



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Marte Syverud Sveum

Masteroppgave

Barnehagelæreres forståelse av eksternalisert atferd i en barnehagekontekst

Kindergarten teacher's understanding of
externalized behavior in a kindergarten context

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP3

2023

Forord

Studietiden er nå ved veis ende, i hvert fall for denne gang. Etter to krevende, men også spennende og ikke minst lærerike år er jeg endelig i mål med master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Kombinasjonen av fulltidsjobb og master på fulltid har ikke alltid vært like enkel, men nå er jeg endelig i mål. Det har gitt meg nye perspektiver, og ikke minst nyttig og dagsaktuell kunnskap som jeg vil ta med meg i mitt videre arbeid i barnehage.

Først og fremst vil jeg takke de tre barnehagelærerne som deltok i prosjektet. Tusen takk for at dere tok dere tid og ivrig delte deres personlige opplevelser, erfaringer og kunnskaper. Uten dere hadde ikke studien kunne gjennomføres, så en stor takk til dere!

Videre ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Anja Maria Pesch. Du har bidratt med god veiledning gjennom hele prosessen fra start til slutt. Jeg setter stor pris på alle samtaler, drøftinger og tilbakemeldinger, positive som konstruktive. Det har bidratt til at jeg har reflektert og ført til å drive oppgaven min fremover, samt å gi den et løft. Tusen takk!

Takk til min fantastiske arbeidsplass og mine gode kollegaer som har lagt til rette for at jeg har kunnet gjennomføre masteren ved siden av full jobb. Til slutt fortjener også mine nærmeste en stor takk. Tusen takk til familie og venner som hele tiden har vært der for meg, støttet og oppmuntret meg når det har føltes tungt, og som alltid har hatt troen på meg. Takk for at dere har tatt meg med på sosiale sammenkomster for å gi meg et avbrekk fra oppgaveskrivingen, det har vært helt nødvendig og veldig godt. En ekstra takk til pappa og Ingrid for at dere har lest korrektur. Nå er masteren ferdig og jeg har enda mer tid til å være sosial og leve livet, jeg gleder meg!

Hamar, mai 2023

Marte Syverud Sveum

Norsk sammendrag

Tema for denne masteroppgaven i tilpasset opplæring er eksternalisert atferd i barnehagesammenheng. Formålet har vært å få en dypere innsikt i barnehagelæreres forståelse av fenomenet eksternalisert atferd, og hva de vektlegger i arbeidet med denne atferden. Det har ikke vært et mål å generalisere funnene, men heller å bidra til refleksjon, kunnskap og utvikling av praksis.

Problemstillingen i forskningsprosjektet er derfor følgende:

Hvordan forstår barnehagelærere eksternalisert atferd i en barnehagekontekst, og hva vektlegger de i sitt arbeid med denne atferden?

Denne oppgaven har et systemteoretisk perspektiv hvor det teoretiske fundamentet bygger på Batesons kommunikasjonsteori (1972) og Bronfenbrenners bioøkologiske modell (1979). Videre er teori som beskriver hva eksternalisert atferd er, samt en beskrivelse av individperspektivet og systemperspektivet en sentral del av teorikapitlet. Avslutningsvis tar teorien for seg tidlig innsats og debatten rundt det.

Studien søker å få dypere innsikt i barnehagelærernes forståelser og opplevelser, og har derfor en fenomenologisk inngang. For å svare på problemstillingen er en kvalitativ tilnærming anvendt som metode, og studien er basert på semistrukturert intervju med tre barnehagelærere. Innholdet i intervjuene dreide seg om deres forståelse av hva eksternalisert atferd innebærer, hvordan de møter barn som viser eksternalisert atferd, samt hva de vektlegger i sitt arbeid med denne atferden. Intervjuene ble analysert ved bruk av Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse.

Analysen av forskningsprosjektet viser at barnehagelærerne forstår eksternalisert atferd som atferd som er vendt utover. Det innebærer blant annet fysisk utagering som slag, spark, dytting og spyting. Videre blir atferden sett på som en form for kommunikasjon. Barnehagelærerne har antagelser om bakgrunner for atferden, og ser atferden i lys av både individperspektivet og systemperspektivet. Dermed har de et flerdimensjonalt perspektiv på eksternalisert atferd. I arbeidet med eksternalisert atferd blir blant annet tilrettelegging, fokus på det positive, tidlig innsats, relasjoner og foreldresamarbeid løftet frem som viktige punkt. Det kom videre frem noen utfordringer og dilemmaer som kan oppstå i arbeidet med denne atferden, og disse drøftes avslutningsvis i oppgaven.

Engelsk sammendrag (Abstract)

The theme for this master thesis in adapted education is externalized behavior in a kindergarten context. The aim has been to gain a deeper insight into kindergarten teacher's understanding of the phenomenon of externalized behavior, and what they emphasize in their work with this behavior. It has not been a goal to generalize the findings, but rather to contribute to reflection, knowledge and the development of practice.

Hence the issue of this research project is the following:

How do kindergarten teachers understand externalized behavior in a kindergarten context, and what do they emphasize in their work with this behavior?

This assignment has a systems theory perspective where the theoretical foundation is based on Bateson's communication theory (1972) and Bronfenbrenner's bioecological model (1979). Furthermore, theory that describes what externalized behavior is, as well as a description of the individual perspective and the system perspective, is a central part of the theory chapter. In conclusion, the theory deals with early intervention and the debate around it.

The study seeks to gain deeper insight into the kindergarten teachers' understandings and experiences, and therefore has a phenomenological approach. To answer the problem, a qualitative approach is used as method, and the study is based on semi-structured interviews with three kindergarten teachers. The content of the interviews revolved around their understanding of what externalized behavior entails, how they meet children who show externalized behavior, and what they emphasize in their work with this behavior. The interviews were analyzed using Braun and Clarke's (2006) thematic analysis.

The analysis of the research project shows that the kindergarten teachers understand externalized behavior as a behavior that is turned outward. This includes, among other things, physical acts such as hitting, kicking, pushing and spitting. Furthermore, the behavior is seen as a form of communication. The kindergarten teachers have assumptions about the backgrounds of the behavior, and see the behavior in the light of both the individual perspective and the system perspective. Thus, they have a multidimensional perspective on externalized behavior. In the work with externalized behavior, among other things, facilitation, focus on the positive, early intervention, relationships and parental cooperation

are highlighted as important points. There were also some challenges and dilemmas that could arise in working with this behavior, and these are discussed at the end of the thesis.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Norsk sammendrag	4
Engelsk sammendrag (Abstract).....	5
1 Innledning	10
<i>1.1 Bakgrunn for valg av tema</i>	<i>10</i>
<i>1.2 Formål og problemstilling</i>	<i>12</i>
<i>1.3 Avgrensning</i>	<i>12</i>
<i>1.4 Oppgavens struktur og oppbygning.....</i>	<i>13</i>
2 Tidligere forskning	14
3 Teoretisk rammeverk	17
<i>3.1 Atferd og atferdsvansker.....</i>	<i>17</i>
3.1.1 Eksternalisert atferd	18
3.1.2 Eksternalisert atferd i et individperspektiv og et systemperspektiv	19
<i>3.2 Batesons kommunikasjonsteori.....</i>	<i>21</i>
3.2.1 Symmetriske og komplementære relasjoner	22
3.2.2 Sirkularitet og punktuering	23
3.2.3 Digital og analog kommunikasjon	24
3.2.4 Kontekst	25
<i>3.3 Bronfenbrenners bioøkologiske modell.....</i>	<i>26</i>
3.3.1 Mikrosystemet	27
3.3.2 Mesosystemet	28
3.3.3 Eksosystemet.....	29
3.3.4 Makrosystemet	29
3.3.5 Kronosystemet.....	29
<i>3.4 Tidlig innsats</i>	<i>30</i>
4 Metode	34
<i>4.1 Vitenskapsteoretisk forankring</i>	<i>34</i>
4.1.1 Fenomenologi.....	34

4.2 Valg av metode	36
4.2.1 Kvalitative forskningsintervju	37
4.2.2 Forberedelser	37
4.2.3 Utvalg og rekruttering av deltakere	39
4.3 Gjennomføring av intervju	40
4.3.1 Transkribering av intervju	41
4.4 Analyse	43
4.4.1 Tematisk analyse	43
4.5 Forskningskvalitet	45
4.5.1 Reliabilitet (pålitelighet)	46
4.5.2 Validitet (gyldighet)	47
4.6 Etske overveielser	47
5 Analyse av intervjuene.....	50
5.1 Presentasjon av deltakerne	50
5.2 Forståelse av eksternalisert atferd	51
5.2.1 Eksternalisert atferd som kommunikasjon	51
5.2.2 Atferd og kontekst	52
5.2.3 Konsekvenser av eksternalisert atferd	53
5.2.4 Mulige årsaksforklaringer	55
5.3 Å møte eksternalisert atferd	56
5.3.1 Barnesamtaler	56
5.3.2 Voksenrollen	58
5.3.3 utfordringer	59
5.4 Vektlegging i arbeidet med eksternalisert atferd	60
5.4.1 Tidlig innsats og kartlegging av atferden	60
5.4.2 Tilrettelegging	62
5.4.3 Fokus på det positive	64
5.4.4 Relasjoner	66
5.4.5 Foreldresamarbeid	68
6 Drøfting.....	71
6.1 Barnehagelærernes forståelse av eksternalisert atferd	71
6.1.1 Hva er eksternalisert atferd?	71
6.1.2 Ulike bakgrunner for eksternalisert atferd	73
6.1.3 Vektlegging i arbeidet med eksternalisert atferd	73

6.1.4 Flerdimensjonalt perspektiv	74
6.2 Dilemmaer i arbeidet med eksternalisert atferd.....	75
6.2.1 Individ og fellesskap.....	76
6.2.2 Ytre rammers innflytelse.....	77
6.2.3 Foreldresamarbeid.....	78
6.2.4 Tidlig innsats versus vente og se	79
7 Avslutning og oppsummering	82
8 Referanseliste	86
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	91
Vedlegg 2: Intervjuguide	94
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	96

1 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er eksternalisert atferd i barnehagesammenheng, med fokus på barnehagelæreres forståelse og hva de vektlegger i arbeidet med dette. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for bakgrunn av valg av tema og formål. Deretter vil jeg ta for meg problemstilling og avgrensninger av den, før jeg til slutt presenterer en oversikt over oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det har vært utfordrende å bestemme seg for tema for masteroppgaven. Likevel har jeg alltid hatt en ekstra interesse for barn som trenger noe ekstra, og valget falt derfor på eksternalisert atferd i barnehagesammenheng. Som barnehagelærer har jeg erfart at det er store forskjeller i hvordan ansatte forstår og opplever denne type atferd, samt hvordan de håndterer det. Mange opplever denne type atferd som utfordrende og slitsomt, og man kan ofte høre frustrasjon blant ansatte. Ofte henger håndtering av slik atferd sammen med kunnskap og holdninger, noe som igjen vil påvirke barna. I denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å undersøke dette nærmere gjennom å se på hvordan eksternalisert atferd blir forstått og møtt i barnehagen.

Denne masteroppgaven er skrevet i forbindelse med Master i tilpasset opplæring, og det blir derfor naturlig å redegjøre for begrepet tilpasset opplæring og se det i sammenheng med eksternalisert atferd. Tilpasset opplæring er et begrep som brukes i skolen, og handler om at alle barn har krav på en opplæring som gir best mulig utbytte, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (Haug, 2020, s. 12). Eksempelvis gjelder det egenskaper, kjønn, etnisitet, sosial og kulturell bakgrunn. Det vil si at barna ikke skal møte krav i skolen som ikke samsvarer med deres forutsetninger, og at alle barnets sider skal tas hensyn til i den ordinære opplæringen. Begrepet tilpasset opplæring brukes ikke i barnehagen, men kan knyttes til tilrettelegging, individuell tilpasning og inkludering. Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskriver det på følgende måte:

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

et inkluderende og likeverdig tilbud. Tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

Barnehagen må derfor ta utgangspunkt i hvert enkelt barns forutsetninger og behov, og samtidig se barnegruppa som en helhet. Det er barnehagen sitt ansvar å gjøre tilpasninger av innhold, arbeidsmåter og organisering av barnehagehverdagen. Tilretteleggingen og tilpasningene skal gjøres ut ifra barnegruppa og hvert enkelt barns forutsetninger og behov, slik at alle barn opplever en god barnehagehverdag. Som beskrevet over, gjelder det også barn med behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder, herunder barn som viser eksternalisert atferd.

1. januar 2021 trådte det i kraft en lovendring i barnehageloven som skal sikre et godt psykososialt barnehagemiljø for alle barn (Stirø, 2021). Den legger føringer for dette ved å si at det er nulltoleranse for mobbing, og at barnehagen har aktivitets- og undersøkelsesplikt (Barnehageloven, 2005, §41-43). Barn som viser eksternalisert atferd kan være barn som ikke har det bra, og som også kan påvirke miljøet til de andre barna i barnehagen. Det innebærer dermed at personalet er pliktig å følge med på hvordan barna har det i barnehagen, og videre melde ifra til styrer dersom det er mistanke om at et barn ikke har det godt i barnehagen. I slike tilfeller kan det være aktuelt med tiltaksplaner og tilrettelegging for at barnet skal kunne delta på lik linje med de andre og være en del av fellesskapet. Det er viktig at barna får denne tilretteleggingen og tilpasningen tidlig slik at de ikke havner utenfor fellesskapet. Barnehagen er derfor pålagt å følge med på hvordan barna har det, og å sette inn tiltak der det trengs (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 29).

Jeg finner det interessant å undersøke hvordan denne tilretteleggingen og tilpasningen gjøres i praksis, samt hvordan eksternalisert atferd blir forstått og møtt i barnehage. Barnehagelærerne står ansvarlig for det pedagogiske arbeidet i barnehagen, og jeg ønsket derfor å løfte frem deres stemme i arbeidet med eksternalisert atferd. Hensikten med dette forskningsprosjektet er derfor å få en forståelse for hva barnehagelærerne selv opplever, samt å bidra til økt kunnskap rundt temaet. Målet er at resultatet skal gi økt innsikt og forståelse av fenomenet, og at det kan brukes som en pekepinn i arbeidet med å møte barn som viser eksternalisert atferd. Jeg håper det vil komme til nytte i mitt arbeid som barnehagelærer, samt under veiledning av mine kollegaer og foreldre. Samtidig håper jeg det vil komme til nytte for andre interesserte.

1.2 Formål og problemstilling

Som beskrevet i foregående kapittel, blir det i denne undersøkelsen rettet søkelys mot eksternalisert atferd, og barnehagelæreres forståelse av dette fenomenet. Formålet med denne avhandlingen er derfor å undersøke hvordan barnehagelærere forstår eksternalisert atferd, hvilke erfaringer de har med dette fenomenet, samt hva de vektlegger i arbeidet med denne atferden.

