



Høgskolen i **Hedmark**

Lærerutdanning og naturvitenskap, Hamar

Hanne Liberg

Mastergradsavhandling

**«Tidlig innsats: forebyggende arbeid med fokus på
atferdsvansker i barnehagen»**

(Early Intervention: Preventive Work on Behavior Difficulties in Kindergarten)

Master i tilpasset opplæring

2014/2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket	JA X	NEI
Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage	JA X	NEI

Forord

Denne mastergradsavhandlingen er mitt siste verk i masterstudiet «Tilpasset opplæring», og ikke minst avslutningen på en 5-årig høyskoleutdanning ved Høgskolen i Hedmark, Campus Hamar. Det å skrive en master har vært utrolig læringsrikt og spennende, men også svært tidkrevende. Jeg vil rette en stor takk til informantene mine som tok seg tid til å bli intervjuet i en travel barnehagehverdag. Uten dere hadde det ikke blitt mye til forskning; så tusen takk!!

En stor takk rettes også til min veileder Sigrun Sand, takk for gode og konkrete tilbakemeldinger underveis i prosessen. Takk også til deg, Camilla Eline Andersen, for at du tok over i slutten av prosessen.

Ett stort takk sendes også til familie og venner for all støtten jeg har fått underveis. Og ikke minst til arbeidsplassen min som har støttet og motivert meg da jeg har vært sliten og lei. Det at jeg ved siden av en 100 % stilling som pedagogisk leder på en avdeling med 34 barn, har klart å fullføre min mastergradsavhandling innenfor 1 år, hadde ikke gått uten dere.

TAKK TIL DERE ALLE FOR AT DETTE LOT SEG GJØRE!

Hanne Liberg

Hamar, Mai 2015.

Innholdsfortegnelse

INNHALDSFORTEGNELSE	3
1. DEL 1 INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	7
1.2 BEGREPENDRING	8
1.3 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	9
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING	10
2. BEGREPSAVKLARING.....	11
2.1 TIDLIG INNSATS	11
2.2 ATFERDSVANSKER	12
2.3 TILPASSET OPPLÆRING.....	13
3. TEMAETS AKTUALITET OG TIDLIGERE FORSKNING	15
3.1 STYRINGSDOKUMENTER	15
3.2 FORSKNINGSLITTERATUR.....	16
3.2.1 <i>Et kritisk blikk på begrepet tidlig innsats.....</i>	<i>17</i>
4. DEL 2 TEORETISK RAMME	20
4.1 HVA ER ATFERDSVANSKER?.....	20
4.1.1 <i>Atferdsvansker i individperspektivet</i>	<i>22</i>
4.1.2 <i>Atferdsvansker i systemperspektivet.....</i>	<i>24</i>
4.1.3 <i>Aktørperspektivet</i>	<i>24</i>
4.1.4 <i>Det kontekstuelle perspektivet.....</i>	<i>25</i>
4.1.5 <i>Oppsummering av atferdsvansker i de ulike perspektivene</i>	<i>26</i>
4.2 BARN MED ATFERDSVANSKER.....	27
4.2.1 <i>Hvordan forstå barn med atferdsvansker?.....</i>	<i>28</i>
4.2.2 <i>Betydningen av tidlig innsats for å begrense utviklingen av atferdsvansker</i>	<i>31</i>

4.3	BARNEHAGENS OPPGAVER	33
4.3.1	<i>Synet på barn</i>	33
4.3.2	<i>Relasjoner</i>	36
4.3.3	<i>Inkludering</i>	38
4.4	OPPSUMMERING AV OPPGAVENS TEORETISKE FUNDAMENT	40
5.	DEL 3 METODISK TILNÆRMING	41
5.1	VALG AV METODE	41
5.1.1	<i>Svake og sterke sider ved metoden</i>	41
5.2	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	42
5.2.1	<i>Intervjuguide</i>	43
5.3	VITENSKAPSTEORI.....	44
5.3.1	<i>Fenomenologi</i>	44
5.3.2	<i>Hermeneutikk</i>	44
5.4	ETISKE HENSYN.....	45
5.5	UNDERSØKELSENS UTVALG.....	46
5.6	INTERVJUENE	47
5.7	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	48
5.7.1	<i>Intervju av pedagogisk ledere</i>	48
5.7.2	<i>Intervju av styrere</i>	48
5.8	TRANSKRIBERING OG ANALYSE.....	49
5.9	RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING	51
6.	DEL 4 PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER	53
6.1	TIDLIG INNSATS.....	53
6.2	ATFERDSVANSKER	58

6.3	TIDLIG INNSATS I PRAKSIS.....	65
7.	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	68
	LITTERATURLISTE	72
	NORSK SAMMENDRAG	77
	ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	78
	VEDLEGG 1 – INFOSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	79
	VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE	82

1. Del 1

Innledning

«For barn som opplever egen barndom vanskelig og konfliktfylt, må barnehagen være sitt ansvar bevisst ved å tilrettelegge for kompenserende tiltak. Tverrfaglig samarbeid med andre hjelpeinstanser vil være viktig.»

(Fra; Rammeplan for barnehagens mål og oppgaver, s.17).

Jeg innledet med en setning fra *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011) som jeg mener sier noe om hvilket ansvar de som jobber i barnehagen står ovenfor. Dette er nok verdens fineste stilling, slik som regjeringen gikk ut med i 2012 for å rekruttere førskolelærere (nå barnehagelærere), men som pedagoger står vi overfor en kjempejobb. Vi skal fange opp og analysere hver eneste lille detalj som kan antyde om et barn trives eller ikke trives. Både i hjemmet, og i barnehagen. Tidlig innsats i likhet med Kunnskapsdepartementet (2003-04; *ibid.*, 2006-07; *Ibid.*, 2008-09; *ibid.*, 2010-11), handler om å fange opp barns utfordringer så tidlig som mulig. Dette for å kunne hindre at det utvikles større vansker senere i livet. Jeg er nysgjerrig på hvordan andre barnehager ser på begrepet tidlig innsats og om de tenker det er like viktig slik forskning og offentlige styringsdokumenter påpeker.

Denne undersøkelsen handler om tidlig innsats og atferdsvansker i barnehagen. Målet med denne undersøkelsen er å få kunnskaper om hvilken forståelse pedagogiske ledere og styrere i utvalgte barnehager har rundt begrepet tidlig innsats og atferdsvansker, samt om tidlig innsats kan være forebyggende mot atferdsvansker. Undersøkelsens resultater baserer seg på min analyse av intervju og samtaler med pedagogiske ledere og styrere, der deres meninger og forståelse rundt fenomenet var av stor betydning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Interessen for å forske på tidlig innsats og atferdsproblematikk i barnehagen, springer tilbake til et tidligere prosjekt vi hadde i kommunen jeg jobbet i. Dette prosjektet handlet om hvordan vi ansatte kunne arbeide målrettet mot å tilrettelegge og skape gode utviklingsvillkår for alle barn i barnehagen. Vi jobbet systemisk med læringsmiljø og pedagogisk analyse, og vi ble gjort oppmerksomme på hvordan miljøet kunne være en påvirkende faktor for barna i barnehagen. Dette prosjektet fikk meg til å reflektere over egen forståelse av barn med atferdsvansker, og i hvilken grad barnehagen kan være en påvirkende faktor for dette.

Høsten 2013 startet kommunen jeg jobber i med et satsningsområde kalt «Tidlig innsats i barnehagen» med Øyvind Kvello i spissen (førsteamanuensis i utviklingspsykologi ved Psykologisk institutt ved NTNU i Trondheim), med en målsetting om å gjennomføre en tverrfaglig og tverretatlig samarbeid for å fremme god utvikling hos barn i 0-6 års alderen. Gjennom dette satsningsområdet ble det først valgt ut fire barnehager som skulle delta aktivt gjennom kursing og tett oppfølging i barnehagen, men per dags dato er det utvidet med to nye barnehager slik at det er totalt seks store barnehager som deltar i satsningsområdet (ref. infoskriv fra kommunen). Sammen med andre utvalgte barnehager, er også PPT, barnevernstjenesten, ergoterapeuter og helsestasjonen med som barnehagens nærmeste samarbeidsetater. Det ble i samarbeid med disse etatene satt opp et observasjonskorps til hver av barnehagene, der de skulle komme å observere barna i barnehagen. Dette i samråd med foreldrene, slik at et samtykkeskjema måtte skrives under på i forkant. Observasjonskorpset fikk utdelt et dokument med bilder av barna med tilhørende alder. De fikk ikke vite noe om barna på forhånd – da litt av hensikten skal være å fange opp noe de ansatte ikke har sett, eller for å bekrefte noe de ansatte har drøftet.

Etter observasjonene møttes observasjonskorpset, pedagogisk leder og styrer til et stormøte i den enkelte barnehage, der det ble presenter hva de ulike etatene hadde observert og om det var noen av barna de følte hadde behov for videre oppfølging. Det ble iverksatt relevante tiltak for å bedre situasjonen, enten via etatene eller gjennom systemisk jobbing i barnehagen. Etter 3-4 måneder møttes observasjonskorpset i barnehagen igjen, og de tok en ny runde med observasjoner for å se barna på nytt. Et nytt stormøte fant sted og det ble drøftet om tiltakene hadde hjulpet og eventuelt veien videre.

Kommunen er per nå i gang med runde to av det de kaller for Kvello – og det er i seg selv interessant å se hva kommunen vil med et slikt satsningsområde. Skal det implementeres som en del av barnehagetilbudet, og gir det positive resultater?

Barnehagen skal gi gode, og tilpassede tilbud til alle barn, uansett utviklingsnivå - og det var gjennom dette satsningsområdet i kommunen, sammen med årene jeg har studert på master i tilpasset opplæring, jeg ble videre interessert i å forske på barn som viser en utagerende atferd i barnehagen. Videre ønsker jeg å se på hvordan barnehagene jobber med tidlig innsats og hvordan de bruker dette i forbindelse med atferdsvansker i barnehagen. Dette er et tema som interesserer meg og som jeg mener er et svært viktig område for de som jobber i barnehage da atferdsvansker kan få store følger for barns utvikling senere i livet – dersom de ikke oppdages på et tidlig tidspunkt i barns liv (Drugli, 2013; Fugelsnes, 2008; Halsan, 2012; Nordahl, 2005).

1.2 Begrepsendring

På bakgrunn av litteraturstudier som blir presentert senere i oppgaven, og ut ifra samtaler i veiledningstimene, kom jeg midtveis i undersøkelsen frem til at jeg ønsket å endre daværende begrep «atferdsproblemer» til «atferdsvansker». Dette fordi jeg tenker at begrepet «atferdsproblemer» blir noe negativt ladet, og retter seg mot at det er et problem hos barnet. Ved å bruke begrepet «atferdsvansker» synes jeg at dette fortelle mer om at barnet har en vanske med noe, som i teorien ikke trenger å ligge direkte hos barnet. Det kan være at barnet har vansker med å tilpasse seg omgivelsene, eller at omgivelsene ikke tilpasser seg barnet. Mer om dette vil bli presentert under den aktuelle overskriften.

1.3 Problemstilling og avgrensning

Jeg har valgt å basere undersøkelsen min på de største barna i barnehagen, altså de som er i aldersgruppen 3-6 år. Dette har jeg gjort for å sette en avgrensning, men samtidig for at jeg selv jobbet på en småbarnsavdeling med barn i alderen 0-3 år da jeg startet denne undersøkelsen og ville ut av min «egen sone» i forskningsperioden. Det er viktig å understreke at temaet for undersøkelsen likegodt kan passe for de aller minste barna i barnehagen, men at jeg selv satte en begrensning. Dette også med bakgrunn i at det kan være vanskelig å påpeke om atferden hos barna i 0-3 års alderen er utagerende i form av atferdsvansker, eller om det er en del av barnets utvikling.

Studiets undersøkelse har følgende spørsmål:

- **Hvordan forstås begrepet tidlig innsats av styrer og pedagogisk leder?**
- **Hvordan kan tidlig innsats være forebyggende i arbeidet med atferdsvansker i barnehagen?**

Undersøkelsen baserer seg på hvordan pedagogiske ledere i barnehagen, samt styrere ser på begrepene tidlig innsats og atferdsvansker, og hvordan de bruker tidlig innsats som forebyggende arbeid rettet mot atferdsvansker.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av 8 kapitler.

Kapitel 1:

Presentasjon av undersøkelsens tema, bakgrunn for valg av tema, og en problemstilling og avgrensning.

Kapitel 2:

Relevante begreper belyses og presenteres med relevant litteratur.

Kapitel 3:

Temaets aktualitet og tidligere forskning gjennom offentlige styringsdokumenter og forskningslitteratur presenteres.

Kapitel 4:

Undersøkelsens teoridel. Her presenteres relevant litteratur og forskning som er relevant for undersøkelsens tema og problemstilling.

Kapitel 5:

Metodisk og vitenskapsteoretiske for undersøkelsens tilnærming presenteres her.

Kapitel 6:

Presentasjon og drøfting av informantenes svar i lys av teorien som ble presentert i kapitel 4.

Kapitel 7:

Undersøkelsens avslutning.

2. Begrepsavklaring

I dette kapitlet vil du få en presentasjon og begrepsavklaring av undersøkelsens relevante begreper.

2.1 Tidlig innsats

Om ikke begrepet «tidlig innsats» direkte har blitt knyttet sammen med begrepet «atferdsvansker», får vi indirekte i stortingsmeldinger en slags anelse om at tidlig innsats kan være med på å ruste barnet mot lærevansker og andre vansker senere i livet (Kunnskapsdepartementet, 2003-04; *ibid.*, 2006-07; *Ibid.*, 2008-09; *ibid.*, 2010-11). Gjennom litteratur i de senere årene kan vi se at flere forskere har kommet med utsagn om at tidlig innsats i barnehagen er med på å forebygge og å redusere utviklingen av atferdsvansker på et tidlig stadige i barns liv (Drugli, 2013; Fugelsnes, 2008; Halsan, 2012; Nordahl, 2005).

«Tidlig innsats» kan defineres som ulike tiltak som settes i gang for å skape gode og trygge rammer på et tidlig tidspunkt i barns liv, og som skal virke forebyggende ved at det kan redusere og/eller hindre at barn utvikler store utviklingsvansker senere (Befring, 2012). Det kan være utfordrende å oppdage vansker og å iverksette tiltak så tidlig som mulig, men det kan være av stor betydning at man oppdager dette tidlig da barn møter skolen med sine ervervede egenskaper, og disse kan legge grunnlaget for videre skjevutvikling i skolegangen (*ibid.*, 2012). På bakgrunn av det litteraturen viser (Befring, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2006-07; Drugli, 2013) dreier tidlig innsats seg om å iverksette de rette tiltakene som kan være forebyggende for barnets vanske. Tiltakene kan rette seg mot barnet, men også veiledning rundt barnet som foreldreveiledning eller en form for oppfølging av ulike etater som helsestasjon og barnevern. Befring (2012) sier at forebyggende arbeid handler om å styrke barn og unges oppvekst- og læringsvillkår, noe som innebærer mer enn bare barnehagen som arena - nettopp *alle* som påvirker barnets liv. Det kan derfor være andre påvirkende faktorer til barnets vanske enn barnet selv. På bakgrunn av dette kan jeg si at tidlig innsats i barnehagen kan være verdifullt for å redusere, også kanskje forhindre at barn møter på vansker tidlig i sin skolegangen.

Kunnskapsdepartementet (2006-07) omtaler i St.meld 16 at det i den norske skole har vært et «vente og se» -prinsipp som viser at det tar lang tid før elevene får hjelp, da de «venter på elevens modning» (ibid., s.27). Dette vil få følger ved at eleven går glipp av verdifull tidlig lærdom, og de kan i verste fall bli hengenes etter allerede ved skolestart på bakgrunn av sine egenskaper.

«Et godt utgangspunkt ved skolestart øker sannsynligheten for å lykkes med videre skolegang, studier og arbeid. Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges. (Kunnskapsdepartementet, 2006-07, s. 27).»

Jeg vil på bakgrunn av dette utsagnet i St.meld. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-07) understreke at tidlig innsats i barnehagen kan ha en vesentlig og viktig rolle i barns utviklingsprosess, og at dette senere kan gå i skolens favør nettopp fordi at barnehagen treffer barna på et tidligere stadige i deres utvikling, og kan fange opp vansker før de utvikler seg til å bli et større problem i skolen.

2.2 Atferdsvansker

Det blir brukt mange ulike betegnelser på vansker i samspillet mellom barn og omgivelsene, og vanskene blir definert ulikt av ulike forfattere. Holland (2013) skriver at disse samspillsvanskene ofte bruker betegnelsen emosjonelle og sosiale vansker, som jfr. Nordahl et al. (2005) er en svær kategori og kan deles inn i to hovedgrupper; innagerende vansker og utagerende vansker. Innagerende vansker kan være depresjon, angst og lignende, mens utagerende vansker ofte skaper utfordringer for omgivelsene rundt barnet og kan være verbalt eller fysisk (Holland, 2013). Jeg skal i denne undersøkelsen legge vekt på den utagerende atferden som ifølge Holland (2013) ofte omtales som atferdsvansker som vil bli oppgavens mest brukte begrep rundt emnet. Som jeg nevnte innledningsvis valgte jeg å endre begrep fra atferdsproblemer til –vansker, da dette for meg sier at det er noe mer enn bare «barnet» som årsak. Barnet har en vanske, men hva gjør at barnet har en vanske? En vanske kan rette seg mot at omgivelsene kan være med på å skape vansker for barnet, og at det ikke er noe barnet *er* men *har*.

Atferdsvansker i barnehagen bør ikke ses på som at det er barnet alene som er en årsak til vanskene, men at det må ses i forhold til omgivelsene (Holland, 2013). Dette støttes også av Sørli (2000) som skriver at det aldri bare er én årsak til at et barn utvikler atferdsvansker. Hun kaller atferdsvansker for et multideterminert fenomen, som betyr at det er flere faktorer av individuell, relasjonell, kontekstuell og situasjonell art som spiller inn for barnets måte å reagere på (ibid., 2000). Hvilken faktor som har størst påvirkning vil avgjøre i hvert enkelt tilfelle, men pedagogene i barnehagen må rette tiltakene direkte inn mot å endre de faktorene som er påvist som en påvirkende faktor for barnets atferd for at dette skal virke som et forbyggende tiltak (ibid., 2000). Som individ har man med seg et sett med personlige egenskaper, sine individuelle faktorer som temperament, familieforhold, mangelfull omsorg, og kognitive vansker for å nevne noen. Disse faktorene går under kategorier som kalles for risikofaktorer (Holland, 2013) og sier noe om den pakken et barn har med seg, og som kan forsterkes av omgivelsene barnet er en del av, slik som barnehage og skole. Dette tenker jeg er en meningsfull viten å ha med seg i det daglige arbeidet med barn, da dette kan ha stor betydning for hvordan et barn utagerer seg uten at det nødvendigvis trenger å ha noen form for diagnose eller andre medisinske årsaker til utageringen.

2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et begrep som er knyttet til skolen, som betyr at alle elever har rett til tilpasset opplæring etter egne forutsetninger og behov, jfr. Opplæringsloven §1-3 (Nilsen, 2014). Studiets tittel er jo nettopp «Tilpasset opplæring», og er for lærere av alle slag. I barnehagen brukes ikke dette begrepet og jeg hørte sjeldent at forelesere nevnte dette sammen med barnehagen, men jeg vet jo at jeg som pedagog må tilrettelegge og tilpasse mitt pedagogiske opplegg etter barnas behov og forutsetninger. Rammeplanen gjentar ofte at barnehagens tilbud skal være «tilpasset» hvert enkelt barn og at barnehagen skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud til alle (ibid., 2014). Men hva menes egentlig med tidlig innsats, og kan dette måle seg med skolens begrep om tilpasset opplæring? Begrepet «tilpasset opplæring» har vært mye omtalt i den norske skole siden 70-tallet, og begrepet taler litt for seg - det handler om å gi en opplæring som passer det enkelte barnet (Bachmann & Haug, 2006). Begrepet alene forteller oss lite om hvordan man i praksis tilpasser opplæringen slik at den passer hver enkelt best mulig. Bachmann og Haug (2006) skriver i sin rapport at offentlige styringsdokumenter formidler nokså klart hva tilpasset opplæring er, men at det gis få holdepunkter for hvordan det tenkes at det skal foregå i praksis.

Tilpasset opplæring er et begrep som ofte omtales for elever i skolen, men som nevnt ser jeg litt på begrepet sammen med tidlig innsats i barnehagen. Kan det være noen sammenhenger her? I forhold til atferdsvansker kan begrepet tilpasset opplæring kobles mot hverandre ved at Bachmann og Haug (2006) setter et spørsmål om skolers og læreres praksis er med på å utvikle og/eller opprettholde atferdsproblemer/vansker, ved at de ikke tilpasser undervisningen sin for den enkelte elev. På samme måte som at barnehagen kan være med på å opprettholde en atferdsvanske på grunn av sine dagligdagse vaner og rutiner. På måten begrepene tidlig innsats og tilpasset opplæring blir omtalt i forhold til å opprettholde atferdsvanskene, tenker jeg at begrepene kan stå tett sammen, men at de brukes på ulike nivåer i barns utvikling. Alle skal kunne møte en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov (Bachmann & Haug, 2006).

3. Temaets aktualitet og tidligere forskning

Her kan du lese om temaets aktualitet og tidligere forskning gjennom faglig litteratur, sosiale medier og offentlige styringsdokumenter. Du vil få en liten gjennomgang av hva som menes om tidlig innsats og atferdsvansker, og om hvorfor barnehagen skal fokusere på nettopp tidlig innsats i arbeidet med å forebygge atferdsvansker i barnehagen. Til slutt vil du kunne lese om et kritisk blick på tidlig innsats og atferdsvansker der, jeg skriver om mulige konsekvenser av bruken av tidlig innsats og kartlegging.

