



UiT Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Barnehagelærerens opplevelse av veiledning fra eksterne instanser
knyttet til identifisering og tiltak for barn med utagerende atferd.**

Sigrid Langseth Nilsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED – 3901 Spesialpedagogikk

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn for temavalg	1
1.2	Formål og problemstilling	5
1.3	Begrepsavklaring	6
1.3.1	Veiledning	6
1.3.2	Eksterne instanser	8
1.3.3	Utagerende atferd	8
1.4	Studiens avgrensninger og oppbygging	9
1.5	Oppgavens oppbygging	9
2	Teoretisk forankring	11
2.1	Barn som viser utagerende atferd	11
2.2	Årsaker til utagerende atferd	12
2.3	Transaksjonsmodellen	15
2.4	Identifisering av utagerende atferdsvansker	16
2.5	Tiltak rettet mot utagerende atferdsvansker	18
2.6	Tverrfaglig samarbeid	19
2.7	Veiledning	21
2.7.1	Veiledningens faser og struktur	23
2.7.2	Veiledningens innhold og mål	24
2.7.3	Relasjon i veiledning	25
3	Vitenskapelig ståsted og metodisk tilnærming	26
3.1	Valg av vitenskapsteoretiske ståsted og tilnærminger	26
3.1.1	Fenomenologi	26
3.1.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	27
3.2	Planlegging og gjennomføring av intervjustudien	28
3.2.1	Utforming av intervjuguiden	28

3.2.2	Utvalg av informanter	29
3.2.3	Gjennomføring av intervjuene	29
3.3	Bearbeiding av datamaterialet	30
3.3.1	Transkribering	31
3.3.2	Analyse.....	31
3.4	Vurdering av studiens kvalitet.....	32
3.4.1	Reliabilitet og validitet	32
3.4.2	Generalisering	33
3.5	Etiske vurderinger.....	34
4	Presentasjon av empiri	36
4.1	Barnehagelærernes forståelse av utagerende atferd.....	36
4.1.1	Fysisk og verbalt	37
4.1.1	Årsaker til utagerende atferd	37
4.2	Veiledning fra eksterne instanser	39
4.2.1	Ingen rutiner eller struktur på veiledning fra ekstern instans.....	39
4.2.2	Tid og avstand. Relasjonen til eksterne instanser	41
4.2.3	Følelsen av å stå alene	44
5	Diskusjon.....	46
5.1	Fysisk og verbalt.....	46
5.2	Årsaker til utagerende atferd	47
5.3	Mangel på rutiner og struktur	49
5.4	Tid og avstand. Relasjonen til eksterne instansene.	51
5.5	Opplevelsen av å stå alene i arbeidet med utagerende barn	53
6	Oppsummering	54
6.1	Studiens bidrag, og forslag til videre forskning	55
	Figur og tabelloversikt	56
	Litteraturliste	57

Vedlegg 1 Vurdering av NSD	64
Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....	66
Vedlegg 3 Intervjuguide.....	70

Tabelliste

Tabell 1 - Risikofaktorer for utvikling av alvorlige atferdsproblemer (Ogden, 2015, s. 49...14

Tabell 2: Kategorier hentet ut fra egen empiri36

Figurliste

Figur 1. Transaksjonsmodellen. Etter Sameroff (1995) fra Smith & Ulvund 2004, s. 13).....16

Figur 2. Atferdstrekanten (Holland, 2013, s. 22).....17

Forord

Det er mange rundt meg som fortjener en takk for at denne masteroppgaven nå er ferdigstilt. Familie, venner og kollegaer har stått som en stor heiagjeng på sidelinjen mens oppgaven har blitt gjennomført.

En stor takk til min veileder Natallia Bahdanovich Hanssen, som har pushet meg gjennom og bidratt med kunnskapsrike refleksjoner og skapt motivasjon. Jeg vil også takke mine informanter for at de stilte opp og delte sine opplevelser med meg. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten dere.

Mamma og pappa fortjener også en ekstra oppmerksomhet. De har gjennom hele mitt liv, alltid stilt opp for meg. Det har ikke vært noe unntak når jeg nå leverer masteroppgaven. Takk til alle mine venner for oppmuntrende meldinger om hvor flink jeg er. Det har motivert mer enn dere aner. Spesielt takk til Stine som hver helg har spurt om jeg arbeider med oppgaven, slik at jeg har vært nødt til å skrive.

Familien min har vært min største inspirasjonskilde for å ferdigstille masteroppgaven. Jonas og Magnus, dere er de mest tålmodige og forståelsesfulle guttene jeg vet om. Tusen takk for at dere har latt mamma bruke dette året på masteroppgave. Jeg gleder meg til vi skal få mer tid sammen. Martin, hadde ikke du kommet inn i livet mitt, kunne jeg aldri ha gjennomført denne oppgaven. Du fortjener den største takken av alle. Du har akseptert tårer, glede, diskusjoner og har en egen evne til å motivere meg. Du har stilt opp for guttene våre, når jeg ikke har kunnet vært der. For det er jeg evig takknemlig. Du vet det nok, men jeg elsker deg.

Narvik, mai 2021

Sigrid Langseth Nilsen

Sammendrag

I denne kvalitative intervjustudien belyser jeg hvordan barnehagelærere opplever veiledning fra eksterne instanser. Studiens problemstilling er:

Hvordan opplever barnehagelærere veiledning fra eksterne instanser knyttet til identifisering og tiltak for barn med utagerende atferd?

Studien belyser følgende forskningsspørsmål:

Hvordan opplever barnehagelærere at veiledning fra eksterne instanser struktureres i forhold til identifisering og tiltak rettet mot barn med utagerende atferd?

Studios teoretiske grunnlag består av teori knyttet til utagerende atferd hos barn, som sees i lys av årsaksforklaringer, risiko – og beskyttelsesfaktorer. Barns utvikling sees i lys av transaksjonsmodellen. Veiledning sees i sammenheng med tverrfaglig samarbeid. Begreper som veiledningens faser og struktur, innhold og mål og relasjonsarbeid belyses.

Kvalitativ metode, med en fenomenologisk tilnærming, er brukt for å besvare problemstillingen. Det er gjennomført fem semistrukturerte intervjuer av barnehagelærere. Intervjuene er transkribert og analysert. Studien er anonymisert.

Studien viser at barn med utagerende atferd er en kompleks gruppe som utfordrer barnehagelærers arbeid og kompetanse. Studien viser videre at barnehagelærerne ønsker støtte og veiledning fra eksterne instanser, men at dette tverrfaglige samarbeidet er fraværende. Studien viser at det er barnehagelærers ansvar å kontakte eksterne instanser for å opprette et samarbeid. Barnehagelærerne opplever at de står alene i arbeidet med å identifisere, sette i gang og følge opp tiltak. Barnehagelærers opplevelse er at de eksterne instansene ikke har tid og mulighet til veiledning av dem. Dette medfører frustrasjon hos barnehagelærerne i arbeidet med barn med utagerende atferd. Konklusjonen er at de utdanningspolitiske målsetningene om tettere samarbeid mellom ulike instanser, for barns beste, har et stykke igjen før de oppnås.

1 Introduksjon

I denne studien skal jeg se nærmere på veiledning av barnehagelærere fra eksterne instanser i forhold til barn med utagerende atferdsvansker. I dette kapittelet vil det redegjøres for bakgrunn og formål med studien, samt presentere problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil også gjøre noen begrepsavklaringer og avgrensninger. Til slutt vil jeg gi en kort beskrivelse av oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn for temavalg

Jeg ønsker å redegjøre for bakgrunnen for mitt temavalg ut ifra fire ulike perspektiv. Det første perspektivet jeg vil se studien fra er et *samfunnsperspektiv*. Atferdsvansker hos barn og unge er vanskelig, ikke bare for det enkelte barn, men også for familien og samfunnet for øvrig. Det er vanskelig å anslå andelen barn og unge med atferdsvansker, men studier estimerer at ca. 5-10 % av barn og unge i Norge har atferdsvansker, inkludert alvorlig atferdsproblematikk som lovbrudd (Berg et al., 2020). Studier har vist at barn som blant annet var impulsive, rastløse, negativistiske og labile i emosjonelle responser ved tre årsalderen, hadde betydelig mer eksternaliserende problemer ved fem, syv, ni og elleve års alder (Caspi, 2000). Ved atten års alderen ble de beskrevet som blant annet aggressiv. Studien viste også at temperamentsmønsteret ved tre års alderen, hadde sammenheng med en rekke utfall ved 21 års alderen. Disse barna hadde dårlige kvalitet på mellommenneskelige relasjoner, arbeidsløshet, psykiatrisk forstyrrelser og kriminalitet. Dette støttes i studien av Colman et al., (2009) hvor de fant at atferdsvansker i barndommen er assosiert med frafall fra skolen og med lavere kvalifikasjoner, arbeidsløshet, skilsmisse, narkotikamisbruk og andre psykiatriske lidelser inkludert depresjon og angst. Også i Norge har sammenhengen mellom eksternaliserende vansker i barndommen vært undersøkt og resultatene viser at det er positivt assosiert med alkohol og narkotikabruk senere i ungdomsårene (Heradstveit et al., 2018). Utagerende atferd fører altså til at man er i faresonen for å ekskluderes fra miljøer med jevnaldrende. På sikt kan slik ekskludering føre til at barnet, i tillegg til å vansker med egen atferd, mister muligheten til å danne verdifull sosial læring og gode vennsksapsrelasjoner. Frafall av slike muligheter kan øke risikoen for konflikter, skulk og å mislykkes faglig når barnet begynner på skolen (Ogden, 2015). Disse individene er en betydelig økonomisk byrde til samfunnet. Det gjelder når det kommer til hjelp på områder som utdanning, helse og velferd (Colman et al., 2009).

Det andre perspektivet jeg ønsker å begrunne valg av tema av, er ut fra et *systemperspektiv*. 93,4 prosent av alle barn under opplæringspliktig alder i Norge går i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2020). Barnehage er en del av utdanningssystemet og med høy andel av barn som går i barnehage er det også en betydningsfull samfunnsinstitusjon. Barnehagelovens formålsparagraf (2005) sier at barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Rammeplan for barnehage sier at barnehagens innhold skal være allsidig, variert og tilpasset enkeltbarnet og barnegruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I 2020 mottok 3,4 % av barn i barnehagen spesialpedagogisk hjelp. Andelen barn som får spesialpedagogisk hjelp øker med alderen. For ettåringer er andelen 0,3 %, mens den øker til 6,4 % for femåringer (Utdanningsdirektoratet, 2022b). I denne gruppen er de hyppigst forekommende kjennetegnene ved barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, språkvansker og utagerende atferd (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Formålet med å gi spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter (Barnehageloven, 2005, § 31). Ifølge Utdanningsdirektoratet er det i dag 42,3% av de ansatte i barnehagen som har barnehagelærerutdanning, i tillegg er det 1,3 % som har utdanning tilsvarende barnehagelærerutdanning. Av de andre ansatte er det 22,3% som er barne – og ungdomsarbeidere og 5,2 % som har annen fagarbeiderutdanning. Det er 25,5 % som har annen bakgrunn. Annen bakgrunn inkluderer ansatte med annen utdanningsbakgrunn. Det kan være ansatte med grunnskoleutdanning eller annen utdanning på videregående nivå (Utdanningsdirektoratet, 2021). De siste årene har det vært bred oppmerksomhet i utdanningspolitiske strategidokumenter på temaet tidlig innsats i barnehagen. I 2006 ble tidlig innsats lansert som strategi i St.meld.nr. 16 “... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring”. Her beskrives det at tidlig innsats må forstås som tosidig. Det er både innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10). Prinsippet om tidlig intervensjon bygges også på antakelsen om at det er lettere å korrigere avvikende utvikling når barn er små (Ogden, 2015). Hanssen (2021) har i sin doktoravhandling undersøkt den spesialpedagogiske praksisen i norske barnehager. Hun fant at personalets lave kompetanse kombinert med en diffus ansvars – og rollefordeling og en utilfredsstillende veiledning fra eksterne fagfolk, fører til at ansatte blir fortvilte og frustrerte. Barna i studien hadde språkvansker, men mye tyder på at funnene hennes fra den spesialpedagogiske praksisen er relevant å nevne i denne studien med utagerende barn. I mld.st 18 har departementet blant annet listet opp tre hovedstrategier for bedre læring for barn. Disse tre strategiene er å fange

opp, målrettet kompetanse og samarbeid og samordning. Det er gjennom disse strategiene at barna skal få styrket læringsutbyttet og bedre gjennomføringsevne blant de ansatte (Kunnskapsdepartementet 2010, s. 10). I meld.st 6 “Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO” står det at barnehager trenger lærere som stadig utvikler sin pedagogiske praksis for å møte barns ulike forutsetninger og behov. Det er behov for økt kompetanse i barnehagene for å fange opp og følge opp barn med behov for særskilt tilrettelegging. Regjeringen vil at kompetansen skal være der hvor barna er, ved å videreutvikle kompetansen til de ansatte og ved å utnytte den samlede kompetansen i systemet bedre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 63). Barnehagelærere er spesielt utdannet til å ivareta barnehagens oppgaver, og er derfor helt sentrale i barnehagens virksomhet. Rammeplan for barnehagen gir barnehagelæreren ansvar for å planlegge, dokumentere, veilede og vurdere det pedagogiske arbeidet. (Kunnskapsdepartementet, 2017). I en rapport fra Gottvassli (2012) kartlegges kompetansebehovet i barnehagene. Rapporten viser at veiledning på barnehagens arbeid er et av tiltakene som alle grupper ansatte foretrekker som kompetansehevingstiltak. Rapporten viser også at de ansatte rapporterer et stort eller svært stort behov for kompetanseheving på barn med spesielle behov. Blant annet meld.st 21 og meld. St. 6 pekes det på PP- tjenesten som en ressurs og samarbeidspartner for kompetanseutvikling i barnehagen. I meld.st 6 understrekes det at PP –tjenesten skal være mer til stede i barnehagen og bruke mer av sin tid tett på barna. Slik skal barnehagene få den støtten de trenger for å forebygge vansker og skape et tilbud som er tilrettelagt for alle barn. I 2022 kom det en offentlig utredning “Med videre betydning – Et helhetlig system for kompetanse og karriereutvikling i barnehage og skole”. Den omhandler blant annet kompetanseutvikling tett på arbeidsplassen. Studiene det refereres til i rapporten handler om at barnehagelærere må være aktører i egen kompetanseutvikling, og at de må jobbe i faglige fellesskap med barnehageutvikling, som har som mål om å gjøre en forskjell for barn (NOU 2022: 13). Kompetanseutvikling må motivere og engasjere og den må oppleves meningsfull. Effektforskningen peker særlig på observasjon, utprøving av nye ferdigheter og metoder, og tilbakemelding fra en mentor som viktig (NOU 2022: 13). Utvalget fremhever at dette ligner noen av arbeidsoppgavene veiledere har. Det anses som en viktig del av profesjonelle yrkesutøveres kompetanse at de kan reflektere over sin og andre yrkesvirksomhet og på den måten vinne ny innsikt til beste for videre praksis (Lauvås & Handal, 2014, s. 85). Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver forutsetter endringskompetanse hos personalet. Barnehagen skal være en lærende organisasjon og alle som arbeider i barnehagen skal sammen bidra til å oppfylle kravene i rammeplanen med utgangspunkt i sine erfaringer

og kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er poengtert i rammeplanen at personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, samt oppdatere seg og være tydelig rollemodeller. Personalets faglige og personlige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs og en forutsetning for at den skal være en god arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette kan veiledningssamtaler være med å bidra til, både å øke bevisstheten rundt tidlig identifisering av barn med utagerende atferd, samt oppfølging i forhold til i igangsettelse av tiltak. Barneombudet (2017) laget en rapport etter samtaler med elever i skolen. Elevene forteller blant annet at det settes inn mye ufaglært personell som krever ekstra kompetente voksne, det er lav kvalitet på spesialundervisningen som tilbys, de sakkyndige vurderingene er av lav kvalitet og det er mangel på tverrfaglig arbeid og mangelfullt samarbeid mellom aktørene rundt barn og unge med ekstra utfordringer i skolen (Omdal & Thygesen, 2019).

Det tredje perspektivet som begrunner mitt valg av tema, er *forskningsperspektivet*.

Barnehagen er en helt sentral arena når det gjelder tidlig innsats. Funn fra flere studier viser at barn med utagerende atferd ikke møter en hverdag i barnehagen som er preget av faktorer som gjør at de får mulighet til å utvikle seg (Trembley 2010, Vik & Hausstätter, 2014).

Nordahl – rapporten (2018) peker på at mange barn først får hjelp på ungdomsskolen, når de skulle ha hatt hjelp i barnehagen. Forskning innenfor blant annet spesialpedagogikk understreker imidlertid at man ikke kan forstå de vanskene som barn har, uten å ta hensyn til de systemiske forholdene som vanskene er en del av (Hausstätter & Connolley, 2012).

Nordahl- rapporten (2018) påpeker også dette, da de hevder at det rettes for sterkt fokus på barns individuelle vansker. Dette gjør det vanskelig for de voksne å rette lyset mot egen pedagogisk praksis. Det hevdes videre at fokuset må rettes mer mot miljøet og ikke bare mot barnet. Det vil si at barn med utagerende atferdsvansker ikke alltid kan beskrives med at det er noe galt med barnet, men at det kan være noe i den pedagogiske praksisen som ikke møter barns behov på en tilstrekkelig måte (Nordahl et al., 2005). Dette synliggjør nødvendigheten av god kompetanse i personene nærmest barna i barnehagen. Det er signifikant sammenheng, i positiv forstand, mellom barnehagelærerens kvalifikasjoner og kvaliteten på miljøet i barnehagen (Manning et al., 2017). Kompetanseutvikling bør være nær knyttet opp mot de behovene de ansatte har og deres arbeidshverdag. Kompetanseutviklingen bør legge opp til aktiv deltakelse, felles refleksjon, veiledning og systematiske tilbakemeldinger (Brunsek et al., 2020). Tverrfaglig samarbeid er ofte fremhevet som en viktig faktor i arbeidet med å inkludere alle barn, også dem med behov for spesialundervisning. Selv om man har

kunnskaper om tverrfaglig samarbeid i ulike systemer, er det mangel på studier fra barnehagefeltet (Garvis et al., 2021).

Det fjerde og siste perspektivet jeg velger for å begrunne valget av tema, er også kanskje det viktigste, nemlig min egen *erfaringsbakgrunn*. Gjennom min erfaring, vet jeg hvor kompleks det er å arbeide med barn med utagerende atferd og hvor viktig det er at hele systemet rundt barnet arbeider sammen, trekker i samme retning, for barnets beste. Dette er også noe som fremheves som viktig i alle styringsdokumenter knyttet til barnehagefeltet. Etter hva vi vet om mulige utfall til barna som har utfordringer knyttet til utagerende atferd i tidlig alder, ønsket jeg å forske på hvordan barnehagelærere opplever veiledning på temaet fra eksterne instanser.

1.2 Formål og problemstilling

Temaet for masterstudien er barnehagelærers opplevelse av veiledning av eksterne instanser knyttet til identifisering og tiltak for barn med utagerende atferd. På bakgrunn av fokuset mot kompetanseheving for barnehagepersonale fra ulike Stortingsmeldinger er formålet med studien å undersøke barnehagelærers opplevelse av veiledning fra eksterne instanser når det kommer til identifisering og tiltak rettet mot barn med utagerende atferd. Formålet er å øke kunnskapen og gi innsikt i et tema som er høyaktuelt i samfunnet i dag. Derfor er følgende problemstilling valgt:

Hvordan opplever barnehagelærere at veiledning fra eksterne instanser knyttes til identifisering og tiltak rettet mot barn med utagerende atferd?

Studien skal besvare følgende forskerspørsmål:

Hvordan opplever barnehagelærere at veiledning fra eksterne instanser struktureres i forhold til identifisering og tiltak rettet mot barn med utagerende atferd?