Min problemstilling er dermed følgende:

Hvordan forstår barnehagelærere eksternalisert atferd i en barnehagekontekst, og hva vektlegger de i sitt arbeid med denne atferden?

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt en kvalitativ tilnærming for å besvare problemstillingen som ligger til grunn. Datamaterialet som anvendes bygger på en fenomenologisk tilnærming og er innhentet gjennom intervju med tre barnehagelærere.

1.3 Avgrensning

På bakgrunn av tidsaspektet og oppgavens omfang ble det nødvendig å gjøre noen avgrensninger. Det er ulike perspektiver på eksternalisert atferd, noe jeg vil utdype i kapittel 3. Denne avhandlingen vil ta utgangspunkt i det systemorienterte perspektivet hvor det først og fremst er systemet, her barnehagen, som er til hinder for barnet (Ogden, 2022, s. 26). Det vil av den grunn ikke fokuseres på diagnoser eller faktorer hos individet. Samtidig vil jeg presisere at fokuset i dette forskningsprosjektet ligger på eksternalisert atferd som fenomen på generelt grunnlag, og det vil derfor ikke gå inn på enkeltbarn.

Studien avgrenses til å omhandle de eldste barna i barnehagen, 3-5 år. Det var imidlertid ikke et krav for deltakelse i min studie, men ettersom alle deltakerne arbeider på storbarnsavdeling vil deltakernes svar bære preg av dette. Jeg vil likevel bemerke at mye av dette kan ha overføringsverdi til å gjelde også de yngste i barnehagen, samtidig som det vil foreligge forskjeller på bakgrunn av barns utviklingsnivå. Det er ikke gjort noen begrensninger på bakgrunn av kjønn da denne type atferd kan forekomme hos både gutter og jenter.

1.4 Oppgavens struktur og oppbygning

Denne oppgaven består av syv ulike kapitler, og jeg vil her redegjøre kort for hva de ulike kapitlene vil inneholde. Hvert kapittel har en innledning som gir en oversikt over hva kapitlet tar for seg. Videre vil det være overskrifter og underoverskrifter for å gjøre oppgaven mer oversiktlig og lesbar.

Kapittel 1 er det innledende kapitlet og omhandler bakgrunnen for oppgaven. I kapitlet presenterer jeg oppgavens formål og bakgrunn for valg av tema, problemstilling og avgrensning av problemstillingen.

Kapittel 2 er viet til tidligere forskning. I dette kapitlet vil jeg gi en fremstilling av tidligere forskning som er relevant for oppgavens problemstilling.

I kapittel 3 presenterer jeg det teoretiske rammeverket som danner grunnlag for undersøkelsen. Teorien vil innledningsvis dreie seg om Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Batesons kommunikasjonsteori. Videre vil eksternalisert atferd bli definert, før ulike tilnærminger blir presentert. Avslutningsvis presenteres jeg tidlig innsats som et nærliggende begrep, samt debatten rundt tidlig innsats.

Kapittel 4 tar for seg de metodologiske betraktningene. Først vil jeg presentere det vitenskapsteoretiske ståstedet. Videre følger en redegjørelse for valg av metode, samt en beskrivelse av forskningsprosessen fra forberedelser til analyse. Avslutningsvis diskuteres kvalitet og etiske refleksjoner.

Kapittel 5 er viet til analyse av intervjuene. Gjennom direkte utsagn fra intervjuene vil jeg gi et innblikk i deltakernes forståelser, opplevelser og tanker. Hvert underkapittel avsluttes med en oppsummering av hovedessensen i kapitlet. Disse funnene blir ytterligere drøftet i neste kapittel.

I kapittel 6 vil jeg drøfte hovedfunnene fra undersøkelsen opp mot teorien presentert tidligere.

I kapittel 7 trekker jeg trådene sammen i en avsluttende oppsummering. Til slutt vil jeg nevne studiens implikasjoner, og komme med forslag til videre forskning.

2 Tidligere forskning

I dette delkapitlet vil jeg vise til tidligere forskning med søkelys på eksternalisert atferd. Jeg har hovedsakelig brukt Google Scholar og Oria som databaser for søken etter tidligere forskning. Søkeordene jeg brukte var: *Eksternalisert atferd, eksternalisert atferd og barnehage, eksternalisert atferd og forståelse, utagerende atferd, utagerende atferd og barnehage, utagerende atferd og forståelse*. Søkeordene ble valgt ut på bakgrunn av prosjektets tema og problemstilling, som handler om barnehagelæreres forståelse av eksternalisert atferd. Det er forholdsvis lite forskning som bruker begrepet eksternalisert atferd, og jeg har derfor brukt utagerende atferd i tillegg. Mye av forskningen er også rettet mot skole, og mindre mot barnehage. Det gir en indikasjon på at det er behov for mer forskning rundt eksternalisert atferd i barnehagesammenheng. Likevel tenker jeg at en del av forskningen som er gjort i skolesammenheng, også kan ses i sammenheng med barnehagen.

Søkene ga mange treff, men det bestod hovedsakelig av bacheloroppgaver og masteroppgaver. Slike oppgaver er som regel ikke fagfellevurdert, og jeg utelukket derfor disse. Jeg begrenset derfor søket til å gjelde artikler, og ettersom eksternalisert atferd er et ganske nytt begrep begrenset jeg søket til å gjelde artikler fra de siste 10 årene. Fortsatt gav det lite treff, og jeg forsøkte derfor andre databaser som Idunn som viser fulltekstartikler fra nordiske fagtidsskrifter, og Nordic Base of Early Childhood Education and Care som inneholder skandinavisk forskning om barn i alderen 0-6 år i barnehage som er kvalitetsvurdert. Jeg fortsatte med de samme søkeordene som tidligere nevnt, men også i disse databasene gav det lite treff. Dermed kan det synes å være lite forskning på eksternalisert atferd, og spesielt i barnehagesammenheng. Dersom man går langt tilbake i tid finnes det forskning på utagerende atferd, men på bakgrunn av mye forandringer både i samfunnet og ikke minst i barnehagen de siste årene, stiller jeg meg kritisk til hvor relevant funnene fra den forskningen er i dag. Jeg anser derfor eksternalisert atferd som et relevant tema hvor det er behov for mer forskning. I det videre vil jeg presentere det som er relevant for min oppgave på bakgrunn av de få treffene jeg fikk.

Først vil jeg trekke frem forskningsartikkelen «Psykiske vansker hos norske barnehagebarn» som ble presentert i første utgave av det faglig-pedagogiske tidsskriftet «Første steg» i 2019, og senere publisert på utdanningsforskning.no (Drugli & Stensen, 2019). Artikkelen er skrevet av professor i pedagogikk May Britt Drugli og forsker Kenneth Stensen. Den er

skrevet basert på forskningsprosjekt «Barn» i Midt-Norge som har undersøkt psykisk helse blant barnehagebarn. Prosjektet ble gjennomført ved at barnehagelærere fikk 100 spørsmål med utgangspunkt i atferd og væremåte for de to siste månedene. Det rapporteres om at ca. 10-20 prosent av barn har utfordringer med frykt, sinne eller uro, men det er først når det går utover fungering i dagliglivet at det kan kalles psykiske vansker. Funnene viser at aggresjons- og oppmerksomhetsvansker er de mest vanlige psykiske vanskene, og at det er mest av det blant gutter. Flertallet har få eller ingen tegn på symptomer, mens en liten gruppe scorer høyt. Totalt sett viser undersøkelsen at det er 1,8% som har eksternaliserte vansker. Videre rapporteres det at de fleste symptomene kom til uttrykk av og til, og at norske barnehagebarn har god psykisk helse til sammenligning med 15 andre land. Likevel er det viktig å avdekke det i tidlig alder for de barna som har slike vansker, slik at det ikke får utvikle seg til større vansker (Drugli & Stensen, 2019).

I en fagartikkel publisert på utdanningsforskning.no, hevder voldsforsker emerita Ragnhild Bjørnebekk at barnehageansatte har gode muligheter til å redde barn med atferdsproblemer fra å havne i en negativ spiral som medfører kriminalitet (Sillesen, 2022). Ifølge Bjørnebekk har 2-4 prosent av norske barn risiko for å havne i en slik negativ spiral, men et godt oppvekstmiljø vil bidra til å unngå en slik situasjon. Noe av det viktigste barnehagen kan gjøre er å sikre trygge rammer og tilrettelegging i samarbeid med hjemmet. Administrerende direktør ved Nasjonalt utviklings-senter for barn og unge, Kristine Amlund, hevder derfor at det er viktig å unngå en «vente og se» holdning, samt å satse på at utfordringene blir borte av seg selv (Sillesen, 2022).

En studie gjennomført av Hilde Merete Nilsen og Natallia Bahdanovich Hanssen (2022) retter søkelyset mot barnehagelæreres erfaring med utviklingsstøtte til barn med utagerende atferd. Gjennom studien kom det frem at barnehagelærerne fokuserer på relasjonsarbeid, samarbeid, personaltetthet og stabilitet, men at mangel på tid og personale skaper problemer for gjennomføringen i praksis. Dermed hevdes det at barn med utagerende atferd kommer i samfunnsmaskineriets tidsklemme, og at barnehagelærerne ikke har nok tid til å se disse barna (Nilsen & Hanssen, 2022).

På bakgrunn av den tidligere forskningen jeg nå har presentert, kan vi se at eksternalisert atferd på ingen måte er et ferdig utforsket fenomen i barnehage. Forskningen viser til omfanget av atferden, samt at forebygging pekes på som en viktig sak for å hindre større og mer alvorlige problemer senere i livet. Forskningen viser imidlertid lite til hvordan

eksternalisert atferd blir forstått i barnehage. Ettersom barnehagen kommer inn på et tidlig stadie i barns liv, vil jeg hevde at det er et stort behov for å rette større fokus mot forståelse av, og arbeid med eksternalisert atferd i barnehagesammenheng. I forskningen mangler det også en stemme fra de som daglig er i direkte kontakt med barna i barnehagen, og jeg anser det derfor som viktig å presentere barnehagelærernes stemme gjennom deres opplevelser og forståelse av dette fenomenet. Av den grunn vil jeg i denne avhandlingen rette søkelyset mot hvordan barnehagelærere forstår eksternalisert atferd, samt hva de vektlegger i arbeidet med denne atferden. Hva de vektlegger i sitt arbeid vil også kunne si noe om hvordan de forstår denne atferden. Barnas egen stemme er også en mangelvare i forskningen, men jeg vil ikke gå nærmere inn på det i denne studien. Jeg håper videre at studien blir et viktig bidrag i å løfte frem barnehagelærernes stemme, samt å øke bevisstheten rundt tematikken i barnehage. I neste kapittel presenteres oppgavens teoretiske rammeverk.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk. Jamfør kapittel 1.3 er utgangspunktet for denne avhandlingen det systemiske perspektivet på eksternalisert atferd, og jeg vil av den grunn benytte meg av Batesons kommunikasjonsteori og Bronfenbrenners bioøkologiske modell som overordna perspektiver. I presentasjonen av disse teoriene har jeg brukt primærkilder, men også en del sekundærkilder som er skrevet på norsk. Det er gjort med bakgrunn i at det som er skrevet på norsk har vært mer tilgjengelig og anvendelig, og det anvendte har vært viktig for å forstå hvordan teoriene kan forstås i barnehagesammenheng.

Selv om hovedvekten ligger på Batesons kommunikasjonsteori og Bronfenbrenners bioøkologiske modell, vil jeg likevel starte kapittelet med å si noe generelt om atferd og atferdsvansker, samt hva eksternalisert atferd er, for å gi en forklaring av begrepet. Eksternalisert atferd kan videre forstås i et individperspektiv og et systemperspektiv, og påvirker hvordan tilnærming de voksne har til atferden. En beskrivelse av disse perspektivene vil derfor bli presentert i det følgende, før jeg går videre inn på Batesons kommunikasjonsteori. I forlengelsen av dette, vil jeg vise til den gjensidige påvirkningen av de ulike systemene barn er en del av gjennom Bronfenbrenners bioøkologiske modell. I det videre vil tidlig innsats presenteres som et nærliggende begrep i forståelsen av eksternalisert atferd, som også kom til syne i forskningsartiklene presentert i kapittel 2. Samtidig har det innvirkning på utviklingen av denne type atferd, og av den grunn blir tidlig innsats presentert avslutningsvis.

3.1 Atferd og atferdsvansker

Atferdsvansker er et mangfoldig og uklart begrep, alt ettersom hvordan det forstås av den enkelte. I faglitteraturen opereres det med mange ulike definisjoner på atferdsproblemer, og en støter derfor på både avgrensings- og definisjonsproblemer i et forsøk på å prøve å definere hva atferdsproblemer er (Nordahl et al., 2005, s. 32). Atferdsproblemer handler om i hvilken grad atferden står i strid med regler, forventninger og normer som omgivelsene rundt har, samt i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat atferd og hemmer eller forstyrrer barnets læring og utvikling (Ogden, 1988, referert i Nordahl et al., 2005, s. 31).

Det er imidlertid vanlig å skille mellom internalisert/innagerende atferd og eksternalisert/utagerende atferd. Kort forklart er følelsene vendt innover ved internalisert

atferd, mens de ved eksternalisert atferd er vendt utover (Drugli & Lekhal, 2018, s. 87). Når barn viser eksternalisert atferd går det utover andre personer eller gjenstander i omgivelsene, i motsetning til barn som viser internalisert atferd hvor det i større grad går utover barnet selv (Drugli, 2013, s. 48). Eksternalisert atferd er slik sett lettere å se og fange opp enn hva internalisert atferd er. Den eksternaliserte atferden utfordrer i større grad omgivelsene rundt, og er dermed den type atferd som har fått størst fokus (Nordahl et al., 2005, s. 35). Likevel har de begge store konsekvenser for barnet og omgivelsene rundt, og det er viktig å være oppmerksom på begge typer atferd.

Det er likevel eksternalisert atferd som vies mest oppmerksomhet i denne avhandlingen, da det er dette som er tema for oppgaven. Jeg velger å skrive barn som *viser* eksternalisert atferd, da jeg ser på det som et deskriptivt begrep som tillater åpenhet uten å legge det til en egenskap hos barnet. Som Kinge (2015, s. 11) påpeker, er barnas atferd en form for kommunikasjon, og det er vi som voksne som må forsøke å forstå hva som ligger bak den. Jeg vil i det videre forklare nærmere hva som ligger i begrepet eksternalisert atferd og hvordan det kan komme til uttrykk.

