan gjøre jobben på en best mulig måte, og for å gi barnet et best mulig utgangspunkt videre. Ingrid skriver at det er viktig å lage tiltak for alle barns små og store utfordringer, for *«(...) hvis barnet får hjelp tidlig, kan den utagerende atferden bli mindre»*. Maja påpeker også viktigheten av samarbeidet med de foresatte, det å ha åpenhet og tillitt mellom de ansatte og de foresatte. For hvis det skjer ting på hjemmebane som kan være vanskelig for barnet *«(...) så kan vi være litt i forkant eller i alle fall være der sammen med barnet, og ikke komme heseblesende for sent»*. Hun viser også til at i noen tilfeller så skulle nok PP-tjenesten vært kontaktet tidligere, hun legger til at: *«vent og se» holdningen har vært veldig sterk i barnehagen»*. På spørsmålet om hvilke utfordringer de møter når det kommer til å arbeide med tidlig innsats, var alle enige om at ressurser var et problem. Tid og dårlig bemanning i barnehagene blir nevnt som den største utfordringen. Ingrid nevner også at det presses flere barn inn på avdelingene.

#### **4.3.4 Mer kunnskap og flere pedagoger**

På spørsmålet om hvordan de arbeider med barn som viser utagerende atferd, med fokus på tidlig innsats, svarer Maja: *«(...) akkurat hvordan man kan jobbe med tidlig innsats i forhold til utagerende atferd er jeg ikke helt sikker på»*. Men igjen viser hun til samarbeid med de foresatte. I arbeidet vektlegger Ingrid at barna blir møtt med forståelse, at de voksne skryter av positiv atferd og, at de har fokus på det som er bra Tiril skriver at ønsket er å arbeide slik at

de ser barnet, er støttende overfor barnet og kan hjelpe barnet til å lære seg handlingsmønstre som ikke er utagerende. Men hun legger til: «(...) vi ser ofte at det både skorter på ressurser til oppfølging av disse barna, både i antall voksne og på kunnskaper hos de voksne som skal jobbe med utagerende barn». På spørsmålet om de kunne fortelle litt om sine erfaringer angående barn som viser utagerende atferd, skrev Maja at hun hadde opplevd en del utagerende barn opp gjennom årene, og mesteparten da hun jobbet som assistent. Hun følte på maktesløshet og håpløshet, hun påpeker videre: «(...) det toppet seg i 2015, så da var det enten å velge et annet yrke eller å få mer kunnskap, for jeg følte ikke at jeg klarte å gi barna det de trengte og fortjente (...)». Hun viser til at hun da valgte å utdanne seg til barnehagelærer. På spørsmålet om hva som er viktig i tidlig innsats når det kommer til barn som viser utagerende atferd, skriver Maja at de bruker å ha temaer på foreldremøtene som åpner for dialog, refleksjoner og ny kunnskap. Videre viser hun til: «(...) personlig så leser jeg mye teori om jeg er usikker på noe, slik at man kanskje får andre innfallsvinkler eller får sett det med andre briller». Både Tiril og Maja peker på mangel på kunnskap. Maja skriver at hun leser teori som kan gi andre innfallsvinkler. Når det kommer til hvilke utfordringer pedagogene møter på når det kommer til å arbeide med tidlig innsats, viser Ingrid til: «Vi trenger nok voksne og flere pedagoger for å oppdage og hjelpe barn tidlig (...)». Også her kan det trekkes fram det Tiril skriver om at: «(...) Det krever mye ressurser for å møte disse barna på rett måte, og ikke bare være i etterkant, da blir det bare 'brannslukking'». Senere peker hun på at utfordringen ligger i: «(...) å få gjennomført tidlig innsats på en god måte».

På spørsmålet om hvordan de arbeider med utagerende atferd, viser Maja til at det opp gjennom årene stort sett har vært fokus på å overse: «(...) vi skulle overse det negative, ikke adressere det, og om et barn slo et annet skulle vi trøste det andre barnet, og ikke gi oppmerksomhet til barnet som slo». Hun legger til at denne måten fikk ikke barnet oppmerksomheten den søkte gjennom de negative handlingene. Hun viser videre til at de også har hatt perioder hvor de har skiftet taktikk ukentlig, eller oftere. Maja mener selv at hun synes det er greit å gi det lengre tid, «(...) og hvis det ikke virker så kontakter man noen med litt mer kompetanse, som PP- tjenesten (...)». Videre påpeker hun at hun tror at mye av den utagerende atferden bare har fått lov til å fortsette, på grunn av at de skulle overse. Men at mye av atferden kunne vært stoppet hvis de hadde snakket om det, og gitt barna alternative måter å gjøre det på. Tiril peker på at de først og fremst arbeider med å være mest mulig til stede sammen med barna, være autoritative voksne, rolige voksne, og at barna skal bli kjent

med de ulike følelsene. Ingrid skriver at de tar barnet vekk fra situasjoner som trigger atferden. Men at de også har hatt ekstra voksne til å følge opp barnet. Hun legger til «*vi må også skjerme andre barn for denne atferden, så vi fjerner barnet fra de andre barna*».

## 5 Drøfting av resultater

I dette kapittelet skal jeg trekke fram mine sentrale funn og drøfte dem i lys av relevant teori og forskning, slik at jeg kan svare på oppgavens problemstilling om pedagogenes arbeid med tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd. Drøftingen av resultatene er basert på de to hovedkategoriene som tidligere er blitt presentert:

- Forståelse av utagerende atferd.
- Gjennomførelse av tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd.

Min drøfting vil da være delt i to hovedkapitler, fulgt opp av flere underkapitler. Jeg har valgt å bruke de to samme hovedkapitlene som ble presentert under *kapittel 4.2 og 4.3*, dette for å skape en best mulig sammenheng i oppgaven. Underkapitlene som videre blir presentert under dette kapittelet er også kapitler som tidligere har blitt lagt fram i oppgaven, både under *2 teoretisk forankring og 4 resultater*.

### 5.1 Forståelse av utagerende atferd

For å få et innblikk i hvordan pedagogene forstår utagerende atferd, vil det bli lagt vekt på underkategoriene; *fysisk og verbalt og årsaker til atferd*.