Barnehagens rolle har i de siste årene kommet tydeligere frem både i offentlige styringsdokumenter og i sosiale medier. Barnehagen står sentralt i barns utvikling og de tiltakene som iverksettes i barnehagen skal sikre alle en god og allsidig utvikling. Men hvorfor har barnehagen i løpet av de siste årene fått en så sentral og viktig rolle i barns utvikling? Tall fra Statistisk Sentralbyrå i utkanten av 2013, viser at barn tilbringer i gjennomsnitt 41 timer eller mer i barnehagen hver uke noe som gir en 7-8 timer om dagen (Statistisk Sentralbyrå, 2014). Dette betyr at barnehagen møter barn relativt tidlig i livet og er blant dem som ser barna mest. Barnehagen får derfor en sentral rolle i forebyggende arbeid fordi de har muligheten til å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt i barns utviklingsprosess og kan med det forhindre at barn utvikler vansker senere i livet (Buli-Holmberg, 2012).

3.1 Styringsdokumenter

Kunnskapsdepartementet brakte begrepet tidlig innsats på bane i sin Stortingsmelding nr.30 (2003-04) der de skrev at god stimulering tidlig i oppveksten er viktig for læring senere i livet, og at forskning tyder på at barnehagen *kan* bidra med å redusere store forskjeller i læringsutbyttet til barna. Her trekkes tidlig innsats og barnehagens rolle inn mot et mulig økt læringsutbytte, men sier lite om det forebyggende arbeidet og barnehagens viktighet er noe forsiktig. Ett par år senere kom Stortingsmelding nr. 16 (2006-07) med at «tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder» (s.10). Ikke fullt så presist, men dette utsagnet sier mer om hvordan begrepet skal forstås enn om barnehagens rolle.

I Stortingsmelding nr. 41 (2008-09) og i Stortingsmelding nr. 18 (2010-11) kommer det mer tydeligere frem at barnehagen skal arbeide med tidlig innsats i barnehagen da det gir barna et godt pedagogisk tilbud fra da de er små, og at barnehagen kan være med på å forebygge og løse problemer tidlig i barnas utvikling. Tidlig og god hjelp kan bidra til å forebygge senere vansker og sosial ulikhet (Kunnskapsdepartementet, 2008-09; Kunnskapsdepartementet, 2010-11). Her kommer påstanden om tidlig innsats som forebyggende ovenfor vansker mer tydelig frem.

3.2 Forskningslitteratur

Når det kommer til atferdsproblematikken i barnehagen, kan det synes som om det er lite forskning som går direkte på barnehagen da de fleste forskningsprosjekter har foregått i forbindelse med skolen. Det finnes likevel en god del forskningsbasert kunnskap rundt atferdsproblematikken som refererer til barnehagens viktige rolle rundt forebygging av atferdsvansker hos barn, gjennom blant annet tidlig innsats.

May Britt Drugli (2013) er blant de som viser til nyere forskning rundt barn med atferdsvansker. Hun understreker hvor viktig barnehagen er for å avdekke atferdsvansker hos barn for å kunne sikre at barna får den hjelpen de trenger til rett tid (ibid., 2013). Barn med alvorlige atferdsvansker som ikke blir normalisert i løpet av førskolealder, vil være i økt risiko for å utvikle senskader som kan føre til at de dropper ut av skolen og får vanskeligheter med å tilpasse seg samfunnet i voksenalder (ibid., 2013). Dette mener jeg er alvorlige påstander som viser at barnehagen har en svært viktig rolle med forebyggende arbeid og tidlig innsats. Forskning viser blant annet at tidlig innsats i barnehagen kan være med på å forebygge atferdsvansker ved at den utagerende atferden fanges opp tidlig. Forsker Anne Inger Helmen Borge mener at atferdsproblemer hos barn angripes for seint og at det bør forebygges og behandles allerede i barnehagen (Fugelsnes, 2008). Helmen Borge mener at det ikke er noen god løsning å ta tak i atferdsproblemene i skolealder, da det er i 2-6 års alderen at problemene er mest synlige og hyppige, og det er da det bør gjøres noe (ibid., 2008). Også atferdsforsker Pål Roland underbygger dette ved at man må starte tidlig med det forebyggende arbeidet om man skal oppnå gode resultater rundt den negative atferden barn måtte vise (Halsan, 2012). Både Helmen Borge (Fugelsnes, 2008) og Roland (Halsan, 2012) mener at dersom problemene ikke løses i barnehagen, kan de vedvare slik som Drugli (2013) også påpeker.

3.2.1 Et kritisk blikk på begrepet tidlig innsats

Tidlig innsats fremmes som et viktig begrep i barnehages arbeid mot å tidlig fange opp barns utfordringer og for det å forebygge atferdsvansker hos barn. Men kan det tenkes at det kan bli for mye fokus rundt det å «normalisere» barnet? Og hva er egentlig «normalbarnet»? I senere tid har det kommet flere kritiske tolkninger av begrepet tidlig innsats og det å skulle gå etter en mal for hvordan det «normale» barnet skal være. Borbe og Gärtner (2014) har gitt sine innspill rundt dette i bladet *Utdanning* der de sier at dagens barn møter på mange forventninger om å passe inn i det de kaller for det målsatte «normale». De skildrer at barn allerede i barnehagealder måles og evalueres i store deler av det de gjør når det kommer til blant annet språklig og motorisk utvikling, og sosiale ferdigheter. Kriteriene er satt av fagfolk og andre spesialister, fremfor barnehagen selv, og andelen barn som trenger spesialpedagogisk hjelp øker da det er lite rom for å være annerledes i målingene (ibid., 2014). Borbe og Gärtner undrer seg over om hvorfor det ikke holder å være god i noe, og ikke i alt (ibid., 2014). Jeg tenker det er en interessant skildring at barn i barnehagen evalueres og måles i store deler av det de gjør. For hva er meningen med å sette en standard etter det de kaller for «normalbarnet», og ikke minst hvordan kategoriserer man «normalbarnet»? Barn trenger å være seg selv i egen barndom, og det bør de ha sin fulle rett til å være. Klefbeck og Ogden (2003) viser til forskning der de mener at barn faktisk ikke utvikler problemer, men at de korrigerer seg selv i retning av et tilpasset liv. De mener at forklaringen ligger i omgivelsenes forventninger om at barnet skal passe inn i et «normalt liv» (ibid., 2003). Med dette tenker jeg at det gis lite rom til være seg selv med sine unike individuelle egenskaper i et fellesskap med andre, og at det nesten fokuseres mer mot et tilpasningsønske til det «perfekte» med lite rom for utfordringer og ulikhet.

Borbe og Gärtner (2014) stiller spørsmål om hvor normale en skal bli, og spør om det er rom for å være annerledes i dag. De mener at fokuset rundt barns resultater kan være med på å gi barn en følelse av at de ikke strekker til før de oppnår en best mulig score – men hva er egentlig den «beste» scoren, og er det et mål i seg selv at alle skal score likt? Med et nyere syn på barn vil det vel være vanskelig å fylle alle barn med et standardisert innhold, og ikke minst forme alle etter de samme gitte kriteriene. Selv om barnets reiserute i livet ikke er forhåndsbestemt, blir de likevel født med ulike kjennetegn og ett sett med personlige egenskaper som er med på å forme veien inn i livet (Klefbeck & Ogden, 2003). Det som er

riktig for det ene, er derfor ikke nødvendigvis passende for den andre. De trenger ulikt påfyll i ulike mengder og varianter, som innebærer at det må være rom for individualitet (ibid., 2014), og ikke en standardiseringsnorm som skal måtte passe alle og være en rettesnor på hvordan man skal være. Dette er tanker som støttes av Pettersvold og Østrem (2012) da de mener at kartlegging gjennom standardiserte verktøy viser jakten etter det normale barnet, som er ønsket av politiske prestisjeprosjekter fremfor pedagogene selv. De skildrer kartleggingens konsekvenser ved at det vil bli viktigere å oppdage avvik hos barn og sette inn tilrettelagte og gode tiltak slik at barna kan passe inn etter den gitte standarden, fremfor å fremme barns individuelle og unike egenskaper. Det trosser også barnehagens egentlige formål om det å skape et fellesskap på barnas premisser, møte barn med respekt og anerkjenne barndommens unike egenverdi (ibid., 2012).

Gjennom politiske føringer og kommunale planer sørges det for at en rekke aktører utenfor barnehagen kan komme inn å sette sitt preg på barnehagens pedagogikk (Pettersvold & Østrem, 2012). Dette i form av ulike kartleggingsverktøy og skjemaer som skal si noe om barnet. Det handler da ikke lenger om førskolelærerens ytringer og synspunkter om et barns egenskaper, men om at en standardisert løsning fra et kommersielt marked skal gi en mening om, å og være til det beste for barnet. Barnehagens metodefrihet som står nedfelt i Rammeplanen ignoreres og bestemte kartleggingsskjemaer skal benyttes på *alle* barn (ibid., 2012). Slik svekkes førskolelærerens profesjonalitet ved at eksterne aktører overtar fremfor førskolelærerens fagkunnskap og profesjonelt skjønn om barnets beste (ibid., 2012).

«Kartlegging handler ikke om å se barnets ressurser, men om å identifisere feil og mangler, og å sortere de som mestret fra dem som mestrer» (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 49.)

Tanken bak en kartlegging skal vel være å hjelpe de barna som strever eller som er utenfor den aldersadekvate utviklingen (ibid., 2012), ikke om å identifisere hva barnet mangler eller ikke har. Dette mener jeg er viktig å huske på i det daglige, slik at det ikke blir en stigmatisering av hva barna ikke kan, men en kartlegging for å hjelpe barn med å lære det de ikke mestrer like godt. Et barn som ikke mestrer, vil på grunn av den gitte kartlegging kunne få flere tomme felter i form av en lav score ut ifra hva den standardiserte målingen mener at et barn skal kunne mestre (ibid., 2012). Dette måles uavhengig av hva barnet mestrer utenfor registreringsskjemaet. Et barn må lære seg å mestre og bli god i ting, og det vårt ansvar. Vi må jobbe for at barn får de skraverte feltene i målingene og at de erfarer mestring og anerkjennelse, fremfor å komme innenfor en standardisert «normalisering» som sier de ikke kan eller får til.

Med et kritisk blikk, kan det være dette tidlige innsats handler om? Om å kartlegge og måle barn etter en form for en standardisert «normalitet», eller er det det å fange opp de utfordringer og vansker et barn treffer på i sin hverdag? Handler tidlig innsats om at barnehagen skal kunne tilrettelegge for at barnet skal nå sine mål ut ifra sine egne individuelle forutsetninger eller kan begrepet knyttes mer mot en normalisering? Med bakgrunn i tidligere forskning og temaets aktualitet, tenker jeg at regjeringen nå i større grad stiller krav til barnehagen i likhet med skoleopplæringen nå enn de gjorde før. Dette på den måten at tidlig innsats i barnehagen har gått fra å være noe barnehagen *kan* bidra med og at det *kan* ha positiv innvirkning på barns utvikling, til noe de skal bruke i arbeidet fordi det *er* forebyggende og viktig. Og at det i tillegg sikrer god kvalitet for alle barn i alle utviklingsfaser. En ting er hva regjeringen setter på dagsordenen og kommer med av utallige skriv og dokumenter om hva som forventes av barnehagen, men hvordan begrepet forstås innad i barnehagene vil ha mye å si for hvordan tidlig innsats brukes i praksis og hvilket effekt dette har for barna. Det er hva min undersøkelse vil bygge videre på, og vil bli presentert senere i oppgaven.

4. Del 2

Teoretisk ramme

Med utgangspunkt i undersøkelsens tema og spørsmål, vil du her kunne lese det teoretiske fundamentet for oppgaven. Du vil først treffe på en redegjørelse av begrepet atferdsvansker, og hvordan man kan forstå begrepet i et individ- og systemperspektiv da dette kan være avgjørende for hvordan man som voksen forstår seg på barn med atferdsvansker. Etter at begrepet er redegjort, vil du kunne lese om barn med atferdsvansker og hvordan en kan forstå seg på dette. Videre trekkes begrepet tidlig innsats inn, og en teoretisk forankring rundt betydningen av tidlig innsats for å begrense utviklingen av atferdsvansker blir videre beskrevet. Barnehagens oppgaver og den voksne rolle står sentralt i kapitelets siste del, og her kan du lese om hvordan synet på barn, relasjoner og inkludering kan ha en betydning for atferdsvansker i barnehagen.

4.1 Hva er atferdsvansker?

Atferdsvansker er et vidt begrep og har flere forklaringsdefinisjoner som i seg selv gjør det noe vanskelig å gi en konkret definisjon av begrepet. Selve begrepet blir i det dagligdagse brukt om et barns handlinger som overfor andre kan oppleves som en utagerende eller vanskelig atferd, og som bryter med den forventede og aksepterte atferden (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002). Atferdsvansker oppstår som oftest i konfliktsituasjoner der barnet ikke får det som det ønsker, eller i situasjoner der det stilles krav til barnet som det selv mener er urimelig eller feil (ibid., 2002). Atferdsvansker må forstås som et normativt fenomen der den voksens oppfatning og forventning til hva som er en normal atferd vil være av stor betydning for definisjonen (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Mange av definisjonene på atferdsvansker retter seg mot elever i skolen og viser ikke til barn i barnehagen, men jeg ser likevel dette som relevant også for barnehagen. Ogden (2009) mener at atferdsvanskene er en form for reaksjon på det miljøet barnet møter og at vanskene ikke kan defineres ut fra et bestemt problem. Han definerer atferdsvansker slik:

Atferdsproblemer i skolen er en elevatferd som bryter med skolen regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positivt samhandling med andre. (Ogden, 2009, s. 18).

En kan på bakgrunn av Ogdens (2009) definisjon si at atferdsvansker i barnehagen er når barnets atferd bryter med de gjeldene regler, normer og forventninger omgivelsene har til barnet, og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat væremåte. Jeg vil på bakgrunn av Aasen et al., (2002) og Nordahl et al., (2005) si at atferdsvansker handler om manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger omgivelsene har til et barn. Nå er det ikke slik at et barn har atferdsvansker dersom det bryter noen normer eller ikke står til de forventningene barnehagen har, men det avhenger av hva som anses som normal og akseptabel atferd på ulike alderstrinn og i hvilken grad det bryter med forventningene (Nordahl et al., 2005). Det er derfor lurt å kjenne til at *alle* barn kan vise den samme type utagerende atferd eller ha de samme mønstrene som et barn med alvorlige atferdsvansker, uten at det er noe å bekymre seg over (Aasen et al., 2002). Det er grad av intensitet som vil avgjøre om det er mer enn bare litt utagering og grensetesting i barnehagen. Dersom atferden endrer og utvikler seg over tid og går fra å være situasjonsavhengig til å bli konstant og blir et problem- da bør personalet i barnehagen reagere og iverksette tiltak for å forebygge og redusere atferdsvanskene barnet viser (Nordahl, et al., 2005).

Denne undersøkelsen dreier seg om den eksternaliserte atferden hos barnet; den utagerende atferden (Nordahl et al., 2005). Det er denne atferden som er mest fremtredende hos barn i barnehagen og kan være med på å skape utfordringer for både store og små i en barnehagehverdag. Barn viser en utagerende atferd ved å bli fort sinte og uenige, de reagerer på å bli irettesatt av de voksne, og de kan ofte komme i konflikt med de andre barna i barnehagen (ibid., 2005). Den voksnes syn på barnet vil i stor grad spille inn for hvordan barnehagen ser atferdsvanskene og hvordan de velger å løse dette. Ser en på barnets atferdsvansker i et individperspektiv vil en prøve å diagnostisere barnet og finne en løsning til vanskene ved hjelp av medikamenter. Som Nordahl et al (2005) sier, så er dette en svært snever og ensidig måte å se atferdsvansker på. Ved å ta i bruk systemperspektivets forståelse rundt atferdsvanskene, vil en kunne se mer på helheten og knytte dette opp mot individets atferd. Og som Nordahl et al (2005) er inne på, er det vel lite sannsynlig å tenke seg til at et barns atferdsvanske kan utvikle seg uavhengig av de omgivelsene de er en del av, og at de selv er årsak til de vanskene de møter på i barnehagen. For å forebygge utagerende atferd og atferdsvansker hos barn, bør man først og fremst rette oppmerksomheten mot de ulike systemene barnet påvirkes av (Nordahl et al., 2005).

Dette betyr at det er viktig å arbeide med å endre strukturen og organiseringen i barnets sosiale system, noe som betyr at barnehagen må gå inn å se på seg *selv* som et sosialt system og hvordan de kan være med på å opprettholde barnets atferdsvanske. Å kombinere den systemiske forståelsen med at barn er aktører i eget liv, retter ikke fokuset bare mot barnet, men også mot hvilken sammenhenger det kan være mellom barnets handling og det miljøet det omgås til daglig. Nordahl et al., (2005) hevder at en slik tekning kan være med på å redusere den ensidige forståelsen av atferdsvansker, og åpne opp for gode løsninger og tiltak som kan være til hjelp for barnet. Dermed kan de vanskelige situasjonene i barnehagen bedres uten å rette årsaken mot barnet selv som en forklaring på sine atferdsvansker, men i stedet se på miljøet som en påvirkende eller opprettholdende faktor for vanskene (Nordahl et al., 2005). Jeg tenker at et fokus på barnehagens miljø kan være forebyggende i seg selv da en kontinuerlig evaluering av barnehagens arbeid, og en reflekterende holdning hos de ansatte kan bidra til å redusere forhold som kan være en opprettholdende faktor for barns atferd i barnehagen.

4.1.1 Atferdsvansker i individperspektivet

Atferdsvansker kan forstås på ulike måter, og hvordan du velger å forstå dette kommer an på hvilket perspektiv du velger å se barnet og atferdsvanskene i. I et individperspektiv blir barnets vansker beskrevet ut i fra en medisinsk- eller problemorientert årsaksmodell, og omgivelsenes påvirkning på barnet vil i liten grad bli tatt hensyn til i vurderingen av vanskene (Nordahl et al., 2005).

Det kan ofte være flere faktorer som påvirker individets atferd og i individperspektivet retter faktorene seg mot individet selv, som for eksempel en hjerneskade, arvelige faktorer eller biokjemiske forstyrrelser (bruk av medikamenter) (Birkemo, 1993). Det individrelaterte perspektivet viser til de sammenhenger det er mellom vanskene og problemene som kan knyttes til barnet og dens vansker i barnehagen. Det fokuseres på individets svakheter og manglende egenskaper, og i dette perspektivet vil hovedmomentet være å finne «feilen» ved individet. Perspektivet bygger på en smal normalitetsoppfatning, og kritiseres ofte da barnet beskrives i medisinske eller problemorienterte kategorier, og de blir satt i bås ved de mangler det måtte ha (Nordahl et al., 2005).

En kan skille mellom et objektivt og et subjektivt individperspektiv. Dersom et barn ikke oppfører seg som forventet, vil en ut ifra et objektivt individperspektiv forstå årsaken til dette som noe som ligger i barnets egenskaper, og en vil ut i fra det prøve å diagnostisere barnet og bruke diagnosen som en årsak til den avvikende atferden. Medisinering vil være et alternativ til å redusere atferden (Nordahl et al., 2005). En kan også velge å se barnets atferd i et subjektivt individperspektiv, nemlig at barn er aktør i eget liv. I det subjektive individperspektivet ser en ikke bare på barnet, men også på hvilken sammenheng det er mellom dens handlinger og læringsmiljøet i barnehagen (Nordahl et al., 2005). Dersom barn er aktører i eget liv, vil det si at det er handlende menneske og ønsker å skape mening ved å ta egne valg. Hvilke valg barnet tar, og hvilke handlinger det utfører må forstås i forhold til dette (ibid., 2005). Kanskje er hensikten med handlingen i barnets beste mening, men for den voksne kan handlingen virke både uheldig og problematisk. Dette betyr ifølge Nordahl et al (2005) at barnet vil handle rasjonelt etter hva det selv ønsker og mener er riktig ut ifra egne mål og verdier. Dette vil da på bakgrunn av det Nordahl et al. (2005) skriver, bety at ens rasjonelle handlinger vil være irrasjonell for en annen ettersom vi har ulike mål og verdier som aktør i eget liv. Utagerende atferd hos et barn vil da etter forståelse av Nordahl et al. (2005) kunne avhenge av i hvilken grad dens subjektive handlinger blir sett på som rasjonelle eller irrasjonelle hos den voksne. I det subjektive individperspektivet vil et barn handle avvikende i form av å opptre urolig og lage støy, være negativ mot den voksne, eller være uinteressert i det som skjer (Nordahl et al., 2005). Dette fordi at barnets virkelighetsoppfatning går i strid med pedagogenes oppfatning, og barnet føler at han eller hun ikke blir tatt på alvor eller blir forstått og derfor handler rasjonelt etter egen forståelse. Dette kan oppleves som en utagerende atferd, og det kan over tid bli sett på som om barnet har en atferdsvanske og har behov for tilrettelegging.

Dersom barnet har vansker knyttet til individuelle faktorer, er det viktig at det får en kompetent og tilpasset hjelp så snart som mulig, slik at læringsutbyttet for barnet blir optimalt (Nordahl, et al., 2005). Dette kan være i form av en individuell tilpasning, eller diagnostisering for å gjøre det lettere for barnet å leve med vanskene. Synet på barnet bør endres fra det at det var vanskelig, til at det har en vanske og trenger tilretteleggelse etter sine behov.

4.1.2 Atferdsvansker i systemperspektivet

Innenfor systemperspektivet er synet på atferdsvansker mer knyttet til omgivelsene og at mennesker er deltagende aktører i et sosialt system som påvirker hverandres væremåte. Barns atferdsvansker vil i dette perspektivet forklares ved at det er en rekke faktorer i systemet som skaper og/eller opprettholder vanskene, og at en endring i systemets struktur rundt barnet må til for å kunne redusere vanskene (Nordahl et al., 2005).