1.3 Begrepsavklaring

Det er flere begreper som brukes i denne oppgaven. For å oppnå en klar og felles forståelse for de sentrale begrepene redegjør jeg for disse under.

1.3.1 Veiledning

Veiledning er et begrep som vi i dag møter nesten daglig. Vi møter begrepet i ulike situasjoner, hvor begrepsinnholdet varierer etter hvilken arena det befinner seg i. I litteraturen finner man en mengde betegnelser med tilhørende forsøk på begrepsmessig avklaring (Lauvås & Handal, 2014). Andre betegnelser som benyttes kan for eksempel være: coaching, rådgivning, konsultasjon eller mentoring. Terminologien er vanskelig av flere grunner. Utviklingen har foregått innenfor ulike yrkesgrupper og profesjoner, påvirkningen fra utlandet er sterk, med de vanskelighetene som ligger i å få oversikt og perspektiv på begrepene, veiledning er unntaksvis en virksomhet som krever spesiell status eller kompetanse og til slutt er terminologien også en profesjonskamp (Lauvås & Handal, 2014, s. 50). Det finnes ingen konsensusdefinisjon av begrepet eller en definisjon som et fagfellesskap er enig om (Tveiten, 2019). Det er vanskelig og kanskje heller ikke nødvendig å nå frem til en definisjon av veiledning som gjelder under alle forhold og til alle tider (Skagen, 2011). Det likevel viktig å ha et bevisst og reflektert forhold til begrepet. Veiledning er i denne oppgaven forstått som en samtale og en del av kommunikasjonen i en profesjon (Skagen, 2011). Samtalen blir da en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer hvor målet er å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger (Gems, 2007, s. 154). En samtale dreier seg alltid om noe, et saksforhold eller innhold som blir belyst. Veiledning er et hovedelement for å gjøre fagpersoner kompetente og trygge (Hesselberg & von Tetzchner, 2016). Veiledning for å utvikle lærerens profesjonalitet er ofte et mål i utviklingsarbeid og kompetanseutvikling. Ahlberg (2007) mener at veiledning på ulike måter kan bidra til å utvikle lærerens profesjonalitet. Dette forutsetter at samtaler som skal betraktes som veiledning skal inngå i et profesjonelt preget yrkespraksis og være knyttet til yrkesutøverens egen virksomhet (Ahlberg, 2007). Hesselberg og von Tetzchner (2016) definerer faglig veiledning som en prosess der en mer kyndig og erfaren fagperson søker å støtte og forbedre arbeidet til en eller flere fagpersoner og gjøre dem mer bevisste og trygge i deres yrkesutøvelse. De beskriver videre at i faglig veiledning kan det inngå opplæring, formidling og drøfting av relevant fagkunnskap, drøfting av saker, egen utøvelse av

yrkesrollen og samarbeid. Det er av flere påpekt viktigheten av å ha et bevisst forhold til veiledning. Dette på tross av vanskelighetene av å finne en felles definisjon og forståelse (Ahlberg,2007; Tveiten 2019). En spesialpedagogisk rådgiver skal gi noe mer og kvalitativt annerledes enn det å gi et faglig råd. Rådgiverens mål er ikke å si hva andre skal gjøre, men å bruke sin kunnskap og kompetanse til å hjelpe den som søker å få økt kontroll og mestring. Dermed kan den som søker bli bedre i stand til å hjelpe seg selv i en aktuell situasjon, og i andre tilsvarende situasjoner (Tveitnes & Simonsen, 2019). Tveiten (2019) skiller mellom formell og uformell veiledning. Formell veiledning har en klar struktur og er planlagt på forhånd. En formell veiledning innebærer at veileder har kompetanse innenfor veiledning og krever planlegging i forkant. En formell veiledning betyr også at veileder må forberedes seg på det veisøker ønsker veiledning på.

I denne oppgaven blir veiledning sett på som et viktig bidrag inn i et tverrfaglig eller tverretattlig samarbeid. Tverrfaglig samarbeid handler om at ulike profesjoner eller yrkesgrupper samarbeider på tvers av faggrensene for å nå et felles mål. Det tverrfaglige samarbeidet kan skje innenfor en og samme organisasjon, men kan også være tverrsektorielt (Kinge 2012, Sundquist, 2021). Veiledning kan være et hjelpemiddel for å utvikle det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018). Det sentrale i veiledning er å lære av egne erfaringer (Glavin & Erdal, 2018). Tveiten (2019) viser til at veiledning kan bedre kvaliteten på tjenestene. Lauvås og Lauvås (2004, s. 232) beskriver målet med å utvikle et godt tverrfaglig samarbeid er å rydde av veien flest mulig av de hindre som finnes. Det forklarer at slik kan den enkelte utvikle sin egen kompetanse innenfor et tverrfaglig fellesskap, ikke i isolasjon fra andre profesjoner. For å oppnå et inkluderende utdanningssystem kreves det ulike kompetanse og et godt samarbeid mellom ulike sektorer som utdannings, helse – og sosialsektoren (Alisauskiene et al., under utgivelse). Kvello (2019) peker på at mange ansatte på pedagogiske arenaer vil ha behov for veiledning fra et hjelpeapparat i hvordan skape en god tilrettelegging for barn med moderat og alvorlig grad av atferdsvansker. Det krever tverrfaglig samarbeid for å best mulig ivareta denne gruppen barn og unge. Veiledning og rask kompetansetilførsel som en del av tverrfaglig samarbeid er sentralt for å få til god oppfølging av utsatte barn og unge (Hansen et al., 2021). I veilederen for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2022b) presiseres det at veiledning til personalet kan være en del av hjelpen som kan tilbys når barnet har rett på spesialpedagogisk hjelp.

1.3.2 Eksterne instanser

Ekstern betyr noe ytre, som befinner seg utenfor eller som kommer eller foregår utenfra (Store norske leksikon, 2021). Eksterne instanser barnehagen kan samarbeide med er blant annet barnevernet, barne og ungdomspsykiatrien, spesialister innenfor ulike fagfelt, pedagogisk – psykologisk tjeneste. I denne oppgaven vil jeg fokusere på pedagogisk psykologisk tjeneste og spesialpedagogisk team. Pedagogisk psykologisk tjeneste (PP – tjenesten) skal hjelpe skoler og barnehager med tilrettelegging for barn med særskilt behov. Hensikten er at disse barna får et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2022a). PP- tjenestens mandat er nedfelt i barnehagelovens kapittel 7, spesialpedagogisk hjelp. Barn under opplæringspliktig alder har rett på spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlig behov for det (Barnehageloven, 2005, § 31). PP- tjenesten er sakkyndig instans. De skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger. De skal også bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse – og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov (Barnehageloven, 2005, 33§). PP – tjenesten skal samarbeide med barnehagene om tidlig innsats og forebygging. Den skal også gi generell støtte til god faglig og sosial utvikling for barn (Utdanningsdirektoratet, 2022). Flere kommuner har opprettet egne team med spesialpedagoger som jobber med barn med særskilte behov i barnehagene. Hjelpen innvilges når det foreligger sakkyndig vurdering fra PP – tjenesten. Det er det spesialpedagogiske teamet som iverksetter tiltakene fra den sakkyndige vurderingen.

1.3.3 Utagerende atferd

Utagerende atferd er definert ulikt i faglitteraturen og innenfor ulike fagdisipliner. Opp gjennom tidene har det blitt brukt forskjellige betegnelser på vansker i samspillet mellom barn og ungdom og omgivelsene (Holland, 2013). Betegnelser som eksternalisering, utagering, tilpasningsvansker atferdsvansker, emosjonelle og sosiale problemer og psykososiale problemer har blitt brukt (Ogden 2015, s. 13). Atferdsproblemer er knyttet til i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel og hvordan denne oppførselen bryter med regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn (Nordahl et al., 2005). Utagerende vansker skaper ofte utfordringer for omgivelsene, ved at personen det gjelder utagerer verbalt eller fysisk (Holland, 2013). Barn som har en utagerende atferd kan være konfliktsøkende og risikerer å bli upopulære og avvist av andre barn (Ogden,2015). Atferd hos barn er en respons og et språk som må leses av voksne. Atferd som utfordrer skaper følelser i relasjonen til andre

(Lund, 2012). Alle barn vil ha perioder eller situasjoner i løpet av oppveksten hvor de viser negativ atferd. Dette er normal utvikling hos barn (Drugli, 2013). Aggresjoner er en grunnleggende emosjon mennesket har. Problemer med atferd dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventinger i et oppvekstmiljø og samfunn (Ogden, 2015). Det er i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel, samt om graden av atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den klart forstyrrer eller hemmer barnets egen læring og utvikling, forstyrrer eller skaper problemer for andre og eller forstyrrer eller hemmer positiv sosial samhandling mellom barn og mellom barn og voksne (Ogden, 2015). Utagering defineres av Lars Bø og Inger Helle som:

Atferd som bringer individet i konflikt med miljøet. Atferden er ikke nødvendigvis utelukkende forårsaket av individet selv, men kan også skyldes påvirkning fra miljøet. Atferden er karakterisert ved at personen lar oppdemmet aggresjon, sinne og frustrasjon og / eller fortrenge følelser/ motiver få fritt utløp (Bø & Helle, 2002, s. 263)

I denne oppgaven refererer ikke atferdsvansker til en diagnostisk kategori, men atferdsvanskene kan inkludere en diagnose. Den utagerende vansken med atferd refererer til eksternaliserende atferd som kan variere fra lette avvik i atferd til omfattende og alvorlige avvik.

1.4 Studiens avgrensninger og oppbygging

Avgrensninger jeg har gjort i denne studien er å avgrense eksterne instanser til PP –tjenesten og spesialpedagogisk team. Det beskrives av informantene i studien at det er disse to instansene som barnehagelærerne oftest er i kontakt med. Jeg har også begrenset studien til å handle om barnehagelærerne og ikke andre yrkesgrupper, fagarbeidere eller assistenter.

1.5 Oppgavens oppbygging

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

Kapittel 1: Innledning. Dette kapitlet inneholder forklaring av tema, bakgrunn og formål med studien. Her er også problemstilling, forskningsspørsmål, begrepsavklaring og avgrensninger beskrevet.

Kapittel 2: Teoretisk forankring. Dette kapitlet inneholder teorier som er av relevans til min studie. Først beskrives ulike forståelsesmåter av utagerende atferd, samt identifisering og

tiltak knyttet til dette. Videre redegjøres det for tverrfaglig samarbeid og veiledning fra eksterne instanser.

Kapittel 3: Vitenskapelig ståsted og metodisk tilnærming. Dette kapitlet inneholder redegjørelse for valg av ståsted og tilnærming. Forskningsprosessen beskrives og bearbeiding av datamaterialet legges frem.

Kapittel 4: Presentasjon av funn. Dette kapitlet inneholder en presentasjon av de sentrale funnene i studien.

Kapittel 5: Drøfting. I dette kapitlet drøftes funnene som er gjort i studien. Det drøftes i lys av relevant teori og rammene i teorikapitlet.

Kapittel 6: Avslutning. Dette avslutningskapitlet inneholder avsluttende kommentarer rundt studiens problemstilling

2 Teoretisk forankring

I dette kapittelet skal jeg gå nærmere inn på teori som er referanseramme og relevant for undersøkelsen min og er min forskningsmessige referanseramme. Den første delen handler om utagerende atferd. Videre vil jeg redegjøre for tverrfaglig samarbeid og veiledningsbegrepet. Jeg vil belyse teori som er viktig for veiledningens struktur når barnehagelærerne skal veiledes av eksterne veiledere.

2.1 Barn som viser utagerende atferd

Noen barn viser til tider atferd som er vanskelig å forholde seg til. Slik som vist tidligere utgjør en stor andel av barn som henvises ulike hjelpeapparat, barn med atferdsvansker. Holland (2013) peker på at emosjonelle vansker kan være både innagerende og utagerende. Barn med utagerende vansker skaper ofte utfordringer for omgivelsene ved at barnet enten utagerer fysisk eller verbalt. Atferden er synlig for omgivelsene rundt. En av problemstillingene man møter på i arbeidet med utagerende atferd er at det ikke alltid er like enkelt å forholde seg til hva som er reelle atferdsvansker og hva som er vanskelig, men normal atferd (Drugli, 2013). En del av normalutviklingen til barn er at de en eller annen gang vil utvise negativ atferd. Den forekommer uavhengig av alder, kjønn, kognitive forutsetninger, familiebakgrunn, bosted og skoletilknytning. Slik problematferd er typisk situasjonsavhengig, forbigående og av lite alvorlig karakter (Nordahl et al., 2005, s.31). Opplevelsen om hva som er problematisk atferd kan også variere (Sollesnes, 2018). De aller fleste vokser av seg den uønskede atferden, mens enkelte vil fortsette å utvise atferd som er avvikende og kan utvikle økende nivåer av problematferd (Tremblay et al., 2004).

Problematisk atferd har hatt ulike begreper opp gjennom tidene. Nordahl et al. (2005) viser til at begrepet atferdsproblemer blir definert i faglitteraturen på en rekke ulike måter. Begreper som atferdsvansker, sosiale vansker, emosjonelle vansker, tilpasningsvansker og utagerende atferd er begreper som peker på årsaken til vanskene ligger hos individet (Endrerud, sitert i Sollesnes, 2018, s. 41). Andre definisjoner vektlegger de voksnes oppfatninger og forventninger til akseptabel og normal atferd i ulike situasjoner (Nordahl et al., 2005). En tredje måte å definere problemer med atferden, finner man hos for eksempel Bronfenbrenner (referert i Nordahl et al., 2005). De beskriver at et atferdsproblem er et resultat av et “disturbed ecosystem”. Det fokuseres da på spillet mellom individ og dets omgivelser. Den fremhever også betydningen av kontekstuelle og læringsmessige betingelsene for

hvordan barn oppfører seg. Det kan dreie seg om misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav eller forventninger (Nordahl et al., 2005). Ogden (2015) definerer utagerende atferdsvansker som norm- og regelbrytende atferd som bryter med andre menneskers forventninger til barnet, og at dette hindrer positiv samhandling med andre. Det kan være sammensatte årsaker og barnets atferd kan være et signal på at barnet er kommet i konflikt med noe i miljøet rundt seg. Drugli (2013) påpeker at det er når atferden er hyppig og intens, slik at det går utover barnets funksjon i sosialt samspill, at man kan nevne atferdsvansker. Atferden må vare over tid før den kan defineres som et problem. Dette støttes også av Nordahl et al. (2005) som påpeker at det finnes visse “faresignaler” man bør være oppmerksomme på, samt reagere på. “Faresignalerne” vil være hvis problematferden er omfattende, hvis den manifesterer og utvikler seg over tid, hemmer barnets utvikling og vekst og er til betydelig plage eller krenkelser for andre (Nordahl et al., 2005, s. 33).

Hvordan fagpersoner forstår og forklarer atferdsvansker, vil variere ut fra hvilket teoretisk utgangspunkt de tar (Holland, 2013). Holland påpeker at atferdsvansker ikke er eksakt vitenskap hvor man lett kan sette to streker under svaret. Holland skriver også at når det gjelder barn som viser utagerende atferd har det vært tradisjon å lete etter årsakene til problemene ved å vise til indre årsaker hos barnet selv, eller i barnets hjemmemiljø. Dette støttes av Smith (2004) som forklarer at faktorer som spiller inn på barnets atferd kan finnes i individet selv, familien og den sosiale konteksten. Kulturelle forhold vil også spille inn. Det er betenkelig å prøve å forstå utagerende atferd bare ut fra forhold som påvirket det enkelte individ. Vanskene kan likevel være en indikator på problemene barnet har (Sollesnes, 2018).

2.2 Årsaker til utagerende atferd

All atferd har en årsak, både positiv og negativ atferd. Det er vanskelig å forestille seg at atferdsproblemer blant barn kan utvikle seg uavhengig av de omgivelsene de er en del av (Nordahl et al., 2005). Moderne utviklingspsykologi baserer seg på antakelsen om at utvikling foregår som en trinnvis prosess. Genetisk informasjon, modifisert av miljømessige innvirkninger, blir omformet til individets struktur og atferd (Smith, 2010, s. 43). Smith hevder videre at for å forstå atypisk utvikling blant barn må man ta hensyn til biologiske, psykologiske, sosiale og kulturelle prosesser og finne ut hvordan disse prosessene samvirker. Kvello (2019) hevder at det er bred enighet blant forskere om at det er samspillskapte årsaker til atferdsvansker, men at det ligger en viss genetisk komponent til grunn for utvikling av atferdsvansker. Dette handler primært om medfødt sårbarhet som leder til svake ferdigheter til

selvregulering og følelsesregulering. Tuvblad et al., (2011) fant at genetikk forklarte 67% av å ha stabil antisosial atferd fra barndom til 20 - årene, mens miljøfaktorer forklarte de resterende 33%. Dette tyder på at noen barn er mer genetisk disponerte for å utvikle alvorlige atferdsvansker enn andre barn (Drugli, 2013). Dette er risikofaktorer som er knyttet til barnet selv. Trembley (2010) viser til at allerede i svangerskapet kan det være ulike risikofaktorer for at barnet utvikler atferdsvansker. Disse risikofaktorene kan være: ung alder hos mor, angstlidelse eller depresjon hos mor, antisosial historie hos mor, lavt utdanningsnivå hos mor, lav inntekt, stress, rus og røyking. En annen risikofaktor som er knyttet til barnet, er barnets temperament. Calkins & Degan (referert i Sollesnes, 2018) peker på hvordan den enkeltes temperament kan vise hvordan ulike individer kan reagere forskjellig på ellers like miljøpåvirkninger. Barnets egenskap blir et medvirkende bidrag i møtet med miljøet. Belden et al., (2008) peker på at sinne utover det som er normalt er en sentral individuell risikofaktor for barn i alderen 3 – 6 år.

Kvello (2019) peker på at det gjort mye forskning på å finne årsaker til moderat og alvorlig grad av atferdsvansker. Han sammenfatter og peker på disse punktene som risikofaktorer som utvikling av atferdsvansker:

- Omsorgssvikt (grov forsømmelse av barnet)
- Barnemishandling, inkluderer oppdragervold
- Er vitne til familievold
- Høyt konfliktnivå mellom foreldrene
- Hard disiplinering av barna
- Seksuelle overgrep, gjelder oftere for jenter enn for gutter
- Biologisk betingede psykiske lidelser som danner en sårbarhet for utvikling av atferdsvansker, slik som ADHD, autismspektervansker og psykisk utviklingshemning
- Temperamentstrekkene lett irritabel (snarsint), spenningssøkende, impulsivitet, negativt humør (vrang og vrien) og lite effektiv kontroll av egne impulser

(Kvello, 2019, s. 53).

Risikoutsatte barn, utsettes for påvirkninger som øker sannsynligheten for utvikling med negativt utfall (Ogden, 2015). Omsorgspersoners følelsesmessige kulde overfor barn og hard avstraffelse er spesielt en svært alvorlig risikofaktor for utvikling av atferdsvansker (Bholin et al., 2012). Olson et al., (2000) fant i sin undersøkelse at dårlig kvalitet på det tidlige foreldre – barn – samspillet som en helt sentral risikofaktor for utvikling av atferdsvansker.

Andre sentrale faktorer var mødrenes oppfatning av barnet som vanskelig å kontrollere og at

barnet var lite opptatt av mor. Lorber og Egeland (2011) fant sammenheng mellom samspillsvansker og senere atferdsvansker, når samspillsvanskene var til stede når barnet var tre og et halvt år. Tvingende samspill handler om foreldre og familierelaterte faktorer som i særlig grad øker sannsynligheten for å utvikle atferdsvansker hvis de opptrer samtidig med individuelle risikofaktorer hos barnet (Drugli, 2013).