#### 5.1.1 Fysisk og verbalt

Det er sammenheng i mine resultater og teorien som er lagt til grunn for oppgaven når det kommer til hva som legges i begrepet «utagerende atferd». Holland (2013) viser til at utagerende vansker kan skape utfordringer for omgivelsene rundt ved at personen det gjelder agerer verbalt eller fysisk. Også Nordahl et al. (2005) viser til at utagerende atferd kan komme til syne gjennom fysiske og/eller verbale handlinger. I resultatene viser alle informantene til at utagerende atferd er noe som kommer fram fysisk og/eller verbalt. Gjennom eksempler peker intervjupersonene på fysisk atferd som å slå, dytte, klore, bite, og at ting blir kastet. Den verbale ageringen går ut på at stygge ord blir sagt, og det å komme med trusler. Den fysiske atferden som intervjupersonene fremmer, er lik den fysiske ageringen Holland (2013), som innebærer slag, spark, eller lugging. Intervjupersonene la fram at den utagerende atferden var atferd som ble sett på som noe negativt, at atferden bryter med gjeldene regler og normer, eller at det er en uønsket atferd. Dette kan sees i sammenheng med det Overland (referert i Drugli, 2013) mener om at atferdsvansker i barnehagen eller i skolen blir omtalt som uakseptabel og/eller normbrytende atferd som finnes i disse kontekstene.

Dette kan sammenlignes med det Ogden (referert i Nordahl et al., 2005) viser til, at atferdsproblemer handler om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger miljøet og samfunnet rundt har. Også Befring og Duesund (2012) peker på at de med utadventt atferd framstår som selveksponerende og at de har en tendens til sosial involvering, ofte på en negativ måte. Resultatene mine og teori om utagerende atferd viser begge til at den utagerende atferden er noe som blir sett på som en negativ atferd. Det er en atferd som bryter med gjeldene regler og normer. Overland (referert i Drugli, 2013) viser også til at hva som defineres som utagerende atferd, vil variere med alder, den vil endres over tid, og varierer mellom kulturer. Dette med at den vil variere med alder, kan sees i sammenheng med det Ogden (referert i Nordahl et al., 2005) påpeker med tanke på hvilken måte atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel. Det vil kunne forventes ulik oppførsel av en 1-åring kontra en 5-åring når det kommer til selvregulering for eksempel. Dette med at definisjonen på hva som er utagerende vil endres over tid, kan bety at samfunnet hele tiden endrer seg, og at det for eksempel har dukket opp nye oppfatninger om hva som kan være årsaker til utagerende atferd. For eksempel hadde lærere tidligere en tendens til å anse atferdsvansker som noe som var individuelt ved barnet (Drugli, 2013). Mens nå er det et større fokus på at man må ha et individuelt og et kontekstuellt perspektiv, da barnehagen som system kan bidra til barnets atferdsvansker. Da kan det tenkes at hvis denne undersøkelsen hadde blitt gjennomført om 30 år, kunne spørsmålet om hva pedagogene legger i begrepet «utagerende atferd» fått andre svar, enn hva det gjorde i dag.

Intervjupersonene la ikke vekt på «normal atferd» eller «atferd av alvorlig grad», det var til dels ikke et av spørsmålene. Men ut fra svarene deres kan en se at de kommer med eksempler som å slå, dytte, klore, spytte, bite og sparke. To av pedagogene påpeker at barn som viser utagerende atferd kan bli voldelige både fysisk og verbalt, og at det oftest går ut over andre barn. Det blir også påpekt at den utagerende atferden kan utspille seg ved at de utøver fysisk vold og kommer med trusler mot andre barn og voksne. Dette med å ikke klare å regulere seg i andre følelser, ha vansker i rutinesituasjoner og bli sint når den voksne setter grenser er også atferd som blir vist til. Ut fra intervjupersonenes eksempler kan mye av denne utagerende atferden vise til en atferd av mer alvorlig grad. Sett ut fra atferdstrekanten til Holland (2013), vil slå og bite for eksempel være nivå 1, som betyr nulltoleranse. Mye av atferden som intervjupersonene beskriver, kan også bli gjenkjent i Wakschlag og Danis (referert i Drugli, 2013) sin liste over atferd som beskriver alvorlig atferd; aggresjon i samspill med voksne og

jevnaaldrende, trass som uttrykkes i mange ulike situasjoner, ofte negativt samspill, vansker med å regulere atferd, og negativ atferd som påvirker atferd i samvær med andre barn. Alle disse punktene er blitt beskrevet av intervjupersonene. Dette kan tolkes som at atferden som beskrives av intervjupersonene, er en atferd av mer alvorlig grad. Men som Holland (2013) påpeker, kan alle barn i perioder vise normal slitsom atferd, dette betyr ikke at hvis et barn slår eller biter en gang, så har barnet en atferdsvanske – selv om at det å slå eller bite kan være noe barnehagen ser på som nulltoleranse. Her vil forståelsen av hvordan man sorterer atferd ha en betydning, sammen med hvordan man definerer atferdsvansker. Som Nordahl et al. (2005) beskriver, kan en definisjon legge vekt på at atferden må vare over tid hvis den skal defineres som et problem. Dette blir også lagt vekt på i Wakschlag og Danis liste, da et av punktene innebar at barnet har intenst sinne som forekommer daglig. Dette viser til at barn kan vise intenst sinne innimellom, uten at det skaper et problem i barnehagen. Det er hvis denne atferden er hyppig, at det må settes inn tiltak. Ut fra intervjuguiden, blir det ikke forespurt om hvor ofte barn viser utagerende atferd. Men ut fra at intervjupersonene nevner at den utagerende atferden oftest går ut over andre barn, at det blir utøvd fysisk vold, at de ikke klarer å styre impulsene sine i lek med andre barn, at det blir gitt trusler mot andre barn og voksne, at barna ikke klarer å regulere seg i andre store følelser, og at de har vansker i rutinesituasjoner – kan det tolkes som at dette er noe som opptrer jevnlig i barnehagen, og at det er en atferd som nok kan plasseres i nivå 1 i atferdstrekanten til Holland. Dette samsvarer med at det i hver avdeling i barnehagen gjerne vil være ett eller flere barn som har atferdsvansker (Drugli, 2013).

### ***5.1.2 Årsaker til atferd***

I resultatene viser intervjupersonene til ulike framstillinger av hva som kan være årsaker til at barn viser utagerende atferd. En pedagog viser til at årsaker kan være vansker med å regulere emosjonene sine/manglende impuls kontroll. Den andre pedagogen legger fram at det kan være at barnet har opplevd et traume. Mens den tredje pedagogen viser til årsaker som; vansker med å stå i følelser, hjemmesituasjon, manglende grenser, behov som ikke blir møtt, språkvansker, dødsfall i nær familie, foreldre som går fra hverandre, alt for ettergivende-, autoritære-, eller forsømmende voksne. Som skrevet tidligere kan det være mange årsaker til at barn viser utagerende atferd. Alle pedagogene viser til risikofaktorer for utvikling av utagerende atferd (Ogden, 2015; Holland, 2013). Men bare en pedagog viser til flere årsaker/risikofaktorer, som da kan relateres til både individuelle risikofaktorer, risikofaktorer i