4.1.3 Aktørperspektivet

Aktørperspektivet tar utgangspunkt i barnets virkelighetsoppfatning, og barnet blir sett på som aktør i eget liv (Nordahl et al., 2005). I dette perspektivet understrekes det at barn er handlende individer som ønsker å skape en mening i sin tilværelse der hensiktsmessige og uhensiktsmessige handlinger må forstås i lys av dette (ibid., 2005). For å se atferdsvansker i dette perspektivet, må en forstå at barnets handlinger skjer ut ifra dens egen virkelighetsoppfatning, mål og ønske, og at fortolkningen av situasjonen skjer etter pedagogens subjektive opplevelse av handlingen (ibid., 2005). Dette betyr at om en pedagog velger å se barnets handling som hensiktsmessig eller ikke, kommer an på hvordan han eller hun opplevde situasjonen. Reagerer barnet ved å utagere fordi den voksne ikke forstår seg på barnet, eller fordi den føler seg urettferdig behandlet? Dette perspektivet handler altså om rasjonelle valg der barnet utfører en handling etter eget ønske eller for å nå et bestemt mål (ibid., 2005). Ved å se barnet som aktør vil det ofte bidra til en bedre relasjon til barnet, da barnet selv kan føle at den voksne forstår seg på og ser barnet ut ifra dens oppfatning og forståelse i en situasjon (ibid., 2005). Et barn kan altså være utagerende eller utvikle atferdsvansker fordi den opplever en situasjon som vanskelig eller urettferdig sett ut fra sin egen virkelighetsoppfatning, og etter sine mål og ønsker. For å forstå seg på barnets atferdsvansker må man som pedagog tolke situasjonen ut fra barnets synsvinkel, og prøve å forstå situasjonen etter barnets virkelighetsoppfatning. Hvordan opplevde barnet situasjonen? Kan en reaksjon ha en rasjonell forklaring? For å redusere atferdsvanskene kan pedagogen prøve å lytte til og prøve å forstå seg på barnets virkelighetsoppfatning, ønsker og mål, og la barnet medvirke som aktør i egen hverdag (ibid., 2005). En positiv forståelse av barnets handlinger kontra en negativ reaksjon, kan bidra til en god relasjon mellom barn og voksen som igjen kan redusere atferdsvanskene, eller den utagerende atferden hos et barn.

4.1.4 Det kontekstuelle perspektivet

Vi blir alle påvirket av omgivelsene vi er en del av, og vi tilpasser oss etter hva vi selv mener er riktig eller hva vi tenker at andre vil mene er rett. En systemisk forståelse av handlinger og atferd innebærer at det er en interaksjon mellom omgivelsene og individet, der individet selv kan påvirke, eller bli påvirket av omgivelsene (Nordahl, 2010). I individperspektivet ser en etter en årsak til atferdsvanskene i hvert enkelt individ, og ser på forholdet mellom årsak og virkning (Nordahl og Hansen, 2012). Dette overser andre forhold som samspillet mellom barna, mellom barn og voksne, og hvordan hele konteksten påvirker barnet på ulike måter (Overland, 2011). Uttrykk som; «han bare *er* sånn» kan fort bli brukt i en slik sammenheng. En slik tenkning er så å si umulig i systemperspektivet, da det der er helheten av samspillet med omgivelsene som kan gi en forklaring eller en årsak til problematferden individet har (Overland, 2011). Jeg ønsker at vi som pedagoger skal tenke mer mot at; «ja, han *er* kanskje sånn, men hva kan *vi* gjøre for at vi skal bli mer tilpasset og tilrettelagt for hans egenskaper?», noe som er vesentlig i dette perspektivet. Barnets personlige egenskaper skal ikke ses på som en forklarende årsak til atferdsvanskene.

Systemperspektivet er viktig for forståelsen av hvordan barnet opplever læringsmiljøet, hvilken atferd og læringsresultater de oppnår og hvordan atferdsvanskene kan møtes. Mønstrene og strukturene i de sosiale systemene barnet deltar i, vil påvirke dens handlinger og atferd (Nordahl et al., 2005). I systemperspektivet må årsaksforklaringen utvides til å omfatte hele konteksten, altså det miljøet som barnet ferdes i (Overland, 2011), noe som gjør at barnets atferdsvanske sammen med barnets egenskaper, vil bli knyttet opp mot det sosiale systemet. Hensikten er å finne sammenhenger mellom omgivelsene og barnets atferd, og ikke selve årsaken til at barnet har en atferdsvanske (Nordahl et al., 2005). Atferdsvansker hos barn kan forklares ut ifra flere påvirkende faktorer i systemperspektivet. Lite strukturert miljø, dårlige relasjon mellom barn og voksne, og ellers alt som skjer innenfor barnehagens sosiale system kan ha negativ innvirkning på barns atferd (Overland, 2011). En systemisk forståelse tar utgangspunkt i interaksjonen mellom barnet og andre i samme miljø og kontekst, og interaksjonen vil være i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene; personalet og barna (Nordahl, 2010a).

Selv om jeg i denne undersøkelsen har avgrenset til barnehagens rolle, vil også foreldre og foresatte kunne ha en reel påvirkning på barnets atferd. Risikofaktorer i barnets hjem og private omgivelser kan være av betydning for barnets væremåte i barnehagen (Nordahl et al., 2005). En mangelfull oppdragelse eller en dårlig familiemestring er påvist å være en moderat til sterk relatert til et barns atferdsvansker. Barn kan ha foreldre med svekket foreldreferdigheter, som betyr at det i liten grad får god veiledning og oppfølging i hjemmet (ibid., 2005), de kan ha uklare grenser, manglende kunnskap rundt barnets behov og barnet kan bli møtt med liten eller ingen forventning til egen atferd. Nordahl et al. (2005) påpeker også at barn som vokser opp i et konfliktfyllt hjem, som er preget av hyppig krangling og uenigheter, ofte har større sjans for å utvikle atferdsvansker enn barn som kommer fra et harmonisk og stabilt hjem. Det er derfor viktig at personalet i barnehagen har et tett samarbeid med foreldrene, dersom de ser at et barn viser tegn til utagerende atferd eller atferdsvansker. Kanskje er det umiddelbare forhold i hjemmet som påvirker barnet, og at det gjennom et samarbeid kan tilrettelegges til barnets, men også foreldrenes beste for å redusere den negative atferden. Nordahl et al. (2005) understreker at et samarbeid på tvers av barnehagen er svært viktig for betydningen av det å løse atferdsvansker hos barn, da det i enkelte tilfeller ikke er mulig å løse atferdsvanskene uten å sette i gang tiltak i flere deler av barns sosiale systemer. En god kommunikasjon med foreldrene vil kunne åpne opp for et godt samarbeid i barnehagen, som igjen kan øke sjansen for at barnet kan endre sin atferd i positivt retning da man er flere som jobber for barnets beste (Nordahl et al., 2005). Foreldrene beskrives i barnehagens Rammeplan som pedagogenes samarbeidspartner, og det understrekes at arbeidet som foregår i barnehagen skal foregå i nær forståelse og i samarbeid med barnets hjem (ibid., 2005). Jeg ser det som lite gunstig for barnets atferdsvansker dersom man som pedagog ikke forholder seg profesjonelt ovenfor foreldrene, og jobber for at alle parter skal bli møtt med anerkjennelse og respekt. Det bør derfor legges stor vekt på et målrettet og funksjonelt samarbeid mellom hjem og barnehage i arbeidet med atferdsvansker i barnehagen.

4.1.5 Oppsummering av atferdsvansker i de ulike perspektivene

Atferdsvansker har tradisjonelt blitt sett på som en individuell vanske hos barnet, og en slik individorientert forklaringsmodell preger den pedagogiske forståelsen av atferdsvansker (Kostøl, Nordahl, Sunnevåg, Knudsmoen, & Johnsen, 2011). Jeg tror nok dessverre at mange pedagoger på grunn av manglende tid, ressurser og/eller kunnskap kan tenke at det er

barnet som er problemet, slik at instanser som PPT kontaktes og at enkeltvedtak settes inn. Dette i stedet for å ta en nærmere titt på konteksten og de rammene som barnet omgås daglig. Av erfaring så vet jeg at det kan være lett å tenke at det må være noe med det barnet som gang på gang lager uro og bråk, og ikke hører på oss voksne. Det er der og da lettere å være problemorientert enn det å være løsningsorientert, og at vi i stedet for å ta tak i situasjonene velger å se på barnet som et problem. Men vi ser jo at dette ikke løser problemene som oppstår, og det vil derfor være mer hensiktsmessig og se på barnet som aktør, som et handlende menneske, og prøve å se på *hvorfor* situasjoner med utagerende atferd oppstår. Rammeplanen (2011) skriver nettopp det at barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med spesielle behov. ”For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud, og tilretteleggingen kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen” (s.23). Dette strekker personalet i barnehagen mot å se på barnet på aktørnivå, fremfor på individnivå, og åpner opp for at pedagogene må tenke på at barnet handler rasjonelt ut ifra de mål og meninger det selv har som aktør i barnehagen jfr. Nordahl et al. (2005), og at de ved utfordringer bør vurdere egen praksis og det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

4.2 Barn med atferdsvansker

Atferdsvansker i barnehagen blir brukt om uakseptabel atferd og den atferden som bryter med de normer og regler som barnehagen har. Det kan være utfordrende å jobbe med barn som viser en utagerende atferd i tidlig alder, da det ikke er like lett å definere hva som er en «normal» atferd og hva som går under å ha en atferdsvanske. I følge Drugli (2013) viser det seg at barn med atferdsvansker utgjør en stor del av de henvisningene som sendes inn til ulike samarbeidsinstanser, og at atferds-relaterte diagnoser er utbredt blant barn i skolealder. Det kan være utfordrende å jobbe med barn og utagerende atferd i barnehagen, da alle barn på ett eller annet tidspunkt i sin utvikling vil komme til å vise en utagerende atferd ovenfor andre barn eller voksne (Drugli, 2013). Dette er helt normalt og handler ikke om at et barn har atferdsvansker, men det er om denne atferden begynner å skille seg fra det aldersadekvate når det kommer til nivå, varighet og alvorlighet, sammen med når vanskene oppstår (særlig om det er til hinder for barnets funksjonsnivå) at det kan defineres som atferdsvansker (ibid., 2013). Denne atferden resulterer gjerne i hyppige konflikter i sosiale settinger med andre barn og voksne i barnehagen, og vil ofte møte mange negative reaksjoner fra barn og voksne (ibid., 2013).

Barn med atferdsvansker kan streve med å fungerer sammen med de andre barna, og kommer ofte i konflikter da de ikke følger regler og sjeldent klarer å holde en aktivitet over tid (Drugli, 2013). Det vil derfor være viktig at disse barna får sosial støtte fra de voksne til å fungere bedre. Barn med atferdsvansker bør ses på som aktør i sin utviklingsprosess, noe som betyr at barnets virkelighetsforståelse er av stor betydning for å kunne forstå og hjelpe barnet. Dette er spesielt viktig for at vi ikke skal se barnets atferdsvansker i en ensidig tilnærming da dette vil trekke problemet mot at noe er «galt» med barnet og vekk fra at det kan være noe med barnehagens miljø som bidrar til å opprettholde barnets atferd (Nordahl et al., 2005; Drugli, 2013).

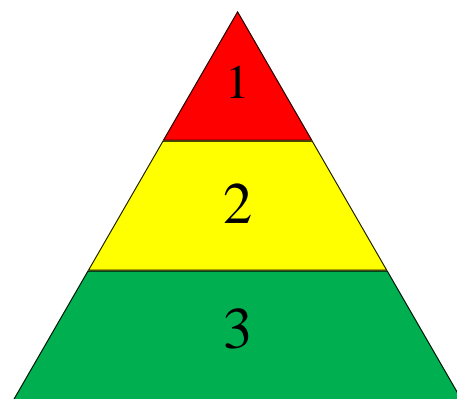
4.2.1 Hvordan forstå barn med atferdsvansker?

Det kan være utfordrende å bedømme når et barn viser en utagerende atferd eller har atferdsvansker. Hva er normal-atferd for en 3-åring og hva kan sies å være en atferdsvanske? I dette kapitlet har jeg etter teori fra Holland (2013) sortert atferdens alvorlighetsgrad etter nivåer slik at du som leser kan få en forståelse for hvilken atferd som hos barnehagebarn bør gjøre deg som pedagog litt ekstra oppmerksom.

Ut ifra denne figuren (Figur av Holland (2013, s. 22) ønsker jeg å vise til et lite skille mellom normal-atferden og den atferden som er av en mer alvorlig grad.

Nivå 1-atferden er den atferden du som pedagog i barnehagen ikke bør akseptere, og kan vises ved at barnet er fysisk ovenfor deg eller andre og har liten

kontroll over sin atferd i ulike situasjoner (Holland, 2013). Dette er den atferden der man som pedagog kan føle at en har mistet kontrollen, og at barnet gjentatte ganger trigger situasjoner i form av aggresjon og sinne som naturligvis påvirker omgivelsene rundt seg (ibid., 2013). Holland (2013) sammenligner dette med å få rødt kort i en fotballkamp, og at det er tydelige varsellamper som blinker ved en slik atferd. Det er her hensiktsmessig å koble inn andre instanser som for eksempel PPT, for å få en bredere vurdering av barnets atferdsvanske. Kanskje ligger det en medisinsk årsaksforklaring bak vanskene slik at en



diagnostisering vil være til hjelp for å forstå seg på barnets utfordringer jfr. Nordahl et al., (2005)

Nivå-3 er den mer typiske atferden som barna viser i perioder og som er av liten betydning for omgivelsene og seg selv da denne atferden ikke er hyppig og sjeldent er et problem. (Holland, 2013). Dette er den atferden som barna viser ved at de prøver å teste grenser hos barn eller voksne. Hvor langt kan jeg gå før jeg får viljen min, eller hvor langt kan jeg gå før den voksne reagerer. Her indikerer fargen grønn et trafikklys som viser til klar bane. Det er ikke noe å bekymre seg over (ibid., 2013). **Nivå-2** er den type atferd som i perioder kan bli intensive og opptrer såpass hyppig at man velger å sette inn tiltak for å unngå at atferden utarter seg til å bli **nivå-1**. Denne atferden vises ved at et barn gjentatte ganger viser atferd som å legge seg ned og ikke vil gå, ikke vil kle på seg og kaster klærne utover, griser ved matbordet og nekter å legge seg og så videre (Holland, 2013). Her er fargen gul som en advarsel og som at atferden bør stoppes før den utvikler seg videre til neste nivå.

Det er derfor **nivå-2** og **nivå-1** man bør være obs på i barnehagen, og som jeg har rettet tankene mine mot i denne undersøkelsen. Nivåene er relevante for oppgaven da begge atferdsnivåene i aller høyeste grad vil kreve en tilrettelegging og iverksetting av tiltak i barnehagen. Jeg har ikke benyttet meg av denne modellen i mine intervjuer, men er ment for å tydeliggjøre ovenfor deg som leser hva jeg mener med atferdsvansker i barnehagen. Holland (2013) viser til at en slik modell ofte kan være nyttig for å få frem hvilken atferd som det er viktigst å ta fatt i, vente med eller som må leves med fordi den er intet annet enn aldersadekvat.

I arbeidet med barn og atferdsvansker i barnehagen, tenker jeg at det kan være lurt å se på barnet som aktør i eget liv, sammen med de sosiale systemene som barnet omgås. Dette kan være med på å fange opp viktige faktorer i atferdsproblematikken, og en kan med det prøve å forstå barnet i ulike perspektiver og finne løsninger på vanskene fra flere hold. Det er også et faktum at et barn kan ha atferdsvansker av medisinsk årsak som følge av biologisk art, så man bør derfor ikke helt legge vekk individperspektivet heller. I følge Holland (2013) oppfyller 2-3% av barn alvorlig atferdsvansker som ADHD (Attention defisit hyperactivity disorder), ODD (Oppositional defiant disorder) og CD (Conduct disorder). Jeg tenker det er viktig å kjenne til de ulike perspektivene å forstå atferdsvansker, slik at man som pedagog kan tilrettelegge på en best mulig og korrekt måte for barnets vanske. Det kan være en løsning å prøve å kombinere perspektivene noe, og se om det kan styrke forståelsen rundt

atferdsvanskene da det gir flere mulige måter å tilrettelegge på for barnets utfordringer i barnehagen enn om det bare fokuseres på ett perspektiv. I forhold til det jeg skriver om å se atferdsvanskene i flere perspektiver, er det to begreper som jeg tenker kan være av betydning for hva som kan skape og/eller opprettholde en atferdsvanske hos barn i barnehagen. De begrepene jeg tenker på er *barriere* og *vanske*. Som nevnt kan det være at noen barn utvikler atferdsvansker på grunn av de miljøene de omgås. Med disse to begrepene kan det forklares ved at barnehagen skaper barrierer for barnet, et hinder i veien som gjør at de utvikler vansker (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Om en ser for seg et barn som lett mister konsentrasjonen og blir ukonsentrert etter lange økter, kan dette føre til at barnet blir urolig og skaper uro dersom barnehagen ikke legger til rette og tar hensyn til barnets konsentrasjonsvanske (etter eks. på s. 9 i Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Dersom barnehagen ikke tar hensyn til dette, kan det forklares som en barriere for barnet, som over tid kan utvikle seg til en alvorlig vanske dersom barrieren ikke løses. Som Befring (2008) sier, stilles det store krav til barn om at de skal fungere kollektivt. De skal fungere og tilpasse seg i et stort fellesskap av barn og voksne. Befring (2008) skriver at disse vanskene barn får forteller mye om de store kravene de må innrette seg etter, både skrevne og uskrevne regler, krav om at de skal konsentrere seg over lengre tid og at de skal sitte stille. Hva om Per på 4 år ikke får med seg hva samlingsstunden handler om, men hver dag blir bedt om å sitte rolig og høre etter. Hva kan dette gjøre med Pers atferd? Eller se for deg Lise på 5 år som synes mattelek i førskolegruppen er litt vanskelig, og ikke vil vise ovenfor de andre barna at hun ikke får til. Kan dette gjøre noe med Lises atferd? Bachmann og Haug (2006) skriver at enhver undervisning må ta hensyn til barnets forutsetninger, og at en bør bygge videre på de forutsetningene et barn har. Etter hvert som barnets innsikt og forståelse øker, kan vanskelighetsgraden økes. Her kommer aktørperspektivet inn, ved at barnet selv kontrollerer hva det mestrer, og velger rasjonelle handlinger etter eget behov.

For å ta hensyn til hva barnet kan og mestrer, tenker jeg det er viktig at pedagogene i barnehagen ser hvert enkelt barn, og kjenner til barnets forutsetninger før de legger til grunn at barnet ikke klarer å følge eller ikke får til. Hvorfor sitter Per urolig i samlingsstund? Er det for lenge? Er innholdet lagt for høyt? Samme med Lise, er matteleken for vanskelig slik at innholdet ikke er tilpasset den enkelte i gruppen? Barrier kan oppstå da det ikke tilrettelegges for barnets språklige, kulturelle og individuelle behov (Befring, 2012b), og kan skape manglende motivasjon hos barnet, som igjen kan føre til misnøye i form av for eksempel konsentrasjon- og atferdsvansker. De som jobber i barnehagen bør prøve å identifisere og

forstå seg på de vanskene barnet viser, slik at de kan finne årsaken til barrieren eller vansken. I forhold til barn med atferdsvansker og skillet på en barriere og en vanske slik Befring (2012B) og Bachmann og Haug (2006) omtaler det, kan en atferdsvanske kunne komme til syne fordi barnet møter på hindrer i sin barnehagehverdag. Er barnehagen bevisst sin rolle om å ivareta *alle* barn og å ta hensyn til at barn har ulike ferdighetsnivåer, slik at hverdagen oppleves som meningsfullt for den enkelte jfr. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011), kan barnehagen fjerne sine barrierer som barna kan møte på, og dermed redusere barnets atferdsvanske. Dersom barrierene i omgivelsene ikke fanges opp, vil barnets atferdsvanske opprettholdes og i verste fall øke dersom det oppleves som hindringer i barnets hverdag.

4.2.2 Betydningen av tidlig innsats for å begrense utviklingen av atferdsvansker

Som nevnt innledningsvis har barnehagen en sentral og viktig rolle i forebyggende arbeid da de kan komme inn med viktige tiltak på et tidlig tidspunkt i barns liv (Buli-Holmberg, 2012). Tidlige innsats og forebyggende tiltak kan forhindre at barn utvikler alvorlige vansker senere i livet, og det er derfor av stor betydning at barnehagen kan være med på å begrense utviklingen av atferdsvansker hos barn ved hjelp av tidlig innsats og systemisk arbeid. I dette kapitlet vil du lese om betydningen av å begrense at barn utvikler atferdsvansker ved hjelp av tidlig innsats i barnehagen.

Drugli (2013) skriver at de fleste barn som viser symptomer på atferdsvansker, ikke får hjelp fordi foreldrene og de rundt barnet ikke vet hvordan de skal vurdere barnets atferd, og at de ofte får beskjed om at dette er noe barnet vil «vokse av seg». Dette understreker hvor viktig det er at barnehagen sammen med andre instanser kan bidra til at barn får hjelp til å avdekke sine atferdsvansker på et tidlig tidspunkt (ibid., 2013). En bør ikke vente for å se om barnets vansker går over, da det kan være å gamble på barnets psykiske helse (Drugli, 2013). Det er ikke bare for å hindre at barn ikke skal få alvorlige vansker senere i utviklingen at det er viktig å oppdage barns atferdsvansker tidlig, det er også viktig for barnets egen selvpåfatning og selvfølelse (ibid., 2013). Barn trenger å lære å regulere atferden sin mens de ennå er i stand til å endres, altså før de har utviklet større atferdsvansker og psykiske problemer og har behov for profesjonell og langvarig hjelp av andre fagfolk (ibid., 2013).