3.1.1 Eksternalisert atferd

Eksternalisert atferd betegnes som sosiale og emosjonelle vansker og kommer til uttrykk gjennom fysisk eller verbal utagering (Holland, 2013, s. 16). I barnehagen kan det dreie seg om å slå, sparke, bite, lugge og spytte. Barn som viser eksternalisert atferd kan eksempelvis ha en følelse av sinne, frustrasjon, irritasjon og trass (Drugli & Lekhal, 2018, s. 87). De havner ofte i konflikter med andre barn og voksne fordi de misforstår sosiale og emosjonelle signaler, har vanskeligheter med å følge regler i lek, og ønsker ikke å dele med andre barn (Drugli, 2013, s. 137).

Holland (2013, s. 20) gir uttrykk for at det er viktig å sortere alvorlighetsgraden i arbeid med barn som viser eksternalisert atferd, og viser til en modell av tre nivåer. Modellen kan sammenlignes med et trafikklys, og er delt inn på følgende måte:

- Nivå 1 har fargen rød, og er atferd det bør være nulltoleranse for. Det kan eksempelvis være å slå, lugge, bite og sparke, og det må derfor settes inn tiltak.
- Nivå 2 har fargen gul, og viser til en normal atferd som i perioder har høyere intensitet og hyppighet. Tiltakene som settes inn her har til hensikt å forebygge at det blir et

videre problem. Det kan være at barnet nekter å kle på seg selv, klær som kastes rundt, urolighet ved matbordet eller at barnet legger seg ned og nekter å gå.

- Nivå 3 har fargen grønn. Atferden som anses å være normal, men som likevel kan oppleves som slitsom. Barnet følger stort sett de voksnes regler og beskjeder, men tester samtidig ut de voksnes grenser (Holland, 2013, s. 22).

En slik kategorisering av atferden ut ifra farger medfører visse forståelser av hva som er rett og galt, samt en gradering. Slik sett kan det virke som om det er barnet som er problemet. Selvsagt skal for eksempel slag, spark og biting stoppes, men det har en sammenheng med at det er andre rundt og at atferden opptrer i en kontekst som krever visse ting. Denne modellen mangler imidlertid denne sammenhengen, og det kan virke som at atferden forstås i et vakuum. Modellen kan likevel være til nytte for å belyse hvor alvorlig atferden er for omgivelsene rundt, og via dem for barnet selv. Videre kan modellen brukes til å finne ut hvordan det kan settes inn tiltak på systemnivå.

Nordahl et al. (2005, s. 31) påpeker i likhet med Drugli (2013, s. 11) at dette er atferd som fra tid til annen vil forekomme hos de aller fleste barn, og er en del av den naturlige utviklinga hos barn. Det er dermed ikke gitt at det er noe alvorlig at barn viser slik type atferd. Likevel bør vi være oppmerksom på atferden og følge med på utviklingen av den. Dersom atferden fører til at barnet får nedsatt funksjonsevne og utfordringer i det sosiale samspillet med andre barn og voksne, snakker vi om atferdsvansker (Drugli, 2013, s. 136). Det er altså atferdens omfang, hyppighet og intensitet som er avgjørende for alvorlighetsgraden. Ved å sortere atferdens alvorlighetsgrad blir det enklere å skille mellom hva som er normal atferd, og hvilken atferd det er viktigst å ta fatt i først (Holland, 2013, s. 23).

Teorien viser til ulike perspektiver og forståelser av eksternalisert atferd. Hvilket teoretisk perspektiv vi tar utgangspunkt i vil ha innvirkning på hvordan vi forstår og møter eksternalisert atferd (Holland, 2013, s. 24). Det er vanlig å skille mellom individperspektiv og systemperspektiv, og jeg vil nå redegjøre for disse to perspektivene.

3.1.2 Eksternalisert atferd i et individperspektiv og et systemperspektiv

Individperspektivet omtales som et patologisk eller medisinsk perspektiv hvor barnets atferd blir forklart med forhold hos eller i barnet selv (Moen, 2019, s. 37). Ofte ser man bakover i tid for å finne årsaken til problemet (Holland, 2013, s. 32). Det kan eksempelvis være emosjonelle problemer, hjerneskode eller barnets hjemmemiljø. Slik blir det forsøkt å finne

«feilen» ved barnet, for deretter å stille en diagnose og forsøke å reparere «skaden» (Nordahl et al., 2005, s. 62). Fokuset på barnets mangler og problemer overskygger hva barnet kan og mestrer, og miljøet rundt barnet blir i liten grad tatt med i betraktning. Av den grunn har det vært rettet mye kritikk mot individperspektivet. I tillegg er det også rettet kritikk mot denne diagnosetenkningen, med fare for overdiagnostisering (Moen, 2019, s. 38). Det er likevel individperspektivet som i lang tid har vært dominerende i barnehage og skole, mens det i det senere har blitt mer fokus på det systemrettede perspektivet (Holland, 2013, s. 25).

Det systemrettede perspektivet ser derimot bort ifra tidligere hendelser og individuelle faktorer, og retter fokuset mot hva som skjer her og nå (Holland, 2013, s. 25). Fokuset rettes mot konteksten og miljøet eller systemet som barnet er en del av (Moen, 2019, s. 39).

Oppmerksomheten vies altså til hvilke faktorer som påvirker atferden i negativ retning her og nå, samtidig som det fremhever hvordan miljøendringer kan bidra til å endre atferden i positiv retning. Dette åpner for at et barn kan vise eksternalisert atferd i én sammenheng, mens barnet kan vise en atferd som er mer hensiktsmessig i andre sammenhenger (Nordahl et al., 2005, s. 59). For eksempel kan det hende barnet viser mer hensiktsmessig atferd på skogstur hvor det er aktivt, i motsetning til i samlingsstund hvor det må sitte rolig. Det sentrale i systemperspektivet er altså å flytte oppmerksomheten bort fra individet, og over til hvordan de som er i relasjon til barnet kan endre atferden.

Sistnevnte perspektiv bidrar til å rette søkelyset mot hvordan det kan gjøres endringer i barnehagens institusjonelle og organisatoriske faktorer til det bedre for barnet (Moen, 2019, s. 61). Det kan for eksempel gjelde endringer og tilpasninger i rutiner, strukturer og organisering av barnehagehverdagen. Samtidig kan endringer i barnets fysiske og sosiale miljø, både hjemme og i barnehagen, bidra til å endre atferden (Moen, 2019, s. 61). De ulike sosiale systemene barnet er en del av har en relasjon til hverandre. Slik vil barnets handlinger i et sosialt system påvirkes av barnets erfaringer og verdier i et annet sosialt system (Nordahl et al., 2005, s. 60). Det blir da naturlig å se på flere av barnets miljøer i sammenheng.

Det systemrettede perspektivet har ikke fått samme kritikk som individperspektivet, men kan likevel sies å ha en utfordring. Ved å ensidig se på systemet kan barns behov og utfordringer bli oversett. Dermed har perspektivene en ting til felles, de reduserer kompleksiteten og har en enten-eller-tankegang (Moen, 2019, s. 40). Det er heller ikke slik at individperspektivet bør forkastes på bakgrunn av dens kritikk, det er derimot hensiktsmessig med et flerdimensjonalt

perspektiv hvor individuelle faktorer settes sammen til en større sammenheng (Nordahl et al., 2005, s. 62).

I kontrast til en slik enten-eller-tankegang, finner vi teorier som legger vekt på den gjensidige påvirkningen i relasjoner og samspill mellom mennesker. Batesons kommunikasjonsteori er en av disse, og jeg vil i det videre presentere denne teoriens hovedelementer.

3.2 Batesons kommunikasjonsteori

Kommunikasjon kan forklares ulikt avhengig av hvilken teori som legges til grunn. Likevel blir det ofte forklart ved en forenkling bestående av avsender, mottaker og budskap, og eventuelt en intensjon (Ulleberg, 2014, s. 19). Derimot representerer Gregory Batesons kommunikasjonsteori en vid forståelse av kommunikasjon som gir menneskelig livsoppfatning et nytt perspektiv. Denne modellen har også en systemisk tankegang og vektlegger at mennesker påvirker hverandre gjensidig gjennom kommunikasjon, relasjoner, forandring og vekst (Gjems, 1995, s. 22). Carson og Birkeland (2017, s. 113) skriver at alt vi gjør kan forstås i et kommunikasjonsperspektiv, og slik kan også eksternalisert atferd forstås som kommunikasjon. Kommunikasjonsmodellen til Bateson bidrar til å skape forståelse for hvordan vi kommuniserer, og hvorfor det kan oppleves som utfordrende.

Gregory Bateson var vitenskapsmann og fokuserte mer på *hvordan* vi tenker og vet enn *hva* vi tenker og vet (Ulleberg, 2014, s. 29). I hans teori forholder vi oss til ideer om ting, og ikke tingene direkte. All erfaring er subjektiv, og slik skapes verden av den som observerer og erfarer. Dermed handler kommunikasjonsperspektivet om hvordan mennesker opplever virkeligheten gjennom tolkning av fenomener, enkeltgjenstander, samspill og situasjoner (Ulleberg, 2014, s. 19). Verden vil se forskjellig ut fra person til person, avhengig av hvem vi er og hva vi har med oss av kunnskap og erfaring. Av den grunn vil det være ulikt hvordan eksternalisert atferd oppfattes av den enkelte, og hvordan vi møter det vil fortelle noe om vårt syn på både atferden, barnet og konteksten rundt.

Ved å se på Batesons kommunikasjonsteori er kommunikasjon altså et omstendig begrep. Primært kan vi si at det fokuserer på samspill og gjensidighet i relasjoner, og jeg vil nå presentere noen av hovedpunktene i kommunikasjonsteorien.

3.2.1 Symmetriske og komplementære relasjoner

Et viktig poeng hos Bateson er at relasjoner er grunnleggende for all kommunikasjon, og vi vil alltid kommunisere basert på relasjonen vi tenker at vi har til andre (Ulleberg, 2014, s. 23). Videre har Bateson et utvidet perspektiv på relasjoner og ser på relasjon mellom gjenstander, fenomener, ting, erfaringer og hendelser, i tillegg til relasjonen mellom mennesker (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 80). Carson og Birkeland (2017, s. 113-114) skriver at all utvikling skjer i relasjon til andre mennesker, og slik påvirker barn og deres omgivelser hverandre gjensidig. Det vil derfor være umulig å utvikle seg alene, og vi er avhengig av relasjoner. Videre skiller det mellom symmetriske relasjoner og komplementære relasjoner.

Symmetriske relasjoner er når partene har like atferdsmønstre og ambisjoner, men er ulike i orienteringen til mønstrene (Bateson, 1972, s. 68). På denne måten blir det et gjensidig samspill hvor økning av en type følelse, atferd eller mening hos en av partene samtidig bidrar til en økning hos den andre parten. Det kan for eksempel være dersom en ansatt snakker rolig med barnet, og barnet snakker rolig tilbake til den voksne. Selv om symmetriske relasjoner ofte oppleves som gode i form av felles ansvar, kan de samtidig oppleves som utfordrende dersom det blir en konkurranse om å være best (Ulleberg, 2014, s. 39).

På den andre siden er det komplementære relasjoner hvor partene har ulik oppførsel og ambisjoner (Bateson, 1972, s. 68). Likevel utfyller eller tilpasser den enes oppførsel seg den andres oppførsel (Ulleberg, 2014, s. 39). Slik vil en av partene tilpasse seg eller utfylle den andre parten sin atferd. I tilfeller hvor barnet er urolig og sint og den voksne prøver å roe ned barnet, vil det være en komplementær relasjon. Det kan også være utfordrende med komplementære relasjoner dersom den ene parten eksempelvis prøver å hjelpe den andre. Det kan for eksempel gjelde foreldresamarbeidet. Foreldre kan være sårbare og har utfordringer hvor de ansatte prøver å veilede og hjelpe, men som da fører til at foreldrene blir mer sårbare. Slik inngår de i et fastlåst mønster det er vanskelig å komme ut av (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 71). Det kan føre til at foreldrene begynner å tro at sårbarheten er en egenskap de har, og at de får et negativt syn på seg selv, og opplever at de ikke eger seg som foreldre. Slik kan man gjennom relasjoner utvikle en idé om en egenskap ved seg selv som igjen legger føringer for livet videre (Ulleberg, 2014, s. 41).

Begge relasjonstypene kan være gode verktøy til å forstå samspill, og relasjoner som varer over tid vil ofte være både komplementære og symmetriske til ulik tid (Carson & Birkeland,

2017, s. 114). Relasjoner er mangfoldige og hele tiden i bevegelse og er dermed ikke statiske. Det er også ulike måter å forstå samspill i relasjoner på, og i kommunikasjonsteorien er det nødvendig med en sirkulær forståelse av samspill (Ulleberg, 2014, s. 21). I det videre vil jeg forklare hva den sirkulære forståelsen innebærer.

3.2.2 Sirkularitet og punktuering

Bateson var opptatt av sirkularitet, som en motsetning til lineære forståelser. I mange sammenhenger er det fortsatt den lineære årsakssammenhengen som er den vanligste forståelsen (Frøyland, 2017, s. 25). En lineær årsakssammenheng har en årsak-virkning forståelse hvor det som skjer er en følge av det som tidligere har skjedd (Carson & Birkeland, 2017, s. 117). Ved en lineær forståelse forsøker man altså å lete etter skylden eller grunnen til det som har skjedd, og setter seg selv utenfor samspillet. Dette kan ses i sammenheng med individperspektivet, hvor man leter etter feil i eller hos barnet og forklarer atferden ut ifra det (Nordahl et al., 2005, s. 62). Slik blir det altså den andre som må endre seg, og man fraskriver seg ansvaret for det som skjer. For eksempel kan det være at man forklarer barnets atferd med at det har hatt en dårlig oppvekst. Man ser da bort ifra relasjonen mellom de som barnet samhandler med. Ved en slik forståelse blir det vanskelig å komme videre i samspillet (Carson & Birkeland, 2017, s. 115).

Den sirkulære årsakssammenhengen handler derimot om at elementer i et samspill henger sammen på en sirkulær måte, og det er dermed uvesentlig hva som kan være årsaken til det som skjer (Ulleberg, 2014, s. 36). En slik sirkulær forståelsesramme kan ses i sammenheng med Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell hvor de ulike nivåene gjensidig påvirker hverandre. La oss se på et eksempel hvor et barn (A) sparker et annet barn (B). Dersom den voksne har en lineær forståelse kan det føre til at den voksne blir sint og kjefter på barnet som sparket. Ved en sirkulær forståelse vil den voksne være åpen for at barnet som sparket ble påvirket av noe det andre barnet har sagt eller gjort, som igjen har blitt påvirket av barnet som sparket, og at barna slik påvirker hverandre gjensidig. Derimot vil en sirkulær forståelse åpne opp for en annen forståelse da det er vanskelig å se hvem som påvirker hvem (Holland, 2013, s. 31). Utfordringen ligger altså på et punkt midt imellom barna fremfor å ligge helt og holdent hos et av barna. En slik forståelse er dermed ikke opptatt av årsak-virkning, da alt som blir sagt og gjort har en sammenheng.