familien, og risikofaktorer i barnehagen. Det at to av pedagogene bare viser til *et* eksempel på hva som kan være årsaker til at barn viser utagerende atferd, indikerer at det er behov for mer kunnskaper rundt risikofaktorer for utvikling av utagerende atferd. Hvis pedagoger i barnehagen kun fokuserer på at årsaken til barnets utagerende atferd er, slik funnene viser, på grunn av at barnet ikke klarer å regulere emosjonene sine, og på grunn av at barnet er veldig egosentrisk, kan søkelyset flyttes vekk fra omgivelsene rundt, og fokuset settes på individet som utfører atferden (Nordahl et al., 2005). Problemet med å kun fokuserer på en årsak, er at det kan hindre evalueringen av hvordan barnehagen som system kan bidra til barnets atferdsvansker (Drugli, 2013). Her vil jeg trekke fram viktigheten av å kombinere et individuelt og et kontekstuellt perspektiv, som også Drugli presenterer. Da barnet må forstås i den konteksten den er i, og barnehagen som system kan bidra til å opprettholde barnets atferdsvansker. Ifølge Ogden (2015) påvirkes selvregulering både av genetiske faktorer og miljøfaktorer. Dette tolkes som at selvregulering både er en individuell risikofaktor, med også risikofaktor i familien, eller i barnehagen – da selvregulering læres (Hernes & Larsen, 2014; Barsøe, 2010), og den kan læres både hjemme og i barnehagen. Det betyr at personalet i barnehagen også må se på om det kan være forhold i barnehagen som gjør at barn som sliter med selvregulering, ikke får den hjelpen de trenger. Når det er snakk om individuelt og kontekstuellt perspektiv, kan også de sosiale systemene som Nordahl et al. peker på, trekkes inn. Det handler om at barn er deltakere i ulike sosiale systemer, og forholdet de ulike sosiale systemene har til hverandre, kan påvirke barn både positivt og negativt. Poenget med å ha en slik systemforståelse er at det noen ganger må arbeides med flere sosiale systemer samtidig for å kunne korrigere atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). Dette kan sees i sammenheng med resultatene som viser til at det er viktig å samarbeide med de foresatte. Ved å samarbeide med de foresatte, gir det mulighet til å jobbe med flere sosiale systemer samtidig. Poenget med å se barnet i et individuelt og et kontekstuellt perspektiv vil da være å kunne oppdage om det er systemer rundt barnet, eller en kombinasjon mellom perspektivene, som er årsaken til at barn viser utagerende atferd.

## **5.2 Gjennomføring av tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd**

I arbeidet med tidlig innsats for barn som viser utagerende atferd, kan barnehagen ha mange fokusområder og sette inn en rekke tiltak. Dette kapittelet retter seg mot hvordan pedagogene i barnehagen gjennomfører tidlig innsats med fokus på barn som viser utagerende atferd.



Videre i dette kapittelet blir det fokusert på; *autoritative voksne, relasjoner, være i forkant, og kvalitet i barnehagen.*

### **5.2.1 Autoritative voksne**

I resultatene kommer det fram at autoritative voksne er noe som blir vektlagt av intervjupersonene med tanke på hvordan de arbeider med barn som viser utagerende atferd, i lys av tidlig innsats. Selv om ikke begrepet «autoritativ» blir nevnt av alle tre, blir likevel en autoritativ voksenstil beskrevet av alle ved at; barna blir møtt med forståelse og voksne som er til stede for dem, voksne som prater rolig til dem og tilbyr et fang eller klem - dette kan tolkes som varme. Det påpekes også at det er viktig med forutsigbarhet slik at barna forstår hva som forventes av dem – dette kan forstås som kontroll. Nordahl et al. (2005) og Holland (2013) påpeker at det i oppdragelse eller ledelse av barn og unge så er kontroll og varme to sentrale elementer. Varme kan forstås som kvaliteten i relasjonen mellom barn og voksne, mens kontroll kan forstås som et uttrykk for om voksne er tydelige og har forventninger til barn. Når intervjupersonene beskriver autoritative voksne, er det voksne som er klare og tydelige i grensene, men som samtidig gir barna mye varme og kjærlighet. Dette samsvarer med Nordahl et al. (2005) sine beskrivelser av den autoritative oppdragerstilen. Her viser også Nordahl et al. til Bear sin forskning som omhandlet forebygging av atferdsproblemer i amerikanske skoler, og det viste seg at en autoritativ lærer er best egnet til å hindre atferdsproblemer. Drugli (2013) viser til at atferdsvansker lettes utvikles hvis det er uklare regler eller ettergivende gruppe/klasseledelse. Når intervjupersonene beskriver at de skal være voksne som er klare og tydelige i grensene, handler det også om å skape en forutsigbarhet. Barsøe (2010) påpeker viktigheten av at de voksne i barnehagen finner fram til felles måter å opptre på, slik at det ikke blir forvirrende for barna. Resultatene viste at autoritative voksne er noe alle voksne som jobber i barnehage skal etterstrebe. Dette viser nettopp til forutsigbarheten og viktigheten om at voksne finner fram til felles måter å opptre på. For hvis man ser på en autoritær voksen for eksempel, vil den vise lite varme og ha lite nære relasjoner til barn, men ha kontroll. Det vil kunne være lite problematferd når den autoritære voksne er til stede. Nordahl et al. (2005) viser til at barn som er utsatt for en slik oppdragerstil over tid, lett vil kunne vise utagerende atferd når den autoritære voksne ikke er til stede. Da kommer viktigheten av at de voksne opptre likt, og at det er forutsigbart for barna. For hvis de voksne i barnehagen opptre med ulike voksenstiler, vil det, ifølge Barsøe (2010) bli forvirrende for barna. Samtidig som at hvis en voksen på en av avdeling er autoritær, og andre er autoritativ.

Vil det kanskje, som Nordahl et al. viser til, være lite problematferd når den autoritære voksne er til stede. Men hvis den voksne er borte en dag, vil det lett kunne skje at barn viser utagerende atferd.