En annen ting er den negative oppmerksomheten et barn med atferdsvansker får fra barn og voksne. Et barn som stadig opplever nederlag og opplever mangel på mestring og positiv anerkjennelse fra andre, vil få en svekket virkelighetsoppfatning av seg selv (Nordahl et al., 2005). Barnet vil etter gjentatte situasjoner frykte det verste og tro at et nytt nederlag vil komme på grunn av noe det gjør eller sier, og dens virkelighetsoppfatning vil danne grunnlaget for videre handlinger i andre situasjoner (ibid., 2005). Dette er ikke med på å skape et positivt selvbilde for barnet, og kan skape større vansker enn de vanskene barnet i utgangpunktet måtte ha fra før. Barnets mål i slike situasjoner vil være å unngå nye nederlag, og vil for å komme ut av situasjonen vise til en negativ atferd for å få oppmerksomheten til den voksne vekk fra den vanskelige situasjonen barnet står i. Ta eksempelet jeg hadde om Lise på 5 år som ikke mestret matteleken, og ikke ville vise at hun ikke forstod ovenfor de andre barna. For at den voksne ikke skal få fatt i dette, og gi Lise et nederlag om at hun ikke får til, kan hun i stedet velge å vise en negativ atferd og ta oppmerksomheten vekk fra matteleken. Dette som da ser ut til å være en atferdsvanske, kan være en rasjonell handling fra barnets side sett fra et aktørperspektiv (Nordahl et al., 2005). Slike virkelighetsoppfatninger kan man forstå om barnet ses på som aktør, og om en kjenner til viktigheten av å oppdage årsaker til at barn utvikler atferdsvansker.

Jeg kan også støtte meg til nyere forskning utenfor Norge, der en artikkel fra *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry* viser til en studie gjort av barn med det de kaller for en «disruptive behavior», oversatt til en forstyrrende atferd på norsk. Artikkelen viser at de er kritiske til at barn med denne type atferd ikke får hjelp tidlig nok, og at de har forsket på effekten av tidlig innsats. De fant ut at de mest effektive tiltakene mot å redusere denne atferden hos barn i tidlig alder var å sette inn tiltak i det psykososiale miljøet (Comer, Chow, Chan, Cooper-Vince og Wilson, 2013). Videre skriver Comer et al. (ibid., 2013) at de mener at tiltak i det psykososiale miljøet bør være en «firstline treatment», på samme måte som at jeg tenker at barnehagen må inn å se på seg selv som en opprettholdende faktor for vanskene et barn måtte ha, før de tenker at barnet selv er årsak til vanskene. Som artikkelen viser, må barnehagen i første omgang se på seg selv som en årsak til vanskene, og prøve å fjerne barrierene som kan skape vansker for barnet. Sammenhengen mellom tidlig innsats i barnehagen oppimot vansker og senere resultater i skolen er ikke nok dokumentert til å vise til noen effekt, men det som viser seg er at det å sette inn tiltak så tidlig som mulig kan bidra til at barn opplever positive læringssituasjoner som drar nytte av det pedagogiske opplegget i barnehagen, og senere i skolen (Buli-Holmberg, 2012).

Jeg tenker at jo tidligere et barn får hjelp til å avdekke sine utfordringer i sin utvikling, jo bedre. En barnehagen eller skole med en dårlig struktur og et lite gjennomtenkt pedagogisk innhold, vil på mange måter være uheldig både for barna og de som jobber der. Det vil gi et snevert og dårlig læringsforhold og ikke minst være et dårlig arbeidsmiljø som på sikt vil prege alle som er en del av det sosiale systemet. Dette igjen tenker jeg kan skape for eksempel atferdsvansker hos barna. Økt kompetanse hos de ansatte omkring atferdsvansker, og fokus på at barnet er aktør i et sosialt system, vil kanskje kunne gi personalet en bredere kompetanse til å forstå seg på det som skjer i barnehagen?

4.3 Barnehagens oppgaver

Når det kommer til barnehagens rolle, har jeg til nå skrevet om hvordan barnehagen, gjennom tidlig innsats, kan være med på å redusere og forebygge atferdsvansker. Drugli (2014) skriver om den voksne som den viktigste ressursen i barnehagen. Jeg har vært inne på hvordan barnehagen selv kan være en påvirkende faktor, og også som årsak til at et barn utvikler atferdsvansker. Jeg vil derfor i dette kapitlet belyse hvordan voksenrollen kan vise seg som den viktigste ressursen gjennom å trekke inn synet på barn, relasjoner og inkludering.

4.3.1 Synet på barn

I likhet med barnehagens rolle har også barnesyntet endret seg de siste årene. Dette ved at nye perspektiver å se barn på får innvirkning for hvordan man kan forstå seg på barnet (Bae, 2014). Tidligere så man på barnet som «human becomings», der de ble sett på som avhengige objekter som måtte mates og formes til å bli et fullverdig menneske (Andresen, 2012; Bae, 2014), fremfor det å se på barnet som som et «human beings», et individ med egne følelser, tanker og meninger (Bae, 2014). Et nyere perspektiv handler om å se på barn som selvstendige subjekter med egen mening og fri vilje, og å se på de som et fullverdige medmenneske og ikke ut fra et mangelperspektiv som retter fokus mot hva det skal bli av barnet da de blir voksne (Bae, 2014). Rammeplanen (2011) tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn, som betyr at barns utvikling blir sett på som et dynamisk samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og det miljøet de vokser opp i. Det står videre at samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring. Barnehagen skal tilby alle

barn et rikt, variert og utfordrende læringsmiljø uansett alder, kjønn, funksjonsnivå, sosial og kulturell bakgrunn (ibid., 2011). Dette betyr at barnehagetilbudet må tilpasses hvert enkelt barn. Barnehagen må møte alle barn på en måte som viser respekt og aksept, og jeg tenker at dette er viktig da den voksnes syn på barn vil kunne ha konsekvenser for hvordan et personale i barnehagen forstår og møter barnet (ibid., 2011). En må merke seg at et barn kan fremstå på ulike måter i forskjellige situasjoner (Solli & Andresen, 2012), som at det kan være uroligheter ved matsituasjonen, og full konsentrasjon under høytlesningen. Dette gjør at det blir vanskelig å hevde at det ene barnet er slik eller sånn ut fra det man ser. Det en heller kan spekulere i er hvilke personer barna er sammen med og hvilke samspill de er en del av da endringene skjer, da dette kan dreie seg om hvordan vi *ser* og tolker barna (ibid., 2012). Det å forstå seg på og å ha kjennskap til barns ulike måter å kommunisere på, er som Rammeplanen (2011) påpeker av stor betydning, og spesielt viktig for barn som opplever egen barndom som vanskelig og konfliktfylt. Barnehagen må tilrettelegge og legge inn tiltak etter barnets behov så tidlig som mulig for å redusere at problemene utvikler seg.

Forståelsen av barn har utover 2000-tallet basert seg på kunnskap som vektlegger barnet som selvstendige individer med rett til egne meninger, rett til å bli hørt og sett (Korsvold, 2013). I likhet med Berit Baes uttalelser om at vi lever i en tid preget av endringer i synet på barn og oppdragelse, påpekes viktigheten av å rette oppmerksomheten mot hvordan barn forstås og hvordan de blir møtt i barnehagen (Bae, 2014). En positiv og stabil utvikling fører til trygghet og en god selvfølelse, og skapes i relasjoner der det er likeverdighet mellom individene (ibid., 2014), og der barnet blir møtt med aksept og anerkjennelse. Bae (2014) skriver videre at feilutvikling og mentale forstyrrelser kan forstås i lys av at individets subjektivitet ikke har blitt forstått og har blitt feiltolket og definert ut ifra den voksnes behov. Å bli møtt som objekter uten respekt og aksept for deres opplevelser kan føre til ulike varianter for forstyrrelser og et dårlig utviklet selvbilde (ibid., 2014). Så la oss gå tilbake til de tankene jeg har latt surre tidligere; kan den voksne sammen med omgivelsene være med på å skape atferdsvansker hos barnet? Da tenker jeg på de premisser at man ikke forstår seg på barnets ytringer og den måten barnet kommuniserer på? Kan det være at barnet prøver og si «Hei, ser du meg? Jeg vil at du skal se meg!», mens den voksne fortsetter å irritere seg over hvor mye bråk og uro Per lager i samlingsstund. Jeg kan ikke underbygge dette teoretisk, men jeg kan støtte meg noe til det Bae (2014) skriver om Nordin Hultmans uttalelser:

En av Nordin Hultmans konklusjoner er at når den utviklingspsykologiske diskursen blir sterkt normerende for hvordan man ser på barn og barnehagepedagogikk, blir det vanskelig å se barn som subjekt i all sin forskjellighet. Som et resultat blir barnehagemiljøene preget av at ”alle” må gjøre det samme, en sterk vektlegging på regler og at alle må behandles likt. Nordin Hultman peker også på at på denne forståelsen har ført til at flere og flere barn blir definert som problembarn, fordi de faller utenfor det som antas å være de gjennomsnittlige normene. Og når det blir problem i barnehagen, er det alltid noe feil med barna, og ikke omgivelsene eller de voksne som har ansvar for dem. (Bae, 2014, avsnitt 23.)

Ut i fra dette sammen med det som står i Rammeplanen (2011, s. 23); «Barnehagen skal være et miljø hvor ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig», tenker jeg at det er viktig at de voksne i barnehagen vet hva det vil si å møte barn som subjekt. Er det kanskje dette Nordin Hultman prøver å si noe om i sitatet over, at dersom de ansatte i barnehagen blir preget av det å skulle behandle alle barna likt, så fører det til at barnet som subjekt blir noe oversett? Hvis tanken er å få alle barna i barnehagen til å gjøre det samme, og at de skal behandles likt, vil ikke det da kræsje noe med barnas individuelle og unike egenskaper, og respekt for forskjellighet? Bae (2014) peker på at en tradisjonell barnehagetenkning synes å ha vært mer preget av et syn på barn som «human becomings» og ikke primært som «human beings». Det vil være vanskelig å behandle alle barn likt, og det er vel heller ikke tanken om alle barn skal bli møtt etter sine individuelle forutsetninger? Barna skal bli møtt etter de behovene de har og hvilke tilpasninger de trenger i fellesskapet, og forskjellighet skal møtes med respekt av personalet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Sammen med kunnskaper om atferdsvansker og dagens syn på barn, bør man klare å se alle barn som subjekter uten å måtte behøve å si at de med en utagerende, eller avvikende atferd bryter med gjennomsnittlige normer i barnehagen. Barnehagens syn på barn bør handle om å se, forstå, tolke, og å lytte til barna, fremfor å stemple de som «problembarn». En kan dessverre se at det pedagogiske arbeidet i barnehagen i noen tilfeller kan organisere seg noe annerledes i forhold til sosialt utsatte barn (Solli, 2012). De voksne kan ha en tendens til å ha forhåndsbestemte forståelser og forventninger til hvordan et barn vil oppføre seg, med barnets individuelle egenskaper til grunn (kjønn, alder, diagnose eller sosial bakgrunn) (ibid., 2012). Dette gjør at enkelte barn, som for eksempel barn med atferdsvansker vil få en «låst» rolle over hva det kan og hva det kommer til å gjøre, og at disse barna bryter med

«normalen» og blir en utfordring for personalet (ibid., 2012). Disse barna tar ofte «mye plass» og gjør at aktiviteter ikke kan gjennomføres i påvente av at spesialpedagogiske tiltak settes inn (ibid., 2012). Hva er det som gjør dette? At man på forhånd ser for seg hvordan et barn skal reagere før man i det hele tatt har gitt det en sjanse? Barnehagen sitter på en makt til å definere hvem som skal betraktes som spesiell (Solli, 2012), og ikke minst over hva som er normalen i barnehagekonteksten. Er et barn spesielt bare fordi det bryter med personalets krav og forventninger, eller er det bare et nysgjerrig og kontaktsøkende barn på nye eventyr?

4.3.2 Relasjoner

Personalet er barnehagens største og viktigste ressurs, og gjennom sitt samspill med barn er det det som gir barnehagen innhold og kvalitet (Drugli, 2014). Det er dokumentert at positive og nære relasjoner mellom barn og voksen har stor betydning for barns trivsel og utvikling, og for hver relasjon et barn får til en voksen - dannes et bilde hos barnet som har en innvirkning på hvordan barnet vil trives og fungere i relasjonen senere (ibid., 2014). Her vil du lese om relasjonens betydning for atferdsvansker hos barn.

Det er av stor betydning for barnets utvikling at den voksne møter barnets individuelle behov og støtter de, og gir de en nær og trygg relasjon (Drugli, 2014). Den voksne må åpne opp og gi av seg selv for å bli kjent med barnet og dets egenskaper, og å bygge videre på dette for å oppnå en god relasjon (ibid., 2014). En god relasjon mellom barn og voksen vil skape positive erfaringer hos barnet i deres samspill med andre, og det kan bidra til å forebygge en negativ utvikling rundt barnets evner til å kommunisere med andre (ibid., 2014). Barn med atferdsvansker har spesielt behov for å bli sett, gitt ros til og å bli anerkjent gjennom oppmuntring og tilbakemeldinger; slik at de kan bygge opp et positivt selvbilde (Nordahl et al., 2005). Dette på bakgrunn av at barn med atferdsvansker ofte opplever mye negativ oppmerksomhet rundt sin atferd jfr. Nordahl et al. (2005) og Drugli (2013). Som Drugli (2014) skriver er dette med relasjonsbygging en investering da det også fungerer som forebygging mot samarbeidsproblemer og atferdsvansker. Kvaliteten på relasjonen er ifølge Nordahl et al. (2005) avgjørende i all samhandling og oppdragelse da barn blir motivert og inspirert av voksne som vektlegger å ha positive forhold basert på tillitt og respekt. Med en slik holdning til relasjoner, kan man som voksen kanskje oppleve mindre atferdsvansker hos barn og unge enn hvis man har en negativ relasjonsholdning (ibid., 2005). Ergo så kan man som voksen være med på å opprettholde en utagerende atferd hos barn med atferdsvansker,

noe som gjør at voksenrollen i barnehagen er svært viktig og avgjørende i arbeidet mot å redusere atferdsvansker. Som Nordahl et al. (2005) sier, er det lurt å vurdere hva en relasjon innebærer og hvordan en kan skape gode relasjoner i barnehagen. Den voksnes individuelle atferd og holdning har størst påvirkning i kvaliteten på relasjonen. Selv om også barnets temperament og situasjon kan ha en påvirkning i relasjonen, er det alltid den voksne som er ansvarlig for å fremme en god relasjon til alle barn, og å sørge for at relasjonskvaliteten blir endret dersom det er behov for det (Drugli, 2014). God relasjoner viser en sammenheng med den voksnes evne til å tolke barnets signaler og respondere hensiktsmessig ut i fra dette som å gi aksept og støtte, og hjelp ved behov (ibid., 2014). En negativ relasjon får den voksne til å miste evnen til å se barnet slik det er der og da, og ser det heller ut ifra slik det «kjenner barnet fra før» gjennom en forhåndsbestemt forståelse av barnet, som gjør at fokuset går over på negativ atferd og mistriivsel hos barnet (Drugli, 2014). Dette er svært uheldig for begge parter da det kan føre til en feilaktig tolkning av barnet, og barnet vil kunne danne seg et bilde av den voksne som en som ikke viser tillitt og forståelse.

Det er dokumentert at barn med en utagerende atferd har en høy risiko for å utvikle negative relasjoner til den voksne (Drugli, 2014). Disse barna vil oppleves som vanskelige å ha med å gjøre, er ofte sinte og skaper mye uro i barnehagen. Her er det viktig at man som voksen tenker over sin makt i relasjonen, slik at en kan jobbe aktivt mot å redusere den uheldige relasjonen. En relasjon er noe som skjer mennesker imellom og er ikke noe som sitter i oss som menneske, det må opparbeides (ibid., 2014). En relasjonsholdning handler om hva slags innstilling eller oppfatning du har til andre mennesker, og relasjonene vil bli påvirket av hvilke oppfatninger andre har til deg og hvordan de forholder seg til deg som person (ibid., 2014). En relasjon er svært betydningsfull, og Nordahl et al. (2005) vektlegger hvordan en persons handling og væremåte blir påvirket av andre menneskers væremåte og handlinger. Så uavhengig om man er barn eller voksen vil den enkeltes væremåte alltid ha en betydning for deg og de som er i samme kontekst. Nordahl har sett flere sammenhenger i ulike forskningsundersøkelser mellom barn-voksen-relasjonen og omfanget av atferdsvansker (ibid., 2005). Der det er et negativt forhold mellom barn og voksen blir det vist mer problematferd enn når disse relasjonene er positive. Dette viser til det Drugli (2014) uttaler om at den voksne er barnehagens viktigste ressurs, og spesielt om dette knyttes videre til å hvordan man kan redusere atferdsvansker i barnehagen.

4.3.3 Inkludering

Barnehagen er tillagt en viktig oppgave om å inkludere alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå (Arnesen, 2012). Som jeg har nevnt i et tidligere kapittel, kan det ofte oppstå mye negativitet rundt barn med atferdsvansker på grunn av hvordan de forholder seg til omgivelsene. Jeg tenker det er veldig viktig at barnehagen har fokus på inkludering i barnehagen, og vil i dette kapitlet at du som leser skal få kjennskap til inkluderingsprinsippene i barnehagen rundt barn med spesielle behov.

Inkludering. La oss gå litt tilbake i tid. Til Salamancaerklæringen fra 1994, som fokuserer på at alle barn; uansett handicap/funksjonshemning, skal ha rett på utdanning – eller «special needs education» som inkludering da settes i sammenheng med (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Det tilsvarer nok det vi kaller for barn med særskilte behov, men hvem går egentlig under denne betegnelsen? Er det de barna som har en funksjonshemning eller også de barna som har vansker fordi de møter på funksjonshemmede forhold (slik som en barrierer)?

I St.meld nr. 23 fra 1997, vektlegges det en relasjonell forståelse av begrepet funksjonshemning (Strømstad, Nes & Skogen, 2004), der det sies at barn med særskilte behov representerer en stor gruppe og at det er stor variasjon mellom gruppene, alt i fra fysisk funksjonshemning, dårlig syn, språk- og talevansker, sosiale- og emosjonelle vansker og lærevansker (ibid., 2004). Her ser man hvilket ansvar samfunnet har for at alle barn skal motta det rette og tilpassede oppvekstilbudet, og ikke minst ovenfor hvilken kategori man skal omtale barnet som. Har det en funksjonshemning eller er det en funksjonsnedsettelse? Hvem har problemet, barnet eller omgivelsene?

Senere omtales dette med begreper som en «Disability», som handler om omgivelser som ikke er tilpasset den menneskelige variasjon som derfor skaper barrierer for menneskets «Impairments» som handler om det individuelle og biologiske nivå som mennesket ikke mestrer (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Å finne gode, norske begreper har vært en utfordring, men barn med nedsatt eller redusert funksjonsevne er begreper som kan brukes i barnehagen i dag om barn med særskilte, eller spesielle behov. (ibid., 2004). Mange tanker kan surre og gå i det man snakker om spesielle behov og inkludering, men viktigst av alt er at barnehagen må være et inkluderende samfunn som ved sin tilrettelegging kan bidra til at barn ikke møter på unødvendige barrierer i tillegg til sin funksjonshemning eller funksjonsnedsettelse (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Barnehagen har en selvsagt oppgave som innebærer å inkludere alle barn uansett bakgrunn og funksjonsnivå, og det ligger et stort

ansvar i å sikre god og tidlig hjelp til barn som måtte trenge oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2008-09). Barnehagens miljø skal favne alle, og de voksne har her et stort ansvar i å sikre at barnehagen *er* et godt sted for alle barna, samtidig som at de skal ha et våkent blikk å fange opp de barna som måtte trenge noe ekstra (Arnesen, 2012).

Det må nevnes at det ifølge Arnesen (2012) er lite kunnskap om de politiske og samfunnsmessige betingelsene for barnehagen som inkluderingsarena, men barnehagen blir i dag definert som en arena for å tidlig fange opp problemer og vansker som barn måtte ha, med tanke på å gjøre de best mulig rustet mot sin skolegang (ibid., 2012). Om en ser tilbake på hvordan synet på barn med spesielle behov var før, med ekskludering og syn på de som objekter i uten stand til å snakke for sitt eget liv, er dagens form for inkludering av barn med spesielle behov rettet mot å se de som subjekter. Subjekter med rettigheter og egne behov, og i stand til å snakke for seg selv med selvstendige avgjørelser og integrering i samfunnet (ibid., 2012). En slik forståelse av inkludering bør være selvsagt i dag, og burde være et viktig aspekt i arbeidet med atferdsvansker i barnehagen. Dette fordi det å ekskludere et barn som viser en ikke-aksepterende atferd som bryter med barnehagens normer og regler, kan som jeg var inne på tidligere føre til at barnet får en svekket virkelighetsoppfatning av seg selv og kan føre til større utviklingsvansker senere i barnets liv (Nordahl et al., 2005). Alle barn skal jfr. Arnesen (2012) føle at de er en del av fellesskapet og at de har en viktig rolle i gruppen, helt uavhengig av kjønn, alder, etnisitet eller funksjonsevne. Som voksne i barnehagen er vi ansvarlig for at dette skjer, og det er kvaliteten på barnehagetilbudet som avgjør om det gis grunnlag for at alle kan få en god oppvekst som gir grunnlag for fellesskap og tilhørighet (Arnesen, 2012) – kvalitet bør derfor være av høy prioritet!

4.4 Oppsummering av oppgavens teoretiske fundament

Jeg har bygget opp et teoretisk fundament i tråd med problemstilling og tematikk i undersøkelsen. Jeg tok utgangspunkt i teori fra blant annet Nordahl og Drugli om tidlig innsats og atferdsvansker, og bygde opp kapitlene etter hva som er viktig i arbeidet med atferdsvansker. Jeg så det som hensiktsmessig å utdype hva atferdsvansker er, da det er et vidt begrep og at det ikke alltid er like lett å si om et barn har atferdsvansker eller ikke jfr. Nordahl et al., (2005). Videre presenterte jeg flere måter å se atferdsvansker på, og hva de ulike perspektivene har for synet på barn med atferdsvansker. Jeg brukte Holland sine uttalelser rundt hvordan man kan forstå seg på atferdsvansker, da det kan være lett å si at all utagerende atferd, er atferdsvansker. Jeg beskrev en nivå-inndeling på atferd for å vise til hvilken atferd man bør bekymre seg over. Gjennom å belyse teori fra blant annet Befring, Bachmann og Haug understrekes viktigheten av å ta hensyn til barnet og kjenne til dets forutsetninger før det legges til grunn at et barn har en vanske. Det nevnes begreper som barrierer og vansker der det beskrives at dersom et barn viser en utagerende atferd eller mistriivsel, kan det være like mye barnehagen som skyldes dette, som at det er barnet selv som har vansker. Vanskene må indentifiseres og forstås jfr. Befring. I arbeidet med å forebygge atferdsvansker, har jeg sett på viktigheten av å gå inn i barnehagen som arena, og se på hvordan man kan være med på å opprettholde en atferd. Dette har jeg belyst gjennom teori blant annet Drugli, Nordahl, Strømstad, Nes og Skogen, under emner som synet på barn, relasjoner og inkludering

5. Del 3

Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for oppgavens vitenskapelige forankring. Jeg vil begrunne metodevalg og vise til svake og sterke sider ved denne. Du vil også kunne lese om undersøkelsens utvalg.