Et sentralt begrep når vi skal forstå en samspillsekvens er punktuering. «Når vi punktuerer, «stopper» vi samspillsprosessen og sier noe om hvordan vi tolker samspillet, og hva som er årsaken til det som skjer mellom samspillspartnerne» (Carson & Birkeland, 2017, s. 117). På denne måten sier vi noe om vår forståelse og årsaksforklaringer rundt samspillet. Dermed kan samspill forstås på ulikt vis, alt ettersom hvor i samspillet vi punktuerer. Jamfør eksemplet i foregående avsnitt kan en voksen punktuerer følgende: Barn A sparker og barn B tar igjen. En annen forklaring kan være at barn A sparker fordi barn B har sagt noe provoserende eller lignende. Ved at de voksne punktuerer ulike steder danner de seg ulike årsaksforklaringer om situasjonen, og det kan føre til krangler og maktkamper om hvem som har den beste forståelsen (Ulleberg, 2014, s. 38). For å finne gode løsninger er det derfor fruktbart å lytte til hverandres årsaksforklaringer, som for eksempel kan gjøres gjennom punktuering. Hvordan vi tolker samspillet vil også avhenge av hvordan den digitale og analoge kommunikasjonen forstås, og her følger en forklaring på de to nivåene av kommunikasjon.

3.2.3 Digital og analog kommunikasjon

Det digitale nivået i kommunikasjonen er entydig og overfører budskapet ved hjelp av ord, tegn, gester eller symboler (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 66). Eksempelvis vil ikke ordet «spade» ligne på noe som er en spade, det må læres. Det digitale nivået handler om at det må læres for å bli forstått, og slik kan det ikke forstås av andre som ikke har lært det (Ulleberg, 2014, s. 63). For eksempel hvis en ansatt sier at et barn er vanskelig, så vil det være et digitalt uttrykk. Det er fordi man må lære hva som ligger i ordet «vanskelig» for å forstå det. Samtidig vil det også ha et metakommunikativt nivå fordi ordet «vanskelig» kan forstås ulikt og krever et metalingvistisk budskap hvor vi språklig forklarer hva vi legger i begrepet (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 76). For eksempel kan det forklares ved å si: «Når jeg sier at et barn er vanskelig, mener jeg at barnet gjør stikk motsatt av hva det har fått beskjed om å gjøre». På denne måten bidrar vi til at andre kan få en lignende forståelse av ordet «vanskelig» i tilknytning til barn.

Samtidig som vi kommuniserer et innhold gjennom det digitale, vil også kroppsspråket vårt, tonefall, stemmebruk, gester, hvilke ord vi velger og setningsoppbygningen kommunisere et budskap. Det er dette som betegnes som det analoge nivået i kommunikasjonen (Ulleberg, 2014, s. 65). La oss si at en ansatt sier følgende til et barn: «Hei, så fint å se deg», men sier det med et negativt tonefall og samtidig himler med øynene. Da vil det analoge nivået gjøre at barnet blir usikker på om det kan stole på at den ansatte synes det var fint å se barnet. Slik kan

vi si at det analoge nivået i kommunikasjonen bidrar til å tolke det som uttrykkes, og er en form for metakommunikasjon. Metakommunikasjon vil si at det analoge nivået er mangetydig og åpner opp for misforståelser ved at det blir tolket på en annen måte enn hva personen selv tolker det som, og slik kan det oppstå uheldige samspill (Carson & Birkeland, 2017, s. 119). Dette fordi vi forholder oss til den antagelsen vi har i det videre. Dermed foregår kommunikasjonen på flere nivåer samtidig, både gjennom form og innhold.

Videre forholder det analoge nivået seg til relasjoner. Av den grunn vil vi tolke signaler ulikt avhengig av hvilken relasjon vi har til den vi kommuniserer med (Carson & Birkeland, 2017, s. 119). Dersom vi har en god relasjon til den vi kommuniserer med vil det være enklere med en positiv tolkning av det som blir kommunisert, enn dersom man har en dårligere relasjon til vedkommende. I en situasjon hvor et barn blir bedt om å være stille, vil det da være enklere for barnet å takle det dersom barnet har en god relasjon til den som sier det, enn om det er en ny og ukjent vikar som gir beskjeden. Samtidig blir det viktig å se på konteksten vi kommuniserer i, og jeg vil nå forklare hva det innebærer.

3.2.4 Kontekst

Kontekstbegrepet viser til hvordan vi tolker fenomener, meninger og situasjoner (Ulleberg, 2014, s. 50). Dette knyttes sammen med at all erfaring er subjektiv da vi mennesker har ulike måter å forstå verden på, og vi vil derfor gi et fenomen ulik mening. Slik kan to personer forstå en situasjon ulikt til tross for at de ser den samme hendelsen, og det kan i noen tilfeller by på utfordringer. Det er av den grunn umulig å forstå et annet menneske fullt og helt, og det kan føre til misforståelser og et negativt syn på den andre (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 78). Det eneste vi kan ha er en idé og antagelse om hvordan virkeligheten er for et annet menneske.

Ord og handlinger må alltid forstås ut ifra sammenhengen det er sagt eller gjort i (Carson & Birkeland, 2017, s. 119). For eksempel kan et barn vise eksternalisert atferd i en overgangssituasjon, mens det under en formingsaktivitet er engasjert og ikke viser tegn til eksternalisert atferd. Vi viser ulik atferd i ulike sammenhenger, og slik kan vi si at ord og handlinger ikke vil ha noen mening uten konteksten. Konteksten, eller sammenhengen, har dermed innvirkning på hvordan vi forstår det som skjer, og hvordan vi opptrer ut ifra hvordan vi forstår noe (Frøyland, 2017, s. 34). Automatisk vil vi som menneske prøve å skape en sammenheng i en situasjon vi erfarer og observerer, også gjennom det som ikke skjer

(Ulleberg & Jensen, 2017, s. 72). Eksempelvis kan et barn som gråter fordi det har blitt slått av et annet barn føle seg oversett og lite betydningsfull dersom det ikke mottar trøst av de voksne. Dermed er det å unngå å si noe også en form for kommunikasjon som fortolkes av den andre, og det er derfor umulig å ikke kommunisere. I tillegg til kommunikasjonen mellom mennesker, vil også regler, rutiner, strukturer og gjenstander fortelle noe om hvordan forbindelsene skal forstås (Ulleberg, 2014, s. 78).

Gjennom Batesons kommunikasjonsteori kan vi se at vi påvirker hverandre gjensidig gjennom kommunikasjon. I forlengelsen av denne grunntanken om gjensidigheten av samspill, viser Bronfenbrenners bioøkologiske modell til hvordan de ulike systemene barn er en del av påvirker hverandre gjensidig. Slik kan vi si at en god sammenheng mellom teoriene er gjensidig påvirkning, mens en viktig forskjell er at Bateson var opptatt av menneskelig interaksjon, mens Bronfenbrenner tillater å løfte det fra interpersonell til intersystem nivå. I det videre vil jeg gå nærmere inn på dette gjennom en presentasjon av Bronfenbrenners bioøkologiske modell.

3.3 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

I dette kapittelet vil jeg presentere Bronfenbrenners (1979) teori om den bioøkologiske modell. Urie Bronfenbrenner var utviklingspsykolog og regnes som en av de som har hatt mest innflytelse på andre praktikere og forskere ved årtusenskiftet (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 50). Med boken *The Ecology of Human Development* (Bronfenbrenner, 1979) la han frem ideen han hadde utviklet gjennom en bioøkologisk modell på barns utvikling. Nordahl et al. (2005, s. 71) viser blant annet til denne modellen i arbeid med eksternalisert atferd hos barn og unge. Perspektivet vektlegger helheten og sammenhengen i barnets oppvekstmiljø for å få en forståelse av hvordan atferden påvirkes av miljøet (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 51). Det er ikke nødvendigvis individuelle faktorer som påvirker barnets atferd, det kan også være omgivelsene rundt. Det er derfor avgjørende å se på helheten og samspillet mellom individet og omgivelsene rundt barnet (Nordahl et al., 2005, s. 70). Det er dette som vektlegges i Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell, og det vil av den grunn være en nyttig modell for å få en forståelse for eksternalisert atferd hos barn.

Den bioøkologiske modellen visualiseres gjennom konsentriske sirkler (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Det deles inn i fem ulike systemer: mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem. Det femte og siste nivået, kronosystemet, ble lagt til i den siste versjonen av

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005). De ulike systemene viser til hvordan miljøfaktorene har en gjensidig påvirkning på barns oppvekstmiljø (Bø, 2018, s. 170). Videre sammenligner Bronfenbrenner (1979, s. 3) miljøet med «babudsjadokker» hvor dukkene representerer hvert sitt nivå av modellen. Tredukkene med forskjellige størrelser symboliserer miljøsettingene som har forskjellig nivå av nærhet til barnet. Den innerste dukken viser til mikrosystemet som er nærmest barnet, og den ytterste dukken kan ses på som kronosystemet som er lengst unna.

Hovedvekten i denne studien vil ligge på de to første nivåene, mikrosystemet og mesosystemet, da jeg anser det som de viktigste for min avhandling. Jeg vil likevel gi en kort presentasjon av de tre resterende nivåene da de også har en innvirkning på den helhetlige forståelsen av den bioøkologiske modellen. I det videre vil modellens ulike systemer bli nærmere beskrevet.

3.3.1 Mikrosystemet

Mikrosystemet er det første nivået og symboliserer de settinger og arenaer barnet beveger seg innenfor (Bø, 2018, s. 171). Det er de miljøer hvor barnet fysisk møter andre mennesker, for eksempel hjemmet, barnehagen, nabolaget eller lekeplassen (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Deltakerne av mikrosystemet er aktører med forskjellige roller, og kan eksempelvis være familie, barn og voksne i barnehagen, venner eller naboer. En eller flere av disse aktørene møtes i et samspill i mikrosystemet, og det er hovedsakelig her tanker, opplevelser og læring utveksles (Bø, 2018, s. 171). De ulike arenaene kan dermed åpne opp for muligheter eller begrensninger for barnets utvikling, og det er her barnet skaper sin virkelighet gjennom de opplevelser og erfaringer det gjør seg (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 52).

Et balansert mikrosystem bunner i forutsigbarhet hvor barnet får en forståelse for sosiale årsakssammenhenger (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 54). Det virker positivt inn på barnets utvikling av selvtillit og kompetanse, mens barnet enten får for mye eller for lite handlingsrom ved et ubalansert mikrosystem. Varme, varierte og gjensidige relasjoner gir et godt grunnlag for et godt mikrosystem hvor barnet får gode muligheter for utvikling samtidig som det får dekket grunnleggende behov. På den andre siden er avvising en risikofaktor, og kan både direkte og indirekte formidles til barnet. Det kan føre til at barnet får en følelse av å være uønsket (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 55).

3.3.2 Mesosystemet

Mesosystemet ligger utenfor mikrosystemet og er neste nivå i modellen. Det består av forholdet mellom ulike aktører i mikrosystemet hvor barnet deltar aktivt (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Slik kan vi si at mesosystemet er bestående av flere mikrosystemer. Det vil for eksempel gjelde forholdet mellom barnehagen og hjemmet, nærmere bestemt foreldresamarbeid. Kontakten mellom mikrosystemene kalles for mesosystemforbindelser, og sammen kan de bidra til utviklingsmuligheter de ikke har mulighet til hver for seg (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 56).

Et mesosystem dannes også når barnet beveger seg fra et mikrosystem til et annet, for eksempel når barnet begynner i barnehage, når det skal bytte avdeling, eller når det skal begynne på skolen. Disse overgangene er det Hogsnes (2019, s. 56) kaller for vertikale overganger, og kan innebære brudd relatert til relasjoner. Barna tar avskjed med foreldrene for så å forholde seg til nye omsorgspersoner, eller de tar avskjed med tidligere lekekamerater og må bli kjent med nye barn og ansatte. På den andre siden finner vi det Hogsnes (2019, s. 56) kaller for horisontale overganger som er de daglige overgangene, og det er de som vil få mest fokus i denne oppgaven. Det er for eksempel overgangen fra hjemmet til barnehagen eller ulike overganger innad i barnehagen. Det kan være overgangen fra lek til påkledning, fra samlingsstund til måltid, eller fra måltid til stelling, og innebærer ikke på samme måte et brudd i relasjoner. Bronfenbrenner (1979, s. 6) kaller begge typer for økologiske overganger, og de vil foregå jevnlig i barnas liv.

Hvordan overgangene utarter seg vil avhenge av kvaliteten på relasjonen mellom mikrosystemene, som også vil ha konsekvenser for barnets utvikling (Bø, 2018, s. 174). En positiv relasjon mellom de ansatte i barnehagen og barnets foreldre vil derfor bidra til en positiv utvikling for barnet. De erfaringene de har fra tidligere overganger, blir viktige i senere overganger (Hogsnes, 2019, s. 56). Ved en gjensidig opprettholdende kontakt mellom barnehage og hjem øker sjansen for like forventninger, som igjen virker utviklingsfremmende for barnet (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 56). Kontakten mellom barnehage og hjem opprettholdes blant annet gjennom foreldremøter, foreldresamtaler og mindre formelle samtaler ved henting og levering av barnet. Når det gjelder barn som viser eksternalisert atferd vil det bidra til at atferd blir møtt med like forventninger og konsekvenser, og det skaper forutsigbarhet for barnet og enklere overganger.

3.3.3 Eksosystemet

Eksosystemet er de miljøer hvor barnet selv ikke er aktivt til stede, men som påvirker barnet på en indirekte måte (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Det kan for eksempel være foreldres arbeidsplass eller barnehageansattes familiære forhold. Det påvirker hvordan personer som barna er avhengig av bruker tiden sin, og hvem de bruker tiden sin sammen med (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 57). Dersom foreldrene har en krevende jobb og ikke trives i jobben, kan det føre til lite energi og overskudd til barnet, og som igjen vil påvirke barnets utvikling i negativ retning. Andre vegen vil det bidra til en positiv utvikling for barnet dersom foreldrene har en jobb hvor de trives og får overskudd og energi. Hvordan de ansatte i barnehagen har det hjemme i relasjon til familien sin kan også påvirke barnet. Dersom ansatte har store diskusjoner med familien kan det føre til at den ansatte er sliten på jobb og får liten tålmodighet i samspill med barnet. Som vi ser kan disse forholdene både ha en positiv og negativ effekt på barnets utvikling. Hvordan barna påvirkes av eksosystemet avhenger av om systemet består av noen som har barnas behov og interesser som fokus (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 58).