I funnene kommer det fram en del ulike framstillinger om hvordan de arbeider med barn som viser utagerende atferd. Et av funnene viser til hva det stort sett hadde vært fokus på, selv om det i funnet kommer fram at pedagogen tenker annerledes. Det som hadde vært i fokus var å overse negativ atferd, og ikke gi oppmerksomhet til barnet som slo et annet barn. Her vil jeg vise til Holland (2013), som påpeker at de fleste barn og unge i perioder vil ha atferdsproblemer. Det vil derfor trenge bevisste voksne som vet hvordan man forebygger problemer, som vet hvordan man påvirker situasjoner som er fastlåste, slik at man kan unngå at problemene utvikler seg. Ved å overse all negativ atferd som barn viser - som vil kunne inkludere all slags utagerende atferd, vil ikke de voksne i barnehagen kunne være med på påvirke situasjonene hvor barnet slår for eksempel, og den utagerende atferden vil kunne utvikle seg. I disse situasjonene vil heller ikke barnet få hjelp til å lære seg å styrke sin selvkontroll. Og med tanke på hva Ogden (2015) peker på, er det viktig for barn med sviktende atferdsregulering og selvkontroll at barnehagen har tydelige normer, regler og retningslinjer for atferdskorrigerings. Sett ut fra dette funnet, vil det være vanskelig å ha en tydelig atferdskorrigerings hvis personalet overser negativ atferd. Et annet funn viser til at et barn blir tatt vekk fra situasjoner, og at de fjerner barnet fra de andre barna for å skjerme de andre for atferden. Et prinsipp innenfor det allmennpedagogiske opplegget er at det skal foregå i gruppe sammen med de andre barna i den grad det er mulig, innenfor barnehagens rammer (Buli-Holmberg, 2012). Videre påpeker Buli-Holmberg at dersom personalet ikke har tilstrekkelig kunnskap eller mulighet til å gi barn med særlige behov et tilpasset behov innenfor barnehagens rammer, skal det søkes hjelp fra PP-tjenesten. Når det i funnet viser til at personalet har, på grunn av atferden til barnet, måttet fjerne barnet fra de andre, kan det tolkes som at de ikke har hatt mulighet eller kunnskap til å gi barnet et tilpasset tilbud. Men funnet viser også til at de har hatt ekstra voksne til å følge opp barnet, så det kan tyde på at barnet har hatt periodisk oppfølging. En kontrast til disse funnene, er funnet som fokuserte på at det i arbeid med utagerende atferd er viktig å være mest mulig til stede sammen med barna, det å være autoritative voksne og rolige voksne, og at barna skal bli kjent med de ulike følelsene. Autoritative voksne har allerede vært fokusert på i dette underkapittelet, og noen av de andre punktene vil bli nevnt i neste underkapittel *5.2.2 Relasjoner*. Dette funnet viser til

allmennpedagogiske tiltak, eller allmennforebygging (Buli-Holmberg, 2012; Befring, 2012), som betyr at tiltakene retter seg mot alle barna i barnehagen. Dette blir skrevet mer om i 5.2.4 *Kvalitet i barnehagen*.

### **5.2.2 Relasjoner**

I resultatene blir det lagt vekt på at det jobbes med relasjonen mellom voksne og barn. Intervjupersonene legger ikke fram begrepet «relasjon» betydelig i sine framstillinger. Men mange av resultatene viser til en relasjon, og det å ha en positiv eller en varm relasjon. Intervjupersonene var også alle opptatte av å jobbe med følelser. Det å sette ord til følelser, at barna skulle bli kjent med de ulike følelsene, og at alle barn skal få vise alle følelser. Nordahl et al. (2005) hevder at voksne som har en god relasjon til barn og unge, ofte ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en god relasjon. Videre vises det til sammenhengen mellom elevenes relasjon til lærerne, hvor det ble funnet en klar sammenheng mellom elev-lærer-relasjonen og omfanget av problematferd. Hvis det er et dårlig forhold mellom elev og lærer, blir det jevnt over vist mer problematferd enn når det er positive relasjoner (Nordahl et al., 2005). Også den norske mor og barn-undersøkelsen fant sammenheng mellom manglende nærhet i relasjon mellom voksne-barn og flere symptomer på atferdsvansker for alle barn. I resultatene viser intervjupersonene at de legger vekt på å være mest mulig sammen med barna, og at det er viktig at voksne er til stede for barna. Det blir også lagt fram at det er viktig å se barna, være støttende overfor barna, og det å møte barna med forståelse eller på en bevisst måte. Disse resultatene kan sees i sammenheng med det Nordahl et. al presiserer angående opplevelsen av en relasjon handler litt om at vi blir sett av den andre. Det blir poengtert at det derfor er viktig at voksne er sensitive overfor barn. Videre blir det vist til at det handler om å være til stedet rundt barnet og vise interesse overfor barnet. Drugli (2013) hevder at kvaliteten på relasjon mellom pedagog og barn er noe som bør tas svært alvorlig, særlig i arbeid med barn med spesielle behov. Pianta og Walsh (Referert i Drugli) viser til at det å ha en støttende relasjon til minst en lærer er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene for risikoutsatte barn. Her vil jeg vise til at det kan være at barn som viser utagerende atferd i barnehagen enten kan ha ulike individuelle risikofaktorer, eller har andre risikofaktorer i miljøet rundt seg, og da vil den støttende relasjonen til en pedagog være ekstra viktig.

Som skrevet over, vektlegger pedagogene relasjonen til barna, det å se barna, være støttende overfor barna, det å være til stede for barna. Men i resultatene kommer det også fram at det kunne være en utfordring å tenke på barn som viser utagerende atferd med positivitet og vise barnet at man er glad i det, da den voksne kan ta den utagerende atferden personlig og bli skuffet, sint og lei fordi en føler at en ikke mestrer utageringen. Et annet resultat viser til at barn som viser utagerende atferd også kan bli stemplet som «den slemme» blant både barn og voksne. Dette kan det stilles spørsmål ved. Det vil ofte være vanskelig å få gjort noe med situasjonen til barn som viser utagerende atferd hvis personalets holdninger til dem ikke er positiv og anerkjennende (Barsøe, 2010). Barsøe påpeker at det ikke er uvanlig at man lar egen opplevelse av å ikke strekke til, gå ut over barnet. Men disse følelsene, kan føre til at det utvikles et negativt forhold til barnet. Som skrevet over, vil manglende nærhet i relasjon mellom voksne og barn gi flere symptomer på atferdsvansker, enn når det er positive relasjoner. Mor og barn- undersøkelsen viser også til at det er en sterk sammenheng mellom en konfliktfylt relasjon og eksternaliserende atferd. Slik resultatene viste, at de voksne ikke tenker på barnet med positivitet eller er skuffet, sint og lei, eller at barnet blir stemplet som «den slemme», kan tolkes som en konfliktfylt relasjon. Det er forståelig at ulike følelser i den voksne kan bli vekket når en føler at en ikke mestrer utagerende atferd, og slik som Barsøe påpeker, er det heller ikke uvanlig at følelsen av å ikke strekke til kan føre til at det går ut over barnet. Men her må viktigheten være å vite at dette kan føre til at det utvikles et negativt forhold til barnet. Samtidig kan en se hvor viktig det er å ha kunnskap om sammenhengen mellom positiv/konfliktfylt relasjon mellom pedagog-barn, i hvert fall i møte med barn som viser utagerende atferd. Når det er sagt, trenger det ikke å være at den voksnes reaksjon på den utagerende atferden har ført til at det har utviklet seg til et problem. Men hvis barnet har begynt å vise utagerende atferd i barnehagen, og så i tillegg blir møtt med at holdningene til de voksne ikke er positive og anerkjennende - vil dette kunne skape en dårlig relasjon mellom barnet og de voksne, som igjen vil kunne skape mer utagerende atferd. Resultatene viser ikke om stemplet «den slemme» er satt av pedagoger eller andre ansatte i barnehagen, men her vil også viktigheten være å vite om hva en negativ/konfliktfylt relasjon vil kunne føre til. Samtidig vil jeg presisere viktigheten av å tenke årsaker/risikofaktorer her, ved å sette stemplet «den slemme», setter man søkelyset mot barnet som viser den utagerende atferden, og vekk fra omgivelsene. Dette er det skrevet mer om i *5.1.2 Årsaker til atferd*.