5.1 Valg av metode

For å belyse undersøkelsens spørsmål om tidlig innsats og atferdsvansker i barnehagen, valgte jeg å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode. I den kvalitative tilnærmingen baseres forskningen på et utvalgs personlige meninger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010), og jeg som forsker skal forstå meg på informantenes perspektiver av fenomenet jeg forsker på (Postholm, 2005). Denne tilnærmingen passet godt inn i denne undersøkelsen da jeg var ute etter barnehagens styrer og pedagogiske leders personlige syn på tidlig innsats og hvordan de jobber med dette rundt barn med atferdsvansker. Kvalitativ metode har som mål å skape en forståelse og brukes for å hente inn informasjon hos informanter gjennom å få subjektive synspunkter og meninger hos informantene (Holme & Solvang, 1996). Metoden bygger på menneskelige erfaringer og nærhet til informanten, og som forsker er en ute etter å finne en mening gjennom det som formidles av informantene (ibid., 1996).

5.1.1 Svake og sterke sider ved metoden

Det vil alltid være en svak og en sterk side ved en valgt metode. En sterke side ved kvalitativ metode er at datainnsamlingsmetoden er åpen og fleksibel som gjorde at jeg kunne endre strukturen i intervjuet etter hvordan samtalene utartet seg, og at intervjuguiden ikke var helt låst. Dette ga muligheten til å omformulere spørsmålene underveis i intervjuet dersom det var behov for det (Johannessen et al., 2010). Det var noe jeg fikk god nytte av i intervjuene da det flere ganger hendte at informantene kom inn på andre emner og innfallsvinkler som ble nyttige for innhenting av datamaterialet. Når det kommer til den svake siden ved metoden, har jeg lyst til å nevne tre sider. Den første er om utvalget. I kvalitativ metode skal forskningen basere seg på et mindre utvalg av hele populasjonen, noe som gjør det noe usikkert å trekke slutninger om prosjektresultatene er representative for hele populasjonen

eller bare utvalget (Johannessen et al., 2010). En kan aldri vite om utvalget er godt egnet for det en ønsker å få svar på, og for å sette det helt på spissen, kunne det skje at utvalget ikke ville gi meg de svarene jeg på forhånd ønsket. En årsak til dette kan også ha noe med min forskerrolle å gjøre, om hvordan jeg fortolker og analyserer informantenes utsagn. Det er derfor viktig at jeg som forsker la vekk egne meninger og synspunkter rundt fenomenet, og konsentrerte meg om informantenes egne refleksjoner og synspunkter.

Den andre svake siden er omfanget rundt den kvalitative metoden. Ettersom det er spørsmålene jeg som forsker bygger store deler av undersøkelsen min på, er det viktig at spørsmålene var så godt egnet som mulig, slik at jeg kunne se en sammenheng rundt det jeg forsket på og informantenes svar. Det å utforme gode spørsmål var en stor prosess i seg selv, og handlet ikke bare om formuleringen, men også om hvordan jeg som intervjuer skulle stille de gode spørsmålene til informantene (Johannessen et al., 2010). Her nyttet jeg meg av å ha prøveintervjuer der jeg fikk testet ut å stille spørsmålene ovenfor venner og kolleger for å få så godt formulerte spørsmål som mulig. Nærhet til informanten er den siste svake siden jeg vil peke på. Det at metoden bygger på nærhet til informanten trenger ikke nødvendigvis å være positivt da jeg som informant i en kvalitativ metode får en relasjon til forskeren (Johannessen et al., 2010). Dette kan føre til at informanten blir mer tilbakeholden med å framstå i et negativt lyst, og uttaler seg i lys av hvordan man som informant ønsker å bli oppfattet (ibid., 2010). Dette betegnes som en intervju effekt og er et eksempel på et reliabilitetsproblem. Dette prøvde jeg å forebygge ved at jeg helt fra starten av i infoskrivet skrev litt om undersøkelsen og prøvde å gi god informasjon på forhånd av intervjuene. Jeg prøvde å få frem hva jeg ønsket av informantene mine, og sa litt om hvorfor deres rolle er viktig for undersøkelsen. Det vil aldri være noen garanti for at informantene *snakker sant*, men det handler om at jeg som forsker legger min tro og tillit til informantene, og jeg skal da kunne forvente at informantene viser tillit til meg som forsker også.

5.2 Kvalitativt forskningsintervju

For å innhente informasjon gjennom den kvalitative metoden, valgte jeg å benytte meg av det kvalitative forskningsintervjuet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) har den som formål å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres forståelse av ulike livshendelser. Et intervju som metode er et godt verktøy for å få innsikt i informantenes egne tanker og erfaringer (Dalen, 2011).

Ettersom jeg stiller spørsmål om hvordan en barnehage arbeider med tidlig innsats og barn med atferdsvansker, så jeg det naturlig å velge et kvalitativt forskningsintervju der jeg nettopp kunne få frem informantenes egne erfaringer og tanker rundt dette. Undersøkelsen startet med noen tanker rundt det valgte temaet, og fortsatte inn i den aktuelle forskning og teori som finnes om temaet (Dalen, 2011), og slik dannet jeg grunnlaget for aktuelle spørsmål skulle belyses gjennom intervjuene. Jeg ønsket å belyse det aktuelle temaet gjennom en strukturert intervjuform som kalles for et semistrukturert, eller et halvstrukturert intervju (Dalen, 2011). Ved et slikt intervju er samtalen fokusert mot et bestemt tema som er valgt ut på forhånd. Det blir da informantenes personlige ytringer som danner grunnlaget for datamaterialet (ibid., 2011), og det sentrale for meg var så klart å få frem informantenes refleksjoner og begrunnelser om tidlig innsats og atferdsvansker i barnehagen. En fordel med et slikt intervju var at jeg kunne gå inn å bekrefte at jeg hadde forstått det informantene uttrykket ved å stille bekreftende spørsmål, og jeg kunne komme med oppfølgingsspørsmål om det var noe jeg følte jeg ikke fikk nok informasjon om eller ville vite mer om. Slik kunne jeg forme intervjuet litt underveis, og eventuelt oppklare misforståelser eller uklarheter i intervjuene.

5.2.1 Intervjuguide

I prosjekter der det anvendes intervju som metode og bruker et semistrukturert intervju, er det behov for å lage en intervjuguide (Dalen, 2011) slik jeg gjorde. Å lage en intervjuguide er omfattende og skal inneholde temaer og spørsmål som til sammen skulle avdekke de viktigste områdene i undersøkelsen å danne konkrete og sentrale temaer med underliggende spørsmål som strekker seg mot undersøkelsens relevans (ibid., 2011). Jeg arbeidet grundig med utarbeidingen av spørsmålene ettersom det er her grunnlaget for min presentasjon legges. Jeg prøvde i stor grad å stille konkrete og åpne spørsmål som kunne fremme informantenes refleksjon over egen praksis, slik at deres subjektive synspunkter skulle komme frem under intervjuet.

5.3 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori er teorier om hvordan vi kan forklare og forstå ulike fenomener i virkeligheten, og innenfor den kvalitative undersøkelsen finnes det mange ulike tradisjoner å velge mellom (Johannessen et al., 2010). Jeg valgte å benytte meg av en fenomenologisk tilnærming for å få en dypere forståelse av det fenomenet jeg skulle forske på, og jeg vil her presentere oppgavens vitenskapsteori og hvilke tilnærminger jeg har valgt å bruke i undersøkelsen.

5.3.1 Fenomenologi

Jeg valgte å benytte meg av et forskningsintervju basert på en fenomenologisk tilnærming, da denne retningen legger stor vekt på informantenes forståelse og egne erfaringer av et fenomen (Dalen, 2011). Den fenomenologiske tilnærmingen peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra en aktørs egne perspektiver, og beskriver verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologien er ifølge Johannessen et al. (2010) læren om «det som viser seg», og dreier seg om hvordan en begivenhet direkte oppfattes av sansene våre. Da det i denne undersøkelsen var viktig å få frem nettopp informantens opplevelse og erfaring med tidlig innsats og atferdsvansker, var det naturlig å velge den fenomenologiske tilnærmingen. En fenomenologisk tilnærming betyr å utforske og beskrive mennesker og deres erfaring og forståelse av et fenomen (Johannessen et al., 2010). Jeg som forsker skulle gjennom den fenomenologiske tilnærmingen prøve å forstå konteksten rundt pedagogiske ledere og styrers synspunkter rundt tidlig innsats og atferdsvansker hos barn. Jeg ønsket å få vite litt om hva de tenker om tidlig innsats og hvordan de bruker dette i det pedagogiske arbeidet, og ikke minst om hvordan de jobber med tidlig innsats rettet mot atferdsvansker.

5.3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken omtales som «læren om tolkning» og danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2011). Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn akkurat det som umiddelbart blir oppfattet (ibid., 2011). Budskapet må settes inn i en annen sammenheng, og forstås i lys av en helhet. Hvordan de ulike delene i et budskap skal tolkes, avhenger av hvordan man tolker helheten, og hvordan man tolker helheten, avhenger av hvordan konteksten fortolkes og omvendt (Kvale & Brinkmann, 2009). Slik jeg forstår

hermeneutikken er et fenomen kun meningsfullt i den sammenheng den oppstår, og jeg som forsker må derfor alltid fortolke i forhold til helheten, eller konteksten. En dypere forståelse av et fenomen utvikles i samspill mellom helhet og del – som betyr at jeg som forsker er i en kontinuerlig prosess i fortolkningen av forståelsen (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2005). Jeg som forsker må prøve å oppdage og legge frem meningsperspektivene til informantene jeg studerer, ved å studere språket som gjerne omtales som en tekst (Postholm, 2005). Analysen av denne teksten er en prosess som blir kalt den hermeneutiske sirkelen/spiralen – og det er her meningen blir skapt (ibid., 2005). Med tanke på undersøkelsen min betydde dette at jeg måtte gjøre om datamaterialet fra intervjuene til en lesbar tekst i form av en transkribering. Intervjuene var tatt opp på lydbånd, og jeg måtte omgjøre dette til en lesbar tekst for at det skulle utgjøre det materialet som skulle fortolkes og forstås ut ifra samspillet mellom helhet og del, forsker og tekst, og til slutt min forståelse av forskningen slik som den hermeneutiske sirkelen beskriver (ibid., 2005). Det er viktig å understreke at dette kun gjaldt for intervjuene av pedagogiske ledere, da styrerne sendte svarene sine via epost og trengte derfor ingen transkribering.

5.4 Etske hensyn

Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale (Johannessen et al., 2010), og dreier seg først og fremst om forholdet mellom mennesker. En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse, og det er knyttet moralske spørsmål både til intervjuundersøkelsens midler og til dens mål (Kvale & Brinkmann, 2009). Det menneskelige samspillet i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon (ibid., 2009). Ettersom kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser, og kjennetegnes som et nært forhold mellom forsker og informantene (Postholm, 2005), var det en selvfølge for informantene mine at jeg som forsker behandlet de med respekt og ivaretok anonymiteten deres i undersøkelsen. Som forsker foretar man etiske overveielser både før, i løpet av, og etter oppholdet i forskningsfeltet. Det innebærer at en forskers oppgave er å planlegge forskning, gjennomføre forskningsarbeidet, og å bearbeide og analysere det innsamlede materialet, og videre skrive en tekst som et resultat av forskningsperioden (Postholm, 2005). Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2011). Enhver forsker som skal gjennomføre en undersøkelse som involverer personlige

opplysninger, må sende inn et meldeskjema til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), der det blir vurdert om det er konsesjonspliktig (inneholder sensitive opplysninger) og eventuelt må sendes over til datatilsynet (ibid., 2011). I begynnelsen av undersøkelsen sendte jeg inn et utfylt skjema til NSD med vedlagt intervjuguide, for å få en vurdering i forhold til om det var sider ved min undersøkelse som kunne gjøre det mulig å identifisere informantene ved å gi ut sensitiv informasjon og personopplysninger. Jeg fikk til svar fra NSD at det i min undersøkelse ikke stilles spørsmål som kan identifisere personene i noen grad, dersom jeg anonymiserer informantenes personopplysninger i hele oppgaven. Da ivaretas personvernet og informantene vil ikke kunne gjenkjennes.

5.5 Undersøkelsens utvalg

Å velge ut hvem som skulle være med i undersøkelsen var for meg en viktig del av undersøkelsen fordi dette naturligvis hadde stor betydning for resultatene. Utvalget falt på pedagogiske ledere og styrere, ettersom jeg ønsket å finne ut av hva de tenker om tidlig innsats og hvordan de bruker dette rundt barn med atferdsproblemer, antok jeg det som en selvfølge å intervju de som har ansvaret for det pedagogiske innholdet i barnehagen. Jeg valgte å benytte meg av de fire barnehagene som er med i kommunens satsningsområde «*Tidlig innsats i barnehagen*». Jeg valgte å intervju styreren i hver av barnehagene, samt to tilfeldig valgte pedagogiske ledere på en av 3-6 års avdelingene. Jeg hadde på forhånd sett for meg at jeg skulle intervju et likt antall styrere og pedagoger. Fire styrere og fire pedagogiske ledere, en i hver barnehage. Etter at jeg hadde intervjuet styrerne, måtte jeg revurdere denne tanken da jeg så hvor mye datamateriale jeg fikk gjennom de første intervjuene. Da dette var en undersøkelse over en kortere periode, valgte jeg å endre på dette til et intervju av to pedagoger i stedet for fire. Informantene trengte ikke å informeres om dette da det i informasjonsskrivet sto at jeg ønsket å intervju styrere via e-post, og at det skulle avtales videre med pedagogene da det var behov for det. Intervjuene av pedagogene fant sted i barnehagen og styrerne via e-post.

Jeg endte opp med å få seks intervjuer à seks personer / fire styrere, to pedagoger.

- Den ene barnehagen var relativt ny med åpning høsten 2012, med 34 barn i alderen 3-6 år på en stor avdeling (base)
- Den andre barnehagen åpnet høsten 1970, og har i dag 36 barn i alderen 3-6 år fordelt på to avdelinger
- Den tredje barnehagen åpnet i 2008, med 36 barn i alderen 3-6 år på en avdeling (base)
- Den fjerde barnehagen åpnet i nye lokaler i 1991, og har 36 barn i alderen 3-6 år fordelt på 2 avdelinger.

(Info hentet fra kommunenes hjemmeside)

5.6 Intervjuene

Intervjuenes spørsmål var formulert så konkret som mulig, og var delt inn i 3 emner. *Tidlig innsats, atferdsvansker og tidlig innsats i praksis*. I første omgang stilte jeg spørsmål rundt begrepet tidlig innsats og om hva pedagogiske ledere og styrerne la i dette begrepet. Videre stilte jeg spørsmål om hvordan de jobbet med tidlig innsats i barnehagen og om hva de tenkte var viktig rundt dette. Så gikk jeg over til neste emne, som var rundt begrepet atferdsvansker. Jeg stilte spørsmål om hva de la i begrepet, og når de tenkte at atferdsvansker ble et problem for barnehagen. Jeg stilte også spørsmål om de tenkte at barnehagen kunne være med på å forsterke vanskene, og eventuelt hvordan, og litt om hva de så på som viktig i det pedagogiske arbeidet rettet mot atferdsvansker. Til slutt var tanken å koble disse to begrepene sammen, der informantene skulle si hva de tenkte om tidlig innsats rettet mot atferdsvansker i barnehagen, og om dette kunne være forebyggende eller med på å redusere vanskene. Til slutt stilte jeg spørsmål om hvorfor de skulle benytte seg av tidlig innsats som metode, og om det å jobbe med dette kunne gi noen utfordringer i seg selv med tanke på før- og etterarbeid, og om de tenkte det var mulig å arbeide med tidlig innsats i barnehagen slik det er i dag, etter de ressurser og økonomiske forhold de har i dag.

5.7 Gjennomføring av intervjuene

Etter at samtykkeskjemaene var lest og underskrevet, kunne intervjuene starte. Her kan du lese om hvordan de ulike intervjuene foregikk, og om prosessen etter intervjuene i form av transkribering og analyse.

5.7.1 Intervju av pedagogisk ledere

Informantene fikk utdelt et informasjonsskriv der jeg presenterte tematikken for min undersøkelse, slik at tema og emne for intervjuene var kjent. Intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplass og varte fra 45-60 minutter. Jeg hadde ikke satt noen spesifikk tidsgrense på forhånd, men ga beskjed om at intervjuene ikke skulle vare lenger enn 60 minutter. Dette for at informantene skulle ha noe å forholde seg til i forhold til fraværet på sin avdeling. Det var kun jeg og informantene som var til stede under intervjuene.

Jeg startet intervjuet med å fortelle litt om undersøkelsen for å få en rolig start på intervjuet, og for å få en fin overgang til selve intervjuet slik at det ikke skulle blir som en slags utspørring. Ettersom jeg var interessert i informantenes opplevelse av dette fenomenet, var det viktig for meg å bruke første delen av intervjuet på deres oppfatning av begrepene tidlig innsats og atferdsvansker for å få frem deres forståelse rundt dette. Jeg benyttet meg av intervjuguiden som en slags rettesnor underveis i samtalen og det varierte på hvert enkelt intervju hvilke spørsmål som ble best utdypet og som ble snakket mest om. Alle spørsmålene i intervjuguiden ble brukt, og det tror jeg hadde noe med at jeg på forhånd hadde tenkt ut korte, og konkrete spørsmål – og ikke valgt ut for mange. Jeg kom med oppfølgingsspørsmål underveis da jeg følte enkelte informanter måtte utdype seg litt mer, eller da jeg var nysgjerrig på hva informanten tenkte.

5.7.2 Intervju av styreere

I likhet med intervjuene av pedagogene, ble det sendt ut informasjonsskriv på forhånd om hvordan intervjuene skulle være. Den eneste forskjellen på dette intervjuet, var at det foregikk via e-post. Jeg sendte ut intervjuguiden til styrerne, og ba dem om å svare så nøyaktig som mulig. Noen hadde spørsmål rundt det de skulle besvare, og sendte meg derfor

noen mailer rundt dette som jeg besvarte. Spørsmålene gikk på formuleringen av spørsmålene, om de hadde tenkt riktig og gjort seg forstått. De fikk god tid på å besvare spørsmålene, og etter en stund kom besvarelsene tilbake på e-post.

5.8 Transkribering og analyse

Et viktig ledd i analyseprosessen er koding av datamateriale, nemlig transkriberingen (Dalen, 2010). Det er i denne prosessen jeg som forsker får frem det helt sentrale i undersøkelsen. I dette kapitlet kan du lese om hvordan jeg arbeidet med undersøkelsens datamaterialet.

Jeg gikk systematisk igjennom dataene fra informantene for å få rede på innholdet og hva intervjuene handlet om (Dalen, 2010). Etter at dataene var omgjort til en lesbar tekst, kunne jeg starte analyseringen. Dette er den mest krevende delen i denne forskningsmetoden, der jeg må tolke det som informantene har sagt, og gå inn i dybden av informantenes utsagn. Hva mente egentlig informantene med det de har sagt, og hva er av viktige opplysninger for undersøkelsen min? Som forsker krevde dette at jeg måtte gjøre meg godt kjent med materialet, og ta i bruk egne kreative og skapende tankeprosesser (Dalen, 2010). Jeg måtte finne viktige aspekter i transkriberingen, og klare å legge vekk mindre viktige aspekter. Løse samtaler, latter og summing var ikke betydningsfullt materiale, så det var krevende og det tok langt tid å finne de riktige og viktige delene av samtalene som kunne få betydning for min undersøkelse. Dette er hva Kvale og Brinkmann (2009) kaller for en meningsfortetting der lange intervjutekster forkortes til lettere utsagn og formuleringer. Etter at transkriberingen er ferdig, sitter man igjen med et lesbart materiale, og analyseringen kan begynne. I analyseprosessen skal man som forsker gå inn i en fortolkende rolle, og få tak i hva som egentlig er budskapet ved å benytte informantenes utsagn og opplevelser sammen med egne tanker og refleksjoner (Dalen, 2010). Det er her datamaterialet skal bli omgjort til en forståelig tekst. En fenomenologisk analyse handler om at jeg som forsker prøver å kartlegge meningen, og essensen av det erfarte opplevde fenomenet (Postholm, 2005), som i mitt tilfelle handlet om hva informantene mente om tidlig innsats og atferdsvansker i barnehagen. Jeg jobbet godt med informantenes utsagn og refleksjoner da dette la grunnlaget for oppgavens resultater. Her måtte mine subjektive teorier legges litt til side så jeg lettere kunne få frem essensen i datamaterialet uten at mine egne perspektiver kom for mye til syne (ibid., 2005). Det er viktig å understreke at selv om jeg som forsker prøver å legge vekk

mine egne teorier, er det viktig å kjenne til at forskerens teori alltid vil være tilstede og prege arbeidet (ibid., 2005), men jeg ønsket i stor grad å få frem informantenes forståelse og meninger så nøyaktig som mulig for å fremme gode resultater. Min rolle som fortolker ble en krevende prosess der jeg lyttet til opptakene flere ganger, samtidig som jeg leste det transkriberte materialet opp og ned. Jeg kommenterte underveis med streker og kryss, og måtte til slutt skrive ut en ny transkribering på grunn av alle notatene underveis. Det samme gjorde jeg med svarene jeg fikk på epost – de ble kategorisert under overskriftene til intervjuguiden min. Dette i tråd med den hermeneutiske sirkelen i hermeneutikken som handler om det å kontinuerlig fortolke forståelsen som gir en bredere forståelse av mening (ibid., 2005). Etter at datamaterialet var kategorisert under rette overskrifter og skrevet ut, satt jeg med 19 sider som var klare til å fortolkes og linkes opp undersøkelsens spørsmål om tidlig innsats og atferdsvansker. Fortolkningen av dette gjorde jeg ved at jeg markerte de uttalelsene som var like, eller avvikende i ulike fargekoder for å se om jeg kunne fatte en sammenheng mellom svarene. Dersom det var noen svar som var mer interessante enn andre, ble disse merket ut med egen fargekode. Dette var en lang prosess med en bunke papirer utover spisebord, stuebord og gulv der de ulike resultatene lagde sin egen sammenheng som igjen ble til et dokument med mer samlede, og relevante svar for undersøkelsen. I forhold til å besvarelsene så jeg at en del av de utformende spørsmålene i intervjuguiden ikke var så gode som jeg på forhånd hadde tenkt og ment, da en del av svarene glei litt over i hverandre og at svarene ikke var like utfyllende alle steder som jeg på forhånd hadde tenkt. Det ble allikevel nok materiale og gode svar, men det tok litt tid å kategorisere svarene og å fatte en sammenheng ettersom at noen av svarene ble så oppdelte i forhold til det jeg spurte om. Noen svar kom mer til rett i neste spørsmål ved at det de besvarte tidligere ble forsterket i nesten spørsmål og så videre. Dette kan nok ha vært en tilfeldighet, da man som regel kan komme på sporet av noe mer ved å besvare neste spørsmål.