Når barnet vokser til, vil også nærmiljøet spille en rolle i samspillet. Skole og barnehage vil ha betydning. Ogden (2015) har utformet en tabell som viser risikofaktorer for utvikling av alvorlige atferdsproblemer. Tabellen viser individuell risiko, risiko i familien, risiko i skolen og risiko i nærmiljøet. Selv om Ogden har laget en tabell som viser risiko i skolen, kan det tenkes at flere av punktene også vil være gjeldene i barnehage.

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 hjerneskade)	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
Funksjonshemming / 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 funksjonshemming	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).

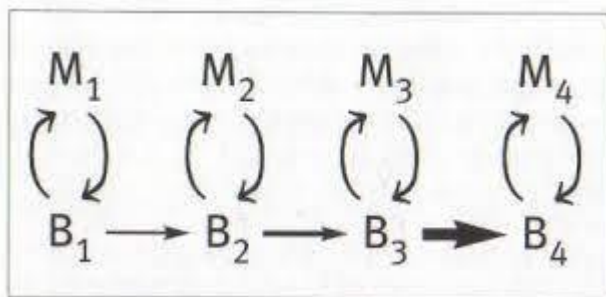
Barnehage og skole er særlig viktige arenaer når det gjelder utvikling av barns atferdsvansker. Drugli (2013) hevder at de fleste barn som viser symptomer på atferdsvanske ikke får hjelp fordi de som er rundt barnet, ikke vet hvordan de skal vurdere barnets atferd og funksjon. Dette støttes av Holland (2013) som hevder at mange fagpersoner vil kjenne på at de ikke er rustet til å takle atferd som er utover normalen.

Når barn har atferdsvansker fra tidlig alder, vil det å skaffe seg tilhørighet i et nytt miljø, kunne være en ytterligere belastning for den videre utviklingen (Drugli, 2013). Hvis en legger for stor vekt på individuelle og familiemessige risikofaktorer, er det en fare for at en ser bort fra viktige forhold ved skolen. Skolen kan representere et negativt eller et positivt bidrag for barnet og kan være utslagsgivende for hvordan barnet klarer seg i fortsettelsen (Ogden, 2015). Risikofaktorer som er beskrevet her gjennom biologiske, psykologiske, sosiale faktorer kan også sees på gjennom beskyttelsesfaktorer. Beskyttende faktorer handler om kjennetegn som motvirker eller nøytraliserer risikofaktorer (Ogden, 2015). Beskyttelsesfaktorer kan forstyrre sammenhengen mellom risikofaktorer og et negativt utviklingsløp (Drugli, 2013). Beskyttelsesfaktorer kan være både individuelle eller kontekstuelle, slik som risikofaktorer. Eksempel på individuelle kjennetegn er intelligens over gjennomsnittet, sosial kompetanse og trygg tilknytning til minst en nær omsorgsperson (Ogden, 2015). Når det gjelder det øvrige nettverket er blant annet prososiale venner, ett støttende nettverk, minst en nær relasjon til en voksen utenfor familien og inkludering og god tilpasning i barnehage/ skole beskyttende faktorer (Masten, 2007).

2.3 Transaksjonsmodellen

Vi kan fastslå at en kombinasjon av medfødt sårbarhet hos barnet og negative foreldre – og familierelaterte faktorer er sentrale risikofaktorer i tidlig barndom for å utvikle atferdsvansker. En risikofaktor er ikke nok. Det er komplekse sammenhenger mellom flere risikofaktorer over tid som fører til at noen barn på et tidspunkt utvikler alvorlige atferdsvansker (Drugli, 2013, s. 32). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i transaksjonsmodellen for å forstå barn med utagerende atferd, samt belyse viktigheten av at barnehagelærere må se på utagerende atferd hos barn fra flere synsvinkler. Denne modellen har hatt betydning for forståelsen og forklaring av barns utvikling. Transaksjon handler om å sette noe i bevegelse. Det handler om utveksling mellom flere parter (Jensen & Ulleberg, 2019). Modellen er sirkulær og tar utgangspunkt i at kommunikasjon er et relasjonelt fenomen. Alle parter er aktive i meningsdanning og fortolkning (Jensen & Ulleberg, 2019). Et viktig prinsipp for transaksjonsmodellen er

forståelsen av at barns utvikling finner sted i en dynamisk utveksling mellom individ og miljøet (Smith, 2010). Transaksjonsmodellen ble opprinnelig utviklet av Sameroff og Chandler og har et systemperspektiv. Med transaksjonsmodellen er det ikke snakk om enten arv eller miljø, men arv og miljø i samspill (Sollesnes, 2018). Det som skjer mellom aktørene, er vekselvirkning mellom den lærende og den som har rollen som omsorgsperson i læreprosessen. Utvikling er en aktiv og dynamisk prosess, hvor barnet går i retningen av mer kompleks fungering etter hvert som det tilegner seg nye kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter (Smith, 2010). Biologiske, psykologiske og sosiale forhold virker gjensidig inn på hverandre. Transaksjonen er en utveksling som krever minst to parter for at den skal komme i gang, og barnet blir sett på som en sentral aktør i egen utviklingsprosess (Drugli, 2013). Det vil være gjensidig påvirkning, et kontinuerlig vekselspill, mellom individ og miljø over tid. Miljøet påvirker barnet, som deretter påvirker miljøet, som igjen påvirker barnet (Smith & Ulvund, 2004, se figur 1). Transaksjonsmodellen innebærer et syn på utvikling der individ og miljø stadig er i endring (Drugli, 2013).



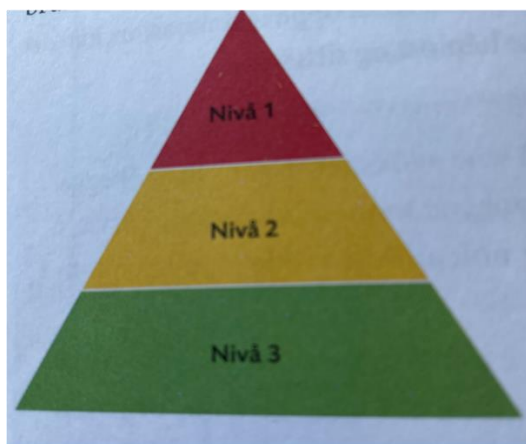
Figur 1. Transaksjonsmodellen for utvikling. Etter Sameroff (1995) fra Smith & Ulvund 2004, s. 13).

Transaksjonsmodellen egner seg godt for å forstå hvor komplekst et barns utviklingsforløp er. Det som skjer på et gitt tidspunkt i samspillet mellom barn og miljø, bygger på det som har skjedd tidligere. Ved at en studerer enten bare barnet eller bare miljøet kan en ikke sikkert si noe om en gitt situasjon. Begge dimensjonene må observeres, og gjerne flere karakteristiske ved begge, og samspillet mellom barn og miljø over tid (Drugli, 2013).

2.4 Identifisering av utagerende atferdsvansker

Når man arbeider med identifisering av utagerende atferd, vil det være nyttig å identifisere atferdens alvorlighetsgrad. Hva er forskjellen på alvorlig, middels og normal grad av atferdsvansken? Holland (2013) deler alvorlighetsgraden inn i ulike nivåer. 1, 2 og 3. Hvor nivå 1- atferd er atferd man skal ha nulltoleranse for som for eksempel, lugge slå, stjele. Nivå 2- atferd kan være normal atferd som i perioder intensiveres og opptrer så pass hyppig at man

velger å sette i gang tiltak for å unngå at det låser seg fast og blir et problem. Nivå - 3 atferd er normal slitsom atferd som alle barn viser i perioder. Å sortere alvorlighetsgraden av atferd på denne måten kan ofte være nyttig for å få frem hvilken atferd som er viktigst å ta fatt i (Holland, 2013, s. 24). Også Ogden (2015, s. 40) har en tretrinns kartleggingsmodell for å identifisere atferdens alvorlighetsgrad. Det er barn som står i fare for alvorlig skjevutvikling som trenger tiltak man vet virker på alvorlige atferdsvansker (Drugli, 2013). Atferdsvansker er et komplekst problem, det er nesten aldri en bestemt enkeltårsak. Barnehagelærere skal være i stand til å avdekke barn som kan ha alvorlige atferdsvansker, men det er ikke de som skal avgjøre hvor alvorlige vanskene er. Drugli (2013) mener det hviler et stort ansvar for videre utredning på eksterne instanser fra barnehagen, som for eksempel PPT, som har helt andre utredningsverktøy enn barnehage.



Figur 2. Atferdstrekanten (Holland, 2013, s. 22).

Hollands nivåinndeling av atferd er i tråd med en offentlig utredning hvor en av anbefalingene var at barnehagene skal ta i bruk en tretrinnsmodell for mer systematisk identifisering og oppfølging av barn med særlige behov. Utvalget mener at barnehagene ikke er gode nok til å identifisere behov for særlig hjelp og støtte tidlig. De peker på blant annet mangel på kompetanse blant de ansatte i barnehagene og samarbeidsrutiner mellom hjelpeapparater og barnehagene (NOU 2010:8, s. 138). Kartlegging legger grunnlag for å forstå barns utvikling og funksjonsnivå og hvordan en gjennom miljøtiltak kan påvirke deres atferd og funksjonsnivå i ønsket retning (Ogden, 2015, s 32). Kartleggingen er viktig fordi den gir et her og nå bilde av barnets fungering. En av målsettingene for kartlegging er ifølge Ogden (2015) å identifisere barn som trenger hjelp så tidlig som mulig. Å finne årsaken bak er viktig for de tiltakene som skal igangsettes. En av de mest virksomme hjelpetiltakene for barn med atferdsproblem har vist seg å være tidlig intervensjon i førskolealder eller de tre første årene

på skolen (Walker et al., referert i Ogden 2015, s. 34). Dette støttes også av Shonkoff og Meisels (2000) som begrunner viktigheten av tidlig innsats og tidlig identifisering til tre underliggende antakelser. Den første antakelsen bygger på nevrobiologisk og psykologisk forskning som sier at hjernes plastisitet gjør det en fordel med tidlig innsats i småbarnsalderen. For det andre må barns utvikling sees i bred kontekst hvor intervensjonen foregår i en sammenheng. Den tredje antakelsen er knyttet til antagelsen om at barns forutsetninger og ufordringer er så ulike og varierte at det behøves en bred tverrfaglig tilnærming som inkluderer flere fagdisipliner.

2.5 Tiltak rettet mot utagerende atferdsvansker

Ingrid Lund (2012) fremhever at viktige tiltak med utagerende barn er tydelig støtte og veiledning av atferd. Fundamentet starter hjemme, men barnehager som er åpen og tydelige verdier som vises i barnehagens praksis har også en forebyggende effekt (Lund, 2012). Når tiltak skal iverksettes, er det kontekstuelle perspektivet helt nødvendig. Dette for å treffe der det trengs (Drugli, 2013). Drugli viser også til at tiltakene bør rette seg mot faktorer som er med på å skape eller å opprettholde barnets atferdsvansker. I en studie utført av Drugli et al. (2008), forklarer barnehagelærere at atferdsproblemer til barna stammer fra barnet, eller at det har noe med hjemmesituasjonen å gjøre. Barnehagelæreren må finne tiltak som fungerer for det enkelte barnet. Mye av pedagogisk – psykologisk arbeid handler om å påvirke barnet gjennom å endre undervisning og tiltak som å få foresatte til å endre oppdragerstil (Hundeide, 2010, sitert i Hesserberg & von Tetzchner, 2016). Innsikt i hva slags forhold som påvirker hverandre og dermed skaper interaksjonseffekter, er viktig i forhold til å forstå barnets utvikling, utredninger og hvordan mulige tiltak vil mulig kunne påvirke barnets læring og utvikling (Hesserberg & von Tetzchner, 2016). Systemteori tar utgangspunkt i kompleksiteten i atferd, Hensikten er å finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets atferd og ikke årsaken til atferden (Nordahl et al., 2005). For å sette inn riktige tiltak er det viktig å identifisere de faktorer, sammenhenger og mønstre som skaper og opprettholder utagerende atferd (Nordahl et al., 2005). Det finnes flere former for vansker, og minst like mange strategier og tiltak for å avhjelpe vanskene (Bro et al., 2009, sitert i Hesserberg & von Tetzchner, 2016). Når et barn er utsatt for mange risikofaktorer, vil en av hensiktene med tiltak være å fremme barnets utviklingsmuligheter. Dette gjøres gjennom å iverksette beskyttelsesfaktor i eller rundt barnet. Problematikken krever ofte en helhetlig forståelse og sammensatte tiltak. Det er samtidig viktig at tiltakene endres i takt med barnets

utviklingsprosess (Drugli, 2013). Hesselberg og von Tetzchner (2016) beskriver at enhver fagperson har en egen verktøykasse med pedagogisk – psykologiske tiltaksmetoder. Hva en fagperson har i sin verktøykasse vil være påvirket av kompetanse og egen erfaring, men også samtidig hvilke fagmiljøer og fagressurser som er tilgjengelig. Fagperson må ha en variert og stor nok verktøykasse. Kvello (2019, s. 55) mener at tiltaksvalg bør ta utgangspunkt i årsakene til utageringen, alvorlighetsgraden, opprettelsesfaktorer og ressurser som finnes i og omkring barnet eller familien.

Flere studier påpeker at fagfolk i barnehage og skole opplever at de føler seg overveldet av atferdsproblemer (Ogden, 2009, Arnesen & Sørli, 2010, sitert i Holland, 2013, s. 6). De føler også at de ikke har den tilstrekkelige kompetansen for å håndtere dette. Dette støttes i en nyere studie av Skoglund og Åmot (2020). Studien fokuserer på følelsene som kan utløses hos barnehageansatte i møte med barn som gjør motstand og utagerer. Ansatte som arbeider med barn må håndtere barnas følelser og emosjonelle uttrykk og samtidig håndtere sine egne følelser. Derfor krever arbeid med tiltak knyttet opp mot utagerende barn, bevisste voksne (Holland, 2013). Bevisste voksne er viktig for alle barn, men spesielt for utagerende barn. De trenger voksne rundt seg som har kunnskap om hva de gjør, som reflekterer over sine handlinger i relasjonen med barna og som forstår at kvaliteten på relasjonen er lik summen av alt vi sier og gjør.

2.6 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid handler om at ulike profesjoner eller yrkesgrupper samarbeider på tvers av faggrenser for å nå et felles mål. Det tverrfaglige samarbeidet kan skje innenfor en og samme organisasjon, men kan også være tverrsektorielt (Kinge 2012). Dette er i tråd med Glavin og Erdal (2018), som også påpeker at samarbeidet har et felles mål. Hovedkriteriet for at samarbeidet er tverrfaglig er at deltakerne bidrar med ulik faglig kompetanse (Kinge 2012). Hesselberg & von Tetzchner (2016, s. 54) fremhever at det ofte er nødvendig med tverrfaglig innsats for å få gode og virksomme tiltak. Fagfeltet er både sammensatt og har mange ulike aktører. Vansker kan bli forstått ulikt og vurdert til å trenge ulike tiltak. De ulike profesjonenes oppfatninger kan stå i motsetning til hverandre, vektlegge ulike sider eller supplere og utfylle hverandre. Samarbeid viser til interaksjon mellom de ulike aktørene. Formålet «er å sikre kvaliteten ved at den samlede faglige kompetansen blir utnyttet maksimalt» «og utvikle til felles kunnskapsgrunnlag på tvers av fag» (Glavin & Erdal, 2018, s. 25). Tverrfaglig samarbeid krever treffpunkter, hvor det kan drøftes utredning, tiltak og

eventuell forebyggende innsats. Rutinene for samarbeidet kan være avgjørende for om det blir vellykket. Et godt fungerende tverrfaglig samarbeid forutsetter at partene kjenner hverandre godt (Hesselberg & von Tetzchner, 2016).

Andre viktige forutsetninger som fremheves av Glavin og Erdal (2018), er støtte og forankring hos ledelsen og felles verdigrunnlag. De fremhever at samarbeidskompetanse krever plan for opplæring av kunnskaper og ferdighet som skal til for å for å oppnå samarbeid.

Kinge (2012) poengterer at hvis tverrfaglig samarbeid skal fungere, må alle partene forplikte seg til samarbeid og dette arbeidet må forankres i de ulike etatenes planer, både administrativt og politisk. Willumsen (2006, sitert i Kinge, 2012, s. 25) har forsket på tverrfaglig samarbeid innenfor institusjonsbarnevern. Forskningen viste at strukturer er viktig for at samarbeidet skal fungere optimalt, både strukturelle forutsetninger og strukturer som støtter og underbygger samarbeidsprosesser. Tverrfaglig samarbeid handler om at fagpersoner fra ulike disipliner må løfte sammen for å bidra til et trygt og godt skolemiljø. Det sentrale er at hver etat bidrar med den kompetansen som kan gi framdrift i arbeidet som helhet. Det er behov for kompetanse utover den kompetansen læreren alene besitter for å legge til rette for et inkluderende skolemiljø (Olsen et al., 2022). Selv om denne studien tar utgangspunkt i skolen, kan det tenkes at noe av empirien kan overføres til barnehagelærere også. Studien slår fast at selv om formalkompetanse er viktig, er også praktisk erfaring og tro på kompetanse i kollegiet viktig. Det fastslår videre at i et slik perspektiv får tverrfaglig og tverretatlig samarbeid stor betydning. De fremhever nødvendigheten av møtepunkter for de ulike ansatte og etatene, som gir mulighet for refleksjon og kommunikasjon.

Det satses mye på forskning knyttet til tverrfaglig samarbeid (Stokke & Lied, 2022). Når det gjelder PP -tjenesten sitt samarbeid med barnehagen har flere studier påpekt kritikkverdige forhold (Cameron & Tveit, 2021). Det ser ut til at PP- tjenesten bidrar i liten grad til barnehagens kompetanse- og organisasjonsutvikling (Ohna & Hillesøy, 2022). En av utfordringene som rapporteres er PP – tjenesten tilgjengelighet, både for foreldre og barnehage (Fylling & Handegård, 2009, Cameron & Tveit, 2021.). Halvpartene av PP – rådgiverne oppga i en studie at de ikke hadde jevnlig kontakt med barnehagen, men at partene innkalte hverandre ved behov (Tveit et al., 2012). Likevel vurderes PP -tjenestens kompetanse høyt av ledere i barnehagen, men utfordringen for samarbeidet ligger i kapasiteten og bemanning til PP -tjenesten. Dette fører til lang ventetid på sakkyndige vurderinger og stort

arbeidspress på PP- rådgiverne (Fylling & Handegård, 2009). Også Nordahl (2018) peker på at PP – tjenesten i liten grad er aktører ved kompetanse – og organisasjonsutvikling. Moen et al. (2018) hevder at utbyttet av samarbeidet mellom PPT og barnehage øker dersom PPT er mer fysisk til stede i barnehagen. Flere studier viser at det er en klar sammenheng mellom et godt tverrfaglig samarbeid og barns barnehagetilbud (Solli, 2010).

Manglende konkretisering av hva som ligger bak hensikten med tanke på ansvarsfordeling, arbeidsoppgaver og metoder kan være med å bidra til misforholdet mellom ønsket om samarbeid fra sentralt hold og tjenestens ønske og realisering av samarbeidet (Hustad et al., 2016). Åberg (2007) henviser til at veiledning er en form for kompetanseheving som samsvarer godt med det synet vi i dag har på læring, forandring og utvikling. Dette begrunnes med at hun knytter begrepet læring som en måte å skape forandring og utvikling på. Læring beskrives i dag som en prosess som er integrert i det daglige arbeidet, hvor kunnskap skapes i fellesskap. Det har også skjedd en forskyvning i hvordan endringer gjennomføres og hvordan utvikling skjer på en arbeidsplass. Istedenfor planlagte forandningsprosesser, etterstrebes det et samarbeid, interaksjon og lokale løsninger. Veiledning passer godt som metode for å skape forutsetninger for å omprøve og forandre gamle inngroddede mønster og holdninger (Åberg, 2007).