### **5.2.3 Være i forkant**

I resultatene kom det blant annet fram at tidlig innsats handler om å være i forkant, kunne jobbe forebyggende, og det at barnet får hjelp tidlig. Dette kan sees i sammenheng med den ene delen av tidlig innsats som handler om å sette inn hjelp og støtte på et tidlig tidspunkt i barns liv (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Resultatene peker også på at hvis barnet får hjelp tidlig, kan den utagerende atferden bli mindre. Dette støttes i prinsippet om at tidlig intervensjon er bygget på tanken om at det er lettere å korrigerende avvikende utvikling eller kompensere for nedsatt funksjonsevne når barn er små (Ogden, 2015). Intervjupersonene trekker også fram at tidlig innsats kan innebære å jobbe forebyggende hvis det er noen risikofaktorer de er kjent med. Dysleksi blir nevnt i denne sammenhengen. Dette kan sees i sammenheng med den sekundære forebyggingen som Buli-Holmberg (2012) peker på. Den sekundære forebyggingen retter seg mot spesifikke risikogrupper, det kan gjelde barn som står i fare for å utvikle vansker, eller når barn har utviklet vansker. Men det er språk i resultatene, for først kommer det fram at vent-og-se-holdningen skal legges vekk i arbeidet med tidlig innsats, men så legges det fram at vent-og-se-holdningen har vært veldig sterk i barnehagen, og at i noen tilfeller skulle PP-tjenesten vært kontaktet tidligere. Det at vent-og-se-holdningen «har» vært veldig sterk, betyr at den nå ikke er det lenger? Men at PP-tjenesten skulle vært kontaktet tidligere, kan tyde på at det er noe som fortsatt skjer? At norsk utdanning har vært preget av en vente-og-se-holdning er kjent (Kunnskapsdepartementet, 2011; Bjørnsrud & Nilsen, 2012; Nordahl et al., 2018). Holdningen går ut på at man tror at problemer vil gå seg til etter hvert, men i mange tilfeller viser det seg å være feil. Buli-Holmberg viser til at utviklingsstøttene tiltak overfor barn i risikozonen for å utvikle vansker oftest settes inn for sent. Her kan det tenkes til at dette bærer preg av vente-se-holdningen. Drugli (2013) peker på at mange foreldre sier at de ofte har blitt møtt med at «dette går over» eller at «dette er helt normalt» når de uttrykker sin bekymring for barnets sinne til fagpersoner. Disse utsagnene kan også sees i sammenheng med at fagpersoner kanskje har hatt en vente-se-holdning når de sier «dette går over», for kan de vite det helt sikkert? Her vil jeg igjen trekke fram Hollands (2013) atferdstrekant, hvor personalet kan sortere atferden til barnet. Det kan være at personalet har gjort det, og på den måten kan si at «dette er helt normalt». Men, poenget er, det Drugli påpeker - viktigheten av å ta foreldre på alvor når de uttrykker sin bekymring. Her vil viktigheten av samarbeid med de foresatte, som resultatene viser til, være essensiell. Ut fra resultatene er åpenhet og tillit mellom de ansatte og de foresatte noe som vektlegges.

Viktigheten med samarbeid med de foresatte kan også sees i lys av sosiale systemer, som Nordahl et al. (2005) vektlegger. Hvis det for eksempel er en dårlig relasjon mellom familien og barnehagen som barnet går i, kan dette føre til at et barn som allerede viser utagerende atferd i barnehagen, øker denne atferden. Poenget med å ha en slik systemforståelse er at det noen ganger må arbeides med flere sosiale systemer samtidig for å kunne korrigere atferdsproblemer. Resultatene viste til viktigheten av samarbeid med de foresatte. Sett ut fra et tidlig innsats-perspektiv handler det om at hvis det skjer noe på hjemmebane, kan de voksne i barnehagen være litt i forkant, eller være der sammen med barnet. Dette kan da sees i sammenheng med den andre delen av tidlig innsats, som innebærer; tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes (Bjørnsrud og Nilsen, 2012).

#### **5.2.4 Kvalitet i barnehagen**

Kvalitet og kompetanse er tema som blant annet blir trukket fram i rapporten om sårbare barn i barnehagen, artikkelen «kvalitet i barnehagen», i ulike meldinger til stortinget, og i Nordahl-rapporten (Brandlistuen et al., 2015; Kunnskapsdepartementet, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2013; Nordahl et al., 2018). Det legges blant annet vekt på at hvis barnehagen skal være en forebyggende arena er det spesielt viktig at den har god kvalitet. Det blir trukket fram ansatte med høy kompetanse må jobbe tett på barna og elevene slik at de raskt kan fange opp behov og tilrettelegge tilbudet på en god måte. Personalet og deres kompetanse blir også trukket fram som barnehagens viktigste ressurs. Et interessant funn fra studien var at det ble vist en usikkerhet rundt hvordan man jobber med tidlig innsats med tanke på barn som viser utagerende atferd. Et annet resultat viste også at det skorter på kunnskaper hos de voksne når det kommer til å arbeide med barn som viser utagerende atferd. Kan funnet som viser til usikkerheten rundt hvordan man jobber med tidlig innsats i møte med utagerende atferd, vise til at det er lite fokus på *hvordan* personalet i barnehagen skal jobbe med tidlig innsats når barn viser utagerende atferd? Altså, når atferden har utviklet seg til å være mer fastlåst. Eller kommer usikkerheten når tidlig innsats og utagerende atferd er i samme setning? Dette er oppsiktsvekkende funn, når en vet at personalet og deres kompetanse er trukket fram som barnehagens viktigste ressurs. Ut fra resultatene ser det ut til at barnehagene har et fokus på tidlig innsats i form av forebygging av utagerende atferd, ved at de bruker allmennpedagogiske tiltak (Buli-Holmberg, 2012; Befring, 2012). Disse tiltakene retter seg mot alle barna i barnehagen. Som skrevet tidligere, har for eksempel Være sammen en allmennpedagogisk tilnærming, som retter seg mot