5.9 Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009), og hvorvidt resultatet kan reproduseres til andre tidspunkter av andre forskere. Dette har noe med om informantene ville ha endret svarene sine om en annen forsker hadde intervjuet de (ibid., 2009). Validitet handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det en skal undersøke, og generalisering er om undersøkelsens utvalg og representativitet (ibid., 2009). Her kan du lese om hvordan jeg bedømmer undersøkelsens reliabilitet, validitet og generalisering med tanke på undersøkelsens resultater.

Troverdigheten rundt mine funn vil jeg i likhet med både Dalen (2011) og Johannessen et al. (2010) si er noe vanskelig å vurdere da det vil avhenge av meg som forsker og hvilke erfaringer jeg har rundt dette. Reliabiliteten påvirkes i hvilken grad jeg som forsker stiller ledene eller åpne spørsmål, og om spørsmålene jeg stiller blir forstått av informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). For å øke kvaliteten av reliabilitet i undersøkelsen har jeg vært nøye med å beskrive metodevalg, bruk av metoden og analyseprosessen i oppgaven, slik at du som leser får med deg alle detaljene som er blitt brukt underveis i forskningsprosessen. Validitet i kvalitative undersøkelser blir definert som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2009), og dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det en skal undersøke. Det betyr at man som forsker hele tiden må stille seg kritisk til om en når frem til det en ønsker å belyse gjennom problemstillingen eller undersøkelsens spørsmål. Ved hjelp av å kontinuerlig være kritisk til min fortolkning og forståelse i forskningsprosessen, styrket dette validiteten i resultatet mitt (Dalen, 2011). Det er en forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informanten (ibid., 2010), noe som vil si at det er viktig at de uttalelser som kommer frem er så nære informantens opplevelser og forståelse som mulig. Hvordan jeg som forsker fortolker uttalelsene vil være preget av forholdet mellom meg og informantene (ibid., 2010), så det var derfor helt sentralt at jeg som forsker rettet oppmerksomheten mot informantene ved at jeg lyttet og naturligvis viste interesse over det som blir sagt. Ved hjelp av at lydopptakene kunne jeg få uttalelsene så nøyaktige som mulige for å styrke validiteten. I tolkningen av det kvalitative intervjuet prøvde jeg å finne sammenhenger i datamaterialet slik at jeg kunne utvikle en dypere forståelse av pedagogenes uttalelser om tidlig innsats og atferdsvansker i barnehagen. Utgangspunktet lå i informantenes egne opplevelser og forståelse som kom til

uttrykk gjennom intervjuene. Det må derfor foreligge valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene (Dalen, 2010), som jeg gjorde til syne ved å transkribere datamaterialet.

Begrepet generalisering, eller ytre validitet, handler om store utvalg og representativitet (Dalen, 2010). Utvalget mitt bestod av kun fire utvalgte barnehager, og det sier noe om at det er et lite utvalg sett opp imot hvor mange barnehager vi har i Norge. Sammensetningen av utvalget mitt bør ifølge Dalen (2010) og Johannessen et al. (2010) kunne stå i samsvar med andre barnehager i Norge. Altså at det ikke bare er de barnehagene som jeg valgte ut som er kjent med tidlig innsats og atferdsproblematikken, men at for eksempel at alle barnehagene i Norge arbeider med tidlig innsats og bruker dette oppi mot barn med atferdsvansker. Om et utvalg stemmer overens med populasjonen, kan man kalle det for et representativt utvalg (Johannessen et al., 2010), nemlig at de barnehagene jeg valgte ut representerer samtlige enheter i Norge. Ettersom jeg valgte ut fire barnehager som er med i et satsningsområde i kommunen som omhandler nettopp det fenomenet jeg forsket på, kan jeg ikke si at utvalget er representativt for hele populasjonen. Utvalget er ikke tilfeldig valgt, så jeg kan ikke si at resultatet i utvalget også gjelder for alle barnehagene i Norge. Resultatene fra undersøkelsen min er altså ikke generaliserbart (Johannessen et al., 2010). Jeg vil legge til at jeg likevel tror at temaet for dette forskingsprosjektet vil være gjenkjennbart i flere barnehager, også i ulike kommuner, på bakgrunn av temaets aktualitet. Det kan likevel være store muligheter for at resultatene kan se annerledes ut om jeg hadde tatt en tilfeldig utvalg, og basert forskningen på dette. Ettersom målet med denne undersøkelsen var å se på hvordan nettopp disse fire kommunene jobber med tidlig innsats og atferdsvansker, tror jeg likevel at jeg kan si at resultatene fra mitt utvalg er pålitelig ut ifra at andre barnehager kan kjenne seg igjen i mitt utvalgets i arbeidsmåte og tankegang.

6. Del 4

Presentasjon og drøfting av resultater

Her presenteres datamaterialet jeg fikk da jeg intervjuet styrere og pedagoger i de utvalgte barnehagene. Resultatene er basert på informantenes egne tanker og meninger, samt erfaringer rundt tidlig innsats og atferdsvansker i barnehagen. Materialet vil bli presentert ut ifra min forståelse og tolkning av datamaterialet. Mine personlige synspunkter rundt emnet skal ikke benyttes i tolkningen av informantenes svar. Jeg vil selvfølgelig sitere uttalelsene fra intervjuene så nøyaktig som mulig, og besvarelsene jeg fikk på e-post vil bli skrevet inn slik de ble besvart med anonymisering som unntak. Der deler av besvarelsene ikke er relevant for presentasjonen, har jeg utelatt tekst med (...) for at presentasjonen skal bli så konkret som mulig. Svarene er kategorisert etter hovedoverskriftene i intervjuguiden for å stå best til oppgaven som helhet, og for at det skal bli så ryddig som mulig. Jeg vil legge til en kort tekst før hvert emne presenteres for å gjøre det lettere for deg som leser å fatte en sammenheng mellom spørsmålene som ble stilt og hva informantene svarte. Jeg vil drøfte med relevant teori underveis.

Informantene har fått fiktive navn: Lise, Mia, Gunn, Kari, Linn og Siri

6.1 Tidlig innsats

Informantene var kjent med begrepet «tidlig innsats» gjennom prosjektet de er en del av. Jeg ønsket å vite hvordan informantene tolket begrepet og om de tenker at tidlig innsats er viktig for barnehagen. Her besvarer informantene generelt om begrepet tidlig innsats, og hva de tenker om begrepet knyttet til barnehagen.

Informantene har forklart seg litt ulikt på hva de tenker at begrepet tidlig innsats er, men ingen av svarende skiller seg stort fra hverandre. Lise sier at tidlig innsats er å; «Fange opp barn som vekker bekymring så tidlig som mulig. At vi ikke skal overse eller vente med den lille følelsen av undring eller bekymring.». Mia mener: «Jeg tenker med begrepet tidlig innsats at barn med behov for ekstra hjelp og støtte får et tilbud om dette så raskt som mulig. (..) sammen med helsestasjonen er vi ofte de første fagpersonene som møter alle barn og at

dersom vi undrer oss over noe i barnets utvikling har vi i oppgave å kartlegge og melde behov om videre hjelp så fort som mulig».

Informantene er tydelige på at tidlig innsats handler om å gå inn så tidlig som mulig og å komme raskt i gang med tilrettelegge for å støtte barnet, og at det handler om å tilby hjelp. I samsvar med Befring (2012) svarer informantene at tidlig innsats handler om det å sette i gang ulike tiltak på et tidlig tidspunkt i barns liv for å hindre at små vansker skal utvikle seg til å bli noe større. Mia og Kari knytter helsestasjonen og samarbeid på tvers av kommunen som en del av begrepet. Befring (2012) understreker at tiltakene som blir iverksatt ikke bare trenger å omhandle barnet selv, men også veiledning rundt barnet som foreldreveiledning eller oppfølging av helsestasjonen. Gunn viser med sin uttalelse at hun har forståelse for at tidlig innsats ikke bare handler om barnet i et individperspektiv, men viser til den systemiske forståelsen der de systemene barnet omgås er av betydning for barnets utvikling (Nordahl et al, 2005). Hennes beskrivelse av begrepet er: *«Det er å tilby barn hjelp og bistand i en tidlig fase før barnet eventuelt har utviklet vansker på ulike utviklingsområder. Det kan gjelde både på individ- og systemnivå.»*. Hennes forståelse av begrepet som mer enn bare rettet mot barnet som individ, er viktig for den helhetlige forståelsen av de vanskene et barn kan ha. Et individorientert perspektiv på tidig innsats vil føre til at vanskene rettes mot barnet selv og kan resultere i en diagnostisering av barnet fremfor at man kartlegger barnet sammen med konteksten rundt (Nordahl et al., 2005). Dersom det er noe rundt barnehagens organisering som ikke er bra, vil ikke en diagnostisering hjelpe om barnehagen som system er med på å opprettholde vanskene. Man må se vanskene i sammenheng med individ og system jfr. Nordahl et al (2005).

Lise, Mia og Linn bruker begreper som «den lille følelsen», «undrer oss over» og «magefølelsen», der de sikter til at man ikke alltid vet at det er noe, men at det kan oppstå større problemer av å vente og se enn om man gir hjelp og støtte så raskt som mulig. Og det kan være en utfordring å vite når et barn trenger hjelp, men som Kunnskapsdepartementet (2006-07) om taler i St.meld. 16 så har lærerne i skolen hatt en tendens med å «vente og se» om barnet trenger hjelp og støtte, som har ført til at barn får den hjelpen de trenger alt for seint ut i sin utvikling. Dette kan føre til at de blir hengenes etter i undervisningen allerede på barneskolen. Det er derfor lurt å stole på magefølelsen, eller den lille følelsen som informantene snakker om, som forteller at noe kanskje ikke er helt som det burde.

Informantene viser enighet i om hvorfor tidlig innsats i barnehagen er viktig. De ser at man med tidlig innsats kan gi støtte og oppfølging til både barn og foreldre, samt sette inn konkrete tiltak der det måtte trenge for å unngå at vanskene utvikler seg. Gunn sier: *«Jeg tenker at det er viktig at vi tidlig griper inn og setter inn tiltak rundt barnet før vanskene utvikler seg og blir større og mer alvorlige. Dersom vanskene får utvikle seg, vil det hindre og forsinke god utvikling og læring.»* Kari viser til nyere forskning i sine tanker rundt begrepet: *«Nyere forskning har vist at jo tidligere vi kan hjelpe et barn inn i en bedre utviklingsbane, jo lettere er det for barnet å rette på en eventuell skjevutvikling. Forskningen viser også at om vi venter med å gjøre noen grep til etter at barnet har begynt i skolen kan det nesten være for sent.»* Mia sier at tidlig innsats er viktig for å *« (...) gjøre barna mest mulig rustet for resten av livet»*. I likhet med klare uttalelser fra ulike Stortingsmeldinger får man en tanke om at tidlig innsats kan være med på å faktisk ruste barnet mot lærevansker og andre vansker senere i livet (Kunnskapsdepartementet, 2003/04; *ibid.*, 2006-07; *ibid.*, 2008-09; *ibid.*, 2010-11). Jo før, jo bedre – tidlig innsats i barnehagen er viktig, mener alle informantene.

Etter at informantene hadde uttalt seg om selve begrepet, ville jeg nå høre om hvordan de jobber med tidlig innsats i barnehagen, og om hva de opplever som positivt rundt dette.

Flere av informantene nevner kommunes prosjekt om tidlig innsats som en del av deres arbeid med tidlig innsats i barnehagen, og ellers at de har et nært samarbeid med blant annet helsestasjonen rundt 2års kontakten og andre henvendelser (jeg velger å ikke kommentere ytterligere rundt 2årskontakten da denne undersøkelsen dreier seg om barn i 3-6års alderen- disse svarene er derfor ikke prioritert).

Det nære samarbeidet med andre instanser er gjennomgående. Mia sier: *«Vi drøfter med hverandre om barn vi undrer oss over, med foreldrene, med andre instanser som helsesøster, ppt, spes.ped, logoped (Kvello prosjekt i kommunen). Vi har mulighet til å ta opp barn, anonymt eller med foreldrene, i tverrfaglig team på helsestasjon. Vi kan drøfte anonymt med andre instanser for å få råd og veiledning om hva vi bør gjøre. Vi har samtaler med foreldrene, vi kan råde foreldrene til å oppsøke hjelp av andre instanser. Vi kan sammen med foreldrene sette noen mål, vurdere de underveis om det er fremgang, og eventuelt justere underveis. Det er viktig at barn skal få lov å være seg selv og de utvikler seg i ulikt tempo. Vi må følge med på de barna som ikke utvikler seg i ønsket retning eller de vekker så stor bekymring at vi må gjøre noe.»*

Et tett samarbeid med ulike instanser åpner opp for gode samtaler og kan hjelpe til med å drøfte de barna som uroer magesfølelsen. Befring (2012) sier at tidlig innsats handler om å iverksette de rette tiltakene som kan virke forebyggende for barnet, og med et godt samarbeid med blant annet helsestasjonen, ppt og spes.ped-tjenesten slik som Mia uttaler, kan man lettere få hjelp til å sette inn de rette tiltakene. I Rammeplanen (2011) står det skrevet at dersom foreldre og barn skal få et helhetlig tilbud til det beste for barns utvikling, krevet det at barnehagen samarbeider med andre tjenester i kommunen. Tverrfaglighet og helhetlig tenkning bør stå sentral hos de ansatte i barnehagen da både foreldre og barnehage kan ha behov for å samarbeide med de ulike hjelpeinstansene som er i kommunen (ibid., 2011). Kommunes Kvello-prosjekt blir også nevnt blant flere, og kan være med på å skape et felles fokus for barnehagene rundt hvordan det arbeides med tidlig innsats i barnehagen. Når det kommer til hva som er positivt ved tidlig innsats i barnehagen, nevner alle informantene det tverrfaglige samarbeidet som svært positivt med tanke på all drøfting og oppfølging de kan ha på tvers av barnehagen. Lise synes det er positivt at *«(...) det kommer inn ulike fagpersoner i barnehagen, som kan hjelpe oss å se på ulike problemstillinger, observere barna og/ eller bekrefte de observasjonene vi allerede har gjort i barnehagen»*, og at de blir mer bevisste rundt det å gripe inn tidlig, slik som Mia sier her; *« (...) Det er positivt at vi har en bevissthet om å gripe inn tidlig og sette i gang tiltak rundt barn som vi ser har en risiko for å utvikle ulike vansker og problemer. Vi blir mer bevisst på å gripe inn med ulike tiltak før vanskene utvikler seg og blir større og mer alvorlige»* Kari nevner det som positivt at: *«det er lov til å melde en bekymring tidligere enn før. På den måten kan vi dele vår bekymring med faginstanser mye tidligere og slippe å jobbe med dette barnet / familien alene i lang tid. At alle hjelpeinstanser er positive til at vi melder tidligere oppleves også trygt. Det var en periode vi skulle utrede og gjøre forskjellige arbeider i barnehagen før vi meldte vår bekymring til andre, men den tid er heldigvis over.»*

Det er et godt tegn at barnehagen ikke er redde for å ta kontakt med andre instanser om de føler behov for det, og at de ikke føler at de står i det alene slik som Kari uttaler. Jeg tenker det er viktig at man melder fra og ber om støtte dersom man trenger det og at barnehagen kan få lufte de vanskene de måtte ha med andre. Når fagpersoner alene føler at de ikke helt strekker til med den nødvendige kompetansen, er det ifølge Mørland (2011) viktig å se sine begrensninger. Det er ikke et nederlag å innhente andre fagpersoner dersom man ikke kan hjelpe selv, for med barnets beste i fokus har man et stort ansvar i å koordinere tiltak og bidra til faglige, gode løsninger (ibid., 2011).

Jeg stilte et spørsmål om det å samarbeide på tvers av de ulike instansene ga barnehagene noen fordeler på sikt. Jeg tenkte da på det pedagogiske arbeidet i barnehagen, om det nå var noe lettere å henvende seg videre om det var noe de lurte på eller følte seg usikre på.

Mia, Gunn og Siri fremmer samarbeidet og at man lettere kan ta kontakt som noe positivt ved tidlig innsats i barnehagen. De synes det er lettere å drøfte ting nå enn før, da de føler de kjenner de andre instansene bedre og lettere kan drøfte det de lurte på. Det at Siri uttaler at hun ikke er redd for å spørre om ting lenger, illustrerer litt den usikkerheten man kan sitte med som pedagog – gjør jeg dette rette nå, eller er jeg helt på bærtur? Jeg forstår også, som det kommer frem i svaret til Mia – at man ved å samarbeide på tvers lærer litt om hverandres profesjon, og får litt innsyn i hva andre jobber med. Mia sier; «Vi samarbeider med ppt, barnevern, helsestasjon, fysioterapeuter, spesialpedagoger, logopeder, barneskolene, Bup, habtjenesten. Noen instanser samarbeider vi tettere med enn andre. Fordelene er at vi blir bedre kjent med hverandre, da er det lettere kunne søke råd og veiledning. Være en samtalepartner, drøftingspartner for hverandre. Vi jobber med de samme barna. Får respekt og innsyn i hverandres profesjon, øker samarbeidet og klimaet i samarbeidet. I det pedagogiske arbeidet får vi tips, ideer til allmennpedagogiske tiltak som gagnar alle barna og da særlig de som har utfordringer eks. fysioterapeut setter opp en hinderløype vi kan bruke, tips om hvordan vi kan jobbe med språk i smågrupper, hvordan gi råd til foreldrene osv. Vi følger opp tiltak fra barnverntjenesten, helsestasjon og evt andre».

Gunn sier: «Vi samarbeider med HIPPT, barnevernet, Helsestasjonen og fysioterapitjenesten. En av fordelene med et samarbeid, er at vi lettere tar kontakt utenom det formelle samarbeidet vi har i dag. Veien til å ta kontakt blir kortere fordi vi allerede har et etablert samarbeid. Gjennom dette samarbeidet vil det bli mer naturlig for oss i barnehagen å tenke tverrfaglig når vi ser at barn strever litt og når vi opplever barn vi "lurer" litt på. Jeg tror vi raskere vil tenke at det er flere faginstanser som bør bidra i forhold til observasjon og evt veiledning. Vi blir dyktigere til å tenke tverrfaglighet.»

Siri: sier: «Vi har møtt helsestasjon, barnevernet, ppt, bup.... Nå kan vi lettere kanalisere det vi lurte på til riktig sted. Er ikke redd for å spørre om ting lenger.». Det er positivt at informantene ser nytten av det tverrfaglige samarbeidet de har fått gjennom tidlig innsats. Som Nordahl et al., (2005) påpeker, kan den personlige kjennskapen til andre fagfolk som

arbeider i samme tjeneste være avgjørende for vellykkede tiltak ovenfor barn og familie. En instans har ikke nødvendigvis nok kompetanse til å alene finne gode løsninger for et barn, men ved å dele sine tanker og løsninger sammen med andre innenfor samme fagfelt, vil en kunne få bedre innsikt og forståelse rundt gode og hensiktsmessige løsninger for barnet (ibid., 2005). Jeg tenker det er nyttig at de ulike instansen ufarliggjøres, og at de ansatte i barnehagen ikke er redd for å ta kontakt dersom de lurer på noe. Slik vil pedagogene også kunne øke sin kompetanse og bli tryggere på egen praksis og profesjon.

6.2 Atferdsvansker

Som jeg nevnte innledningsvis i denne oppgaven, valgte jeg å endre begrepet fra atferdsproblemer til atferdsvansker. Informantenes svar er basert på det først tenkte begrepet, altså atferdsproblemer. Det første spørsmålet informantene fikk var å fortelle meg hva de la i begrepet atferdsproblemer. Det er et begrep som er vanskelig å definere, men som det samtidig er viktig at barnehagen kan noe om i arbeidet med atferdsvansker i barnehagen.