3.3.4 Makrosystemet

Makrosystemet er den ytterste sirkelen og refererer til hele kulturens påvirkning (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Barnet er ikke direkte i kontakt med systemet her heller, men påvirkes indirekte gjennom verdier, væremåter, tradisjoner, økonomiske forhold, nasjonale væremåter, kultur og ideologier (Bø, 2018, s. 177). I barnehagesammenheng vil det typisk være stortingsmeldinger, rammeplanen og barnehageloven. Dette er retningslinjer som barnehagen må etterfølge, og som på den måten indirekte vil påvirke barnets utvikling. Påvirkningen formidles gjennom de andre systemene, nærmere bestemt mikro-, meso-, og eksosystemet (Bø, 2018, s. 177).

3.3.5 Kronosystemet

Det siste og femte nivået av den utviklingsøkologiske modellen er kronosystemet. Kronosystemet viser til tidsperspektivet og livshistorien til individet (Hogsnes, 2019, s. 15). Sett i et økologisk perspektiv vil livet endre seg med tiden, både mennesket selv og systemene rundt. Det gjelder blant annet hvordan utdanningssystemet og synet på barn endres gjennom tidene (Hogsnes, 2019, s. 15). Barn som går i barnehage i dag har eksempelvis andre

erfaringer enn de som gikk i barnehage for et par tiår siden, og synet på barn har også endret seg siden den gang.

Som en følge av slike endringer i samfunnet og utdanningssystemet, har det i de senere årene blitt et økt fokus på tidlig innsats. Videre vil det slikt fokus ha innvirkning på barns utvikling og synet på barn, og jeg vil derfor gå nærmere inn på hva tidlig innsats er i neste kapittel. Deretter vil jeg beskrive hvordan tidlig innsats kan forstås i sammenheng med eksternalisert atferd. Avslutningsvis vil jeg gi en kort beskrivelse av debatten rundt tidlig innsats og hva det gjør med synet på barn.

3.4 Tidlig innsats

Prinsippet om tidlig innsats handler om at sjansen for et positivt utfall er større desto tidligere hjelpen settes inn (Hausttätter, 2021, s. 49). Tidlig innsats har i det senere blitt et godt kjent begrep i barnehagen, og blir blant annet presentert i St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, og i Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det forklares blant annet hva tidlig innsats innebærer, samt viktigheten av det. Det står at «Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringene avdekkes» (Meld. St. 6 (2019-2020), s.14). Prinsippet om tidlig innsats har slik sett to siktemål, hvor det ene er å forebygge at vansker oppstår og utvikler seg, og det andre er å redusere og avhjelpe disse vanskene (Groven & Rostad, 2022, s. 34). I barnehagen dreier tidlig innsats seg om å komme inn på banen før problemene får tid til å utvikle seg til å bli mer alvorlige (Buli-Holmberg, 2012, s. 72). Barnehagen er gjerne den første samfunnsinstitusjonen hvor barn møter ulike normer og verdier, og er derfor sentral i det forebyggende arbeidet. Det blir lagt særlig vekt på at barn skal få rikelige muligheter til å utvikle språklige og sosiale ferdigheter i barnehagen (Buli-Holmberg, 2012, s. 72). Slik bidrar barnehagen til å gi barna et godt utgangspunkt for videre utvikling og læring og videre skolegang.

I det forebyggende arbeidet finnes det tiltak på tre nivåer: primær, sekundær og tertiær forebygging. Primær forebygging, også kalt universelle tiltak, gjelder tiltak på gruppenivå og har til formål å hindre at problemer oppstår hos barn (Buli-Holmberg, 2012, s. 76-77). Dette regnes som det største området, som vil si at det gjennom det allmennpedagogiske skal jobbes med tidlig innsats for alle barn (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 28). For å forebygge at utsatte

grupper utvikler problemer, eller allerede oppståtte problemer får utvikle seg videre, brukes sekundær forebygging med tilpassede tiltak (Buli-Holmberg, 2012, s. 77). Tiltakene er da satt i verk for en gruppe barn, og forutsetter at kartlegging er gjennomført med formålet om å identifisere problemene og graden av problemene (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 28). I denne sammenheng handler det om å se på barns utviklingsområder, og å bli kjent med deres styrker og utfordringer. En slik kartlegging danner grunnlag for tilrettelegging og eventuelle tiltak for å hjelpe barnet (Åmot, 2022, s. 154).

Dersom barnet har utviklet store vansker, eksempelvis problematferd, språkvansker og funksjonshemninger, brukes tertiær forebygging for å forhindre at vanskene øker ytterligere (Buli-Holmberg, 2012, s. 77). Disse tiltakene er rettet mot noen få barn, og enkle tiltak kan være tilstrekkelig for å hindre uheldige atferdsmønstre dersom det iverksettes med en gang en mulig vanske er oppdaget (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 28). Ansatte i barnehage er dermed avhengig av å ha tilstrekkelig kunnskaper om hvordan aktiviteter kan tilpasses, samt ulike former for forebyggende tiltak.

Regjeringen påpeker i Meld. St. 16 (2019-2020, s. 18) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* at det viktigste i barnehagen er å øke kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet for å styrke og fremme en inkluderende praksis. Videre hevder de at barn er mest formbare gjennom de tre første leveårene, og at det derfor er en forutsetning med tidlig innsats for videre utvikling og læring (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 21). For de aller fleste er et godt allmennpedagogisk tilbud godt nok, men noen barn kan også ha behov for at det settes inn tiltak på sekundær- og tertiærnivå (Groven & Rostad, 2022, s. 51). Samtidig skal det der det er nødvendig settes inn spesialpedagogiske tiltak i samarbeid med den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT). Allmennpedagogiske tiltak tar utgangspunkt i hele gruppa, men i noen tilfeller også enkeltbarn. Derimot rettes spesialpedagogiske tiltak mot enkeltbarn som har særlige behov. I mangel på kunnskaper og mulighet til å gi barn med særlige behov et tilpasset tilbud innenfor barnehagens ordinære rammer, skal pedagogisk-psykologisk tjeneste kontaktes (Buli-Holmberg, 2012, s. 75). På forhånd skal foreldre være orientert om det og ha gitt tillatelse til at PPT kontaktes, noe som kan by på utfordringer og er derfor en krevende prosess for personalet. Noen foreldre kan ha vanskeligheter med å takle å få en slik beskjed, og noen kan også nekte for at barnet har vansker og trenger tilrettelegging (Groven & Rostad, 2022, s. 50).

Det er ofte et dilemma om det skal søkes spesialpedagogisk hjelp, og eventuelt når. Dersom vansker får mye oppmerksomhet kan det føre til stigmatisering og unødvendig engstelse (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 23). Noen ganger kan det være avgjørende å gi barnet litt tid og se an utviklingen, men samtidig er det en realitet at det ofte tar tid å få hjelp fra andre hjelpe- og støtteapparater (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 23). I tillegg kan en slik «vente og se» holdning føre til at barnet ikke mottar den tilrettelegging og støtte som det har krav på og trenger for en sunn og god utvikling (Åmot, 2022, s. 159). Barnehagen står derfor overfor et etisk og faglig dilemma, og må kontinuerlig vurdere hva som er til barnets beste.

I arbeidet med tidlig innsats for barn som viser utagerende atferd er det viktig å bli oppmerksom på barnets sterke sider og ferdigheter. Ved å ta utgangspunkt i det barnet liker å gjøre og er god til, og å gi det positiv oppmerksomhet, kan den negative utviklingen brytes (Gunnestad, 2022, s. 78). Det vil også bidra til at barnet bygger en god selvfølelse. I barnehagen kan personalet hjelpe barnet til å utvikle sosial kompetanse gjennom tilrettelegging, støtte og samtale (Gunnestad, 2022, s. 78). Leken regnes som den viktigste sosialiseringsarenaen, og vil derfor være en sentral arena hvor de ansatte arbeider målrettet for at barn skal få være med i et meningsfullt fellesskap (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 25). Slik bidrar barnehagen til at barnet blir i stand til å ta kontakt med andre og bygge relasjoner og vennskap.

Det er imidlertid reist en del kritikk mot tidlig innsats på flere plan og blant ulike fagfolk. Det er eksempelvis implikasjoner som handler om inngripen i pedagogisk arbeid og profesjonsutøvelsen, økonomi, familieliv og foreldresamarbeid (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 9). Likevel er det synet på barn det rettes mest oppmerksomhet mot, og det er det jeg nå vil gå inn på. Stine Vik (2018) peker på at tidlig innsats som forebygging er problemorientert og skriver at: «Barnet skal gjennom forebyggende tiltak *unngå* atferdsvansker, *unngå* lese og skrivevansker, *unngå* sosioemosjonelle vansker. Dilemmaet er at barnet blir møtt, sett og forstått som et potensielt problem» (Vik, 2018, s. 151). Hun problematiserer altså tanken om det forebyggende arbeidet gjennom tidlig innsats, og hevder at det kan gi uheldige konsekvenser for barnet. Selv om barnet ikke på nåværende tidspunkt har et problem, blir det sett på som et barn med potensielt problemer i senere tid.

Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2019, s. 17) deltar også i denne debatten, og sier at tidlig innsats kan føre til en økende bekymringsindustri. Dette på tross av at det er tiltak for relativt små ting som er gjenkjennbart for mange, og som slik sett virker uskyldig å hjelpe til med. I

tillegg kan det bidra til at barn får et negativt syn på seg selv ved at oppveksten handler om å unngå eventuelle senere problemer (Vik, 2018, s. 151). Det medfører slik et økt fokus på å lete etter problemer, noe som også kan gi en uheldig konsekvens. Gjennom en smal normalitetsdefinisjon oppdages det raskt de som avviker fra det som regnes som normalt, og det blir sett på som et problem som må behandles. Dette kan da være ting som i utgangspunktet er helt normalt i barns utvikling. Videre kan et slikt fokus på at det er problemer overalt risikere at de som har store og reelle problemer blir oversett og dermed ikke får den hjelpen de trenger (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 18).

Dette retter fokuset vekk fra forhold i for eksempel barnehagen og politikken, og viser til et individperspektiv (Moen, 2019). Det kan være en skummel tankegang da det kanskje er her «problemet» ligger. I arbeidet med tidlig innsats blir det derfor avgjørende å kritisk reflektere over hva og når det er nødvendig å sette inn tiltak, og i tillegg å se om det er noe som kan endres i forhold til struktur og rammer i barnehagen først og fremst. Dette kan ses i sammenheng med systemperspektivet (Moen, 2019). Samtidig er det viktig å reflektere over hva tidlig innsats gjør med synet på barn og fokuset i pedagogisk arbeid.

I dette kapitlet har jeg redegjort for oppgavens teoretiske grunnlag som startet med en beskrivelse av hva atferdsvansker og eksternalisert atferd er, og hvordan det kan komme til uttrykk. Deretter presenterte jeg de to perspektivene individperspektivet og systemperspektivet, som hver for seg forklarer denne atferden enten gjennom individet eller systemet. De to perspektivene er begge viktige i forståelsen av eksternalisert atferd, men mangler imidlertid en helhetstenking. Derimot kommer denne helhetstenkingen til syne gjennom grunntanken om gjensidig påvirkning av relasjoner og samspill i Batesons kommunikasjonsteori og Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Avslutningsvis presenterte jeg tidlig innsats som et nærliggende begrep i forståelsen av eksternalisert atferd, og hvordan det kan påvirke barnets utvikling og synet på barn. Teoriene både utfyller og kontrasterer hverandre, og jeg anser derfor den presenterte teorien som et godt grunnlag for å drøfte resultatene fra min undersøkelse. Analysen av resultatene vil bli presentert i kapittel 5, men først vil jeg i neste kapittel gå inn på undersøkelsens vitenskapsteori og metode, samt en redegjørelse for valgene jeg har tatt i denne studien.

4 Metode

I dette kapitlet presenteres den metodiske tilnærmingen som er brukt for å belyse avhandlingens problemstilling. Innledningsvis vil jeg kort redegjøre for fenomenologien som er det vitenskapsteoretiske perspektivet i denne oppgaven. Videre vil jeg beskrive forskjellen på kvalitativ og kvantitativ metode, samt begrunne valget av en kvalitativ tilnærming.

Deretter vil intervju som metode presenteres, i tillegg til utvalg, forberedelser og gjennomføring av denne metoden. I det videre beskrives analyseprosessen av datamaterialet, før jeg diskuterer prosjektets reliabilitet og validitet. Avslutningsvis vil det etiske og juridiske ansvaret jeg som forsker står ovenfor bli gjort rede for.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteorien består av ulike retninger, og hvilken retning som inntas har betydning for hva som undersøkes og hvordan det undersøkes. Den vitenskapsteoretiske forankringen legger grunnlaget for forståelsen som frembringes i forskningen, og har derfor nær sammenheng med den metodiske tilnærmingen (Thagaard, 2018, s. 33).

Samfunnsvitenskapen har til hensikt å undersøke virkeligheten og samhandlingen mellom mennesker (Johannessen et al., 2021, s. 25). Denne studiens formål retter seg mot barnehagelæreres forståelse og erfaring omkring fenomenet eksternalisert atferd, og er dermed forankret i fenomenologien (Thagaard, 2018, s. 36). I det følgende vil jeg derfor gi en kort presentasjon av fenomenologien.

4.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien har røtter helt tilbake til år 1800, og det er Edmund Husserl, med påvirkning av Descartes, som betegnes som fenomenologiens grunnlegger (Kvarv, 2021, s. 97). For den enkelte er alle oppfatninger «sanne», og det handler om å skape en forståelse av verden gjennom deres øyne. Det er altså ikke verden slik den er, men den enkeltes subjektive opplevelse av den, som er utgangspunktet i fenomenologien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Det er derfor avgjørende at jeg som forsker er åpen for deltakernes opplevelser rundt eksternalisert atferd (Thagaard, 2018, s. 36).

Intensjonalitet er et sentralt begrep i fenomenologien, og knyttes til vår bevissthet. Alle våre handlinger er spesielt rettet mot et fenomen (Kvarv, 2021, s. 96). I denne studien rettes søkelyset mot eksternalisert atferd i barnehagesammenheng, og jeg som forsker ønsket å undersøke hvilke tanker og forståelse noen få barnehagelærere har rundt dette, altså barnehagelærernes bevisstetsstrukturer (Kvarv, 2021, s. 97). I det videre har jeg brukt det til å svare på problemstillingen. Det vil si at jeg har undersøkt enkeltmenneskets subjektive erfaringer og opplevelser av et fenomen, eksternalisert atferd, samtidig som jeg har forsøkt å finne ut hvordan flere enkeltindivider opplever og erfarer det samme fenomenet.