2.7 Veiledning

Veiledning er en del av tverrfaglig samarbeid. Det er samtidig et begrep som er vanskelig å finne en klar og tydelig definisjon på. Flere forskere hevder at det råder en viss forvirring rundt begrepet veiledning (Lauvås & Handal, 2014; Tveiten, 2019; Skagen 2011). Lauvås og Handal (2014) forklarer dette med at det har vært en betydelig økning av metoder som går under fellesbetegnelsen, samtidig har veiledning spredd seg til flere områder med ulike formål. Det blir derfor viktig å ha et bevisst forhold til begrepet, på tross av vanskene med å enes om en felles definisjon og forståelse (Tveiten, 2019). Hvordan man definerer veiledning baserer seg på hvilket teoretisk utgangspunkt man har (Sundqvist, 2012). Hva man legger i ordet veiledning og hvordan man definerer det, bestemmes i stor grad av hvilken sammenheng veiledningen foregår i (Tveiten, 2019). Forståelseshorizonten til den som gir begrepet innhold spiller også en sentral rolle i hver enkelt definisjon (Tveiten 2019). Rask kunnskapsutvikling stiller krav til at yrkesutøvere skal lære å lære, og selv tilegne seg ny kunnskap når det trengs i sin yrkesutøvelse (Boge et al., 2009). Liv Gems (2007) forstår veiledning som en læreprosess. Denne læreprosessen foregår mellom to eller flere personer.

Hun beskriver at hensikten er å skape mening, forståelse og handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger. Dette sammenfaller med annen litteratur som også beskriver veiledning som en læreprosess. Veiledning er en samtale. Det søkes en samrefleksjon mellom veileder og veiledede. Målet vil være å øke den som blir veiledet sin bevissthet om sitt arbeid og utøvelse av yrkesrollen (Hesselberg & von Tetzchner, 2016). Gjennom veiledning løftes egne temaer fra profesjonen opp og belyses fra ulike perspektiv (Gems, 2007). Det er den som blir veiledet som bør være i fokus, og veiledning må derfor ta utgangspunkt i handling og forståelse hos veisøker (Lauvås & Handal, 2014). Læring gjennom veiledning består i å konfrontere egne tankemønster med nye situasjoner og impulser. Veiledning i en profesjon skal bidra til individuell læring og selvutvikling, samtidig skape en felles læreprosess i samspill med andre (Boge et al., 2009). Hesselberg & von Tetzchner (2016) beskriver veiledning som et hovedelement i arbeidet for å gjøre fagpersoner kompetente og trygge. Veiledning har fokus på relasjoner mellom mennesker (Jensen & Ulleberg, 2019). Faglig veiledning har som mål å gjøre de som blir veiledet bevisst egen kompetanse på tanker, handlinger, reaksjoner og måter å møte oppgaver på. Tankemønstrene våre baserer seg på tidligere erfaringer og kunnskap (Lauvås & Handal, 2014). Veiledning handler om at en veileder og en veisøker enes om hva veiledningen skal handle om, og veileder skal bidra til, at den som blir veiledet, kan gjøre et bedre arbeid. Veiledning omfatter personlig egenskaper og holdninger som har betydning i arbeidet (Hesselberg & von Tetzchner, 2016). Kaare Skagen (2013) bruker metaforen om at noen er på reise. Dette uttrykker noe sentralt ved veiledning, at her gjør både den som gir og den som mottar veiledning en indre reise for å lære. Profesjoners problemløsningskompetanse og legitimitet er knyttet til at de er faglig i utvikling (Børhaug et al., 2018). Veiledning innebærer at det legges til rette for at veisøker starter en prosess hvor bearbeiding av egne erfaringer inngår, eller hvor refleksjon over egen virksomhet inngår (Tveiten, 2019). Veiledning som metode er viktig av flere grunner. Hvis ansatte skal lære gjennom kurs uten noe form for oppfølging, dør disse metodene ut etter noe tid (Holme et al., 2010). En studie av Joyce og Showers, (2002, referert i Holme et al., 2010, s. 554) viser at opplæring i form av nye metoder gav 10% uttelling i praksis. Teori i kombinasjon av med rollespill eller demonstrasjon gav 30 % uttelling. Teori etterfulgt av veiledning gav 95% uttelling. Denne studien viser viktigheten og betydningen av veiledning av barnehagelærere.

2.7.1 Veiledningens faser og struktur

All veiledning har en struktur og ulike faser. Det gjelder uavhengig hvilken veiledningsmodell man velger å arbeide etter (Carson & Birkeland, 2017). Tveiten (2019) mener at det ikke alltid er slik at konteksten for veiledningen tillater en sterk grad av struktur, men uansett bør strukturen være bevisst og kjent for deltakerne. Hvis strukturen er kjent, er med på å muliggjøre planlegging og forberedelser, samt bevisstgjøring av egne behov. Fasene som beskrives er, forberedelse, involvering, utforskning, forståelse, samtalen om handlingen, metasamtale og etterarbeid (Carkhuff, 2010, sitert i Carson & Birkeland 2017, s. 68). De enkelte fasene er avhengige av hverandre og tilknyttet veiledningssamtalen. Jeg vil kort redegjøre for de ulike fasene slik de er beskrevet i Birkeland og Carson, (2017, s. 68 -81).

Forberedelsesfasen handler om å skille mellom det ytre og indre planet. Det ytre planet er at veiledningssamtalen skal være planlagt, både med rom, sted og tid. Det indre planet handler om at veileder og veisøker forbereder seg mentalt til veiledningssamtalen. Det innebærer at man som veisøker reflekterer over blant annet tema for veiledning. Involveringsfasen handler om å skape en felles basis for veileder og veisøker. I denne fasen etableres kontakt. Skal veiledningen være kvalitativt god, må det skapes kontakt mellom veisøker og veileder. I utforskningsfasen er det viktig for veilederen å få tak i hva veisøker vil ha hjelp til.

Forståelsesfasen handler om veileders bidrag til at veisøker forstår det den ønsker veiledning om. Etter disse fasene kommer samtalen om handlingen. All yrkesfaglig veiledning bør ende opp i handling. Det kan for eksempel være å utføre en pedagogisk handling eller lese faglitteratur. Neste fase er metasamtale. Det er en samtale om innholdet i veiledningssamtalen og hvordan veisøker og veileder har oppfattet veiledningssamtalen. I etterarbeidsfasen bør veileder ta seg tid til å reflektere rundt egen rolle og utbyttet til veisøker. Tveiten (2019) skriver at veiledning kan skje både spontant, planlagt eller integrert i annen faglig virksomhet. Tveiten støtter Carson og Birkeland (2017) i at planlagt veiledning er strukturert og foregår i en definert sammenheng. Tveiten (2019, s. 93) skriver også når veiledningsvirksomhet blir planlagt og strukturert, er det dette som skiller veiledning fra vanlige mellommenneskelige samtaler og møter mellom yrkesutøvere der faglige problemer og erfaringer deles eller drøftes. Carson og Birkeland (2017) poengterer at veiledning ikke bare er faser og ferdigheter, men vel så viktig er veiledningens innhold.

2.7.2 Veiledningens innhold og mål

Studier utført av blant annet Bladini (2004) og Sahlin (2005), viser til at det har vært vanskelig for spesialpedagoger å etablere den veiledende funksjonen. Bladini skriver at noe av årsaken til dette kan være at spesialpedagogens veiledende funksjon ikke har vært presisert i offisielle dokumenter om skolen. Derfor har spesialpedagogene en vid tolkningsmulighet i forhold til hva som forventes av den. I en studie av Åman (2006) fremkom det at veiledningsbegrepet blir brukt med forskjellig betydning av spesialpedagoger, nemlig veiledning som konsultasjon, og som råd og støtte. I Bladinis (2004) studie fant hun at veiledningssamtalene syntes å være rettet mot å finne løsninger og mot å utvide synet på spesialpedagogisk virksomhet. Det var de løsningsorienterte samtalene som dominerte (Bladini, 2007). Sundquist (2012) finner i sin studie at spesialpedagogisk veiledning kan forstås på tre ulike måter. Den rådgivende samtalen, den reflekterende samtalen og den samarbeidende samtalen. Den samtalen hun finner fremtredende er den rådgivende samtalen. I denne samtalen er kunnskapsformidling sentralt og fokuset er på eleven. I den reflekterende samtalen tar man fokuset bort fra eleven og retter fokus mot læreren og bruk av refleksjon er merkelig. Den samarbeidende samtalen kjennetegnes ved at lærerne fungerer som lagkamerater og benytter seg av profesjonelt utbytte som strategi under veiledningen. Denne samtalen muliggjør at fokuset under veiledningen går fra elev til kontekst, noe som kan lede til utvikling av inkluderende praksis. Dette støttes av Ahlberg (2007) som skriver at den reflekterende læreren streber etter å skape mening i og forståelse av en problematisk situasjon. Hesselberg og von Tetzchner (2016) skiller i sin bok mellom faglig veiledning og formidling. Innenfor faglig veiledning skiller de mellom profesjonsveiledning og saksrettet veiledning. Saksrettet veiledning kan ligge tett opp til rådgiving, samarbeid og oppfølging. Denne type veiledning kan rette seg mot et eller flere barn. Ofte er saksrettet veiledning en konsekvens av en utredning som viser at et barn har utfordringer, som fordrer en annen tilnærming enn den barnehagen vanligvis praktiserer. I denne typen veiledning har barnet en sentral plass, og veiledningen skal ikke utelukkende være et ledd i fagfolks selvutvikling, selv om dette også kan være en gevinst. Profesjonsveiledning handler om den enkelte fagpersonens utvikling, om utøvelsen av profesjonsrollen. Veiledning har blitt utpekt som en mulig vei til utvikling og forandring av barnehagens virksomhet (Ahlberg, 2007). Faglig veiledning handler om at en mer kyndig eller erfaren fagperson ønsker å støtte og forbedre arbeidet til en annen fagperson. I faglig veiledning vil målet være at den som blir veiledet, bevisst egen kompetanse på sine tanker, handlinger, reaksjoner og måter å møte oppgaver på, sine muligheter og begrensinger og holdninger til arbeidsoppgavene og barna de arbeider med (Hesselberg & von Tetzchner,

2016, s. 303). Dette støttes av Tveitens (2019) måte å definere mål for veiledning på, som er å styrke mestringskompetansen til fagutøveren til beste for yrkesutøverens målgruppe (Tveiten 2019). Carson & Birkeland (2017) skriver at veiledningsbegrepet i barnehagen knyttes opp mot kompetanseutvikling. Dette vil også være et av veiledningens mål.

2.7.3 Relasjon i veiledning

Mennesker lærer ofte mest ved å lære av hverandre (Spurkeland, 2020). Relasjonen mellom veilederen og fokuspersonen i veiledningen har betydning for kvaliteten på veiledningen (Tveiten, 2019). I veiledning handler relasjon om forholdet, kontakten eller forbindelsen mellom dem som deltar i veiledningen. Samspillsfaktoren antas å representere et vesentlig bidrag til læringen. Derfor kan man kalle veiledning en relasjonell utdanningsmetode (Schibbye, 2009). Å gjennomføre veiledning som åpner dørene til ny kunnskap er utfordrende. Det krever innsats for å skape gode relasjoner mellom alle parter i et samarbeid (Bjørngan et al., 2023). For å skape gode relasjoner i et samarbeid krever det en form for støtte gjennom anerkjennelse, ressurser og tid. Gode relasjoner kan resultere i at det blir lavere terskel for å ta kontakt med andre parter i mellom møtene (Bjørngan et al., 2023).

Veiledningsrelasjon innebærer nærhet, hvor alle parter deler tanker, opplevelser og følelser med hverandre. Dette fordrer en sårbarhet, men også krav til å ta vare på den andre (Carson & Birkeland, 2017). Det vil være av stor betydning at man klarer å skape en arbeidsallianse (Pettersen & Løkke, 2019). Arbeidsallianse er et samlebegrep for forholdet mellom veileder og den veiledede som inkluderer disse tre aspektene. Første aspekt er nødvendige relasjonelle band, det andre aspektet er at alle må vite hvilke oppgaver og ansvar de har og det tredje aspektet handler om at alle må ha et felles mål.

Veiledningsrelasjoner kan være både symmetriske og asymmetrisk. Er relasjonen symmetrisk stiller veileder og veiledede likt i både kompetanse og ansvar. I en asymmetrisk veiledningsrelasjon har veileder mer kompetanse enn den som blir veiledet, og har et større ansvar for veiledningssamtalen (Carson & Birkeland, 2017). Carson & Birkeland understreker at dette gjør at man ikke kommer utenom at maktforholdet i veiledningsrelasjonen og at dette er viktig at veileder er bevisst på. I ett tverrfaglig samarbeid vil ulike parter ha ulike kompetanseområder (Kinge, 2012). Derfor fordrer å skape en god veiledningsrelasjon at partene klarer å skape en god arbeidsallianse med felles mål for veiledningen.

3 Vitenskapelig ståsted og metodisk tilnærming

I dette kapittelet skal jeg presentere mitt valg av forskningsdesign. Jeg presenterer hvordan jeg har gått fremfor å besvare problemstillingen min. Thagaard (2018) beskriver forskningsdesign som en overordnet plan eller skisse for hvordan forskerne tenker å utføre studien. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver metode som et “veien til målet”, og hvis man skal finne veien, må man vite hva målet er. I lys av min problemstilling vil jeg videre presentere valg av vitenskapsteoretisk ståsted, metodisk tilnærming, datainnsamlingsprosessen og analyse av data. Kapittelet inkluderer relabilitet, validitet og studiens etiske tilnærming.

3.1 Valg av vitenskapsteoretiske ståsted og tilnærminger

Å komme frem til ny kunnskap kan gjøres gjennom ulike tilnærminger. Karakteristisk for kvalitativ forskning er at man søker en forståelse av sosiale fenomener, blant annet gjennom intervju (Thagaard, 2018). Thagaard påpeker videre at en viktig målsetning med kvalitativ tilnærming er at det oppnås en forståelse av sosiale fenomener. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål (Kvale & Brinkmann, 2015). Den kvalitative tilnærmingen vektlegger kvaliteter, særtrekk og egenart for så å skape en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes (Johannessen et al., 2016). Med bakgrunn i studiens problemstilling og vitenskapsteorien har jeg valgt en kvalitativ tilnærming for å svare på min problemstilling. Dette forstås som det kvalitative designet. Dette har jeg valgt fordi jeg ønsker å forstå barnehagelærerens opplevelse av veiledning fra eksterne instanser, ikke nødvendigvis omfang eller utbredelse. Kvalitativ metode egner seg godt for å besvare min problemstilling hvor jeg forsøker å finne svar på barnehagelærere sin opplevelse av veiledning fra eksterne instanser.

3.1.1 Fenomenologi

Kvalitativ tilnærming handler om å undersøke et fenomen fra en spesiell synsvinkel. Den omfatter ulike fortolkende og teoretiske retninger. Man ønsker å undersøke et fenomen fra en spesiell synsvinkel. Videre ønsker man i en kvalitativ tilnærming å forstå fenomener i virkeligheten (Johannessen et al., 2016). Jeg har valgt fenomenologi som min

vitenskapsteoretiske retning, for å utdype kunnskapen min om arbeidet med veiledning av barnehagelærere. Fenomenologi handler om hvordan verden viser seg og sanses (Johannessen et al., 2016). Livsverden er et begrep som fremheves innenfor fenomenologien. Begrepet beskriver den virkeligheten mennesker møter i dagliglivet. Det er verden slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dette var også intensjonen bak min studie. Jeg ønsket å få et innblikk i informantenes livsverden, å forstå deres opplevelse med å få veiledning fra eksterne instanser på barn med utagerende atferd. Fenomenologiske tilnærminger streber etter å studere og beskrive hvilke erfaringer og forståelse mennesker har av et fenomen (Johannessen et al., 2016). Et annet begrep som er fremhevet er mening. Gjennom intervjuet søker en å forstå betydningen av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakerne har beskrevet opplevelser og erfaringer om veiledning fra eksterne instanser knyttet til utagerende atferd. Denne studien utforsker meningen informantene tillegger sine erfaringer av fenomenet (Thagaard, 2018).

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju står som den mest sentrale og mest anvendte innsamlingsmetode innenfor kvalitativ metode (Thagaard, 2018). Jeg så det som hensiktsmessig å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju for å svare på min problemstilling. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens ståsted. Målet vil være å få frem betydningen av folks erfaringer, samt å avdekke opplevelsen deres av verden. I forskningsintervjuer snakker vi med mennesker fordi vi vil vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller artikulere handlingsvalgene sine (Kvale & Brinkmann, 2015). Man ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsintervjuet er en samtale som er profesjonell hvor det konstrueres kunnskap i interaksjon mellom de involverte aktører. Samtalen har en viss struktur og hensikt (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Intervju er vanligvis det eneste datainnsamlingsstrategien som tas i bruk ved fenomenologiske studier (Postholm, 2010). Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter. Ulike former for intervju utgjør viktige forskningsredskaper som forskeren kan nyttiggjøre seg (Postholm, 2010). Man kan skille mellom ustrukturert, semistrukturert eller strukturert intervju (Johannessen et al., 2016). Forskjellene blant disse handler om hvordan spørsmålene og rekkefølgen på forhånd er organisert. Jeg har valgt å benytte semistrukturert intervju i denne studien. Målet med intervjuet var for meg å tilegne meg kunnskap og innblikk i barnehagelærerens forståelse av veiledning fra eksterne instanser på temaet utagerende atferd.

Det semistrukturerte intervjuet har en fleksibel struktur og lot meg tilpasse spørsmålene til informantenes beskrivelser. Det lot meg også inkludere og utfylle med spørsmål som ikke var beskrevet i intervjuguiden. Dette var til nytte når målet var å få tak i informantenes opplevelse. Under intervjuet var jeg åpen for at informantene kunne komme inn på temaer jeg ikke hadde planlagt på forhånd. Derfor har kompetanse blitt skapt underveis i intervjuet. Postholm (2010) skriver at det er sentralt at forskeren allerede under intervjuet starter å analysere og reflektere. Den ferdige intervjuguiden min inneholdt tre emner med 15 spørsmål.

3.2 Planlegging og gjennomføring av intervjustudien

Her presenteres utforming av intervjuguide, utvalgt av informanter og en beskrivelse av hvordan intervjuene ble gjennomført, samt min rolle som forsker.