Her svarer informantene noe forskjellig, og graden på hvordan det forklares varierer. Lise forklarer atferdsvansker slik: «*Er atferdsproblem kan være veldig vidt. Jeg tror det er viktig at vi har et blikk for at ikke all adferd som utfordrer oss, er et problem. Barn som stadig er i konflikt med andre, som har vanskelig med å styre temperamentet sitt og som har vanskelig for å komme i gode relasjoner til andre barn og voksne viser at de har problemer med adferden sin. Disse barna kan føles provoserende på andre barn og voksne. Jeg mener at det også er problematisk med barn som ikke er utagerende i adferd, men som viser seg tydelig utilpass og som ikke klarer å trives i miljø med andre barn og som ikke bygger relasjoner.*» Linn forklarer det slik: «*Det er et vanskelig begrep. Det er ikke noe du kan sette ord på. Det er mer en følelsessak. Den magesfølelsen Et problem kan være så lite, men gi en stor magesfølelse. Det er en totalpakke*» Lise svarer ikke direkte på hva atferdsvansker er, men hun sier at det er viktig at man ikke retter blikket mot at all utfordrende atferd, er et problem, og hun kommer med beskrivelser på en problematisk atferd. Linn sier at det er et vanskelig begrep og nevner magesfølelsen, som også har blitt nevnt tidligere. Som Nordahl et al. (2005) beskriver så er det et vidt begrep og kan defineres på mange ulike måter. Jeg var ikke ute etter en konkret definisjon, men jeg tenker det er viktig at man vet hva man ser etter i arbeidet med atferdsvansker da det er kjent at ikke all vanskelig eller utagerende atferd, er et

atferdsproblem eller en atferdsvanske (Drugli, 2013; Nordahl et al., 2005; Holland, 2013). Som Nordahl et al., (2005) sier, må personalet i barnehagen kjenne til at et barn ikke er i risikozonen for å utvikle atferdsvansker bare fordi det har en utagerende atferd eller om det til tider bryter med barnehagens rammer og rutiner (Nordahl et al., 2005). Dersom atferden endrer og utvikler seg over tid, og blir en hindring i hverdagen, kan man begynne å se etter faktorer og kjennetegn på atferdsproblemer jfr. Nordahl et al (2005). Gunn har en kort beskrivelse av begrepet: «*Det er aggressiv og destruktiv adferd som varer over tid*» - her viser hun til forståelsen av at atferdsvansker ofte er en avvikende atferd over tid og gir med det noen rammer til begrepet. Videre blir begrepet forklart med at det gjerne er barn med vansker i å konsentrere seg, de har mye uro og vansker med å delta i lek over tid, har dårlig selvkontroll og har problemer med å vente på tur. De med atferdsvansker har mye sinne og strever med å dette utløpt på en ok måte. Mia forklarer: «*Atferdsproblemer for meg er, når barnets måte å være på, gjør det vanskelig å samhandle positiv med andre barn og voksne.*» Som Drugli (2013) sier vil barn med atferdsvansker ha vansker med å fungere sammen med andre barn og kan lett komme i konflikt med de andre barna. De kan lett bryte regler og vil ikke klare å holde på med en aktivitet over tid, slik som informantene er inne på.

Alle informantene kommer med noen beskrivelser på hva de tenker atferdsvansker er, og de fleste er inne på noe- men ingen har et konkret svar. Slik jeg forstår de svarene, tolker jeg informantenes svar som at atferdsvansker handler om barnet – og at det har vanskeligheter med å tilpasse seg de andre. Dette tolker jeg som en mild form for ensidighet som ikke viser noen form for helhetlig tekning om at atferdsvansker i mange tilfeller kan dreie seg om mer enn bare vansker hos barnet selv (Nordahl et al., 2005), men samtidig er det et vidt begrep som kan være vanskelig å beskrive med få setninger. Samtidig så tenker jeg at det å skulle kunne definere begrepet atferdsvansker ikke er noe som de ansatte i barnehagen skal kunne. Det er så klart en fordel å kjenne til begrepet og vite hva det handler om, men en korrekt definisjon er ikke å forlange. Det bør være et skille mellom de som jobber i barnehagen og andre fagpersoner innenfor spesialpedagogisk tjeneste. I slike tilfeller kan det være lurt å samarbeide med de ulike instansene slik at de kan utdype begrepene ovenfor barnehagepersonalet, og bistå med den kunnskapen som det ikke er et krav om at barnehagen skal ha, men som barnehagen med fordel bør kjenne til i sitt arbeid med barn og atferdsvansker.

Siri beskriver begrepet med litt mer bredde: *«Det er mer sammensatt. Jeg tenker at et atferdsproblem...da... skal være såpass stort at det påvirker både ungen og omgivelsene... (tenker....) Et barn kan kaste en puslespillbrikke og vi tar den opp igjen mens vi sier «ja ja..» og det er ikke et atferdsproblem. Mens ved et annet barn kan du reagere på en annen måte fordi du ser hele ungen i en større setting. [Jeg kommer med et oppfølgingsspørsmål: Hva gjør at du kan tenke at et barn ikke har et atferdsproblem ut fra det du sier?] – Det er mer sammensatt...at man må kjenne barnet for å kunne uttale seg...mønstre (...) vi snakker ofte på de «bøllete» ungene- men er det egentlig noen unger som er det? Så det blir jo litt det de blir møtt med rundt seg, også.. synet på barn..... rammene.»* Jeg oppfatter på informanten at det er vanskelig å sette ord på hva hun mener, men jeg tolker henne som at hun snakker om en helhet, en større forståelse av barnet. Og at hun nevner rammene som en faktor tar oss over på en mer helhetlig forståelse av atferdsvansker som gjør at man kan knytte de vanskene et barn har opp imot omgivelsene og ikke bare til barnet selv (Nordahl et al., 2005). Hun nevner også synet på barn i tankene rundt begrepet, og bruker uttrykket de «bøllete»-ungene mens hun spør seg selv om det egentlig er noen unger som er det – Kan dette støtte Sollis (2012) tanker om at den voksne kan ha en tendens til å ha en forhåndsbestemt forståelse og forventning til et barn basert på tidligere hendelse med barnet? At det er den voksnes syn på barnet som bestemmer hvordan man skal reagere til enhver tid, slik at barnet som subjekt og som aktør i eget liv ikke vil være av betydning. Selv om informanten kan tolkes som noe usikker, tenker jeg likevel at hun kommer med en interessant problemstilling – der hun reflekterer over hvordan synet på barn og atferdsvansker kan henge sammen.

For å få en større forståelse av hvordan informantene ser på atferdsvansker, stilte jeg de et spørsmål om når de mente en atferdsvanske ble en utfordring for barnehagen.

Blant informantene er det ulike svar på når atferdsvanskene blir et problem for barnehagen. Atferdsvansker viste seg som utfordrende for barnehagen *«når barnet ikke klarer å fungere greit i en gruppe»* og *«og når det fysisk går utover de andre barna...og de voksne»*. Linn sier; *«Generelt når det ødelegger den sosiale settingen over tid, når det ikke lenger er tilfeldig og barnet ikke klarer å forholde seg i det sosiale. Fortsetter det sånn vil det bli vanskelig når barnet kommer i skolen, så det er hele tiden det å tenke fremover. Det viktigste er at de fungere sosialt i skolen. Det faglige bekymrer meg ikke der.»*

Gunn viser til et svar jeg forstår som godt reflektert der hun gjør seg bevisst med flere perspektiver rundt sin uttalelse; *«Det blir et problem når barnet har vansker med å fungere i et sosialt fellesskap med andre mennesker på grunn av aggressiv og destruktiv adferd.*

Barnet vil oppleve å bli avvist i de fleste forsøk på å ta kontakt med andre barn fordi barnet som regel ikke klarer å ta kontakt med andre på en hensiktsmessig måte. De andre barna trekker seg unna barnet og er ofte redde fordi de ikke vet hva som kommer til å skje. Barn med adferdsproblemer er ofte uforutsigbare i sin måte å være på. Det blir også et problem når personalet ikke har de riktige "verktøy" i forhold til å håndtere denne adferden. Det kan være knapphet på menneskelige ressurser eller mangel på kompetanse hos personalet.»

Lise viser til en annen forklaring der individet ikke står i fokus; *«Adferdsproblem blir vanskelig for barnehagen når vi ikke greier å ta hånd om det. Vi må være i forkant, ha nok voksne til å være der barna er. Viktig at vi har tid nok til å prate sammen om felles strategi for å møte utfordringene, og at vi klarer gjøre det vi blir enige om i praksis. Evaluere om det virker, og eventuelt finne andre måter å jobbe på.»*. Her varierer svarene til informantene i den grad at noen tenker mer rettet mot individperspektivet, mens andre mot en kombinasjon av tekning i en systemisk forståelse av barnet. Men dette mener jeg at det varierte i hvilken grad de mente det ble et problem for barnet eller de rundt barnet. Jeg tolker de første uttalelsene jeg presenterte innledningsvis som at informantene tenker på atferdsvansker i et individperspektiv der omgivelsene rundt barnet får lite oppmerksomhet (Nordahl et al., 2005). Det dreier seg om barnets svakheter, fremfor hvilke utfordringer miljøet kan gi.

Gunn og Lise uttaler seg med helt andre svar, der jeg tolker det som at det ikke blir et problem før barnehagen selv ikke klarer å ta om det det, og at de for å unngå dette må inn i seg selv og finne en strategi for å løse utfordringene på. Gunn nevner også knapphet på kompetanse hos de voksne. I enighet med Befring (2012B) bør barnehagen prøve å identifisere seg, og ikke minst prøve å forstå seg på de vanskene som vises i barnehagen. Slik kan de prøve finne en årsak til barnets atferdsvanske. Kan det være at for eksempel barnehagen skaper barrierer for barnet som gjør at det blir utfordrende, eller er det barnets vanske som gjør miljøet utfordrende? Ved å bli kjent med vanskene de møter på i barnehagen, kan de prøve å redusere den eventuelle barrieren barnet står ovenfor for å se om vanskene barnet viser reduseres eller avtar jfr. Befring (2012B). Som det står i Rammeplanen (2011) kan barnehagen ved å være bevisst sin rolle om å ta hensyn til og tenke over at barn har ulike ferdighetsnivåer, være med på å fange opp barnets barriere og dermed redusere barnets atferdsvanske. Dersom det ikke tas hensyn til de ulike barrierene

barna kan møte på i barnehagen, kan barnets atferdsvanske opprettholdes og øke. Det er flere ting som spiller inn for når man bør ta tak i atferdsvanskene. De første tegnene på at et barn viser vansker med å tilpasse seg de ulike kontekstene- bør tas tak i slik at man tidlig kan gå inn å se på hva som kan forårsake disse vanskene. Om det er skapte barrierer som oppleves som hinder i veien, eller om det er medfødte egenskaper (Strømstad, Nes & skogen, 2004) må man inn å kartlegge og se på når og hvor vanskene oppstår for å se om det kan være i samsvar med miljøet som i barnehagens organisering eller om det er barnet selv. Som Drugli (2013) sier er det viktig at man ikke venter med dette, da det er å gamble på barnets psykiske helse. Oppdages ikke problemene tidlig, vil den negative oppmerksomheten som oppstår rundt barnet kunne få betydning for barnets egen selvoppfatning og selvfølelse. (ibid., 2013).

Kan barnehagen være med på å forsterke problemene? Eventuelt hvordan?

Ikke alle knyttet barns atferdsvansker mot barnehagen som system, der barnehagen selv kan være en påvirkende faktor for barnets vansker, men på dette spørsmålet, så var alle informantene jevnt over enige. Informantene mente at barnehagen helt klart kan være med på å forsterke problemene dersom de ikke klarte å møte barna og dens vansker på en god måte, og i verste fall at de ikke prøvde å løse de vanskene et barn måtte ha. Informantene skiller seg noe fra hverandre ved hvordan de tenkte at barnehagen kunne forsterke problemene, men de samler seg mot et svar om at barnehagens fokus og relasjon med barna kan være med på å forsterke vanskene. Gunn svarte at; *«Barnehagen kan være med på å forsterke problemene ved at det blir mye fokus og oppmerksomhet på den aggressive og destruktive adferden hos barnet. Dette oppstår gjerne når personalet ikke klarer å være i forkant av det negative som skjer eller at personalet ikke har tilstrekkelig kompetanse til å håndtere vanskene* Mia svarte; *«Ja, til en viss grad kan barnehage være med å forsterke disse problemene. Det er avhengig av personalet. Hvordan er de voksnes relasjon med barna, atferden til de voksne overfor barna. Hvordan snakker de voksne til barna, de voksnes syn på barna. De fysiske rammene (areal, utelekeplassen) kan være en medvirkende årsak, hvordan barnehagen er organisert (fordeling av personale ift. antall barn, åpningstid), driftsform (basebarnehage kontra avdelingsbarnehage). En barnehage som har dårlig ledelse og et dårlig klima blant de ansatte har påvirkning på hvordan barna har det. Samarbeid med foreldrene kan også ha en medvirkende årsak til at problemene.»*. Linn; *«..måten vi voksne møter barnet på (...) Relasjoner og det fysiske miljøet... eller at gir barnet noen impulser som vi ikke ser»*. Og Siri tenker at: *«(...) organiseringen vil kunne ha en betydning»*

Svarene informantene ga viser at de tenker på det fysiske miljøet som en forsterkende faktor på atferdsvanskene, og ikke minst den voksnes relasjon til barnet. Jeg forstår svarene som at det er viktig at man løfter blikket vekk fra den negative atferden og fokuserer på hva som skaper problemene, og hvordan de kan tilrettelegge/organisere annerledes. Her får jeg et inntrykk av et bredt syn på atferdsvanskene. Slik som Lise uttrykker her; *«Jeg tror barnehagen kan forsterke problemene hvis vi ikke greier å møte dem på en god måte.*

Dersom vi ikke går inn i problemene og prøver løse dem, vil de kunne forsterkes».

Som Bachmann og Haug (2006) skriver må man ta hensyn til barnets forutsetninger før man legger til grunn for at et barn ikke klarer å følge med i det daglige i barnehagen, for så å konkludere med at barnet har atferdsvansker. De som jobber i barnehagen må som Befring (2012b) sier, prøve å identifisere seg med barnets vansker for å kunne forstå seg på hva barnet ikke mestrer, for så å tilrettelegge for hvert enkelt barn. Jeg tolker dette som at dersom man i barnehagen ikke tar seg tid til å analysere barnet og forstår oss på hva barnet forteller med sin atferd, kan man være med på å forsterke vanskene. I verste fall vil man kan kunne ensidig tenke at det er barnet som er «problemet» jfr. Nordahl et. al (2005), og iverksette tiltak mot barnet uten at barnehagen ser på seg selv om en påvirkende faktor for vanskene. Dette kan gjøre at barnets vansker forsterkes og opprettholdes av barnehagen selv. Jeg tenker det er flott at informantene er klare rundt dette, og at de ser på personalet som en viktig ressurs i arbeidet med atferdsvansker i barnehagen. Mia nevner den voksnes relasjon med barna som viktig. Hvordan er samspillet mellom det barnet som viser en utagerende atferd og den voksne? Som Drugli (2014) understreker, er den voksne barnehagens største og viktigste ressurs, og at det er personalet og hver enkelt som gir barnehagen innhold og kvalitet. Det er av stor betydning hvordan den voksne møter barnet, og at barnet opplever en voksen som støtter og gir de nærhet og trygghet (ibid., 2014). Med bakgrunn i Nordahl et al. (2005) har barn med atferdsvansker et stort behov for å bli sett og anerkjent da de på grunn av sin negative atferd ofte står i en gråsoner rundt det å få mye negativ og positiv oppmerksomhet. Gode relasjoner blir derfor viktig for å hjelpe barnet med å bygge opp et positivt selvbilde i skyggen av den negative oppmerksomheten det kan få (ibid., 2005). En negativ relasjon mellom barn og voksen kan føre til at den voksne mister evnen til å se barnet i ulike situasjoner og baserer seg på det den vet om barnet fra før, og barnet blir «skyldig» ut ifra en forhåndsbestemt forståelse av den voksne. Som Drugli (2014) sier, vil en dårlig relasjon kunne føre til en negativ og vanskelig atferd hos barnet.

Bae (2014) snakker rundt forståelsen av at barns vansker kan være et resultat av at man som voksne ikke ser på barn som subjekter, og møter de uten respekt og aksept for deres subjektive opplevelser. Jeg setter det litt på spissen med dette utsagnet, men jeg tenker det er viktig å kjenne til hvor viktig den voksne er i barnehagen, og at dens væremåte kan få betydninger for barnegruppen eller enkeltindivider.

Hvordan kan barnehagen være med på å redusere/forebygge atferdsvansker? Hva er viktig?

Informantene har gode og reflekterte svar rundt hvordan de selv kan være med på å forebygge atferdsvansker i barnehagen. De never at barnehagen må drøfte de utfordringene de kommer over innad i barnehagen, og i andre pedagogiske team, eksterne instanser og andre samarbeidspartnere som PPT og helsestasjonen. De trekker også frem hvor viktig det er med gode relasjoner og at personalet må kunne noe om hva som er viktig for et barn med atferdsvansker. Mia nevner et kompetent personale som har fokus på å ivareta barnets beste;

«Barnehagen må ha personalet som er kompetente til å ivareta barn med utfordringer, at vi evner å styrke barnets sterke sider, at vi ser barna for den de er, vi må kunne endre praksis underveis, vi må vite hvor man skal henvende seg for å få hjelp. (...) Det er viktig å ta utgangspunkt i barnets styrker. Vi må jobbe med utfordringene til barnet i lekegrupper, språkgrupper, på tur, se hvem barnet er sammen med og hvilke voksen. Det er viktig å være sammen med andre barn i ulike aktiviteter og få felles opplevelser, barna må føle tilknytning til en gruppe og til de voksne. Jeg mener det er særlig viktig å få «disse» barna til å føle seg inkludert og likt av voksne. Voksnes rolle er nesten viktigst i møte med barn med atferdsproblemer». Her støttes informantens inkluderende tanker av det Arnesen (2012) sier om at barnehagens miljø skal favne alle og at de må ha et våkent blikk mot de som trenger noe ekstra. En inkluderende praksis kan bidra til at barn ikke møter på unødvendige barrierer i barnehagen som kan være med på å forsterke barnets vansker (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Gunn nevner fokus på barnets positive sider; *«Det er viktig at de som jobber rundt barnet har fokus på det barnet mestrer og er opptatt av å ha fokus på de positive sidene hos barnet. Dette er områder det er viktig at vi fokuserer på og jobber med å forsterke.»*

Kari legger også all fokus på barnet; *«(...) kunne legge til rette, rose alt det positive, styrke barnets positive egenskaper».*

Barnehagen skal i tråd med Rammeplanen (2011) tilpasse sitt barnehagetilbud til hver enkelt, og de skal møte alle barn med respekt og aksept. Det skal derfor ikke kunne skilles på om et barn har få eller mange utfordringer. Det er barnehagens ansvar og legge opp til et godt pedagogisk tilbud for alle barn. For at dette skal fungere optimalt, avhenger det noe på hvilket syn man har på barn. Bae (2014) forteller at barn i dag skal bli behandlet med respekt og som selvstendige individer med et sett av personlige tanker og meninger. Og på bakgrunn av det informantene svarer her, tolker jeg det som at personalet i stor grad møter barna som subjekter og tar deres vansker og utfordringer på alvor.

6.3 Tidlig innsats i praksis

For å koble begrepet «tidlig innsats» sammen med begrepet «atferdsproblemer» spurte jeg informantene om hva de tenker om tidlig innsats rettet mot atferdsvansker og om det å bruke tidlig innsats i barnehagen som metode for forebyggende arbeid.

Informantene knytter begrepet tidlig innsats og atferdsvansker i barnehagen mot at det vil være en god investering i å iverksette tidlige hjelp til de som måtte trenge det, før utfordringene blir for store og krevende for både barnehagen og barnet selv. De tenker at det å bruke tidlig innsats er positivt i arbeidet med atferdsvansker, og mener det vil være forebyggende mot skolestart og vil gjøre barna bedre rustet til senere i livet. Gunn sier: «Man kan unngå at problemene utvikler seg og blir av en slik størrelsesorden at barnet utvikler store vansker». Ganske så i samsvar med tidligere forskning om at tidlig innsats kan være med på å nettopp forebygge vansker senere i livet – jo tidligere, jo bedre! (Drugli, 2013; Fugelsnes, 2008; Halsan, 2012; Nordahl, 2005). Informantene sier at den positive atferden vil fremmes ved tidlig innsats gjennom strukturert og målrettet arbeid. Kari sier: «Om man observerer og går inn tidlig og jobber strukturert og godt med et barn man ser han atferdsvansker vil dette hjelpe barnet med å få mere av den positive atferden og forhåpentligvis mindre av det som barnet strever med». Linn og Siri sier begge at de tenker tidlig innsats er forebyggende og kan være med på å redusere atferdsvansker ved at man går tidlig inn og ser på hva som er vanskelig for barnet og kan finne ut hva det trenger av tilrettelegging. Gunn sier: «Tidlig innsats vil helt klart kunne forebygge eller redusere atferdsproblemer hos barn. Dersom vi lykkes med tidlig innsats, vil vi møte det enkelte barn på det utviklingsnivået det er og være i forkant og forebygge at vanskene blir større og mer alvorlige. Barnet vil oppleve voksne som ser behovet hos det enkelte barnet og som vil støtte

det i sin utvikling.» På bakgrunn av blant annet Befring (2012) og Kunnskapsdepartementet (2006-07) handler tidlig innsats om å iverksette de rette tiltakene som kan virke forebyggende for barnets vansker. Dette kan være tiltak rettet mot barnet selv, barnehagen eller også foreldrene. Noen av informantene nevner et tidlig samarbeid med foreldrene, men hovedfokuset til informantene har her vært på å finne en løsning for barnet. Jeg tenker at miljøet rundt barnet også er vel så viktig, men dette er ikke noe informantene sier så mye om.

Jeg stilte informantene et spørsmål, om hvilke utfordringer det å arbeide med tidlig innsats i barnehagen kan gi, dette for å høre litt om omfanget og om det i praksis lar seg gjøre å sette noe som i utgangspunktet er et omfattende arbeid på dagsorden i barnehagen, slik det er i dag.