Begrepet livsverden står også sentralt i fenomenologien. Vår livsverden er den ekte virkeligheten vi erfarer gjennom våre sanser (Kvarv, 2021, s. 100). Min hensikt som forsker har derfor vært å forstå en dypere mening i deltakernes erfaringer rundt eksternalisert atferd (Christoffersen et al., 2021, s. 171). Jeg har derfor forsøkt å tolke deltakernes livsverden gjennom det som ble sagt under intervjuene.

Et tredje begrep som stadig dukker opp i en fenomenologisk tilnærming, er epoché. Husserl så det i sammenheng med fenomenologisk reduksjon hvor spørsmål om den faktiske eksistens blir tilsidesatt (Kvarv, 2021, s. 98). Det forutsetter at blikket rettes bort fra det man ikke kan ta stilling til, slik at fokuset rettes mot det man kan ta stilling til i øyeblikket. Fenomener det er forutsetning for å kunne innhente kunnskap om, er altså utgangspunktet for studien. Det betyr at jeg kan få tak i hvordan fenomenet oppleves av enkeltindividet, men ikke en objektiv sannhet om hvordan fenomenet utarter seg for allmennheten.

En fenomenologisk tilnærming forutsetter deltakere med direkte erfaring knyttet til fenomenet som undersøkes (Johannessen et al., 2021, s. 166). I denne studien består utvalget av noen få barnehagelærere som har erfaring med eksternalisert atferd, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 4.2.3. Videre må det utarbeides en problemstilling som gir deltakerne mulighet til fritt å dele sine erfaringer rundt det som etterspørres. Mitt mål er altså å få en forståelse for barnehagelærernes subjektive erfaring med eksternalisert atferd, og samtidig formidle den gjennom analysen av datamaterialet slik jeg tolker det. Dermed står jeg som forsker i et dilemma hvor jeg på den ene siden er opptatt av barnehagelærernes livsverden og forståelse, mens jeg på den andre siden må tolke hva jeg legger i det. Jeg har derfor vært opptatt av å skille mellom deltakernes utsagn og mine fortolkninger av disse.

4.2 Valg av metode

Formålet med forskning er å presentere kunnskap som ikke bare er gyldig for en selv, men også for andre mennesker, og for å ha tillit til resultatene er det avgjørende med en beskrivelse av hvordan kunnskapen har kommet frem gjennom metodevalg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 15). Metode kommer fra det greske ordet *methodos*, og betyr å følge veien mot et mål på en bestemt måte (Johannessen et al., 2021, s. 21). Kort fortalt handler metode om de valgene som blir tatt for å undersøke noe. I samfunnsvitenskapen skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ metode, og valget av metode har innvirkning på resultatene.

Kvalitativ forskning har som mål å undersøke virkeligheten gjennom språk, mens kvantitativ forskning primært studerer virkeligheten gjennom tall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

Videre er kvantitativ forskning opptatt av utbredelse, representativitet, hyppighet og en viss grad av objektiv sannhet. Kvalitativ forskning går derimot ut ifra at man inngår med sin subjektivitet som forsker og er mer opptatt av dybde enn bredde (Thagaard, 2018, s. 25-26).

Karakteristisk for kvalitativ forskning er nærhet og søken etter forståelse av sosiale fenomen, i motsetning til kvantitativ forskning hvor det er mer distanse mellom forsker og deltakerne (Thagaard, 2018, s. 15-16). I kvalitativ forskning er det også åpent for mer fleksibilitet, og utformingen kan endres underveis. Intensjonen er å beskrive og forstå «den andre», og beskrivelse, forståelse og mening er derfor sentrale begreper (Kvarv, 2021, s. 95).

Typiske metoder for innsamling av kvalitative data er intervju og observasjon, og metoden er preget av et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og deltaker (Thagaard, 2018, s. 16). I denne studien søker jeg å utforske barnehagelæreres forståelser, og anser derfor intervju som mest aktuell for min studie. Observasjon kunne også vært en mulighet, men gir imidlertid ikke innblikk i forståelser og meninger på samme måte. På bakgrunn av dette og tiden jeg har til rådighet, har jeg derfor valgt å bruke intervju som metode for denne studien.

En kvantitativ metode med bruk av eksempelvis spørreskjema, kunne også vært mulig å anvende for å undersøke studiens tematikk. Likevel ville det ikke gitt mulighet for å gå i dybden på samme måte som kvalitativ metode gjør. I motsetning til et spørreskjema, vil det ved kvalitative forskningsintervju være mulig å stille oppfølgingsspørsmål for å få en dypere og mer detaljrik innsikt i deltakernes opplevelser. På den måten kan vi få en bedre forståelse for bakgrunnen for menneskers tanker og handlinger (Johannessen et al., 2021, s. 23).

Ettersom formålet her er å undersøke hvordan barnehagelærere forstår fenomenet

eksternalisert atferd i barnehagesammenheng, er det derfor mest hensiktsmessig å undersøke dette gjennom en kvalitativ metode.

4.2.1 Kvalitative forskningsintervju

Kvalitative forskningsintervju er en profesjonell samtale hvor kunnskap konstrueres gjennom interaksjonen mellom forsker og deltaker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Det anses for å være den vanligste metoden i kvalitativ forskning, og åpner opp for å gå i dybden på det som skal undersøkes (Thagaard, 2018, s. 89). Gjennom intervju ønsker jeg å frembringe en dypere innsikt og kunnskap om et spesifikt tema, eksternalisert atferd i barnehagesammenheng. Det gir meg mulighet til å få et innblikk i barnehagelærernes tanker og meninger rundt temaet, altså deres livsverden (Postholm, 2010, s. 68).

I et forskningsintervju er det intervjueren som stiller spørsmål, mens deltakeren svarer. Det er deltakerens meninger som er utgangspunktet, og det kommer ikke frem hvilke holdninger intervjueren har (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 23). På denne måten står jeg som intervjuer i en maktposisjon til å bestemme hva intervjuet skal dreie seg om. Likevel åpnet jeg i mine intervju for at deltakerne kunne bringe andre tema inn i samtalen, og benyttet meg derfor av et semistrukturert intervju (Christoffersen et al., 2021, s. 108). Dette utdypes nærmere i neste kapittel.

4.2.2 Forberedelser

Før intervjuene kan begynne er det en rekke forberedelser som må gjøres, og jeg vil her beskrive hvilke forberedelser som ble gjort i forkant av mine intervjuer. Først og fremst er det viktig å avklare om behandling av personopplysninger inngår i forskningen. I mitt forskningsprosjekt ble personopplysninger behandlet for å komme i kontakt med forskningsdeltakere, og første steg var derfor å sende en prosjektmelding til NSD, Norsk senter for dataforskning. På denne måten kunne de kvalitetssikre og vurdere om personopplysningene behandles på en lovlig måte (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 56). NSD søknaden ble godkjent 12.12.2022, se vedlegg 3.

Videre måtte jeg også utarbeide informasjonsskriv med skriftlig samtykke til forskningens deltakelse. Deltakerne fikk samtykke fritt og hadde mulighet til å trekke seg når som helst. Jeg brukte her en mal som ligger på NSD sine hjemmesider, se vedlegg 1. De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2021, s. 17) påpeker at samtykket må være frivillig,

informert og utvetydig. Deretter utarbeidet jeg intervjuguiden, se vedlegg 2, med en rekke spørsmål jeg ønsket svar på i tilknytning til problemstillingen. Det er en forutsetning at forskeren har god kjennskap til fenomenet det skal forskes på (Postholm, 2010, s. 82). For å formulere spørsmål som er vesentlige for tematikken, brukte jeg derfor mye tid til å lese teori om eksternalisert atferd. Spørsmålene ble satt i en bestemt rekkefølge, men rekkefølgen var imidlertid ikke fastlåst. Det var også åpent for at deltakerne kunne påvirke intervjuet med andre tema. Det er dette som kalles for et semi-strukturert intervju, og er typisk for fenomenologiske intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). På denne måten sikret jeg at jeg fikk svar på det som er viktig for problemstillingen, samtidig som jeg ga rom for å snakke om det deltakerne anså som viktig. Intervjuguiden ble ikke sendt ut til deltakerne på forhånd, da jeg var ute etter deres umiddelbare forståelse og opplevelse, heller enn hva som er riktig eller galt. Dersom de hadde fått tilsendt intervjuguiden på forhånd ville det være en risiko for at de hadde lest seg opp på hva som er riktig eller galt, eller hva de tenkte at jeg ville høre knyttet til det. Det var noe jeg ikke ønsket, og det er bakgrunnen for at de ikke fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd.

Dalen (2011, s. 30) er klar på at et prøveintervju bør gjennomføres i forkant av intervjuene. Prøveintervjuet gir mulighet til å teste ut intervjuguiden og gjøre eventuelle endringer (Christoffersen et al., 2021, s. 114). Jeg valgte derfor å gjennomføre et prøveintervju med ei venninne og kollega med relevant erfaring. Under et prøveintervju kan man få gode tilbakemeldinger på hvordan intervjuguiden fungerer, og forslag til eventuelle omformuleringer (Dalen, 2011, s. 31). Intervjuguiden var allerede godt gjennomarbeidet, men det ble likevel gjort noen små justeringer.

Under prøveintervjuet tok jeg også i bruk utstyret for lydopptak og hadde på forhånd satt meg godt inn i hvordan det fungerte. I etterkant av prøveintervjuet hørte jeg på lydopptakene. Det gjorde at jeg fikk reflektert over hvordan jeg var i en intervjusituasjon, og ble oppmerksom på eventuelle svakheter (Thagaard, 2018, s. 113). Blant annet brukte jeg mye småord som «eh» på starten av mine spørsmål, noe som kanskje kan få meg til å virke usikker, og ved å bli bevisst dette ble det mindre av det under intervjuene med deltakerne. I tillegg opplevde jeg at noen av spørsmålene var lange og gikk litt inn i hverandre, mens andre kunne åpne for misforståelse av hva jeg etterspurte. Jeg fjernet derfor noen av spørsmålene for å unngå gjentakelse, og omformulerte de som var for lange og åpnet for misforståelse. Videre ga prøveintervjuet meg en erfaring om hvordan jeg kunne bruke oppfølgingsspørsmål, og i hvilke sammenhenger det kunne være til hjelp for å komme i dybden på svarene. Jeg forsøkte

også å notere litt under prøveintervjuet, men fant fort ut at fokuset på samtalen da ble dårligere. Ved å notere underveis ville også informasjon om deltakernes kroppslige reaksjoner gå tapt (Thagaard, 2018, s. 113). På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for å kun bruke lydopptak og heller rette fullt fokus mot samtalen mellom meg og deltakerne under intervjuene.

4.2.3 Utvalg og rekruttering av deltakere

En viktig del av samfunnsforskning er å velge ut hvem som skal delta i studien (Christoffersen et al., 2021, s. 57). Dette innebærer å ta valg om utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi, og rekruttering, som nærmere bestemt handler om målgruppe og antall, samt hvordan man går frem for å få tak i deltakere.

I kvalitative forskningsintervju avhenger antall deltakere av undersøkelsens formål, og det er derfor ingen fasit på hvor mange som trengs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Derimot bør antallet deltakere baseres på hva som er praktisk mulig å gjennomføre (Johannessen et al., 2021, s. 74). Likevel skriver Thagaard (2018, s. 54) at det i kvalitativ forskning er vanlig med et begrenset antall deltakere slik at det er mulighet for å gå i dybden. I utgangspunktet var tanken å ha fire deltakere for å sikre at jeg hadde nok materiale dersom noen skulle trekke seg. Jeg opplevde det som utfordrende å få tak i nok deltakere, og i samråd med veileder kom jeg derfor frem til at det holdt med tre. Dette fordi tre deltakere ville gi mer enn nok datamateriale, samtidig som det ville være tilstrekkelig tid til å finne noen andre dersom noen skulle trekke seg.

Ved et lite utvalg er det desto viktigere at utvelgelsesprosessen har nær sammenheng med problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Det vil si at det er hensiktsmessig å foreta en strategisk utvelgning, fremfor tilfeldig utvelgning (Christoffersen et al., 2021, s. 58). Studiens problemstilling retter seg mot barnehagelærere og deres forståelse av eksternalisert atferd. Med bakgrunn i en strategisk utvelgning var det derfor en forutsetning at deltakerne er utdannet barnehagelærere og arbeider i barnehage. Samtidig ble de valgt ut på bakgrunn av oppgavens tema ved at de alle har mye erfaring med eksternalisert atferd. Deltakerne har ulik alder, arbeidssted og fartstid i barnehage, i tillegg til at de representerer begge kjønn. Dette gjør at gruppen ikke blir for homogen, men heller ikke heterogen. De har også litt ulike stillinger i barnehagen, men fokuset ligger på at de er utdannet barnehagelærere og arbeider direkte med barn.

I rekrutteringen av deltakere rettet jeg søkelyset mot barnehager jeg ikke hadde kjennskap til, slik at jeg automatisk fikk en distanse til dem. Jeg fikk tips om noen barnehager i en kommune som hadde mye erfaring med eksternalisert atferd, og valgte derfor å sende mail til styrerne i disse barnehagene. I mailen jeg sendte ut presenterte jeg først meg selv og hva jeg ønsket å undersøke. Videre opplyste jeg om at en eventuell deltagelse ville innebære et intervju på inntil en time. Styrerne ble forespurt om de hadde noen barnehagelærere eller pedagogiske ledere med erfaring rundt fenomenet, og som kunne tenke seg å delta. Jeg opplyste også om ivaretagelse av anonymitet og behandling av dataene, samt at vedkommende ville få tilsendt et informasjonsskriv med nærmere informasjon ved en eventuell deltagelse. Nederst oppgav jeg kontaktinformasjon til både meg og veileder, og skrev at det bare var å ta kontakt ved eventuelle spørsmål. Samtidig opplyste jeg om at eventuelle interessenter selv kunne ta direkte kontakt med meg, og det er dette som betegnes som snøballmetoden (Christoffersen et al., 2021, s. 71). Etter litt tid var det to som tok kontakt med ønske om å delta i forskningsprosjektet, og de hadde begge en del erfaring med eksternalisert atferd.

Den siste deltakeren fikk jeg tips om gjennom en medstudent som gav meg kontaktinformasjon. Her fikk jeg raskt positivt svar, og de som hadde meldt sin interesse fikk deretter tilsendt informasjonsskrivet, se vedlegg 2. Videre ble det avtalt tid og sted for intervjuene etter deltagernes muligheter, som et ledd i å bidra til at intervjusituasjonen oppleves som trygg for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). De to første intervjuene ble gjennomført i barnehagen hvor deltakerne jobber, mens det siste ble gjennomført hjemme hos deltakeren.