3.2.1 Utforming av intervjuguiden

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Målet er å få fram betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). En intervjuguide er et manuskript som strukturerer et intervjuforløp (Kvale og Brinkmann, 2015). En intervjuguide er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås (Johannessen et al., 2016). Intervjuguiden ble utformet for å belyse og besvare min problemstilling som er knyttet til veiledning fra ekstern instans til barnehagelærere knyttet opp mot utagerende atferd. Spørsmålene ble blant annet utarbeidet på bakgrunn av forskning, teori og styringsdokumenter. Min bakgrunn og erfaring spilte en rolle da jeg utarbeidet intervjuguiden. Jeg startet med å identifisere sentrale deltemaer. I min studie handlet det om forståelsen av begrepet utagerende atferd og barnehagelærerens opplevelse av veiledning fra eksterne instanser når det kommer til identifisering og tiltak. Dette ble min overordnede struktur i intervjuguiden. Intervjuguiden ledet meg gjennom intervjuet. Jeg valgte et semistrukturert intervju og forberedte meg på at rekkefølgen på spørsmålene kunne variere. Samtidig ga denne strukturen meg mulighet til å forfølge de spesifikke svarene som informantene ga, historiene informantene fortalte, samt at det ga dem mulighet til å utdype sine utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015). Da jeg utviklet min intervjuguide, var målet at spørsmålene skulle være til hjelp med å besvare min problemstilling. Jeg vektla å stille informanter enkle korte spørsmål, slik at det skulle være

enkelt for informantene å forstå og svare. Intervjuguiden min endte opp med å inneholde 15 spørsmål, fordelt på tre ulike temaer (vedlegg 3)

3.2.2 Utvalg av informanter

Utvelgelse av informanter er en viktig prosess i kvalitativ metode (Johannessen et al., 2016). Mitt utvalg ble begrenset til Nordland fylke av praktiske og tidsmessige årsaker. I kvalitative metoder ønsker vi å komme så nær innpå personer i den målgruppen vi er interessert i å vite noe om (Johannessen et al., 2016). Mitt utvalg ble barnehagelærere. Kriteriene for utvalget skulle være at barnehagelærerne måtte ha erfaring med arbeid med utagerende barn. Det andre kriteriet var at de måtte ha arbeidet som barnehagelærere i minst tre år. Dette var en strategisk utvelgelse (Johannessen et al. 2016) og kriteriene ble satt for at informantene best mulig kunne belyse min problemstilling. I starten av forskningsprosjektet ringte jeg rundt til barnehager og sendte ut informasjon per e- post med forespørsel om å delta i forskningsprosjektet. Fem informanter meldte seg relativt raskt. Utvalget var satt. I planleggingsfasen av studien hadde jeg tenkt at jeg skulle ha fire informanter. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at man skal intervju så mange personer man trenger for å finne ut av det du vil vite. De poengterer videre at man skal gjennomføre intervjuer til metningspunktet er nådd, altså når neste intervju ikke tilfører mye nytt. Etter at jeg hadde gjennomført fire intervjuer, bestemte jeg meg for å gjennomføre et siste intervju. Dette intervjuet tilførte ikke mye nytt og var med på å bekrefte opplysninger gitt av de andre fire informantene. Jeg bestemte derfor at metningspunktet var nådd for intervjuene mine. Alle informantene har utdanning som barnehagelærer og arbeider som pedagogisk leder i barnehage i dag. Informant A har 13 års ansiennitet, informant B har 32 års ansiennitet, informant C har 23 års ansiennitet, informant D har 5 års ansiennitet og informant E har 16 års ansiennitet. Informant C har i tillegg videreutdanning innenfor veiledning. Gjennomføringen av intervjuene ble satt til en begrenset periode, og informantene bestemte selv tidspunkt og sted.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av studien fikk hver deltaker utsendt intervjuguiden slik at de kunne forberede seg til intervjuet. Deltakerne fikk også beskjed om at de kunne ta kontakt hvis de hadde noen spørsmål i forkant. Jeg utformet min intervjuguide etter mal fra Johannessen et al., (2016). Jeg ønsket å la deltakerne føle seg trygge, men samtidig deltakende i studien, derfor startet jeg med å presentere meg selv og mitt prosjekt. Jeg gikk gjennom hvordan jeg ønsket å

dokumentere, samt hvordan datamaterialet skulle oppbevares og hva som ville skje med opplysningene etter endt prosjekt. De ble også informert om anonymitet samt deres rett til å avslutte intervjuet hvis de ønsket. Alle informantene underskrev samtykkeerklæring før intervjuene startet. Jeg gikk videre til å stille informantene enkle spørsmål om deres faglige bakgrunn. Dette gjorde jeg for å etablere en relasjon og et tillitsforhold til informanten. Neste steg var å introdusere intervjuet mitt og stilte introduksjonsspørsmål (Johannessen et al. 2016). Dette gjorde at vi sammen fikk et felles fokus på temaet for intervjuet. Videre stilte jeg overgangsspørsmål hvor målet var å få frem informantenes personlige erfaringer og forståelse av veiledning fra eksterne instanser. Nøkkelspørsmålene mine var egentlig hovedspørsmålene mine. Med disse spørsmålene fikk jeg frem den informasjonen jeg trengte for å besvare problemstillingen.

Alle intervjuene ble gjort med personlig oppmøte. Fire av intervjuene foregikk på mitt kontor, mens det ene intervjuet ble foretatt på informantens arbeidsplass. Intervjuene ble tatt opp gjennom appen “Diktafon” som er koblet til et opprettet nettskjema. Universitetet i Oslo har utviklet denne og den anses som sikkert verktøy i forhold til personvernloven. Det er kun jeg og min veileder som har hatt tilgang til nettskjemaet. Fordelen med å bruke lydopptaker var at jeg kunne være mest mulig oppmerksom på deltakeren og intervjuguiden min. Lydopptakeren registrerer ordbruk, tonefall og pauser. Ulempen er at lydopptakeren ikke får med seg kroppsspråket til deltakeren, men jeg kunne gjøre notater underveis om det var nødvendig. Jeg forsøkte å gjøre bevisste valg under intervjusituasjonen som å ikke avbryte informanten og være en aktiv lytter. Jeg forsøkte å signalisere ovenfor informantene interesse for de de fortalte, gjennom å kommentere “ja” eller “fortelle meg mer om dette” (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg noterte stikkord underveis som gjorde det lettere for meg å stille oppfølgings spørsmål til nøkkelspørsmålene mine.

3.3 Bearbeiding av datamaterialet

Kvalitative analyser starter med samme forskeren tar det første blikket på dokumentene. En kvalitativ prosess er ingen lineær, avgrenset prosess. Analysen har foregått gjennom hele innsamlingsprosessen, men den kommer enda mer i fokus etter at materialet er samlet inn. En kan skille mellom analyser som foregår underveis i forskningsarbeidet og de analysene som blir gjort av det innsamlede materialet (Postholm, 2010).

3.3.1 Transkribering

Gjennom transkribering blir samtalen mellom mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form. Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen. Transkribering fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst er nødvendig for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg transkriberte alle intervjuene selv, fortløpende etter at intervjuene var gjort. Det gjorde jeg for å ha samtalen friskt i minnet mens jeg transkriberte. Dette er i tråd med anbefaling fra Postholm (2010) og Kvale og Brinkmann (2015) som mener at det foregår kontinuerlig analyse under transkriberingen. Det var viktig for meg å få en detaljert og nøyaktig fremstilling av det muntlige intervjuet. Det ble transkribert ordrett. Transkriberingen inneholdt også pauser, andre verbale lyder, som sukk. Det er vanskelig å vite hva som vil ha betydning for analysen, når man starter transkriberingen, Tjora (2021) påpeker derfor at det er bedre å være detaljert når man transkriberer enn man tror er nødvendig, for så å eventuelt droppe det i utdraget man tar med senere. Gjennom transkriberingen startet jeg meningsanalyse av materialet, samt at jeg lærte mye om min egen intervjuerstil som jeg kunne videreutvikle til neste intervju. For meg var det av stor verdi å transkribere selv. Det førte til at jeg fikk et eierforhold og nært forhold til empirien. Av hensyn til personvernet falt valget på å skrive transkripsjonene på bokmål. Lydopptakene ble slettet umiddelbart etter at jeg var ferdig med transkripsjonene.

3.3.2 Analyse

Dataanalysen startet med det første intervjuet. Dataanalysen pågikk gjennom hele datainnsamlingsprosessen. Da alle intervjuene og transkriberingen var gjennomført startet arbeidet med å redusere mengden data. Utfordringen i kvalitative forskningsopplegg er å få noe fornuftig ut av en stor mengde ustrukturert data. Målet vil være å integrere teori og empiri (Johannessen et al., 2016). Gjennom fenomenologisk metode begynte jeg å analysere meningsinnholdet. Jeg var opptatt av å finne ut av hva informantene fortalte meg under intervjuet. Man kan ha en deduktiv, induktiv eller abduktiv tilnærming til undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har i hovedsak benyttet meg av den stegvis – deduktive induktive (SDI) strategien som er beskrevet i boken til Aksel Tjora (2021). Her arbeider man i etapper fra rådata til konsepter eller teorier.

Koding er første steg i analysen. Målet med kodingen er å trekke ut essensen i det empiriske materialet, å redusere materialets volum og legge til rette for idégenerering (Tjora, 2021). Kodene skal være empirinære. Jeg brukte begreper som allerede fantes i datamaterialet.

Kodene lå tett på informantenes utsagn og ivaretok det helt spesifikke i materialet (Tjora, 2021). Jeg transkriberte hvert intervju fortløpende og oppretter koder i form av ord og fraser. Jeg brukte disse kodingene i de neste transkripsjonene. Jeg opprettet nye koder ved behov. Jeg satt igjen med et stort antall koder etter dette steget. Tjora (2021) påpeker at dette er med på å bevare det empiriske innholdet, samt at kodene kan være med på å bidra til å peke ut interessante aspekter i den videre analysen.

Det neste trinnet var tematisk gruppering av de eksisterende kodene jeg hadde opprettet. I denne tematiske kodegrupperingen (Tjora, 2021), begynte jeg å forme en struktur for analysen. Disse kodegrupperingene var mer teori – og forskningsinspirerte enn de første kodene. Jeg samlet koder som hadde en lik tematikk i grupper. I denne prosessen skilte jeg også ut koder uten relevans for studien i en restgruppe. Til sammen satt jeg igjen med 82 kodegrupper etter den tematiske grupperingen. Jeg valgte ut DISSE kodegruppene til min studie.

I det siste trinnet gjør det teoretiske seg mer gjeldene. Kodegrupperingene danner utgangspunkt for konseptutvikling (Tjora, 2021). Det er disse konseptene som beskriver forskningens funn (Tjora, 2021). Gjennom SDI – analysen arbeidere man seg alltid mot er mer teoretisk nivå. SDI – metoden legger vekt på induksjon i koding og kodegrupperingen og abduksjon i konsept- og teoriutvikling (Tjora, 2021).

Som resultat av kodegrupperingene endte jeg opp med to hovedkategorier av funn. Disse vil bli nærmere beskrevet i kapittel 4 presentasjon av empiri.

3.4 Vurdering av studiens kvalitet

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper i vurderingen av studiens kvalitet (Thagaard, 2018). Det vil være sentralt at jeg redegjør for valgene jeg har tatt underveis i prosessen.

3.4.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet knytter seg til hvor nøyaktige eller hvor presise undersøkelsens data er, hvilke data som brukes, innsamlingsmåten, og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2016). Reliabilitet er en kritisk vurdering av prosjektet som gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018). Reliabilitet handler om at utenforstående skal kunne gjennomgå og vurdere prosessen trinn for trinn og etterprøve fremgangsmåtene. Begrepet refererer til spørsmålet om en annen forsker som anvender de

samme metodene, vil få samme resultatet som meg (Thagaard, 2018). Reliabilitet handler altså om forskningsresultatets troverdighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har redegjort i reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. Jeg har beskrevet mitt metodevalg og hvordan jeg har analysert datamaterialet mitt. Dette er en styrke for reliabiliteten. I kvalitativ forskning er det vanskelig å møte kriteriet om at forskningsresultater skal kunne reproduseres. I intervjustudier blir forskerens rolle sentral. Studien utvikles i samspill med informantere og de aktuelle situasjonene (Dalen, 2011). Intervjuene vil ikke kunne nøyaktig gjenskapes, men jeg har forsøkt å ha gode beskrivelser for å oppnå en transparent metode og analysedel. På denne måten får andre mulighet til å vurdere reliabiliteten i mitt forskningsprosjekt og hvordan resultatene kan anvendes (Tjora, 2021). Det er viktig å behandle spørsmålet om reliabilitet i kvalitativ forskning (Dalen, 2011).

Validitet handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, altså om studien er gyldig. Validitet hører ikke til en spesiell undersøkelsesfase, men skal gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2015). Metodene i kvalitativ forskning gir mindre målbare resultater enn i kvantitativ forskning (Dalen 2011). Jeg har derfor redegjort for mine metodiske valg, kriteriene mine for utvalget, bakgrunn for analyseprosesser og kategoriseringer. Dette er gjort på bakgrunn for å sikre validiteten og skape transparens (Kvale & Brinkmann, 2015). Et sentralt spørsmål er hvor relevant mine data representerer fenomenet (Johannessen et al., 2016). Det handler om hvor godt jeg har fått frem barnehagelærerens opplevelse av veiledning fra eksterne instanser i forhold til barn med utagerende atferdsvansker. Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som undersøkes, og de konkrete dataene (Johannessen et al., 2016). Begrepsvaliditet er et målingsfenomen. Det dreier seg om generelle fenomenet som skal undersøkes og målingen samsvarer (Johannessen et al., 2016). Man knytter validitet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018). Jeg har beskrevet det teoretiske grunnlaget for mine tolkninger og vist hvordan mine analyser gir grunnlag for konklusjoner og tolkninger (Thagaard, 2018).

3.4.2 Generalisering

Hvis resultatene i studien er pålitelige og gyldige, er neste steg å undersøke om de er generaliserbare. Spørsmålet er om de er primært av lokal interesse eller om de kan overføres til andre personer, kontekster eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). En vanlig

innvendig mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Tjora (2021) bruker begrepet konseptuell generalisering som mål for SDI – modellen. Gjennom konseptuell generalisering er man ute etter å framstille funn i form av konsepter som ikke er direkte knyttet spesifikt til kun den empirien som ligger til grunn (Tjora, 2021, s. 271). Ved konseptuell generalisering kan man utvikle konsepter eller teorier som vi ha relevans for andre tilfeller enn dem studert (Tjora, 2021). I min studie ønsket jeg å undersøke barnehagelærerens opplevelse av veiledning fra eksterne instanser knyttet opp mot utagerende atferd. Funnene min vil være gjenkjennbare og aktuelle for andre barnehagelærere. Kvale og Brinkmann (2015) benytter seg av begrepet analytisk generalisering. Begrepet involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra min studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Ved at jeg gjennom å beskrive mine funn grundig, kan leseren selv vurdere om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon. Denne studien vil være et bidrag til det mangfoldet av kunnskap som finnes angående veiledning mellom barnehagelærere og eksterne instanser.

3.5 Ethiske vurderinger

Jeg har måtte ta hensyn til ulike etiske problemstillinger gjennom min forskningsprosess. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at spørsmål vedrørende etikk ikke bare er begrenset til en direkte intervjusituasjon. Etikk skal være integrert i alle faser av intervjuundersøkelsen. Jeg har i denne studien fulgt retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Fordi denne studien behandler personopplysninger, ble den godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) før innsamling av data ble satt i gang (vedlegg 1)

Allerede under utarbeidelsen av intervjuguiden var det viktig for meg å være bevisst på hvordan spørsmålene er formulert. Spørsmålene ble utarbeidet slik at de ikke framkom informasjon om tredjepersoner. Under intervjusituasjonen ble deltakerne forklart at de ikke kunne benytte personopplysninger om andre. En annen ting som har vært viktig er samtykket til deltakerne har vært tydelig forklart og alle deltakerne er informert om hva det innebærer å delta, samt at de til et hvert tidspunkt kan trekke samtykke sitt uten at det medfører noen ulempe. All informasjon ble sendt til deltakerne i forkant. For å sikre deltakernes krav til anonymitet og konfidensialitet, ble rettighetene deres beskrevet både i samtykkeerklæringen og muntlig gjennomgått før intervjuene startet. Deltakerne fikk informasjon om at

datamaterialet ble oppbevart kryptert. På bakgrunn av dette er også intervjuene presentert i bokmålsform. Deltakerne er også anonymisert i studiens ferdige rapport.

Intervjuene ble tatt opp på bånd og det stiller krav til oppbevaring av data. For å imøtekomme kravene ble lydfilene som ble tatt opp via båndopptaker og umiddelbart overført nettskjema som er passordbeskyttet. Lydopptakene ble umiddelbart slettet fra båndopptakeren etter transkriberingen. Transkripsjonene er anonymisert og navnekodet.

4 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet presenteres resultatene fra studien. Først vil jeg presentere deltakerne og gi et lite innblikk i deres yrkesbakgrunn. Resultatet er studiens empiri. Empirien representerer fem profesjonsutøvere. Alle informantene arbeider som pedagogiske ledere i ulike barnehager. Informantene jobber med ulike aldersgrupper. To av deltakerne har videreutdanning. Fire av deltakerne har over ti års erfaring fra barnehagesektoren, mens en har fire års erfaring. For å bevare deltakerenes anonymitet har jeg benyttet A, B, C, D og E som koder for mine informanter. Jeg velger å bruke bokmålsform når sitatene blir gjengitt. Alle informanter blir betegnet som hunkjønn i de videre funnene. Etter dataanalysen sto jeg igjen med to sentrale funn. Tabellen under viser de to funnene, delt inn i underkategorier. Slik blir funnene mer oversiktlig å lese.

Kapittel 4.1 Forståelse av utagerende atferd	Kapittel 4.3 Veiledning fra eksterne instanser
Fysisk og verbalt	Ingen rutiner eller struktur på veiledning fra ekstern instans
Årsaker til utagerende atferd	Tid og avstand. Relasjonen til eksterne instanser
	Følelsen av å stå alene

Tabell 2: Kategorier hentet ut fra egen empiri

4.1 Barnehagelærernes forståelse av utagerende atferd

Jeg har delt inn barnehagelærernes forståelse av utagerende atferd i to underkategorier; fysisk og verbalt og årsaker til utagerende atferd. Dette for å få innblikk i hvordan barnehagelærerne forstår begrepet utagerende atferd.

4.1.1 Fysisk og verbalt

Barnehagelærernes beskrivelse av utagerende atferdsvansker har flere like trekk. De forstår utagerende atferd som barn som utagerer fysisk. Informant D beskriver at dette er barn som slår, biter, lugger eller klorer. Informant A beskriver slag, spark, spyting og vold.

Informantene A, C, D og E beskriver at utagerende atferd også kan bety at barna utagerer verbalt. Informant D gir eksempler på roping, skriking og banning. Informant A sier også at utageringen kan gå ut over inventar, at barna som utagerer ødelegger ting rundt seg.

Informant A og D vektlegger at utagerende atferd er negativ atferd og et negativt ladet ord.

Informant A forklarer:

Utagerende atferd kobler jeg først og fremst i negativ forstand. Det er atferd man ikke ønsker skal være der liksom.

Informant D sammenligner atferden til utagerende barn til barn som ikke utagerer og sier følgende:

Jeg tenker at det er barn, som har en væremåte som ikke samsvarer med hvordan den bør være.

Informant E gir eksempel på at hun har arbeidet med barn som har ulik atferd i møte med ulike voksne på avdelingen. Informant A forteller om barn som utagerer fordi de ikke får være med i leken, eller som er redde eller engstelig. Hun forteller også om barn som utagerer fordi de ikke klarer å sette ord på ting. Informant D forteller om barn som kan slå og sparke fordi de ikke får det slik de vil, som for eksempel å kle på seg votter i utetiden.

Sitat under illustrerer informant E sitt utsagn:

Jeg har barn i gruppen som er helt annerledes til meg enn til resten. Det er et annet barn på avdelingen når jeg er der i forhold til når jeg ikke er der. Dette er et barn som har vansker med språk. Så jeg tenker at da kan noen sette merkelapp på han som utagerende, men jeg synes ikke det faller inn under den betegnelsen.

4.1.1 Årsaker til utagerende atferd

Informantene beskriver ulike årsaker til at barn har en utagerende atferd. Informantene A, B, D, E gir uttrykk for at utagerende atferd handler om noe iboende i barnet selv. De beskriver utagering som barn som har manglende impulskontroll. Informantene A og B sier i tillegg at

utagerende barn har manglende følelsesregulering og at atferden er knyttet opp mot følelsene. Informant E beskriver det slik:

Dette kan være barn som kanskje er styrt av impulser, slår uten egentlig å ha helt kontroll på at det slår. At det ikke helt kan, eller vet hvorfor de gjør ting.

Informant A forteller dette:

Jeg tenker at det handler om en impulskontroll som man ikke helt klarer å regulere og at det er atferd knyttet opp mot følelser.