Her er informantene enige, og de snakker om at arbeidet er svært tidkrevende og at de ikke alltid har nok ressurser til å følge opp arbeidet. Gunn sier: *«Utfordringene er helt klart nok tid og tilgang på menneskelige ressurser, og at personalet i barnehagen har tilstrekkelig kompetanse.»* Det med kompetanse drøftet jeg litt på et tidligere svar også, der jeg tenker at det skal være en forskjell på de som jobber i barnehagen og de som jobber i spesialpedagogiske team. Jeg ser på informantenes svar at de er noe usikre på om de har den rette kompetansen til å veilede foreldre og ansatte rundt de utfordringene et barn kan ha. Her bør det kanskje sendes noen signaler videre til kommunen, om at barnehagens kompetanse og ressurser ikke nødvendigvis strekker til. Hva skal en førskolelærer kunne, og hva er spesialpedagogens ansvarsområde? Som Pettervold og Østrem (2012) sier, er førskolelærerens kompetanse til tider fraværende i kommunes kvalitetsplaner, og at offentlig sektor skal modernisere barnehagens virksomhet mot standardiserte skjemaer og styringsformer som gir liten tillit til profesjonens faglighet. De påpeker altså hvor lite viktig pedagogens rolle blir, dersom ulike verktøy skal bli barnehagens stemme. Pettersvold og Østrem (2012) oppfordrer pedagogene til å stole mer på seg selv fremfor et skravert felt på et skjema. Men dette tenker jeg at pedagogene gjennom flere tidligere år har klart seg uten å måtte få hjelp fra andre instanser, nettopp fordi de gjør en god jobb ved å samarbeide på tvers, kurses opp og lære av det de gjør. Informantene kritiserer ikke arbeidet, men de kan nok føle på det at de ikke helt strekker til, både under kompetanse og mangel på tid. *«Mer arbeid på kontoret, er en ressurs mindre på avdeling sammen med barna»,* sier Kari.

STATPED (Statlig spesialpedagogisk tjeneste) har kommet med en nettbasert læringsressurs om tidlig intervensjon ovenfor barn med i barnehagen med konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker. Dette programmet heter «*Fokus på tidlig innsats*» og er sammensatt av et kartleggingsverktøy, introduserende tekster, refleksjoner og forslag til tilrettelegging for barnehagene (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2014). Tidlig innsats omtales også her som et sentral satsningsområde, men også de ser at det er en del utfordringer i forhold til det å gjennomføre dette i barnehagen, mye på grunn av manglende verktøy og redskap, og kompetanse til å bruke dette innad i barnehagen (ibid., 2014). I likhet med informantenes svar. Informantene ønsker veldig å arbeide med tidlig innsats i barnehagen, og de tror det er mulig med god organisering. Mia sier at; «*Vi må ha nok voksne med høy kompetanse (bemanningsnorm). Vi må ha økonomi til å kjøpe tilpasset pedagogisk materiell, til å kunne sette inn vikar ved sykdom. Pedagogene må ha tid utenom arbeidstiden til å kunne følge opp. Ha nok midler til integrering(morsmålstrener), mulighet til å bruke tolk ved samtaler, kunne stille krav til foreldrene (hva er deres ansvar?) (...) Vi må bli tydeligere på hva vi faktisk får til og snakke positiv om eget arbeid, samtidig å si hvor grensen går.*». Og Gunn sier; «*Dersom vi skal lykkes med å jobbe tverrfaglig og tverretattlig med tidlig innsats, må politikerne bevilge midler til dette arbeidet. Det krever nok og god tilgang på kompetent personale. Man må ha tid til observasjoner, veiledning av personalet, kompetent og nok personalet til å jobbe systematisk med det i barnegruppene*».

Informantene viser altså et behov for å få tildelt flere ressurser dersom arbeidet med tidlig innsats skal kunne bli effektivisert og brukt på en god måte i barnehagens arbeid slik som offentlige og kommunale dokumenterer sier. Gode rutiner, og tett oppfølging til de barna som trenger det, bør ikke oppleves som vanskelig da dette er en del av det forventede arbeidet vårt – men ressursene må være til stede, sier informantene. Som Kari sier; «*Det må bli en bevisstgjøring og en allmenn forståelse av hvor viktig det er for samfunnet som helhet at det satses mer på kvalitativt gode barnehager med gode kompetente voksne og med gode ressurser til å gjennomfør de gode tiltakene.*». Dette er ikke noe barnehagen selv kan gjøre noe med, men et ønske som bør bli sett og hørt dersom barnehagen skal kunne jobbe aktivt med tidlig innsats og forbyggende arbeid.

7. Avsluttende kommentarer

Etter informantenes beskrivelser, teori og aktuell forskning har jeg i denne undersøkelsen belyst betydningen av tidlig innsats i barnehagen og om hvordan det kan være forebyggende rundt barns atferdsvansker. En oppsummering av informantenes meninger rundt tidlig innsats i barnehagen er at de ser på dette som et positivt fenomen. De mener at begrepet i seg selv handler om å tidlig fange opp barns vansker eller utfordringer, slik at det ikke skal utvikle seg til å bli større og mer sammensatte problemer. Begrepet knyttes også opp mot et positivt tverrfaglig samarbeid med kommunes samarbeidsetater som helsestasjonen og PPT, og informantene viser til at tidlig innsats kan handle om det å gjøre barna mest mulig rustet for resten av livet. Jeg tenker at en slik oppfattelse av begrepet er en reel forståelse av betydningen av tidlig innsats i barnehagen, og informantenes svar støtter seg til faglitteraturen jeg har benyttet underveis i oppgaven. Begrepet fremmes positivt, og det nevnes ingen spesielle tanker om at det kan bli for mye, for tidlig. Jeg har vist til at Borbe og Gärtner (2014) og Pettervold og Østrem (2012) er kritiske til all kartleggingen som finner sted og tar sin plass i barnehagen. Jeg har ved å rette et kritisk blikk på tidlig innsats i barnehagen kommet frem til både fordeler og ulemper ved fokus på tidlig innsats. Hos informantene er fordelene i overtal, men kan dette skyldes at offentlig styringsdokumenter samt pålegg fra kommunen fremmer tidlig innsats som positivt for barnehagen, og som noe er pålagt å satse på? Slik at de utfordringene som arbeidet har med seg overses i skyggen av det som er bra? Dette har jeg ikke noe svar på, men jeg tenker at det kan ha noe med at det for denne kommunen jeg har basert undersøkelsen på, var relativt ferskt med fokus på tidlig innsats, og at jeg kanskje kunne ha fått andre svar dersom jeg stilte de samme spørsmålene i dag. For at et satsningsområde skal være optimalt, tenker jeg uansett at det er viktig å kjenne til både sterke og svake sider med metoden, og at det reflekteres over bruken av dette. Informantene sier at det å jobbe med tidlig innsats i barnehagen er en krevende prosess med tanke på alt av etterarbeid, og at det stjeler mye tid fra avdeling. De synes likevel at det er verdt å fortsette med dersom resultatene er varige. Dette er noe de vil kunne se på sikt, og tenker at de vil klare å opparbeide seg gode rutiner rundt bare de blir kjent med arbeidsmetodene.

Tidlig innsats kan naturlig føre med seg en kartlegging av barns ferdigheter og egenskaper dersom det er behov for å se nærmere på barnets vanske. Ogden (2009) mener at kartlegging og risikovurdering ikke er noe mål i seg selv, da kartleggingen ofte ikke er nok tilpasset

problemenes omfang og at tiltakene ikke nødvendigvis vil være tilpasset barnets situasjon og behov. Det han mener med dette er at en utredning ikke vil ha noen særlig nytte dersom målet kun er å understreke at barnet har en vanske (ibid., 2009). Dersom en kartlegging skal være nyttig, bør målet i seg selv være å finne en løsning til barnets vanske, ikke det å lete seg frem til de vanskene og de manglene barnet har. Tradisjonelt har kartlegging og utredning av barn med vansker hatt et slikt problemorientert fokus med vekt på barnets vansker og mangler (ibid., 2009), men jeg velger å tro at tidlig innsats i denne undersøkelsens sammenheng, har som hovedfokus å kartlegge barnets vansker for så å kunne iverksette forebyggende tiltak, slik som Ogden her (2009) beskriver;

Den første målsettingen med kartlegging er imidlertid å identifisere elever som trenger mer oppmerksomhet, hjelp og støtte, og at denne kommer så tidlig som mulig. Tidlig intervensjon i førskolealder (...) har vist seg å være blant de mest effektive hjelpetiltakene for barn med atferdsproblemer. (s. 69).

Det viser seg da altså at tidlig innsats i barnehagen er viktig og bra for å fremme barns utvikling, men kan da dette forebygge atferdsvansker hos barn? Informantene er først og fremst ikke så kjent med selve begrepet atferdsvansker, men de gjør seg forstått og har gode tanker rundt begrepet. Jeg tenker at det ikke skal være et krav om at en pedagog som jobber i barnehagen skal kunne gi dype definisjoner rundt et fenomen. Det er vel nettopp derfor barnehagen har andre samarbeidsetater som for eksempel spesialpedagogisk team og PPT. Det er absolutt en fordel dersom pedagogene har en utvidet kompetanse rundt et fenomen, men det bør ikke være et krav at man skal kunne noe utover sin profesjon. Jeg tenker derfor at det ikke ga noen spesielle utslag for undersøkelsens resultat at informantene ikke utdypet begrepet atferdsvansker i den grad jeg hadde håpet. Det er kanskje et råd å gi til kommunen, at det kan være en vurderingssak med faglig påfyll dersom det i ulike situasjoner skulle være behov for det. Informantene svarte at tidlig innsats helt klart er forebyggende mot atferdsvansker. Dette mente de på bakgrunn av at de med tidlig innsats kunne oppdage og avdekke en vanske hos et barn på et tidlig stadiet i barns utvikling. Jo før de kunne iverksette målrettede tiltak, jo tidligere kunne det være med på å redusere atferdsvanskene, og i beste fall også fjerne barnets atferdsvanske. Jeg tenker at de ansatte i en barnehage har gode forutsetninger for å kunne forebygge atferdsvansker hos barn, dersom de legger til rette for gode utviklingsforhold, og kjenner til hvilke faktorer ved egne omgivelser som kan være med på å opprettholde, og også skape atferdsvansker hos barn. Det er derfor lurt å kontinuerlig evaluere og reflektere over barnehagens praksis og som en pedagogisk

virksomhet. Informantene nevnte også betydningen av den voksnes rolle og viktigheten av å utvikle en god relasjon til barna, samt at foreldreveiledning kunne være med på å forebygge atferdsvansker i barnehagen. Etter teori fra blant annet Nordahl et al. (2005), kan dette med relasjoner og foreldresamarbeid fremmes som viktige momenter i arbeidet med atferdsvansker. Mitt inntrykk etter resultatene av undersøkelsen viser at det å jobbe med tidlig innsats i barnehagen kan være forebyggende mot atferdsvansker, og at det kan være en god metode å bruke i arbeidet med atferdsvansker i barnehagen. Som en bonus, åpner tidlig innsats opp for et tverrfaglig samarbeid med barnehagens samarbeidsetater som gjør barnehagen godt kjent med andre fagpersoner. Det gjør at de ansatte i barnehagen lettere kan ta kontakt om de er i tvil eller lurer på noe rundt barns utfordringer, noe som også er positivt for senere arbeid med barn og atferdsvansker.

Litteraturliste

Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K & Leirvik B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Andresen, R. (2012). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I Arnesen, A-L. (2012). *Inkludering. Perspektiver I barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget

Arnesen, A-L. (2012). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget

Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (kap. 3). Høgskulen i Volda og Møreforskning Forskningsrapport nr. 62, 2006. Lokalisert på http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf

Bae, B. (2014). Å se barn som subjekt. Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/nb/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler-om-barnehage/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>

Birkemo, A. (1993). *Lærevansker*. I: Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A.-L. (red.): *Innføring i spesialpedagogikk* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Befring, E. (2012). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm AS

Befring, E., & Tangen, R. (2012b). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS

Befring, E. (2008). Problematferd, sosiale og emosjonelle vansker. I Befring & Tangen (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen akademiske forlag.

Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm AS

-
- Comer, J. S., Chow, C., Chan, P. T., Cooper-Vince, C. & Wilson, L. A.S. (2013). Psychosocial treatment efficacy for disruptive behavior problems in very young children: A meta-analytic examination. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*. Volume 52, number 1- January 2013.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. (2014). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm
- Drugli, M. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm
- Fugelsnes, E. (07.12.2008). *Angriper problemer for sent*. Lokalisert på <http://forskning.no/psykiske-lidelser-barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-sosiale-relasjoner/2008/12/angriper-problemer-sent>
- Grytevik, L. B. & Gärtner, A.M.L. (2014). Hva er «normalbarnet» anno 2014? *Utdanning Nr 20/28.november 2014 – s.36-37*
- Halsan, A. (05.juni, 2012). *Tidlig innsats forebygger atferdsvansker*. Lokalisert på <http://forskning.no/psykiske-lidelser-barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2012/05/tidlig-innsats>
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn- krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Holme, I. M & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Tano AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge. (2.utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Kleven, T. A. (2002). *Innføring I pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub forlag

Korsvold, T. (2013). Danning i barnehagen i et historisk perspektiv. I Steinsholt, K., & Øksnes, M. (2013). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm AS

Kostøl, A., Nordahl, T., Sunnevåg, A-K., Knudsmoen, H., & Johnsen, T. (2011). Kvalitet i dagtilbudet. En kartlegging i pilotprosjektet; LP-modellen i de kommunale dagtilbudet. (Høgskolen i Hedmark, Rapport 2011)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kunnskapsdepartementet. (2003-04). *Kultur for læring*. (St.meld. nr 30, 2003-04) Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet. (2006-07). *Og ingen stod igjen...tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr 16, 2006-07). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet. (2008-09). *Kvalitet i barnhagen*. (St.meld. nr 41, 2008-09) Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet. (2010-11). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (St.meld. nr 18, 2010-11). Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet

Mørland, B. (2011). Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Oslo: Departementet

- Nilsen, D.V. (2014). Spesialpedagogisk hjelp – historikk og begrepsdefinisjoner. I Nilsen, D.V. (2014), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Pedagogisk analyse: Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Otta: Res Publica
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K-A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I Arnesen, A-L. (2012). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Solli, K-A., & Andresen, R. (2012). Alle skal bli sett og hørt. Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I Arnesen, A-L. (2012). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Statistisk Sentralbyrå. (2014). *Barnehager, 2013, endelig tall*. Lokalisert på <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2014-04-25>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2014). *Fokus på tidlig innsats*. Lokalisert på <http://www.statped.no/Laringsressurs/Fag/Sammensatte-larevansker/Fokus-pa-tidlig-innsats/>
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforl.

Sørli, Mari-Anne (2000) *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen, en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk

Overland, T. (2011). Problemløsning i barnehagen i et systemperspektiv.

Første steg 11(4), s. 18-21

Norsk sammendrag

Dette er mitt siste verk på min masterutdannelse i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Tittelen på undersøkelsen er «*Tidlig innsats: forebyggende arbeid med fokus på atferdsvansker i barnehagen*», og handler om tidlig innsats, og om dette kan forebygge atferdsvansker. Undersøkelsen er basert på et kvalitativt forskningsintervju der styrere og pedagogiske ledere ble intervjuet av meg. Jeg var interessert i informantenes meninger, tanker og erfaringer rundt tidlig innsats og atferdsvansker i barnehagen. Informantenes beskrivelser av dette, ble presentert i kategoriserte overskrifter der min tolkning av deres tanker og meninger ga resultatene for denne undersøkelsen.

Studiets undersøkelse har følgende spørsmål:

-Hvordan forstås begrepet tidlig innsats av styrer og pedagogisk leder?

-Hvordan kan tidlig innsats være forebyggende i arbeidet med atferdsvansker i barnehagen?

Undersøkelsen viser at barnehagen ved hjelp av tidlig innsats kan være med på å forebygge atferdsvansker hos barn. Tidlig innsats fremmes som et viktig begrep og informantene mener det nyttes godt av å tidlig fange opp barns utfordringer fremfor en «vente å se» holdning. Tidligere forskning og offentlige styringsdokumenter fremmer tidlig innsats som en viktig innsats i arbeidet med atferdsvansker i barnehagen. Undersøkelsen tar for seg flere viktige aspekter ved barnehagens rolle i arbeidet med tidlig innsats og atferdsvansker. Synet på barn, relasjoner, og inkludering er viktige begreper.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master's thesis in Adapted Education at Hedmark University College. It is a qualitative study of Kindergarten teachers' experience, thoughts and observations related to Early Intervention and Behavioral Difficulties among children aged 3-6. The title of the thesis is "Early Intervention: Preventive Work on Behavior Difficulties in Kindergarten".

In this survey, I will attempt to find out if an Early Intervention during Kindergarten could prevent Behavioral Difficulties from evolving.

In order to obtain an answer to my survey, I asked the following questions:

-How do Kindergarten teachers understand the concept of Early Intervention?

-How can Early Intervention be preventive in dealing with Behavioral Difficulties in kindergarten?

The survey shows that Early Intervention can help prevent Behavioral Difficulties to develop among children. My informants believe that an Early Intervention is important in order to better deal with Behavioral Difficulties and other challenges that are visible through an early, rather than a "wait and see" attitude. Also research and public policy documents promote Early Intervention as an important when working with Behavioral Difficulties in Kindergarten. This survey focuses on several key aspects of the role of Kindergartens when it comes to Early Intervention and Behavioural Difficulties. Like how children are viewed, how they interact and inclusion.

Vedlegg 1 – infoskriv og samtykkeskjema

Til styrer og pedagogisk leder i barnehagen.

Forespørsel om deltakelse i intervju til masteroppgave i tilpasset opplæring.

Jeg er inne i mitt siste år som student v/master i tilpasset opplæring på høgskolen i Hedmark og er i gang med min mastergradsavhandling. Jeg har derfor en forespørsel til deres barnehage om du/dere vil være med å bidra i min masteroppgave. Tema for oppgaven er tidlig innsats i barnehagen og hvordan pedagogiske ledere i barnehagen, samt styrere ser på begrepet tidlig innsats, og hvordan dere arbeider med forebyggende og problemløsende arbeid rettet mot atferdsproblemer i barnehagen. I forhold til begrepet tidlig innsats, er jeg interessert i å finne ut av hvordan tidlig innsats kan være til hjelp for barn som har eller er i risikozonen for å utvikle atferdsproblemer, og hvilke gevinster dette kan gi ved at det fanges opp tidlig. Det er altså barnehagens oppfattelse av tidlig innsats, og hvordan dere jobber etter dette begrepet – og om det kan være med på å hindre eller forebygge at atferdsproblemer oppstår allerede i barnehagen, som jeg skal undersøke. Jeg ønsker å intervju pedagogisk leder som arbeider med barn i alderen 3-6 år, samt styrer. Under intervjuet vil jeg hente inn informasjon om deres mening om begrepet tidlig innsats, og hvordan dette kan hindre, redusere eller forebygge atferdsproblemer i barnehagen. Jeg er også interessert i å høre hvordan dere jobber med problemløsende/forebyggende arbeid rettet mot atferdsproblemer i barnehagen. Intervjuet av styrere vil forgå via mail. Jeg sender spørsmålene, og styrer sender sine svar tilbake på mail. Pedagogisk leder vil jeg intervju på vanlig måte. Jeg vil bruke båndopptaker under intervjuet, og dette vil bli slettet etter at mastergradsavhandlingen er fullført. Jeg har taushetsplikt, og dere som er med vil bli anonymisert, fiktive navn vil bli brukt og datamaterialet anonymiseres innen midten av november 2014.

Prosjektet sendes NSD (norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) til godkjenning.

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen, men dersom du/dere vil delta, avtaler vi tidspunkt for intervju. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. En samtykkeerklæring må skrives under før intervjuet, se nedenfor.

Styrere vil få spørsmålene tilsendt på mail etter avtale

Skulle det være noen spørsmål, ta gjerne kontakt.

Mvh

Hanne Liberg

Hannejinta@hotmail.com

Tlf. xx

Veileder:

Sigrun Sand

Sigrun.sand@hihm.no

Tlf. xx

SAMTYKKE:

Jeg samtykker til at jeg deltar som informant i Hanne Libergs masteroppgave. Temaet omhandler tidlig innsats og atferdsproblemer i barnehagen. Jeg er kjent med at intervjuet vil bli anonymisert slik at jeg ikke kan bli gjenkjent i oppgaven, og at lydopptak vil bli slettet etter at avhandlingen er fullført.

Jeg kan når som helst trekke meg som informant uten å oppgi grunn, uten at det vil få noen form for konsekvenser.

STED:**DATO:****UNDERSKRIFT:**

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide

Tidlig innsats:

1. Hva legger du i begrepet tidlig innsats?
2. Hva tenker du om viktigheten av tidlig innsats i barnehagen?
3. Hvordan arbeider dere med tidlig innsats i barnehagen?
4. Hva opplever du som positivt med tidlig innsats i barnehagen?
5. Ligger det noen rammer fra kommunen i forbindelse med arbeid med tidlig innsats?
6. I forbindelse med tidlig innsats antar jeg at det blir noe samarbeid på tvers av ulike instanser. Hvem samarbeider dere med, og hvordan ser du fordeler på lang sikt?
-F.eks: i det pedagogiske arbeidet?

Atferdsproblemer:

1. Hva legger du i begrepet atferdsproblemer?
2. Når blir atferdsproblemer et problem i barnehagen?
3. Tenker du at barnehagen kan være med på å forsterke problemene?
-Eventuelt; hvordan?
4. Hvordan tenker du at barnehagen kan redusere/forebygge atferdsproblemer?
-F.eks: Tiltak
5. Hva anser du som viktig i det pedagogiske arbeidet rettet mot atferdsproblemer i barnehagen?

Tidlig innsats i praksis:

1. Hva tenker du om tidlig innsats rettet mot atferdsproblemer i barnehagen?
2. Kan tidlig innsats være med på å forebygge eller redusere atferdsproblemer i barnehagen?
3. Hvorfor tidlig innsats i barnehagen?
4. Hvilke utfordringer gir arbeidet med tidlig innsats i barnehagen?
5. Skolen benytter begrepet tilpasset opplæring om å møte elevene på deres premisser og på deres utviklingsnivå. Kan begrepet tidlig innsats i barnehagen fungere synonymt med skolens begrep om tilpasset opplæring?
6. → Kan tidlig innsats omtales som det å tilrettelegge for at alle barn skal få et godt barnehagetilbud ut ifra deres individuelle premisser?
7. Og til slutt; tenker du at det er mulig å arbeide med tidlig innsats i barnehagen med de ressursene dere har i dag?
-Evt; hva må til for at dere skal kunne få fullt utbytte av tidlig innsats i barnehagen?
-F.eks; økonomi.