4.3 Gjennomføring av intervju

Thagaard (2018, s. 101) påpeker av de første minuttene av intervjuet er avgjørende. Det å gi god informasjon før intervjuene starter, ser jeg derfor på som viktig. Av den grunn startet jeg med å presentere meg selv og formålet med forskningsprosjektet. Deretter skrev deltagerne under på samtykkeskjema hvor de samtykket til intervju med opptak. Jeg var tydelig på at jeg ikke var ute etter fasitsvar på spørsmålene, men heller deres forståelser, tanker og meninger. Samtidig opplyste jeg om at jeg ikke ville samle inn opplysninger om enkeltbarn.

Til å ta opp intervjuene brukte jeg den krypterte mobilappen nettskjema diktafon. For å sikre best mulighet for å fange opp lyden lå telefonen med opptakeren på midten av bordet, og den

ble satt på flymodus for å unngå forstyrrelse underveis. En annen trussel for gode lydopptak kan være bakgrunnsstøy eller mumling fra deltagerne i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Det er derfor viktig å gjennomføre intervjuene på steder det er lite mulighet for slike forstyrrelser (Postholm, 2010, s. 82). Intervjuene ble gjennomført på lukkede rom og bærer lite preg av bakgrunnsstøy. Alle deltakerne snakket klart og tydelig, og opptakene var derfor av god kvalitet.

Som en inngang til intervjuet stilte jeg noen bakgrunnsspørsmål om utdanning og videreutdanning, stilling og fartstid i barnehage, samt hvilken aldersgruppe de arbeider med. Thagaard (2018, s. 101) skriver at en slik inngang vil bidra til å skape god kontakt med deltakerne, noe som stemmer godt med min opplevelse. Deretter gikk jeg videre til hovedspørsmålene i intervjuguiden. Underveis kom jeg også med oppfølgingsspørsmål ut ifra temaer de kom inn på eller ting jeg oppfattet som uklart.

Mot slutten av intervjuet stilte jeg spørsmål for å sjekke om deltakerne hadde fått sagt det de anser som viktig, og spurte derfor om det var noe de ønsket å utdype nærmere eller om det var noe de ville legge til (Thagaard, 2018, s. 101). Det gav deltakerne mulighet til å snakke fritt om temaer vi ikke hadde vært innom, og det er slik deltakernes erfaringer og oppfatninger best kommer til uttrykk (Christoffersen et al., 2021, s. 106). I etterkant av intervjuet spurte jeg hvilken opplevelse de satt igjen med, og hvordan spørsmålene var å svare på. Deltagerne svarte at de satt igjen med en god følelse og at de hadde mer å komme med enn de trodde, samt at det var gode spørsmål som fikk de til å reflektere. Det viser at det ikke bare var jeg som fikk noe ut av intervjuene, men også deltakerne.

Hver av de tre intervjuene tok 45-60 minutter og holdt seg derfor innenfor tidsrammen som var avklart på forhånd. Under hele intervjuet var jeg opptatt av å være lyttende og bekræftende, og deltakerne fikk god tid til å svare på spørsmålene jeg stilte (Dalen, 2011, s. 32). Jeg opplevde deltakerne som avslappet og fokuserte, og de hadde alle mye å bidra med. Det var ulikt hvilke spørsmål som ble utdypet mest, men alle ble likevel godt besvart og dannet et godt grunnlag for det videre arbeidet i forskningsprosjektet.

4.3.1 Transkribering av intervju

Etter å ha gjennomført intervju er det hensiktsmessig å foreta en transkripsjon som en del av datamaterialets organisering og bearbeiding (Dalen, 2011, s. 55). I en transkripsjon blir lydfilen transformert til skriftlig tekst, og danner dermed et bedre utgangspunkt for

analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Transkriberingen kan derfor anses som en begynnelse på analysen. Jeg begynte transkriberingen umiddelbart etter at jeg kom hjem fra intervjuene. Ved å gjennomføre transkriberingen rett etter intervjuene, sikret jeg at jeg på best mulig vis kunne huske inntrykkene. Bevisst beregna jeg god tid etter hvert intervju, og passet derfor på at intervjuene ble gjennomført på hver sin dag med flere dager imellom. Hensikten med det var at jeg skulle få gjort meg ferdig med ett og ett intervju.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) er det kun én regel for transkribering, og det er at rapporten inneholder en presis forklaring av hvordan det er gjort. Når jeg skulle høre på opptaket valgte jeg å sette ned hastigheten for å forsikre meg om at jeg skulle klare å få med meg alt når jeg samtidig skulle skrive det ned. Opptaket ble pauset jevnlig for å passe på at jeg fikk skrevet ned alt, før jeg fortsatte opptaket. Opptakene var av god kvalitet og det var stort sett enkelt å høre hva som ble sagt. Noen ganger hendte det at vi snakket litt om hverandre, og det ble da vanskelig å høre hva som ble sagt. Jeg hørte da på opptaket flere ganger og fokuserte på en stemme av gangen. På denne måten ble det likevel mulig å skrive det ned nokså korrekt (Dalen, 2011, s. 55).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) skriver at det ikke finnes noen fasit på hvordan en transkripsjon skal gjennomføres, men at det likevel er noen standardvalg som må tas stilling til. Dette gjelder for eksempel om transkripsjonene skal være ordrett, om alle pauser skal være med, og hvorvidt småord som «hm» og «mhm» skal med eller ikke. Dette er opp til forskeren å avgjøre, og valgene som tas henger sammen med hva transkripsjonene skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg valgte å skrive ned samtalene ordrett i henhold til den fenomenologiske forankringen hvor det er fokus på å beskrive det slik det viser seg (Kvarv, 2021, s. 96). Pauser ble markert med prikker og småord som «hm» og «eh» og latter ble også notert. Dette gjorde jeg for å få en så nøyaktig gjengivelse av intervjuene som mulig. Jeg anser disse pausene og småordene som tegn på at deltakerne måtte tenke seg om, og at jeg satte i gang en refleksjonsprosess hos dem. Dette var også noe deltakerne påpekte på slutten av intervjuet. Som et ledd i å sikre deltakernes anonymitet unnlot jeg å bruke dialekt i transkripsjonene. I ettertid hørte jeg på opptaket samtidig som jeg leste gjennom transkriberingen. Dette gjorde at jeg klarte å fange opp eventuelle feil, noe som ifølge Dalen (2011, s. 55) er svært viktig.

4.4 Analyse

En analyse bidrar til å redusere datamaterialet, og slik skape større forståelse og oversikt over dataene (Postholm, 2010, s. 91). For å behandle datamaterialet i denne forskningen, har jeg benyttet kvalitativ analyse. I kvalitative studier er analysen en prosess som går parallelt med datainnsamlingen, og kan derfor ikke ses på som en atskilt prosess (Grønmo, 2016, s. 265). Likevel blir den mer dominerende i takt med studiens fremgang. Gjennom analysen forsøker jeg som forsker å finne svar på forskningens spørsmål, samt å sortere ut hva som er relevant og hva som er irrelevant for å besvare spørsmålene (Johannessen et al., 2018, s. 22-23). Innenfor kvalitativ analyse er det flere ulike tilnærminger. Den tematiske analysen regnes som den mest grunnleggende og studentvennlige analysetilnærmingen. Denne analysetilnærmingen egner seg også godt til å behandle store mengder materiale, og jeg har derfor valgt den som utgangspunkt for min analyse (Anker, 2020, s. 40). Det finnes ulike programmer for å systematisere analyseprosessen, men jeg valgte likevel å gjøre det manuelt.

En tematisk analyse søker etter å finne temaer i datamaterialet. Det innebærer å gruppere datamaterialet ut ifra viktige fellestrekk, og bidrar til å skape orden og struktur i datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 279-280). Jeg vil i det følgende presentere Braun og Clarke (2006) sine seks faser for tematisk analyse, for så å redegjøre for hvordan jeg gjennom disse utførte analyseprosessen. Samtidig er det viktig å påpeke at det ikke er en lineær prosess med klart skille på hvor et steg slutter, og hvor det neste begynner. Det er således en gjennomgående prosess som pendler frem og tilbake mellom de ulike stegene (Johannessen et al., 2018, s. 283).

4.4.1 Tematisk analyse

Braun og Clarke (2006, s. 87) skisserer følgende seks faser i den tematiske analysen:

1. Bli kjent med datamaterialet
2. Danne begynnende koder
3. Søke etter mulige tema
4. Gjennomgå og vurdere tema
5. Definere og navngi tema
6. Utarbeidelse av rapporten

I fase 1 dreier det seg om å gjøre seg godt kjent med eget datamateriale. Det innebærer transkribering, gjennomlesning og å notere seg ideer til koder (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Jeg startet med å transkribere intervjuene umiddelbart etter hvert enkelt intervju. Selve transkripsjonsprosessen ble nærmere forklart i kapittel 4.3.1. Etter transkriberingen brukte jeg god tid på å lese gjennom transkripsjonene. Braun og Clarke (2022, s. 43) fremhever viktigheten av å lytte på lydopptakene også etter transkriberingen, og jeg gjorde derfor det parallelt med gjennomlesningen av de skriftlige transkripsjonene. Underveis noterte jeg mine tanker og forslag til mulige tema, som hjalp meg i det videre arbeidet med kodingen.

Fase 2 handler om å produsere innledende koder som gjennom stikkord beskriver et større utdrag av datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 267). Kodene ble dannet på bakgrunn av funn som jeg som forsker så på som interessante for å besvare problemstillingen, og ble koblet sammen med utsagn fra intervjuene (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Gjennom forenkling og sammenfatning av datamaterialet skaper kodingen oversikt (Grønmo, 2016, s. 266). I kodingen fokuserte jeg på sammenhenger og ulikheter jeg fant i datamaterialet, og dannet koder ut ifra det. Jeg valgte derfor å sette transkripsjonene av de tre intervjuene i et skjema i ett og samme dokument. Dette gjorde at jeg fikk bedre oversikt over materialet, samt hvilke sammenhenger og ulikheter som befant seg i deres uttalelser. Jeg ringet rundt og streket under viktige poeng, og skrev kodene i høyre marg. Jeg gjennomførte en datanær koding som gjenspeiler datamaterialets konkrete innhold (Johannessen et al., 2018, s. 290). Etter hvert ble det mange koder å forholde seg til, og jeg brukte derfor fargekoder for å systematisere kodene. For å være sikker på at jeg fanget opp alt som var interessant i datamaterialet, gjennomførte jeg flere runder med koding (Johannessen et al., 2018, s. 304).

Fase 3 innebærer å sortere de ulike kodene gjennom mulige tema og undertema (Braun & Clarke, 2006, s. 89-90). Jeg så etter mønstre i kodene for å prøve å danne ulike tema, og noterte temaene ved de ulike kodene i skjemaet fra forrige fase. Johannessen et al. (2018, s. 296) påpeker at man først og fremst må avklare hvilke spørsmål man ønsker svar på, og jeg forsøkte derfor å finne temaer ut ifra disse. Det ble etter hvert mange tema, og også noen som ikke passet helt til problemstillingen. Braun og Clarke (2006, s. 90) påpeker viktigheten av å ikke forkaste noe i denne fasen, men heller plassere det som ikke passer inn i noe tema under et tema kalt «diverse». Kodene og temaene er ikke endelige, og det kan derfor være at man får bruk for det likevel. Av den grunn tok jeg også vare på det som ikke så ut til å passe inn, og tok det med til neste fase.

I Fase 4 begynte prosessen med å gjennomgå hvilke tema som var aktuelle for å besvare problemstillingen og ikke. Noen tema hadde for lite data, mens andre gikk inn i hverandre (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Det var utfordrende å plassere kodene innunder ulike tema og finne ut hvor de passet best. Det er vanlig at noen temaer blir slått sammen, mens andre splittes eller forkastes (Braun & Clarke, 2022, s. 100). Som Christoffersen et al. (2018, s. 299) påpeker, er dette en fase hvor det blir mye prøving og feiling. Det var derfor en krevende prosess som tok lang tid. Etter et omfattende arbeid satt jeg til slutt igjen med tre hovedtema som tar utgangspunkt i datamaterialet, og neste steg ble å avgrense og definere disse temaene.

Fase 5 går ut på å avgrense temaene og definere hva hvert enkelt tema handler om. Braun og Clarke (2006, s. 92) skriver at det her er viktig å vurdere temaene individuelt, men samtidig å vurdere de opp mot hverandre. Dette ble gjort for å unngå at de overlapper hverandre. I denne fasen fikk temaene også ulike titler. Titlene skal være informative og kortfattet, og samtidig skape interesse og nysgjerrighet for leseren (Braun & Clarke, 2022, s. 111). Hovedtemaene er *forståelse av eksternalisert atferd, å møte eksternalisert atferd og vektlegging i arbeidet med eksternalisert atferd*, og er videre delt inn i undertema.

I den avsluttende fasen, fase 6, skal rapporten skrives på bakgrunn av de gjennomarbeidede temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Rapporten legges frem i oppgavens femte kapittel som presenterer en analyse av resultatene, og det sjette kapitlet hvor resultatene drøftes opp mot teori. For å sikre en god flyt i rapporten brukte jeg god tid til å avgjøre i hvilken rekkefølge temaene og undertemaene skulle presenteres (Johannessen et al., 2018, s. 302). Hvert av temaene innleder med å beskrive hva temaet handler om. Deretter presenteres mange utsagn fra intervjuene for å gjøre det mer levende, og for å få frem deltakernes forståelse og perspektiv i lys av studiens fenomenologiske forankring. Utsagnene er plukket ut med bakgrunn i hva som beskriver temaene best, samtidig som jeg har etterstrebet å få frem alle deltakernes opplevelser med fenomenologien som bakteppe.

4.5 Forskningskvalitet

For at forskning skal virke troverdig er det avgjørende at den er av en viss kvalitet. Som forsker er det derfor hensiktsmessig å kritisk reflektere over hvordan kunnskapen er produsert, og hvordan det kan ha påvirkning på resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-220). Det er ulike måter å vurdere kvaliteten på, men jeg vil her ta utgangspunkt i validitet og reliabilitet, som ifølge Grønmo (2016, s. 237) er de viktigste.

4.5.1 Reliabilitet (pålitelighet)

Et annet ord som brukes for reliabilitet er pålitelighet (Grønmo, 2016, s. 240). Med andre ord, reliabiliteten handler om hvor pålitelig det innsamlede datamaterialet er. Reliabiliteten stiller spørsmål om hvorvidt det ville gitt samme resultater for andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det handler om hvordan datainnsamlingen er gjennomført og bearbeidet, og hvilke data som blir brukt (Christoffersen et al., 2021, s. 25).