Informant C og E beskriver også at utagerende atferd kan handle om samspeilet i miljøet de er en del av. Informant C forteller at de deres barnehage er de opptatt av at de ikke skal gradere barnas atferd. Hun er opptatt av at barna er ulike og sier barna er de de er, med den pakken de har med seg. Informanten forteller at hun er opptatt av å gjøre noe med det hun kan gjøre noe med. Både informant A, C og E er opptatt av systemet rundt barna. Informant C sier også dette:

I vår barnehage er vi opptatt av å jobbe sak og finne årsak. Hva kan det henge sammen med, som ikke ligger hos barnet. Det er det som gjerne er, enten er det noe med egen organisering, strukturen eller sammensetningen på avdelingen.

Informant A, B, D forteller også at noen av årsakene bak den utagerende atferden kan stamme fra oppvekstmiljøet. Informant B bruker ordet “dårlig oppdragelse” og informant D beskriver det som barn som “roper på hjelp” gjennom atferden sin på grunn av at de ikke blir møtt på riktig måte av foreldrene sine. Informant A og D forteller at barn med utagerende atferd er komplekse barn som det ikke alltid er så lett å forstå årsaken bak handlingene. Utsagnet under tilhører informant A:

Jeg tenker at det handler om barn som ikke har blitt møtt, eller fått den veiledningen de trenger for å klare å regulere seg på en hensiktsmessig måte.

Ingen av informantene er opptatt av om barnet har en diagnose eller ikke som kan forklare den utagerende atferden. Informant E opplever at det er mye snakk om at barn har ulike

diagnoser, som årsak til atferd. Selv mener hun det viktigste er å prøve ut tiltak for å se om det har effekt på barnets atferd, før man snakker om diagnoser hos barnet.

4.2 Veiledning fra eksterne instanser

Kategorien veiledning fra eksterne instanser er delt inn tre underkategorier. Underkategoriene er: Ingen rutiner eller struktur på veiledningen, tid og avstand og følelsen av å stå alene.

4.2.1 Ingen rutiner eller struktur på veiledning fra ekstern instans

Mine funn viser at det ikke finnes noen rutiner eller fast struktur på veiledning fra eksterne instanser i barnehagen. Dette gjelder både i arbeidet med å identifisere og å sette i gang og følge opp tiltak. Informant A, B, D og E forteller om manglende rutiner. Informant A forteller at det ikke finnes gode nok rutiner, og hvis de finnes, kjenner ikke hun til dem godt nok. Dette støttes av informant D som er usikker på om det finnes rutiner, hvis de finnes så vet hun ikke om de. Informant C forteller at det finnes en struktur for veiledning i hennes barnehage på tverrfaglige møter med andre instanser, men hun opplever ikke at rutineene rundt disse møtene etterfølges. Dette samsvarer med informant E:

Vi har ingen rutiner for dette. Det finnes ikke. Det sies at det skal være veiledning ute på enhetene, men det er ikke satt i system. Jeg må be om spesifikk veiledning. Da kan jeg kanskje få til et møte med ekstern instans. Det blir ikke ordentlig veiledning.

Informant C forteller:

Jeg har aldri opplevd at det samtales om strukturen eller rammene for veiledningen. Vi har aldri satt ord på hva jeg forventer, eller hva de forventer av meg. Det blir bare slik at man går i en dur som er slik. Det blir bare sånn.

Informantene forteller at det er opp til dem å ta kontakt med ekstern instans hvis de selv opplever behov for samarbeid eller ønsker veiledning. Når det gjelder identifisering forteller informantene at de samarbeider tettest med interne medarbeidere som, assistenter, barne og ungdomsarbeidere og andre barnehagelærere. Tre av informantene forteller også at de kan drøfte utfordringene med sin leder. Informant B sier at i denne fasen, identifisering, er hennes barnehage opptatt av å identifisere hva de ansatte kan gjøre annerledes i møte med barnet. Dette samsvarer med informant C som er vektlegger at barnas utagerende atferd ofte henger sammen med interne rutiner og organisering. Informant E forteller at de gjør observasjoner i arbeidet med å identifisere utagerende atferd:

Vi gjør litt observasjoner, med de er ikke satt i system. Det er lite struktur for hvordan og hva vi skal observere for å identifisere utagerende atferd. Det er kanskje uttalt at det skal være det, men det finnes ikke.

Dette utsagnet støttes av informant B som sier:

Det finnes ikke noen rutiner for hva jeg skal observere, hvordan jeg skal observere eller hva som er viktig at jeg kartlegger. Av og til kan jeg bli usikker på om jeg har fokus på det som er viktig å få med meg. Den utagerende atferden er lett å se, men ikke alltid så lett å vite hvor alvorlig den er.

Når det kommer til veiledning på oppfølging av tiltak, viser denne studien av også her mangler barnehagelærerne støtte og at det ikke finnes strukturer for hvordan dette skal skje i barnehagen. Barnehagelærerne beskriver samlet at de kun kontakter PP – tjenesten når de mener at barnet er i behov av en sakkyndig vurdering. De beskriver at denne kontakten oftest består av et møte og noen ganger en observasjon fra PP –tjenesten. De beskriver at det ikke foreligger noen oppfølging fra eksterne instanser knyttet til tiltak når det foreligger en sakkyndig vurdering. I Informant A beskriver:

Det har vært lite oppfølging av tiltak. Det har på en måte vært det møte i forhold til den sakkyndige vurderingen. Så er man enige om tiltak så stopper det litt opp. Da er ballen spilt tilbake til meg, så jobber vi med tiltak, men det er ikke noen oppfølging.

Informant D beskriver at det blir ofte mye råd og lite veiledning generelt. Hun beskriver møtene som mer rådgivning. Informant A beskriver samarbeidsmøter med eksterne instanser som møter hvor alle instanser møter og prater, uten en klar plan, eller mål og mening.

Informant E beskriver det slik:

Disse møtene har gått mye på informasjon vi gir fra oss. Det er det som kommer med i vurderingene. (...) Vi samarbeider ikke så tett egentlig. Det er vi, og dem også møtes vi på et ansvarsgruppemøte i ny og ne.

Informant C gjorde seg noen refleksjoner under intervjuet og sa dette:

Når vi snakker slik nå, sitter jeg og tenker på om det de driver på med er veiledning eller om det er et møte vi deltar på.

Barnehagelærerne beskriver at noe de finner utfordrende er tiltakene som står i den sakkyndige vurderingen. De forteller at det ikke alltid er like lett å følge opp tiltakene i barnehagen. Det begrunner de både med personalressurser innad i barnehagen og at noen ganger tenker de at tiltakene ikke passer til utfordringene barnet har. Informant C sier:

De har sett barnet så lite, og vi er sammen med barnet hele tiden. Jeg tenker av og til at tiltakene ikke passer utfordringen barnet har med atferden sin.

Informant A, B, C og E forteller at de opplever at det er forskjell på oppfølging av tiltak fra ekstern instans dersom barnet har en diagnose. Informant B beskriver det slik:

Vi har jo barn med utagerende atferd, som ikke har noen diagnoser, men som får spesialpedagogisk hjelp. Men med de barna som er diagnostisert, da er hjelpen tydeligere. Da får jeg mye mer veiledning.

Barnehagelærerne forteller at de ikke kontakter ekstern instans for veiledning knyttet opp mot utagerende atferd. De kontakter PP –tjenesten når situasjonen oppleves uholdbar for de ansatte i barnehagen og de tenker at barnet er i behov av en sakkyndig rapport.

4.2.2 Tid og avstand. Relasjonen til eksterne instanser

Alle informantene beskriver at opplevelsen av at PP – tjenesten har for mye å gjøre er noe som hindrer de fra å ta kontakt i identifiseringsfasen. Informant C beskriver at tidsaspektet hindrer veien videre og den hjelpen hun skulle ønske hun fikk. Når kontakten er opprettet, er opplevelsen at de ikke har tid til å følge opp tiltakene som er satt. Informant D forteller om en opplevelse av at man må, “krangle seg igjennom”, for å få kontakt med PP – tjenesten. De forteller også om erfaringer de har gjort seg, hvor det tar lang tid fra tidspunktet de kontakter PP – tjenesten, til at PP – tjenesten kontakter de tilbake. Informant E sier:

Det er vanskelig å få kontakt egentlig. Ting tar veldig lang tid. De man trenger hjelp fra er kanskje overarbeidet, har for mye å gjøre. Man kommer liksom ikke igjennom.

Informant D forteller at det har skjedd at PP –tjenesten på møter ved et personalmøte ved nytt barnehageår. Hun forteller at de alltid sier på disse møtene at de må ta kontakt hvis de lurer på noe. Informanten forteller videre at selv om de uttaler dette, har hun ikke opplevd at det er slik i praksis. Informant E forteller om en hendelse som nettopp har hendt med henne hvor hun opplevde så stor frustrasjon over manglende støtte at hun kontaktet PP – tjenesten i sinne. Hun uttaler videre at det går alt for lang tid før hun og barnet får hjelp, slik at problemene ofte eskalerer. Hun føler ikke at det er noe system på hvilke veier hun skal gå når hun trenger hjelp. Hun opplever at det er vanskelig å komme i kontakt med eksterne instanser.

I studien fremkommer det også at det ikke foreligger noen struktur for møter eller andre kontaktpunkt hvor barnehagelærerne kan danne relasjoner med eksterne instanser. Informant A forteller at hvis hun hadde hatt mer oversikt over hva PP – tjenesten forventet av henne når hun skal kontakte dem, kunne det vært lettere for henne å ta kontakt. Hun forteller videre at slik det er nå, så er hun litt usikker på hva de kan tilby henne. Hun er usikker på om veiledning er noe de tilbyr. De av informantene med lengst erfaring forteller at de vet hvem som jobber i PP – tjenesten, men informant D som har minst erfaring forteller at PP – tjenesten sier at man skal ta kontakt, men at hun synes ikke det er så lett fordi hun er usikker på hvem som jobber der. Informant C sier at hun skulle ønske at man kunne møte eksterne instanser på et tidligere nivå, enn når det oppleves akutt viktig å få hjelp. Hun sier hun skulle ønske at man fikk veiledning før man kom til det stadiet av utagering. Det fremkommer også i studien at to av informantene A og D er usikre på hvordan de skal kontakte PP – tjenesten. Informant B, C og E kjenner PP – tjenesten og de ansatte der godt. Informant C forteller at hennes barnehage har sin egen PP – rådgiver. Hun forteller at denne kontakten kjenner henne godt, slik at når hun tar kontakt, vet PP - rådgiver hva hun står for og at hun ikke kontakter dem unødvendig. Informant D forteller derimot om usikkerhet knyttet opp mot å kontakte PPT – tjenesten og når det er riktig å kontakte dem. Utsagnet fra informant D under beskriver dette:

Jeg kjenner på det å ta kontakt med PPT, ofte så er det slik at man blir møtt med veldig mange spørsmål om hva man har gjort tidligere. Jeg blir bekymret om jeg har gjort alt rett eller om jeg har observert nok. Ja det kjenner jeg på. Jeg blir usikker. Først er man usikker på om det er noe i det hele tatt. Skal jeg ta kontakt nå eller skal jeg vente? Jeg kjenner på at de som tar imot henvisningen kan tenke, hva er det hun prater om?

Informantene beskriver alle et ønske om veiledning og oppfølging knyttet til tiltak om barn med utagerende atferd. Informantene forteller samlet om tydelige forventinger og hva de ønsker seg av veiledning fra ekstern instans. Informant E ønsker at de skal komme med nytt syn, nytt perspektiv og ny kunnskap. Informant C forventer at når hun står fast, skal det komme noen inn og gi henne noe mer og hjelper henne med veien videre. Hun ønsker at eksterne instanser skal komme for å observere for å se om de ser det samme. Informant B forteller at hun også ønsker å bli veiledet på sin rolle i samspillet med barnet med utagerende atferd. Hun sier noe om at hun ønsker veiledning på sin rolle i samspillet med barn med utagerende atferd:

Det er litt vanskelig for jeg har fått veldig lite veiledning. (...) Hvis jeg skulle fått veiledning så ville jeg ikke hatt veiledning som bestemmer hva jeg skal gjøre. (...) Jeg sitter jo og tenker at jeg gjør det som er rett. Sånn at jeg skulle ønske at jeg fikk veiledning som skapte noen refleksjoner hos meg, slik at jeg selv kan endre atferd, og noen som følger meg opp, slik at jeg ikke faller tilbake i samme mønster.

Informant A beskriver at hun ønsker at PP- tjenesten skal lytte til det behovet hun har for veiledning og bygger videre på det de allerede har gjort i barnehagen. Hun mener at slik kan det være en rød tråd for barnet og hvordan de arbeider med å endre atferd. Informanten sier at veiledning handler om å lytte til den som trenger veiledning sine ønsker og behov. Informant E beskriver at hun ønsker at PP –tjenesten kommer nytt syn og et nytt perspektiv.

Det er mange ganger det som skal til. Vi trår oss litt fast i ting som er i barnehagen og på avdelingen. Det at de kommer med ny kunnskap. Det forventer jeg litt.

Informantene reflekterer underveis i intervjuene om hva som kan være konsekvensene for barna hvis informantene ikke oppdager vanskene deres tidlig nok. Informant D sier at hennes opplevelse fra barnehagesektoren er at de er for sene til å be om hjelp fra eksterne instanser. Informant B sitt utsagn viser noe av utfordringen.

Kanskje er det viktig at vi skulle gjort det lenge før vi gjør det. Men det er på en måte ingen plass å henvende seg.

Informantene mener at de har lite veiledning fra eksterne instanser. Informant D sier:

Hvis jeg har bedt om veiledning fra en ekstern instans. Så går det fort over til rådgivning. Det kan begynne som veiledning, men det blir fort mye råd.

Informant A, B, D og E forteller at de har gode støttespillere i spesialpedagogene som er i barnehagene deres gjennom spesialpedagogisk team. Disse spesialpedagogene arbeider med enkeltbarn som allerede har sakkyndig vurdering. Barnehagelærerne kjenner disse spesialpedagogene godt fra ukentlig samarbeid og informantene beskriver at de er gode støttepartnere i hverdagen. Informant A forteller en veldig god dialog med spesialpedagogisk team og opplever at de alltid har tid til henne. Hun beskriver det som kort behandlingstid fra hun tar kontakt, til samtalen gjennomføres. Informanten A forteller videre at hun aldri har opplevd hindringer hvis hun har bedt noen fra spesialpedagogisk team til å være med på avdelingsmøter og lignende. Informant D beskriver at hun en gang hun var usikker på om hun skulle kontakte PP – tjenesten, ringte til spesialpedagogisk team for å få råd i forkant.

Informant B sitt utsagn belyser også dette:

Hvis det anbefales spesialpedagogisk hjelp til barnet, kommer spesialpedagogisk team inn. Vi får ikke direkte veiledning, men vi kan ha mange gode samtaler med de spesialpedagogene.

4.2.3 Følelsen av å stå alene

Informantene forteller om en samlet opplevelse av å ikke ha støttesystem fra eksterne instanser å henvende seg til når de selv føler at de har behov for veiledning. Informantene beskriver en følelse av å føle seg alene i arbeidet med utagerende barn. Utsagnet til informant B belyser dette funnet.

Jeg ønsker ofte å ha noen å snakke med. Men det er på en måte ikke noen instans å henvende seg til. Jeg er veldig alene i måten vi jobber på.

Informantene forteller at de kan føle seg alene i arbeidet både med å identifisere den utagerende atferden og når de setter i gang tiltak. Informant A forteller at det er så vanskelig å få tak i PP –tjenesten at hun ikke tar kontakt med dem før hun står “bom fast”. Informant E forteller også at hun ofte føler seg alene i prosessene som går på utagerende barn. Hun sier

hun er helt klart alene i vanskelige spørsmål som foreldresamarbeidet, identifiseringen av utagerende atferd og når hun prøver ut ulike tiltak. Informanten forteller at om en hendelse hvor hun fikk sin leder til å ringe PP- tjenesten i sinne for å fremheve at nå var det så alvorlige utfordringer at de trengte hjelp med en eneste gang. Informant B sitt utsagn støtter denne uttalelsen og tillegger:

Barna som har en utagerende atferd er prisgitt min kompetanse, og de andre voksne i barnehagen de har rundt seg.

Informant D beskriver at følelsen av å være alene, gjør henne veldig usikker og at hun føler at hun da kan bli litt forsiktig i beskrivelsene sine av den utagerende atferden, både med foresatte og til den eksterne instansen. Hun beskriver at når det gjelder utagering, kan hun være usikker på om dette er normal atferd for alderen eller om kan være starten på en atferdsvanske. Hun beskriver det som vanskelig å gjøre disse vurderingene selv, noe som medfører at hun blir gående å gruble og tenke mye selv.

Alle informantene forteller at det er opp til dem om de skal kontakte ekstern instans for veiledning. Informant D forteller at det er hennes ansvar og hennes avgjørelse. Informanten forteller at hun har følt seg avvist av PP –tjenesten de gangen hun har prøvd å komme i kontakt.

Når man først tar kontakt, så blir man møtt med mange spørsmål om jeg har prøvd ulike tiltak. Og det eneste som er sikkert, er at jeg har prøvd alt mulig før jeg kontakter PP – tjenesten for der vet jeg at det er vanskelig å komme igjennom.

5 Diskusjon

Formålet med denne studien er økt kunnskap og innsikt i temaet veiledning av barnehagelærere i forhold til barn med utagerende atferd. I dette kapittelet drøftes og tolkes studiens empiri som er presentert i kapittel 4 opp mot de teoretiske perspektivene som er presentert i kapittel 2. Før jeg drøfter vil jeg vise til mitt forskningsspørsmål:

Hvordan opplever barnehagelærere veiledning at fra eksterne instanser struktureres i forhold til identifisering og tiltak rettet mot barn med utagerende atferd?

5.1 Fysisk og verbalt

Det fremkommer sammenheng mellom resultatene i min studie og teorien som er lagt til grunn i oppgaven når det gjelder begrepet utagerende atferd. Resultatene viser at barnehagelærerne forstår begrepet utagerende atferd som noe som kommer fram fysisk og/eller verbalt. Dette samsvarer med Holland (2013) som sier at barn med utagerende vansker ofte skaper utfordringer med omgivelsene ved at de utagerer enten fysisk eller verbalt. I studien gir informantene eksempler på utagerende atferd som innebærer biting, lugging, kloring, spark, slag og spyting. Informantene sier også at barna kan utagere verbalt. Det gis eksempler som roping, skriking og banning. Dette samsvarer med Drugli (2013), som sier at utagerende atferd er synlig for omgivelsene rundt barnet. Informantene vektla at utagerende atferd er et negativt ladet ord. Barna følger ikke normene og reglene i barnehagen. Dette samsvarer med Ogden (2015), som definerer utagerende atferd som norm – og regelbrytende atferd som bryter med andre menneskers forventinger til barnet. Barnehagelærerne sier at de noen ganger kan være usikker på når de skal be om hjelp til veiledning av eksterne instanser for å identifisere hva som er situasjonavhengig utagering og hva som er reelle atferdsvansker. Dette samsvarer med Drugli (2013). Hun mener at det ikke er så enkelt å vite hva som er vanskelig, men normal atferd og hva som er atferdsvansker. Vanskelig, men normal atferd vil være en del av normalutviklingen til alle barn, den er typisk situasjonsavhengig, forbigående og av lite alvorlig karakter (Nordahl, et al., 2015). Informantene sier at jo yngre barna er, jo vanskeligere er det å vite hva som er forbigående og hva som er vansker med atferden. Informantene vektla ikke atferdens alvorlighetsgrad. En av informantene sa at i deres barnehage var de opptatt av å ikke gradere barnas vansker med atferd og begrunnet det med at barna måtte få være som de er. Svarene deres kan sees opp mot Hollands (2013) nivåinndeling av alvorlighetsgrad. Informantene gir eksempler på slag, spark, spyting og

vold. Dette vil være atferd som Holland sier man skal ha nulltoleranse for. Når informantene gir et eksempel på barn som kan utagere hvis de ikke får viljen sin i for eksempel påklednings situasjonen, kan dette være atferd som er normal, men som i en periode intensiveres og opptrer så hyppig at man velger å sette inn tiltak for å unngå at problemene utvikler seg (Holland, 2013). Den ene barnehagelærerens utsagt om å ikke gradere barnas atferdsvansker, står i direkte motsetning til Holland som mener en slik gradering er viktig for å identifisere vanskene. Mine funn samsvarer med Drugli (2013) som viser til at alle barn kan vise utagering, men når atferden er hyppig og intens, så må man gå dypere og finne årsaker. Informantene nevner slag, spark, biting mot voksne og andre barn. De ble videre nevnt at de roper, skriker og banner. Informantene vektla også at barna har vansker med impuls kontroll, vansker med å regulere følelsene sine og vansker i rutinesituasjoner. Dette kan tyde på at dette er atferd som informantene opplever jevnlig i barnehagen, som igjen viser at atferden kan identifiseres i Hollands atferdstrekant på nivå 1. I Sollesnes (2018) sin definisjon kan barnet med sin atferd uttrykke en vanske det trenger hjelp med å håndtere. Sollesnes definisjon kan sees i sammenheng med en av informantenes beskrivelse av et barn med språkvansker på avdelingen, som utagerer når de rundt ikke forstår hva det prøver å gi uttrykk for. Da vil den utagerende atferden kunne sees på som et uttrykk for en annen vanske barnet trenger hjelp med å håndtere.