implementering av grunnleggende holdninger i barnehagen (Omdal, 2013). Være sammen vektlegger blant annet en autoritativ voksenstil, gode relasjoner, tydelige voksne overfor barna, og å forebygge og redusere utfordrende atferd. Groven og Rostad (2017) viser til at noen kommuner har utarbeidet egne retningslinjer for tidlig innsats, mens andre kommuner legger føringer for bruk av spesifikke programmer. Med kjennskap til barnehagefeltet, har jeg forstått at kommuner blant annet har lagt føringer for bruk av Være sammen for å fremme tidlig innsats og for å implementere grunnleggende holdninger i barnehagen. Ut fra intervjupersonenes svar, er det ikke usannsynlig at modellen er kjent. Men, en autoritativ oppdragerstil (Nordahl et al., 2005) har vært fokusert på i pedagogikken før Være sammen kom ut. Poenget er, at allmennpedagogiske tiltak/allmennforebygging, som å ha fokus på at alle voksne i barnehagen skal etterstrebe en autoritativ voksenstil, og det å ha fokus på varme relasjoner mellom voksne-barn, er viktige for å forebygge utagerende atferd. Her kan den sekundære og tertiære forebyggingen trekkes inn (Buli-Holmberg, 2012). Den sekundære forebygging retter seg mot spesifikke risikogrupper, det kan gjelde barn som står i fare for å utvikle vansker, eller når barn har utviklet vansker - for eksempel barn som viser utagerende atferd. Målet med sekundær forebygging er å hindre utvikling av atferden eller minske alvorlighetsgraden av atferden. Den tertiære forebyggingen innebærer forebygging mot risikogrupper som har utviklet vansker, her kan det også være barn som viser utagerende atferd. Tertiært forebyggende tiltak handler om barn som har store vansker, hensikten er å hindre at vanskene blir større. Resultatene tilsier at barnehagene har et godt fokus på primær forebygging, med allmennpedagogiske tiltak. Disse tiltakene vil kunne være med på å forebygge utagerende atferd. Men når det kommer til barn som allerede viser utagerende atferd (en fastlåst atferd) kan det også være at spesialpedagogiske tiltak er nødvendige. Men i resultatene kommer det også fram at de i barnehagen har hatt ekstra voksne til å følge opp barn som har vist utagerende atferd. Dette kan ses i sammenheng med spesialpedagogisk tiltak, det kan være at barnet har trengt periodisk oppfølging (Buli-Holmberg, 2012). Men det kan også være varig oppfølging. Den spesialpedagogiske hjelpen skal støtte barn som har særlige behov. Når det kommer til forebygging mot risikogrupper – barn som har en utagerende atferd, viser forskningsresultatene til Braarud et al. (referert i Buli-Holmberg, 2012) at blant annet personalet i barnehager mangler kompetanse når det kommer til kjennskap til risikofaktorer. Den manglende kompetansen er en av grunnene til at vanskene ikke blir oppdaget, og at hjelpetiltak blir satt inn for sent. Som skrevet tidligere pekte funnene

mine på at tidlig innsats kunne innebære å jobbe forebyggende hvis det er noen risikofaktorer de er kjent med. Men i denne sammenhengen ble dysleksi nevnt. Ikke risikofaktorer knyttet til atferd. Intervjupersonene nevnte ulike risikofaktorer for hva som kan være årsaker til den utagerende atferden, men disse knyttet ikke tydelig til hvordan pedagogene jobber med barn som viser utagerende atferd, med fokus på tidlig innsats. De knyttet ikke til en sekundær eller tertiær forebygging. Et av resultatene som kunne tydes til arbeid med en allerede fastlåst atferd, var funnet som viste til å klare å hjelpe barnet til å lære seg handlingsmønstre som ikke er utagerende. I et av funnene vises det også til at i arbeidet med utagerende atferd, kartlegges det når utageringen oppstår. Det vil kunne være en del av tidlig innsats, men det nevnes ikke i den sammenheng om hvordan de arbeider med barn som viser utagerende atferd, med fokus på tidlig innsats. Kanskje ikke tidlig innsats har vært i fokus når de har gjort denne kartleggingen? Når de kartlegger når den utagerende atferden oppstår, vil de kunne se på barnehagen som system, og i hvilken grad den kanskje bidrar til barnets utagerende atferd (Drugli, 2013). De vil kunne se på mønstre om når atferden oppstår for eksempel. Men når det kommer til kartlegging så skal det brukes som grunnlag for beslutninger om forebyggende eller problemløsende tiltak, og for å kunne måle hvor virksomme disse er (Ogden, 2015). Det blir videre presisert at kartlegging er til liten nytte hvis det kun viser til at barn har vansker i barnehagen for eksempel. Ut fra dette, kan kanskje ikke kartleggingen som resultatene viser til, bli sett på som tidlig innsats, da det ikke blir presisert hva som videre gjøres i arbeidet med kartleggingen av den utagerende atferden.

Videre viste resultatene til at det er lite antall voksne, det er lite ressurser til oppfølging av barn som viser utagerende atferd, og det resultatene viser til at det trengs nok voksne og flere pedagoger for å kunne oppdage og hjelpe barn tidlig. Noen grep som i de siste årene er gjort, i regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet, er blant annet en ny bemanningsnorm og ny pedagognorm. Disse normene kom ut i 2018, likevel viser resultatene i 2021 at pedagogene viser til lite antall voksne og at det trengs flere pedagoger. Når det er snakk om kvalitet i barnehagen, deles barnehagekvalitet inn i to dimensjoner; strukturell kvalitet og prosessuell kvalitet (Nordahl et al., 2018). Strukturell kvalitet er for eksempel antall pedagoger og andre medarbeidere i forhold til antall barn, stabilitet i personalet, pedagogtetthet, og økonomiske forutsetninger. Prosesskvalitet vil da kunne inngå i kapittelet *5.2.2 Relasjoner*. Resultatene viser da til en lav strukturell kvalitet, da de viser til lite antall voksne, lite ressurser til å følge opp barn som viser utagerende atferd.



## 6 Oppsummering

I dett kapittelet skal jeg oppsummere oppgaven, samt sammenfatte og diskutere pedagogenes intervjusvar opp mot min problemstilling: Hvordan beskriver pedagoger i barnehagen sitt arbeid med tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd?

Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å belyse arbeidet med tidlig innsats for barn som viser utagerende atferd i barnehagen. Tidlig innsats er viktig for å forebygge at utagerende atferd får utvikle seg, da forskning viser til potensielle sammenhenger mellom utagerende atferd i barndommen og senere problemer i ungdomsalderen (Folkehelseinstituttet, 2020; Heradstveit et al., 2018). Tidlig innsats har vært i fokus internasjonalt i mye lengre tid enn den har vært i Norge. Men det er tydelig at tidlig innsats stadig har fått et større fokus i de senere årene i Norge også, da ulike meldinger til stortinget vektlegger at mulighetene ligger i tidlig innsats. Dessuten innførte regjeringen tidlig innsats som strategi i 2006. Det har også blitt tatt i bruk ulike modeller og programmer som omhandler tidlig innsats og forebygging og av atferdsproblemer/atferdsvansker (for eksempel DUÅ og TIBIR). Men det er tydelig at tidlig innsats i svært liten grad har en etablert plass i styringsdokumentene i både norsk skole og barnehage. I rammeplan for barnehagen er tidlig innsats kun beskrevet én gang, og i barnehageloven er ikke tidlig innsats nevnt (Kunnskapsdepartementet, 2017b; barnehageloven, 2005). Fordi tidlig innsats og utagerende atferd begge er omfattende begreper, består mine funn i undersøkelsen av to aspekter – de samme som er presentert tidligere; *forståelse av utagerende atferd og gjennomføring av tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd.*

Når det kommer til forståelse av utagerende atferd, vektlegges det i funnene at dette er atferd som kommer til syne fysisk og verbalt, at det er atferd som blir sett på som noe negativt, og som bryter med gjeldene regler og normer. Ut fra pedagogenes beskriver om eksempler på atferd, indikerer funnene på at det vises til en atferd av mer alvorlig grad, og som kan plasseres i nivå 1 i atferdstrekanten til Holland (2013). Dette samsvarer med at det i hver avdeling i barnehagen gjerne vil være ett eller flere barn som har atferdsvansker (Drugli, 2013). Når det kommer til årsaker til atferd, viser alle pedagogene til risikofaktorer for utvikling av utagerende atferd. Men bare en pedagog viser til flere årsaker/risikofaktorer. Det at to av pedagogene bare viser til et eksempel på hva som kan være årsaker til at barn viser

utagerende atferd, indikerer at det er behov for mer kunnskaper rundt risikofaktorer for utvikling av utagerende atferd.

Når det kommer til gjennomføring av tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd, viser funnene at autoritative voksne er noe alle tre pedagogene vektlegger i arbeidet med utagerende atferd. Dette samsvarer med Bear (referert i Nordahl et al. 2005) sin forskning, som peker på at autoritative pedagoger er best egnet til å hindre atferdsproblemer. Resultatene viser også til at pedagogene vektlegger relasjonen mellom voksne og barn; det å være til stede, se barna, og være støttende overfor barna. Men blant funnene kommer det også fram en del ulike framstillinger om hvordan de arbeider, og hvilket fokus det har vært i arbeidet med barn som viser utagerende atferd. Det vises til tidligere fokus på å overse negativ atferd. Et annet funn viser til at et barn ble fjernet fra de andre barna for å skjerme de andre for atferden. Samtidig viser to av pedagogene til utfordringer knyttet til barn som viser utagerende atferd. Herunder vanskeligheten med å tenke på barn som viser utagerende atferd med positivitet og vise barnet at man er glad i det, det andre funnet viser til at barn som viser utagerende atferd kan bli stemplet som «den slemme», også blant voksne. Her viser funnene til tydelige motsetninger i arbeidet med utagerende atferd.

Når det kommer til tidlig innsats, er det sammenheng med teori og empiri. Resultatene viser til at det handler om å sette inn hjelp og støtte på et tidlig tidspunkt i barns liv, og at det innebærer tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Når det kommer til kvalitet i barnehagen, blir gjerne personalets kompetanse trukket fram som en viktig faktor for at barnehagen skal ha god kvalitet. Kvalitet og kompetanse er tema som blant annet blir trukket fram i rapporten om sårbare barn i barnehagen, artikkelen «kvalitet i barnehagen», i ulike meldinger til stortinget, og i Nordahl-rapporten (Brandlistuen et al., 2015; Kunnskapsdepartementet, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2013; Nordahl et al., 2018). Det vektlegges blant annet at hvis barnehagen skal være en forebyggende arena er det spesielt viktig at den har god kvalitet. Det blir trukket fram ansatte med høy kompetanse må jobbe tett på barna slik at de raskt kan fange opp behov og tilrettelegge tilbudet på en god måte. Et av hovedfunnene i studien var at det ble vist en usikkerhet rundt hvordan man jobber med tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd. Et annet funn viste også at det skorter på kunnskaper hos de voksne når det kommer til å arbeide med barn som viser utagerende atferd. Videre viser resultatene til at det

er lite antall voksne, lite ressurser til oppfølging av barn som viser utagerende atferd, og at det trengs nok voksne og flere pedagoger for å kunne oppdage og hjelpe barn tidlig. Disse funnene viser til at det er lav strukturell kvalitet i barnehagene (Nordahl et al., 2018). Og selv om det kom ny pedagog- og bemanningsnorm i 2018, peker funnene på at det er lite antall voksne, og at det trengs flere pedagoger.

Min studie har vist at pedagogene har en god forståelse på hva utagerende atferd er, og hva tidlig innsats innebærer. Men funnene indikerer at det er behov for mer kunnskaper rundt risikofaktorer for utvikling av utagerende atferd. Videre viser funnene til at pedagogene har et fokus på tidlig innsats i form av forebygging av utagerende atferd, ved at de bruker allmennpedagogiske tiltak, eller allmennforebygging - hvor de blant annet vektlegger en autoritativ voksenstil, og voksen-barn relasjon. I resultatene viser pedagogene til ulike måter de arbeider med utagerende atferd på. Men det forekommer usikkerhet når det blir spørsmål om hvordan det arbeides med tidlig innsats i møte med utagerende atferd. Det blir også vist til at det skorter på kunnskaper hos de voksne når det kommer til å arbeide med barn som viser utagerende atferd. Det er trolig at pedagogene har mest kunnskap på primær forebygging, og at det er begrenset kunnskaper på sekundær-, og tertiær forebygging når det kommer til utagerende atferd.

## **6.1 Studiens bidrag, og forslag til videre forskning**

Jeg mener denne studien kan være av betydning for andre, ved at eksempelvis ansatte i barnehagen får belyst viktigheten av tidlig innsats for barn som viser utagerende atferd. Studien viser også til at det kanskje ikke er så stort fokus på *hvordan* man arbeider med tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd. Og at dette nok burde settes større fokus på, slik at det ikke blir vist usikkerhet rundt arbeidet.

Når det kommer til forslag til videre forskning, kunne det eventuelt vært aktuelt å intervjuer annet personal i barnehagen, for eksempel barne- og ungdomsarbeidere og styrere. Her kunne man fått se hvilke beskrivelser de hadde kommet med, og fått et innblikk i deres forståelse av tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd.

## **Figur og tabelloversikt**

### **Figur 1:** Atferdstrekanten

Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.

### **Figur 2:** Utfordrende atferd – voksenferdigheter

Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.

### **Figur 3:** Utvidet modell av utfordrende atferd – voksenferdigheter

Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.

### **Figur 4:** Oppdragerstil

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

### **Tabell 1:** Risikofaktorer for utvikling av alvorlig atferdsproblemer

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.