5.2 Årsaker til utagerende atferd

Mine funn peker på at barnehagelærerens forståelse av årsakene til at barn utagerer kan ha flere ulike forklaringer. De forklarer at det ikke kun handler om at barnet har en diagnostisert vanske. Informantene peker på at atferden er noe som er iboende i barnet, med manglende impuls kontroll og vansker med å regulere følelser. De peker også på vansker i samspillet i miljøet, både i barnehagen og hjemme samt strukturen innad i barnehagen. Mine funn er lik funnene til Drugli et al., (2008) som viser at barnehagelærerne forklarer barnas atferdsproblemer som enten at det stammer fra barna eller har noe med hjemmesituasjonen å gjøre. Det samsvarer også med Nordahl et al., (2005) som sier at atferden er et resultat av samspillet mellom individet og dets omgivelser. Videre sier han at det kan være misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav eller forventinger. Det vil derfor være av svært stor betydning at barnehagelærerne har kompetanse på å identifisere årsaker til utageringen. Slik kan de ha riktige forventinger til barnet. Det informantene beskriver som årsaker til utagerende atferd, kan også sees i lys av risikofaktorer for utvikling av alvorlige atferdsvansker. Risikoutsatte barn, utsettes for påvirkninger som øker sannsynligheten for

utvikling med negativt utfall (Ogden, 2015). Smith (2010) hevder at genetisk informasjon, modifisert av miljømessige innvirkninger, blir omformet til individets struktur og atferd. Informantene i min studie forklarer årsakene til utagerende atferd med enten biologiske, psykologiske eller sosiale forhold. Ingen av informantene peker på at disse faktorene, vil gjensidig påvirke hverandre (Smith & Ulvund, 2004). Det kan indikere at det er behov for mer kunnskap knyttet opp mot hvordan utvikling av atferdsvansker arter seg. Mine funn peker på at barnehagelærerne har kompetanse på ulike risikofaktorer, men at de strever med å se flere årsakssammenhenger. Informantene peker først og fremst på at barnet strever med å regulere følelser og har manglende impuls kontroll. Drugli (2013) hevder at de fleste barn som viser symptomer på atferdsvanske ikke får hjelp fordi de som er rundt barnet, ikke vet hvordan de skal vurdere barnets atferd og funksjon. Dette støttes av Holland (2013) som hevder at mange fagpersoner vil kjenne på at de ikke er rustet til å takle atferd som er utover normalen. Utfordringen med å kun fokusere på en og en enkelt årsak er at det kan hindre barnehagelærerne i identifiseringsfasen, som også vil påvirke hvilke tiltak de setter i gang med barnet. Drugli (2013) påpeker at man ikke bare kan observere enten barnet eller bare miljøet for å si noe sikkert om en gitt situasjon, man må observere begge dimensjonene. Funnene kan også indikere at barnehagelærerne har behov for mer kunnskap knyttet opp mot risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer når det gjelder utagerende atferd. De må vite hvilke tiltak de setter i gang som er med på å beskytte barnet mot å utvikle alvorlige vansker med atferden. Barnehagelærerne viser ikke til sammenhenger mellom faktorer i barnet, i familien, i barnehagen eller i nærmiljøet (Ogden 2015). Dette kan tyde på at informantene kun fokuserer på årsaken til barnets utagerende atferd, som i studien viser er manglende impuls kontroll, manglende regulering av følelser, oppdragerstil fra foreldrene eller forhold innad i barnehagen, uten å se på disse faktorene samlet og hva det får av betydning for risikoen for utvikling av alvorlig atferdsvansker. I dag har man en forståelse av at barns utvikling foregår i en dynamisk utveksling mellom individ og miljøet (Smith, 2010). Denne forståelsen vises ikke gjennom svarene fra mine informanter. Drugli (2013) viser til faren med å kun ha fokus på ett enkelt årsaksområde. Hvis en legger for stor vekt på individuelle og familiemessige risikofaktorer, er det en fare for at en ser bort fra viktige forhold innad i barnehagen.

Det at kun en av informantene forteller at utagerende atferd kan henge sammen med forhold innad i barnehagen, kan tyde på at informantene har et noe snevert syn på årsaksforhold, samt risiko for utvikling av atferdsvansker. Holland (2013) viser til at for barn som viser utagerende atferd har det vært tradisjon å lete etter årsakene til problemene ved å vise til indre årsaker hos barnets selv, eller i hjemmemiljøet. Her stemmer teorien med mine funn i studien. Alle informantene er samstemte i at utagerende atferd er komplekst og utfordrende å arbeide med (Drugli, 2013), selv om de vektlegger indre årsaker og hjemmemiljøet som årsak. Nordahl et al. (2005) hevder at utagerende atferd til barn, kan vanskelig sees uavhengig av de omgivelsene de er en del av.

Et annet interessant funn er at barnehagelærerne uttrykker at de er usikre på hva som er viktig å observere når de skal identifisere utagerende atferd. De uttrykker usikkerhet på hvordan og hva som er viktig å kartlegge. De forteller at i deres barnehage finnes det ingen rutiner eller systemer for hva de skal gjøre. Ogden (2015) påpeker at en kartlegging av barnet er viktig fordi det legger grunnlaget for å forstå barnets utvikling og funksjonsnivå.

5.3 Mangel på rutiner og struktur

Funnene i denne studien tyder på at det ikke finnes en tydelig rutine i de ulike barnehagene for samarbeid med eksterne instanser. Funnene tilsier at det ikke foreligger noen rutiner for veiledning fra eksterne instanser i de ulike barnehagene. Funnene viser også at det er opp til barnehagelærerne å vurdere om de har behov for veiledning. Det er deres ansvar å kontakte PP -tjenesten for å få sette i gang et samarbeid. Dette kan få konsekvenser for barna med utagerende atferd. En offentlig utredning har vist at barnehagene ikke er gode nok til å identifisere og følge opp barn som er i behov for tidlig støtte (NOU 2010: 8). Utvalgets utredning stemmer med mine funn som peker mot at mangel på kompetanse blant de ansatte og for svake samarbeidsrutiner mellom barnehagene og eksterne instanser er det som hindrer at barn får tidlig hjelp. Det har allerede vært drøftet i kapittel 5.2 at barnehagelærerne mangler kompetanse på å vurdere årsaker og risikofaktorer knyttet til utagerende atferd. Dermed kan det få store konsekvenser for barna som utagerer at det ikke finnes noen klare rutiner og strukturer for tverrfaglig samarbeid og veiledning mellom barnehagene og eksterne instanser, som PP - tjenesten. Glavin og Erdal (2018) fremhever at hvis tverrfaglig samarbeid skal fungere, krever det en plan for opplæring av samarbeidskompetanse som har støtte og forankring hos ledelsen. Når det ikke foreligger kan det være med å vanskeliggjøre samarbeidet mellom barnehagene og eksterne instanser. Willumsen (2006, sitert i King, 2012,

s. 25) viser til at strukturer er viktig for at et samarbeid skal fungere optimalt.

Barnehagelærerne opplevelse av at manglende strukturer fører til at det er vanskelig å komme i kontakt med eksterne instanser for å få veiledning eller hjelp samsvarer med flere studier knyttet opp mot PP – tjenesten. Disse studiene peker på at PP -tjenesten i liten grad bidrar til barnehagens kompetanse – og organisasjonsutvikling (Oghna & Hillesøy, 2022) og at PP -tjenesten ikke er tilgjengelig for barnehagene (Fylling & handegård, 2009, Cameron og Tveit, 2021). PP -tjenestens rådgivere oppga selv i en studie at de ikke hadde jevnlig kontakt med barnehagene, men at partene innkalte hverandre ved behov (Tveit et al., 2012). Manglende konkretisering av hva som er hensikten bak et samarbeid og ansvarsfordeling kan bidra til misforholdet mellom et ønsket samarbeid og realisering av samarbeid Hustad, et al., 2016). Studien min viser at barnehagelærerne ønsker samarbeid fra ekstern instans, men manglende rutiner og struktur på planer for å få samarbeidet til å fungere, hindrer et slik samarbeid.

Funnene i studien peker også på at det ikke foreligger noen rutiner på hvordan veiledning skal foregå mellom barnehagelærerne og de eksterne instansene. Barnehagelærerne peker på at når de treffer PP – tjenesten så er dette i et møte knyttet til et barns utfordringer. Da handler møtene om å gi fra seg informasjon til PP – tjenesten slik at de kan utarbeid en sakkyndig vurdering. De beskriver også at de opplever at møtene preges av mye råd, men lite veiledning. Dette samsvarer med studien til Sundquist (2012), hvor hun fant at det var den rådgivende samtalen som var fremtredende i spesialpedagogisk veiledning. Det kan også samsvare med studien til Åman (2006) hvor funnene tydet på at veiledningsbegrepet ble brukt med ulik betydning, enten konsultasjon eller som råd og støtte. Veiledning er et begrep som mangler en klar og tydelig definisjon, og det hersker en viss forvirring rundt begrepet (Lauvås & Handal, 2014; Tveiten, 2019; Skagen 2011). Det tydeliggjør behovet for at partene i et samarbeid må arbeide for å skape en felles forståelse av hvordan de ønsker at veiledningen skal struktureres og foregå. Det samsvarer med Carson og Birkeland (2017), som skiller mellom det ytre og indre planet i en forberedelsesfase. Det ytre planet handler om at veiledningssamtalen skal være planlagt, både i rom, sted og tid. Dette er det som må på plass først. Barnehagelærerne beskriver at dette er manglende i deres hverdag. Konsekvensene av manglende struktur på hvordan veiledningen skal organiseres er funnet om at barnehagelærerne kontakter ekstern instans kun på atferd som er på nivå 1 i Hollands (2013) atferdstrekant. Dette fremstår uhensiktsmessig når vi vet at ett av de mest virksomme hjelpetiltakene for barn med utagerende atferd har vist seg å være tidlig intervensjon i førskolealderen (Walker mlf, i Ogden, 2015). Drugli (2013) mener at barnehagelærere skal være i stand til å avdekke barn

som kan ha alvorlige atferdsvansker, men at det ikke er de som skal avgjøre hvor alvorlig vanskene er. Dette mener Drugli er ansvaret til eksterne instanser, som for eksempel PP – tjenesten. PP – tjenesten har andre utredningsverktøy enn barnehagene. Den samlede opplevelsen er at det ikke finnes noen struktur på hvordan veiledning organiseres mellom barnehagelærere og eksterne instanser, her under PPT og spesialpedagogisk team.

5.4 Tid og avstand. Relasjonen til eksterne instansene.

Funnene i min studie viser at tid og sted er til hinder for at barnehagelærerne søker å oppnå kontakt med eksterne instanser for veiledning. Informantene gir uttrykk for at det er uttalt at det skal eksistere et samarbeid mellom dem og PP –tjenesten, men at dette samarbeidet ikke fungerer. Funnene peker også på at barnehagelærerne ønsker et tettere samarbeid med eksterne instanser. De ønsker veiledning på både å identifisere alvorlighetsgraden i utagerende atferd, samt veiledning og oppfølging på tiltakene de setter i gang.

Barnehagelærernes ønske om å samarbeide med eksterne instanser gjenspeiler Spurkeland (2020) sitt utsagn om at mennesker ofte lærer mest ved å lære av hverandre. Svak relasjon mellom barnehagelærerne og eksterne instanser har betydning for kvaliteten på veiledning (Tveiten, 2019). Det krever innsats for å skape gode relasjoner i et samarbeid (Bjørngan et al., 2023). Barnehagelærernes beskriver tydelige ønsker til et samarbeid med eksterne instanser. De ønsker et nytt syn og perspektiv som skal føre til ny kunnskap. De ønsker veiledning på sin rolle i relasjonen med barnet som utagerer, de ønsker å bli lyttet til og de ønsker at eksterne instanser skal komme inn å observere dem i barnehagen. De beskriver også at de ønsker at en ekstern innsats skal bidra med mer kunnskap når de selv opplever at de står fast. En veiledningsrelasjon mellom en barnehagelærer og en rådgiver fra PP -tjenesten vil være asymmetrisk. Barnehagelærerne beskriver en slik veiledningsrelasjon i min studie. De forventer at PP – rådgiveren skal ha mer kompetanse. Det betyr, ifølge Carson og Birkeland (2017) at en PP -rådgiver har et større ansvar for veiledningssamtalen. Det betyr at det skal være PP – rådgiveren som skal ha størst ansvar for å skape en arbeidsallianse i samarbeidet (Pettersen & Løkke, 2019). Barnehagelærernes beskrivelser av hva de ønsker av veiledning samsvarer med Sundquist (2012) sin inndeling av spesialpedagogisk veiledning. De ønsker både den rådgivende samtalen, den reflekterende samtalen og den samarbeidende samtalen. Bladini (2004) påpeker at det hun fant at veiledningssamtalene hadde mest fokus på rådgivning. Dette viser også mine funn. Barnehagelærerne forteller at når de først kommer igjennom til PP- tjenesten og avtaler møte, er disse samtalene preget av

informasjonsutveksling og mye rådgiving. Dette kan i blant annet henge sammen med at de eksterne instansene er presset på tid, og at man ikke har tid eller rom for å sette veiledningen inn i en struktur som er beskrevet i kapittel 2.6.1.

Et annet funn fra studien viser at barnehagelærerne uttrykker stor frustrasjon over manglende samarbeid om barna med utagerende atferd. Dette fant også Hanssen (2021) i sin studie. Hun fant at lav kompetanse blant personalet kombinert med diffust ansvar – og rollefordeling og en utilfredsstillende veiledning fra eksterne fagfolk, medførte fortvilelse hos de ansatte i barnehagene. Von Hesselberg & Tetzchner (2016) fremhever at det er nødvending med tverrfaglig innsats for å få gode og virksomme tiltak for barna. Samarbeidet er viktig fordi de ulike aktørene har ulik kompetanse som kommer de utagerende barna til nytte (Kinge, 2012). Funnene i min studie viser at det er stor variasjon på hvor godt informantene er kjent med PP –tjenesten og rådgiverne der. Dette peker på at samarbeidet i noen grad blir veldig personavhengig, som igjen går utover kvaliteten på arbeidet med barna som utagerer. I føringer fra utdanningspolitiske hold vektlegges det at det er behov for økt kompetanse i barnehagene og at det er ønskelig at kompetansen skal være nærmest mulig barna (Kunnskapsdepartementet, 2010, Kunnskapsdepartementet, 2019). At barnehagelærerne opplever at det er vanskelig å komme i kontakt med eksterne instanser gjør det vanskelig å skape gode relasjoner, som lager et fundament for godt tverrfaglig samarbeid. Dette samsvarer med Glavin og Erdal (2018) som sier at rutine rundt samarbeidet kan være avgjørende for om det blir vellykket. De sier videre at et godt fungerende samarbeid forutsetter at partene kjenner hverandre godt.

Derimot peker barnehagelærerne på at de har gode støttespillere i spesialpedagogiske teamet i kommunen. Dette er spesialpedagoger som arbeider med enkeltbarn i deres barnehage. Funnet kan henge sammen med at barnehagen er en arena hvor barnehagelærerne møter spesialpedagogene til fastsatt tid og får mulighet til å bygge relasjoner seg imellom. Barnehagelærerne beskriver at det ikke fastsettes tid til veiledning, men at det spesialpedagogiske teamet er med på å gi dem råd og støtte i arbeidet med barn som utagerer. Selv om barnehagelærerne ikke kaller samtalene med disse spesialpedagogene som veiledning, passer beskrivelsene deres av samtalene inn i hvordan veiledningsbegrepet ses på i denne studien. Veiledning er forstått som en samtale som skal være en læreprosess hvor målet er å skape mening og forståelse, samt finne mulige handlingsalternativer (Skagen, 2011, Gems, 2007). Da blir veiledning et hovedelement for å gjøre fagpersoner trygge og

kompetente (Hesselberg & von Tetzchner, 2016). Dette funnet støtter viktigheten av relasjoner for at veiledning skal fungere i et tverrfaglig samarbeid.

5.5 Opplevelsen av å stå alene i arbeidet med utagerende barn

Funnene i studien viser at barnehagelærerne har en følelse av å stå alene i arbeidet med utagerende barn. De opplyser at når de har behov for hjelp har de ingen å henvende seg til, både på grunn av opplevelsen at den andre eksterne parten ikke har tid, men også på grunn av manglende rutiner for samarbeid. Disse funnene er redegjort for i foregående kapittel.

Funnene peker på at de andre interne ansatte i barnehagen er de fremste samarbeidspartnere for barnehagelærerne. Dette er en konsekvens av det mangelfulle samarbeidet med eksterne instanser. Dette er et oppsiktsvekkende funn når man vet at i barnehagene er det har majoriteten av de ansatte fagarbeiderutdanning eller annen lavere utdanningsbakgrunn (Utdanningsdirektoratet 2021). Funnene viser at det er sprik mellom intensjon av kompetanse nær barna og hvordan dette er i praksisfeltet. Barnehagelærerne forteller at å arbeide med utagerende barn er utfordrende grunnet det komplekse arbeidet med årsaksforhold og i igangsetting av riktige tiltak. Da er det oppsiktsvekkende at deres nærmeste samarbeidspartnere har lavere formelt kompetansenivå enn dem selv. Dette er et interessant funn fra studien. Hvis barnehagelærerne er alene om å identifisere utagerende atferd og atferdens alvorlighetsgrad, kan dette få konsekvenser for barnet som har utagerende atferd. Drugli (2013) mener at dette heller ikke er barnehagelærerens oppgave. Dens oppgave er å avdekke barn som kan ha alvorlige atferdsvansker, men det er ikke deres oppgave å avgjøre hvor alvorlige vanskene er. Konsekvensene av at en enkelt barnehagelærer står alene i dette arbeidet, kan naturlig nok være at barnet ikke får tidlig nok, eller rett hjelp for sine vansker. Når barnehagelærerne i studien i tillegg rapporterer at de er alene med å evaluere og følge opp tiltak som er satt i gang er det lett å følge på frustrasjonen de forteller om i arbeidet sitt. Denne frustrasjonen kan føre til at barnehagelærerne ikke føler at de er i faglig utvikling (Børhaug et al., 2018).

6 Oppsummering

I dette kapitlet vil jeg oppsummere studien min og sammenfatte pedagogenes intervju svar opp mot min problemstilling. Formålet med studien var å få økt kunnskap og innsikt i barnehagelæreres oppfatning av veiledning fra ekstern instans i arbeidet med barn som har utagerende atferd. Min problemstilling var:

Hvordan opplever barnehagelærere veiledning fra eksterne instanser knyttet til identifisering og tiltak for barn med utagerende atferd?

Studiens hovedfunn er at barnehagelærerne beskriver veiledning fra eksterne instanser knyttet til identifisering og tiltak for barn med utagerende som fraværende. I svarene deres vektlegger de at de ofte føler seg alene og uten støttespillere i dette arbeidet. Det finnes ingen rutiner eller struktur på hvordan samarbeidet mellom barnehagelærerne og eksterne instanser skal foregå. Barnehagelærerne opplever at det samarbeidet er tuftet på at det er opp til dem å ta kontakt når de har behov. Flere tidligere studier har pekt på at samarbeidet mellom barnehagene og eksterne instanser er for dårlig strukturert. Denne studien konkluderer også med dette. Det er for avstand mellom barnehagene og de eksterne instansene. De eksterne instansene oppleves utilgjengelig og overarbeidet. Gjennom flere styringsdokumenter og rapporter fremheves samarbeidet mellom barnehagene og eksterne instanser som er fundament for vellykket arbeidet med barn som trenger særskilt oppfølging. Denne studien konkluderer med at det trengs mer samarbeid mellom barnehagene og eksterne instanser i arbeidet med å identifisere og sette inn tiltak når det kommer til barn med utagerende atferd.

Barnehagelærerne ser på utagerende barn, som en kompleks barnegruppe hvor årsaksforklaringene kan være mangfoldige, og hvor det er behov for flere eksterne yrkesgrupper å møtes for å drøfte identifiseringen av alvorlighetsgraden av utageringen og å iverksette gode, riktige tiltak. Funnene viser at utagerende atferd er et negativt ladet ord, og som kommer til syne både fysisk og verbalt. Barnehagelærerne sine uttalelser støttes av flere studier som fremhever at de mest virksomme hjelpetiltakene for barn med atferdsproblemer er tidlig innsats i førskolealder, eller de tre første årene på skolen. Tidlig innsats har fått et større fokus i Norge. Dette vises gjennom ulike meldinger til stortinget som vektlegger mulighetene i tidlig innsats. Tidlig innsats ble innført som strategi i 2006. Denne studien viser at det er personavhengig hvilken hjelp de utagerende barna får. I mangel av faste struktur og

rutiner blir det opp til hver enkelt barnehagelærer å avgjøre om atferden er alvorlig nok til å iverksette tiltak.

6.1 Studiens bidrag, og forslag til videre forskning

Denne studien mener jeg kan være med på å belyse veiledning til barnehagelærere fra eksterne instanser. Derfor mener jeg at studien kan være av betydning for andre, for eksempel for eiere av barnehager som kan få belyst viktigheten av gode strukturer for å få gjennomført veiledning av barnehagelærere. Studiens hovedfunn viser at veiledning av barnehagelærere ikke blir gjennomført, og at barnehagelærere ofte opplever å stå alene med å identifisere utagerende barn og sette i gang tiltak. Det er manglende tilstedeværelse og mangel på tid som er de største hindrene for å få gjennomført veiledning. Studien viser at barnehagelærerne ønsker veiledning og ser på veiledning som kompetanseheving de trenger for å hjelpe dem i det komplekse arbeidet med utagerende barn.

I videre forskning kunne det vært aktuelt å intervju de eksterne samarbeidspartnerne for å få frem deres inntrykk av veiledning de skal gi, samt å få et inntrykk av hva de opplever som hinder for samarbeid. Det kunne gitt et bedre innblikk i hvorfor veiledning ikke forekommer i barnehagen.

Figur og tabelloversikt

Figur 1: Atferdstrekanten

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

Figur 2: Transaksjonsmodellen

Smith, L. & Ulvund, S. E. (2004). *Spedbarnsalderen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tabell 1: Risikofaktorer for utvikling av alvorlig atferdsproblemer

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

Tabell 2: Kategorier hentet ut fra egen empiri

Litteraturliste

- Ahlberg, A. (2007). Veiledning for forandring? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 223-247). Fagbokforlaget.
- Alisauskiene, S., Hanssen, N. B. & Kairiene, D. (Red.). (under utgivelse). Introduction to interprofessional and family – professional collaboration in early childhood education and care.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barneombudet (2017). *Barneombudets fagrapport 2017. Uten mål og mening?* Barneombudet. http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf.
- Belden, A.C., Thomsom, N. R. & Luby, J. L. (2008). Temper tantrums in healthy versus depressed and disruptive preschoolers. Defining tantrums behaviours associated with clinical problems. *The journal of Paediatrics* 1, 117 -122.
- Berg, R.A., Johansen, T.B., Jardim, P.S.J., Forsethlund, L. & Nguyen, L. (2020). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: En oversikt over systematiske oversikter*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/publ/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle-/>
- Bjørrgan, M. S., Arnholt, C. H. & Meyer, A. M. (2023). «Jo mere vi er sammen» – hvordan barnehagens støttetjenester kan komme tettere på for å styrke inkluderende praksis. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste* (s. 203–222). Cappelen Damm Akademisk
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktøy og rom for refleksjon. En studie av spesialpedagogers handledningssamtal* [Doktorgradsavhandling, Karlstad Universitet]. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:5804/FULLTEXT01.pdf>
- Bladini, K. (2007). Spesialpedagogers veiledningssamtaler som verktøy og rom for refleksjon. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 189-210). Fagbokforlaget.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R. & Ødegaard, E.E. (2009). *Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper* (2.utg). Fagbokforlaget.
- Bohlin, G., Eninger, L., Brocki, K.L. & Thorell, L.B. (2012). Disorganized attachment and inhibitory capacity: Predicting externalizing problem behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(3), 449–458.

- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuc, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N. & Shah, P. S. (2010). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 53(4), 217 – 248. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.003>
- Bø, I & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlag.
- Børhaug, K., Brennås, H.B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K.H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G.S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barn_ehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf
- Cameron, D.L. & Tveit, A.D. (2020). PPTs bidrag i ansvarsgrupper omkring barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. *Psykologi i kommunen*, 20(4). <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/ppts-bidrag-i-ansvarsgrupper-omkring-barn-med-nedsatt-funksjonsevne-i-barnehagen/19.152>
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere*. Cappelen Damm.
- Caspi, A. (2000). The Child Is Father of the Man: Personality Continuities From Childhood to Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 158 – 172. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.78.1.158>
- Colman, I., Murray, J., Abbott, R.A., Maughan, B., Kuh, D., Croudace & Jones, P.B. (2009). Outcomes of conduct problems in adolescence: 40 year follow – up of national cohort. *British medical journal*. (338) <https://doi.org/10.1136/bmj.a2981>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2 utg.). Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B., Clifford, G. & Larsson, B. (2008). Teachers' Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 279–291. <https://doi.org/10.1080/00313830802025082>
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Fyllingen, I. & Handegård, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. (NF- rapport 5/2009). Nordlandsforskning.
- Gems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K.Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153 – 168). Fagbokforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018) *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i kommune- Norge* (4.utg) Kommuneforlaget
- Garvis, S., Phillipson, S. Harju-Luukkainen, H., & Sadownick, A. (2021). *Parental engagement and early childhood education around the world*. Routledge.

- Gotvassli, K. Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Sivertsen, H. & Nossum, G. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen: en kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. (Rapport 2012:1). Trøndelag Forskning og Utvikling. Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/kompetansebehov_barnehage_rapport2012.pdf
- Hansen I.L.S., Jensen R.S. & Hansen, H.C. (2021). *Mind the gap! Nordic 0–24 collaboration on improved services to vulnerable children and young people*. Fafo-report 2020:21. https://0-24-samarbeidet.no/wp-content/uploads/2020/11/Mind-the-gap_Fafo-report.pdf
- Hanssen, N.B. (2021). Ulike spesialpedagogiske praksiser i norske og hviterussiske barnehager. *Første steg*, 2019 (2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/ulike-spesialpedagogiske-praksiser-i-norske-og-hviterussiske-barnehager/>
- Hausstätter, R. S. & Connolley, S. (2012). Towards a framework for understanding the process of educating the "Special" in Special education. *International journal of special education*, 27(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982872.pdf>
- 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.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1455072518789852>
- Hesselberg, F. & von Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk – psykologisk arbeid*. Gyldendal Akademiske.
- Holland, H. (2013). *Varige atferdsendringer hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal Akademiske.
- Holme, H., Slinning, K., Hansen, M. B. & Haug, A. (2010). Implementeringsarbeid på tvers av kommunegrenser, forvaltningsnivå og faggrupper. I V. Moe, K. Slinning & M.B Hansen (Red.) *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s 545- 559). Gyldendal Akademiske.
- Hustad, B.-C., Lødding, B., Fylling, I. & Ulriksen, R. (2016). *Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. NIFU, Nord Universitet & Nordlandsforskning.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. (2.utg.). Gyldendal Akademiske.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5 utg.). Abstrakt forlag.
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn. En kilde til styrke og håp?*. Gyldendal akademisk.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2019). 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). Universitetsforlaget.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (1994). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. Universitetsforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm.
- Lorber, M. F. & Egeland, B. (2011). Parenting and infant difficulty. Testing a mutual exacerbation hypothesis to predict early onset conduct problems. *Child Development* 82. 2006 – 2020.
- Lund, I. (2012). *Tydelige voksne. Når atferd utfordrer*. Portal Forlag.
- Masten, A.S. (2007). Resilience in developing systems. Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology* 19. 921 – 930.
- Meld.St. 18 (2010). *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>
- Meld.St. 21 (2016- 2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld.St. 6 (2019- 2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Moen, T. (2018). Individ- og systemrettet arbeid i PPT. *Spesialpedagogikk*, 4, 4–12.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5 utg.). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. m.fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.

- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og leselyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/>
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- Ogden, T (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Ohna, S. E. & Hillesøy, S. (2022). Å legge til rette for kompetanseutvikling i faglige fellesskap – et samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3), 1–18. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.327>
- Olsen, M.H., Stokke, H. & Lie, I. (2022). Kompetanseforståelse i det tverretatlige samarbeidet. I M.H. Olsen & P. Haug (Red.) *Tverretatlig samarbeid* (s. 79 – 112). Cappelen damm akademisk.
- Olsen, S. L., Bates, J. E., Sandy, J.M. & Lanthier, R. (2000). Early developmental precursors of externalizing behaviour in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Omdal, H & Thygesen (2019). Profesjonelt samarbeid rundt barn og unge med ekstra utfordringer i barnehage og skole. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 15- 20). Universitetsforlaget.
- Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. (2019). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.Utg). Universitetsforlaget.
- Sahlin, B. (2005) *Utmaning och omtanke. En analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärens berättelser* [Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:192375/FULLTEXT01.pdf>
- Schibbye, L. A.-L. (2009). *Relasjoner*. (2.utg) Universitetsforlaget.
- Shonkoff, J.P. & Meisels S.J. (Red.) (2000). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.
- Skagen, K. (Red.). (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. Utg.). Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2013). *Veiledning i landskap. Innføring i veiledning og rådgiving* (2.Utg). Cappelen Damm Akademiske.

- Skoglund, R.I. & Åmot, I. (2020). When Anger Arises in the Interaction with Children in Kindertartens – The Staff's Reactions to Children's Resistance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 710-721. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739138>
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykologisk tilnæringsmåte*. Høyskoleforlaget.
- Smith, L. (2010). Tidlig utvikling, risiko og psykopatologi. I V. Moe, K. Slinning & M.B Hansen (Red.) *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s 29- 49). Gyldendal Akademiske.
- Smith, L. & Ulvund, S. E. (2004). *Spedbarnsalderen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm Akademiske.
- Solli, K. A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *FOU i Praksis*, 4(1), 27–45.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse*. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 28. Oktober). *Barnehager*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Stokke, H. & Lied, S. I. (2022). Rolleforståelse og inkludering i tverretattlig samarbeid. I M.H. Olsen & P. Haug (Red.) *Tverretattlig samarbeid* (s. 113 – 146). Cappelen damm akademisk.
- St.meld.nr. 16 (2006 – 2007). ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- St.meld.nr. 41 (2008- 2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Store norske leksikon. (2020, 25. april.) *Ekstern*. <https://snl.no/ekstern>
- Sundquist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning Lärares tankar om specialpedagogisk handledning* [Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi]. <https://core.ac.uk/download/pdf/39949248.pdf>
- Sundqvist, C. (2021). Moving towards inclusive schools: Teacher collaboration as a key aspect of the development of inclusive practices. In N. B. Hanssen, S. E. Hansén, & K. Ström (Red.), *Dialogues between northern and Eastern Europe on the development of inclusion: Theoretical and practical perspectives* (s. 202–217). Routledge.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Tremblay, R.E., Nagin, D.S., Seguin, J.R., Zoccolillo, M., Zelazo, P.D., Boivin, M., Perusse, D & Japel, C. (2004). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors. *Paediatrics* 114, 43 – 50. <https://doi.org/10.1542/peds.114.1.e43>
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the ‘original sin’ hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *The journal of Child Psychology and Psychiatry* 5 (4), 341-367.
- Tuvblad, C., Narusyte, J., Grann, M., Sarnecki, J. & Lichtenstein, P. (2011). The genetic and environmental etiology of antisocial behavior from childhood to emerging adulthood. *Behavior genetics* 41, 629-640.
- Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Kovac, V. B. (2012). «Ja, takk, begge deler» – PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 77(4), 42–56.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord* (5.utg.) Fagbokforlaget.
- Tveitnes, M., S., & Simonsen, E. (2019). Spesialpedagogisk rådgivning i teori og praksis. I E. Befring, K. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 251-275). Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 10. november). *Fakta om barnehager*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/ansattes-utdanning-andel/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 9. oktober). *PP- tjenesten (PPT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet (2022b, 23. oktober) *Spesialpedagogisk hjelp*. <file:///C:/Users/sln502/Downloads/Spesialpedagogisk%20hjelp.pdf>
- Vik, S. & Hausstätter, R. (2014). Fra «early intervention» til tidlig innsats. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/fra-early-intervention-til-tidlig-innsats/>
- Åberg, F. (2007). Veiledede lærergrupper – for hva og hvem?. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 68- 84). Fagbokforlaget.
- Åman, K. (2006). *Ögonblickets pedagogik: Yrkesgrupper i samtaler om spesialpedagogisk kompetens vid barn- och ungdomshabiliteringen* [Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet].

Vedlegg 1 Vurdering av NSD



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
534713

Vurderingstype
Standard

Dato
08.11.2022

Prosjekttittel
Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

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

Prosjektansvarlig

Natalia Bahdanovich Hanssen

Student

Sigrid Langseth Nilsen

Prosjektperiode

01.09.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2023.

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vil du delta i forskningsprosjektet mitt

«Veiledning av barnehagelæreren fra eksterne instanser»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan barnehagelærere opplever veiledning fra eksterne instanser knyttet til identifisering og tiltak rettet mot barn med utagerende atferd. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker deltakere til masterstudie i spesialpedagogikk. Formålet med studien er å undersøke hvordan veiledning av barnehagelærere struktureres i forhold til identifisering og tiltak rettet mot barn med utagerende atferd. Videre er formålet å se nærmere på hvordan veiledningen struktureres sammen med eksterne instanser, som PPT eller spesialpedagogiske team. Hensikten er å finne ut hvordan veiledningen organiseres og hvordan veiledningen foregår. Jeg ønsker å utføre intervju med barnehagelærere som har opplevd arbeid med barn som har utagerende atferd for å få kunnskap om deres erfaringer knyttet til dette temaet.

Prosjektet vil ikke ta for seg detaljer fra enkeltsaker eller personopplysninger om barnet. Spørsmålene handler om pedagogens opplevelser og erfaringer med veiledning knyttet til barn med utagerende atferd.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har denne forespørselen fordi du kan ha erfaring med arbeidet knyttet til utagerende barn og har samarbeidet med eksterne instanser som PPT eller andre spesialpedagogiske instanser.

Deltakere til studien er basert på strategisk utvalg. Og det er noen kriterier for å kunne delta. Inklusjonskriteriene er som følger:

- Du er pedagogisk leder/ barnehagelærer
- Du har arbeidet med barn som har utagerende atferd i din barnegruppe
- Du har minimum 3 års erfaring fra barnehagesektoren.

- Du har samarbeidet med eksterne instanser som PPT eller lignende spesialpedagogiske instanser.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i min mastergradsoppgave innebærer det at vi møtes for et intervju som vil vare omtrent en time. Intervjuet inneholder spørsmål om din bakgrunn som barnehagelærer, identifisering og tiltak knyttet til barn med utagerende atferd og hvordan veiledning du har mottatt fra eksterne instanser. Datagrunnlaget til masteroppgaven baserer seg på ditt intervju som registreres på lydopptak. Alle personopplysninger behandles konfidensielt og blir anonymisert. Dine svar vil ikke kunne bli gjenkjent i masteroppgavens endelige format.

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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er jeg og veileder som vil ha tilgang til opplysningene du gir. Navn og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, datamaterialet som samles inn vil lagres kryptert og innelåst.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger og informasjon som du har bidratt med slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Tromsø har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Tromsø ved prosjektansvarlig og veileder, Mirjam Harkestad Olsen på epost mirjam.h.olsen@uit.no
- Student Sigrid Langseth Nilsen på epost sni106@uit.no, eller telefon 948 67 771.
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, personvernombudet@uit.no eller telefon 77646322, hos Universitetet i Tromsø.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Natallia Bahdanovich Hanssen
Professor og veileder

Sigrid Langseth Nilsen
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet " *Veiledning av barnehagelærere fra eksterne instanser, knyttet til indentifisering og tiltak rettet mot barn med utagerende atferd*" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet til denne masterstudien

Kontaktopplysninger om deltakeren:

Navn:

Epost:

Telefon:

Stilling:

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide

Tema:

Barnhagelærerens opplevelser av veiledning fra eksterne instanser knyttet til identifisering og tiltak for barn med utagerende atferd

Problemstilling:

Hvordan opplever barnhagelærere veiledning fra eksterne instanser knyttet til identifisering og tiltak for barn med utagerende atferd?

Bakgrunn og opplysninger:

Stilling:

Ferdig utdannet:

Antall år fra barnehage:

Annen yrkesbakgrunn med relevans:

Barn med utagerende atferd

1. Hvordan forstår du begrepet utagerende atferd? Kan du gi eksempler på atferd du tenker er utagerende?
2. Hva tenker du er årsaken til utagerende atferd?

Identifisering av barn med utagerende atferd

1. Hvordan arbeides det i din barnehage med å identifisere barn med utagerende atferd?
2. Hvilke rutiner for veiledning med andre instanser finnes i din barnehage i forhold til identifisering av barn med utagerende atferd?
3. Når tenker du det er viktig å ta kontakt med eksterne instanser for å få veiledning knyttet til ditt arbeid med identifisering av barn med utagerende atferd?
4. Hvilke forventinger har du til veiledning fra ekstern instans knyttet til identifisering av barn med utagerende atferd?
5. Har du opplevd utfordringer knyttet til samarbeidet med eksterne instanser når det gjelder identifisering av utagerende barn?

Veiledning fra ekstern instans på tiltak

1. Hvordan opplever du at veiledning fra eksterne instanser på tiltak knyttet opp mot utagerende barn organiseres og struktureres?
2. Har du opplevd utfordringer i forhold til organisering og struktur på veiledningen fra eksterne instanser? Kan du gi eksempler?
3. Hvordan opplever du at veiledningen fra ekstern instans struktureres i forhold til ditt arbeid med å sette i gang tiltak i arbeidet med barn med utagerende atferd?
4. Hvordan opplever du at veiledningen struktureres i forhold til oppfølging av tiltak med arbeidet ditt med utagerende barn?

Avslutning.

1. Andre tanker/ kommentarer rundt temaet?
2. Har du noen spørsmål?