### **Tabell 2:** Kategorier hentet ut fra empiri

## Litteraturliste

- Backe-Hansen, E., Gundersen, T., Føleide, M. H. & Winsvold, A. (2015). *Forskningsoversikt om alvorlige atferdsvansker blant barn og unge*. (Rapport om atferdsvansker:2015). Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/systemsider/sokeresultater/?q=atferdsvansker>
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnett, W. S. (1995). Long-term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25–50. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/1602366?seq=1>
- Befring, E. (2012). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 21-36). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (utg. 5, s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 11-20). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H. & Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen – betydningen av kvalitet*. (Rapport 2015:2). Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2015/sarbare-barn-i-barnehagen/>
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 71-86). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2018). Forskrift om endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager (FOR-2017-12-19-2418). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-12-19-2418>
- Endringslov til barnehageloven mv. (2018). Lov om endringer i barnehageloven mv. (LOV-2018-06-08-29) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2018-06-08-29>
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna – handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I H. Fandrem, O. L. Fuglestad (Red.), I. K. Løge, P. Roland & E. Westergård, *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19- 29). Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2020). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: En oversikt over systematiske oversikter*. (Rapport 2020). Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle/>
- Gadamer, H-G. (1960/2012). *Gadamer. Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.) Oslo: Pax forlag. (Originalverket utgitt 1960).
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Groven, B. & Rostad, A. M. (2017). Forebygging og tidlig innsats – en historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 20-47). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Omdal, H. (2013). *Være sammen. Kompetanseløft i barnehagen: Rapport fra evalueringen av deltakernes vurderinger, opplevelser og erfaringer med kompetanseheving og kvalitetsutvikling i pilotbarnehagene i Være Sammen*. (Skriftserie nr. 160.) Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/135091/160.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Heradstveit, O., Skogen, J. C., Bøe, T., Hetland, J., Pedersen, M. U. & Hysing, M. (2018). Prospective associations between childhood externalizing and internalising problems and adolescent alcohol and drug use: The Bergen Child Study. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 35(5), 357–371. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1455072518789852>
- Hernes, M. & Larsen, K. (2014). *Tidlig utvikling 0-3 år. Hva kan man forvente og hva bør gis ekstra oppmerksomhet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet. (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/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 10. september). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/kvalitet-i-barnehagen/id2612951/?expand=factbox2612962>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus forlag.
- Kvello, Ø. (2018). Samarbeid rundt barn og unge med atferdsvansker. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 49-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., ... Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt*. (KSU 2015:1). Hentet fra <https://www.uis.no/nb/forskning/kunnskapsoversikter>
- Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (2017). Innledning. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 11-19). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T, et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/>



- Nordahl, T., Sørлие, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nores, M. & Barnett, W. S. (2009). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271-282. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.09.001>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringslova (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 18. juni). *Bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm – hvordan ligger barnehagene an?* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/Statistikknottat-bemanningsnorm-barnehage/#139859>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 17. februar). *Fakta om barnehager 2020. Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-barnehager-2020/>
- Vik, S. & Hausstätter, R. (2014). Fra «early intervention» til tidlig innsats. *Spesialpedagogikk*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/fra-early-intervention-til-tidlig-innsats/>
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T. & Reiling, R. B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. (Rapport 2015). Hentet fra <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Barnehagetilbudet-til-barn-med-s%C3%A6rlige-behov.aspx>

# **Vedlegg**

## ***Vedlegg 1 – Intervjuguide***

### **Bakgrunn**

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
3. Hvilke aldersgrupper har du jobbet med/hvor lenge?

### **Utagerende atferd**

1. Hva legger du i «utagerende atferd»?
  - Kan du gi eksempler?
2. Kan du fortelle litt om dine erfaringer angående barn som viser utagerende atferd?
  - Hva går denne atferden ut på?
  - Hva kan være årsaker til atferden?
  - Hvordan arbeider dere med det?
3. Hvilke utfordringer møter du på når det kommer til utagerende atferd?

### **Tidlig innsats**

1. Hva legger du i begrepet «tidlig innsats»?
2. Hva mener du er viktig i tidlig innsats når det kommer til barn som viser utagerende atferd?
3. Hvordan arbeider dere med barn som viser utagerende atferd, med fokus på tidlig innsats?
4. Hvilke utfordringer møter du når det kommer til å arbeide med tidlig innsats?

### **Avslutning**

Andre kommentarer rundt temaet?

## *Vedlegg 2 – Informasjonsskriv med samtykkeerklæring*

### **Vil du delta i forskningsprosjektet “ Tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd? ”**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan tidlig innsats som strategi utføres og hvilket fokus det har i praksis i barnehager. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg, Karina K. Methi, er mastergradsstudent ved UiT Norges arktiske universitet. I den forbindelse skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt som handler om tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd. Jeg ønsker å se hvordan pedagoger i barnehagen beskriver sitt arbeid med tidlig innsats når det gjelder barn som viser utagerende atferd.

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

Min veileder i prosjektet er Natallia B. Hanssen, hun er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Nord universitet.

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

Jeg ønsker å intervju pedagoger i barnehagen for å få kunnskap om hvordan pedagoger beskriver sitt arbeid. For å få denne kunnskapen, trenger jeg pedagoger som har litt erfaring med å arbeide med barn som viser utagerende atferd.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på noen spørsmål som handler om dette temaet, svarene kan du sende til meg på e-post. Gjennom spørsmålene og svarene ønsker jeg kun å samle inn opplysninger som har med arbeid med tidlig innsats for barn som viser utagerende atferd.

#### **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**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til dette prosjektet. Ditt navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode. Navnelisten blir holdt atskilt fra dataene jeg samler inn. Datamaterialet vil bli lagret på en pc med passord. Ingen opplysninger som kan identifisere deg vil bli publisert. I min oppgave vil det heller ikke fremkomme opplysninger om barnehagens navn og kommune.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 15. mai 2021. Når prosjektet avsluttes, blir all data med personopplysninger slettet.

#### **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:

Karina K. Methi

Student, master i spesialpedagogikk

UiT Norges arktiske universitet

Telefonnummer: [REDACTED]

E-post: [REDACTED]

Natallia B. Hanssen

Førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Nord universitet

Telefonnummer: [REDACTED]

E-post: [REDACTED]

Joakim Bakkevold

Personvernombud ved UiT

Telefonnummer: [REDACTED]

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 epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta på intervju.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Tidlig innsats i møte med barn som viser utagerende atferd.

### Referansenummer

955337

### Registrert

27.08.2020 av Karina Kåsereff Methi - [REDACTED]

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

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

Mirjam Harkestad Olsen, [REDACTED]

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Karina Kåsereff Methi, [REDACTED]

### Prosjektperiode

01.10.2020 - 15.05.2021

### Status

06.05.2021 - Vurdert

### Vurdering (2)

06.05.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 07.04.2021. 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 06.05.2021. Behandlingen kan fortsette.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!



## 11.09.2020 - 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 11.09.2020, 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 15.05.2021.

### 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 behandles 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 om behandlingen 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/eller 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!