Gjennom metodekapitlet har jeg forsøkt å gi en grundig redegjørelse for bakgrunn for valg av metode, hvilke forberedelser som ble gjort, hvordan intervjuene ble gjennomført, samt hvordan analyseprosessen har foregått. Ytterligere ligger både informasjonsskrivet med samtykkeerklæring, intervjuguiden og godkjenning fra NSD vedlagt i avhandlingen. I det videre har jeg også foretatt en grundig redegjørelse av hvordan analyseprosessen har blitt gjennomført med en tematisk analyse som utgangspunkt. Jeg har slik bidratt til å styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosjektet gjennomskiktig for deg som leser (Thagaard, 2018, s. 188).

Likevel vil det være vanskelig for en annen forsker å få like svar. Som tidligere nevnt søker kvalitativ forskning etter nærhet til feltet, og blant annet kjønn og alder vil ha innvirkning på hvordan forskningsdeltakerne oppfatter forskeren (Thagaard, 2018, s. 81). Dermed vil relasjonen jeg har til deltakerne kunne ha innvirkning på resultatene, og det er viktig å reflektere over dette i prosessen. En forsker av motsatt kjønn og som er yngre eller eldre enn meg og har en annen relasjon til deltakerne, kan dermed få andre resultater om han skulle gjennomført samme undersøkelsen. Samtidig kunne det også gitt andre resultater dersom jeg hadde hatt en nær relasjon til mine forskningsdeltakere. Dette kan slik sett være en form for begrensning ved min studie.

Gjennom semistrukturerte intervju stilte jeg oppfølgingsspørsmål, og sannsynligheten for at en annen forsker ville stilt like oppfølgingsspørsmål er liten. Samtidig vil analysen være preget av hvordan jeg forstår barnehagelærernes utsagn, og en annen forsker ville kanskje forstått det på en annen måte. Av den grunn har fokuset mitt vært å gjøre forskningsprosessen så gjennomskiktig og forståelig som mulig, slik at leseren selv kan vurdere forskningens pålitelighet.

4.5.2 Validitet (gyldighet)

Validitet sier noe om hvilken sammenheng det er mellom det som studeres og det innsamlede datamaterialet (Christoffersen et al., 2021, s. 25). For å øke den interne validiteten har jeg detaljert beskrevet analyseprosessen. I en kvalitativ studie med få deltakere vil validiteten styrkes gjennom fyldige beskrivelser av detaljer rundt fenomenet det forskes på (Christoffersen et al., 2021, s. 258). Bruk av lydopptak har gitt meg mulighet til å gjennomgå intervjuene flere ganger for å få en så korrekt transkripsjon som mulig, og slik har jeg sikret at data ikke har gått tapt. Jeg har også brukt mange sitater fra deltakerne for å understreke at det er deres tanker og meninger som formidles og tolkes i resultatene. Samtidig bidro de fyldige beskrivelsene til å få med konteksten og fortolkninger til deltakerne, samt mine fortolkninger av det som ble sagt.

Ytre validitet, også kalt overførbarhet, dreier seg om i hvilken grad forskningens funn kan overføres til en annen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Det utspiller seg noe ulikt i kvantitativ og kvalitativ forskning. I dette tilfelle, hvor det er kvalitative data, handler det om i hvilken grad leseren kan kjenne seg igjen i det som er beskrevet, og tilpasse og overføre funn til egne situasjoner (Thagaard, 2018, s. 194). Resultatene i en slik studie vil ikke være statistisk generaliserbare da det kun er tre deltagere, og fordi det er deltakernes subjektive opplevelser som er datagrunnlaget. Resultatene vil derfor ikke gi svar på hvordan barnehagelærere generelt forstår eksternalisert atferd, ei heller noe fasit på hva som bør vektlegges i arbeidet med dette. Likevel kan det skissere noen tendenser og faktorer som kan være til nytte for andre i arbeidet med eksternalisert atferd. Dermed kan resultatene være gjenkjennbare og analysen kan reise nye spørsmål. Det gjelder både i arbeidet med eksternalisert atferd, men også andre områder innenfor barnehagefeltet.

4.6 Ethiske overveielser

Etikk handler om hva som er rett og galt når vi har med andre mennesker å gjøre. Ettersom det er mennesker som studeres i samfunnsforskning, vil det her kunne oppstå etiske spørsmål og dilemmaer (Christoffersen et al., 2021, s. 45). Som forsker har man derfor et ansvar for å orientere seg om prinsipper og retningslinjer for det etiske og juridiske rundt forskningen. Dette er en gjennomgående prosess i forskningen, og jeg vil i det videre redegjøre for hvordan jeg har ivarettatt det etiske rundt mitt forskningsprosjekt.

Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) påpeker, har det kvalitative forskningsintervjuet et asymmetrisk maktforhold. Det vil si at jeg som forsker har mer makt enn deltakerne i form av at det er jeg som definerer intervjusituasjonen. Det er jeg som har bestemt tema og spørsmål, det er jeg som setter i gang intervjuet og avslutter det, og det er jeg som stiller spørsmål og avgjør hva jeg ønsker å legge vekt på og fortolke i det videre. Likevel har deltakerne en viss kontroll over intervjusituasjonen da de selv velger hva og hvor mye de ønsker å dele med meg som forsker (Thagaard, 2018, s. 91-92). Gjennom hele prosessen har det vært viktig for meg å være klar over dette asymmetriske maktforholdet for å unngå å utøve makt med overlegg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). Jeg spurte blant annet om det var noe deltakerne ønsket å legge til eller utdype i intervjuene for å prøve å utjevne det hierarkiske forholdet litt.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt ulike retningslinjer for forskningsetikken (Christoffersen et al., 2021, s. 45). Bruk av personopplysninger i prosjektet er blant annet noe man må ta stilling til. Personopplysninger er opplysninger som gjør at deltakerne kan identifiseres, og innebærer blant annet navn, kontaktinformasjon og lydopptak (Christoffersen et al., 2021, s. 48). For å opprette kontakt med deltakere i min studie var jeg avhengig av å behandle personopplysninger. Det første jeg måtte gjøre var derfor å sende en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å passe på at det ble gjort på en forsvarlig måte. Det var en rekke punkter det måtte redegjøres for i søknaden, blant annet forskningens formål, hvem som skulle behandle dataene og hvordan, samt hvilke personer og personopplysninger som skulle behandles (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 91).

Forskeren skal også vurdere risiko for skade og belastning ved forskningen (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 31). Dette forskningsprosjektet undersøker barnehagelæreres forståelse og opplevelse av eksternalisert atferd, og det vil derfor være naturlig å komme inn på ulike holdninger. Det er viktig at deltakernes holdninger og verdier blir respektert og fremstilt på en måte som ikke skader deres omdømme (NESH, 2021, s. 25). I intervjuene stilte jeg derfor åpne spørsmål slik at deltakerne selv kunne svare det de var komfortable med. Dette gjorde jeg også for å unngå at de skulle anta at jeg ville høre noe spesifikt. I tillegg ble det stilt åpne spørsmål på bakgrunn av oppgavens valgte metode og vitenskapsteoretiske forankring. Kvalitativ forskning og fenomenologien søker å få innblikk i deltakernes perspektiver og opplevelser, og ledende spørsmål ville derfor vært i strid med studiens valgte metode og vitenskapsteoretiske forankring (Postholm, 2010, s. 83).

Videre ble det ikke stilt spørsmål om enkeltbarn, da formålet var å undersøke fenomenet på et generelt grunnlag. Overfor deltakerne var jeg også klar på at jeg ikke var ute etter hvorvidt deres meninger og forståelse er riktige eller feil. Dette bidro til å bevare deltakernes verdighet. Av den grunn har jeg vært nøye med å skille mellom mine og deltakernes forståelser, som er i tråd med den fenomenologiske forankringen. Det har derfor vært avgjørende å reflektere over hvordan jeg har fremstilt mine deltakere, slik at jeg ikke tillegger de en mening de ikke har.

Hvorvidt dataene skal anonymiseres eller ikke bør opplyses om når deltakerne blir forespurt om å delta i forskningen (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 38). I min studie ble dataene anonymisert, og deltakerne skulle kunne delta med en trygghet om at informasjon som kom frem ikke kan spores tilbake til dem (Christoffersen et al., 2021, s. 50). Det ble ikke brukt alder og navn på deltakerne, navn på barnehager eller lignende i transkripsjonene og resultatene. Det handler om å beskytte deltakernes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

Det er også viktig å vurdere deltakernes anonymitet og konfidensialitet i et forskningsprosjekt (NESH, 2021, s. 21). Under et av intervjuene kom jeg opp i et etisk dilemma da en av deltakerne ba meg hilse en felles bekjent. På den ene siden ville jeg gjerne følge opp det deltakeren ønsket at jeg skulle gjøre, men på den andre siden var det viktig for meg å sikre deltakerens anonymitet. Av hensyn til deltakerens anonymitet valgte jeg derfor å ikke hilse til den vi har som felles bekjent.

Jeg har nå beskrevet fenomenologien som oppgavens vitenskapsteoretiske forankring. I det videre har jeg redegjort for kvalitativ og kvantitativ metode, samt denne oppgavens valg av metode. Det er valgt en kvalitativ metode med utgangspunkt i forskningsintervju. Deretter ble det gjort rede for forberedelser, utvalg av deltakere og gjennomføringen av intervjuene. Videre ble det redegjort for analyseprosessen og den tematiske analysens seks faser. Avslutningsvis har jeg drøftet oppgavens kvalitet og etiske hensyn. I neste kapittel vil jeg presentere studiens empiriske resultater på bakgrunn av temaene som kom frem under analyseprosessen.

5 Analyse av intervjuene

I dette kapittelet vil jeg presentere empirien fra min intervjuundersøkelse med de tre barnehagelærerne. Barnehagelærernes uttalelser, refleksjoner og beskrivelser har bakgrunn i problemstillingen «*Hvordan forstår barnehagelærere eksternalisert atferd i en barnehagekontekst, og hva vektlegger de i sitt arbeid med denne atferden?*», og danner grunnlaget for resultatene. Undervegs vil jeg sette resultatene i sammenheng med elementer fra den presenterte teorien i kapittel 3. Dette kapittelet er delt inn i tre hovedoverskrifter: *forståelse av eksternalisert atferd, å møte eksternalisert atferd og vektlegging i arbeidet med eksternalisert atferd*. Hver av hovedoverskriftene er delt inn i underoverskrifter, og på slutten av hvert underkapittel vil jeg kort oppsummere kapittelets hovedessens.

Med en fenomenologisk forståelsesramme er målet å skape et levende bilde av barnehagelærernes opplevelser. For å komme nærmere barnehagelærernes opplevelser vil jeg derfor presentere mange av deres uttalelser i det følgende kapittelet. I fremstillingen av uttalelsene har jeg valgt å utelate småord som «eh» og «mhm» på steder hvor det ikke påvirker meningsinnholdet. Dette har jeg gjort for å gjøre teksten mer leservennlig. For å sikre anonymiteten til barnehagelærerne, og samtidig gjøre teksten ryddig, vil jeg henholdsvis bruke *barnehagelærer 1*, *barnehagelærer 2*, og *barnehagelærer 3* i utsagnene.

5.1 Presentasjon av deltakerne

Alle tre barnehagelærerne har tatt barnehagelærerutdanning, i tillegg til ulike videreutdanninger. De har alle mye erfaring med eksternalisert atferd og har hovedsakelig opparbeidet seg kunnskap gjennom å lese teori og å teste det ut i praksis. De har i tillegg lært mye av kollegaer som har lang arbeidserfaring, og erfart hva som fungerer og ikke.

Barnehagelærer 1 er mann og jobber 50/50 på kontor på styrenivå og som pedagogisk leder på en storbarnsavdeling. Han har i tillegg erfaring fra en annen type jobb som har vært til god nytte i arbeidet med eksternalisert atferd i barnehagen.

Barnehagelærer 2 er kvinne og jobber som pedagogisk leder på en storbarnsavdeling. Hun vier ofte mye oppmerksomhet til barn som trenger noe ekstra, og har laget mye pedagogiske aktiviteter for barn som viser eksternalisert atferd.

Barnehagelærer 3 er kvinne og jobber som barnehagelærer på en storbarnsavdeling. Hun har hatt mye ansvar for de barna som trenger litt ekstra, og har også fått mye kunnskap gjennom ulike kurs.

5.2 Forståelse av eksternalisert atferd

Spørsmålene ble først rettet mot hva barnehagelærerne legger i begrepet eksternalisert atferd, for slik å få et innblikk i deres forståelse av fenomenet. Videre handlet det om deres tanker rundt egne opplevelser og erfaringer rundt fenomenet, samt mulige årsaksforklaringer.

Deretter reflekterte barnehagelærerne rundt hvordan de tror det oppleves for barnet, og hvilke konsekvenser slik atferd kan ha for barnet selv, og for resten av barnegruppen.

Det kom frem at det er ulikt hvor godt kjent barnehagelærerne er med bruken av begrepet eksternalisert atferd. «*Kan jeg kalle det utagerende atferd?*» spurte barnehagelærer 2. Dette viser til at de er mer kjent med begrepet utagerende atferd. Barnehagelærer 1 sier også at det er utagerende atferd som det ofte refereres til. Likevel har han kjennskap til begrepet og forklarte: «*Men så var jeg med på det her kultur for læring prosjektet, og da brukte dem eksternalisert atferd. Så jeg tror at det er mange som er kjent med det begrepet nå i hvertfall*». Dette viser til at begrepet eksternalisert atferd stadig blir mer kjent i barnehagemiljøet.

5.2.1 Eksternalisert atferd som kommunikasjon

Barnehagelærerne var nokså enige om hva eksternalisert atferd innebærer, og barnehagelærer 1 sa: «*Det handler vel om barn som enten er dårlig på å regulere seg selv, eller at de trenger litt ekstra hjelp, eller at følelsene tar overhånd*». De beskrev at det innebærer bruk av både fysiske og verbale uttrykksmåter i mangel på en mer hensiktsmessig måte å uttrykke seg på. Likevel legges det størst vekt på den fysiske utageringen, som Holland (2013) også legger vekt på. Barnehagelærer 1 sa at: «*Det kan være slag, spark, spyting, dytting har jeg vært borti og, det er jo ting som ikke er greit*». Det samsvarer med nivå 1 i Hollands (2013) inndeling av alvorlighetsgrad ved eksternalisert atferd. To av barnehagelærerne fokuserte på at det er fysisk utagering mot andre barn, mens barnehagelærer 3 også trakk frem en annen side av det. «*Men også de barna som ikke gjør noe mot andre barn, men gjør det mot seg selv da. For eksempel hvis de blir så sinte at de slår seg, slår hodet i veggen*». Slik jeg forstår det, peker barnehagelærer 3 i dette utsagnet på noe som litteraturen forstår mer som internalisert

atferd (Drugli, 2013). Videre fortalte barnehagelærerne at det også kan gå utover ting i rommet, som at de for eksempel kaster ting rundt seg. Samtidig nevnte barnehagelærer 2 at det også kan være de som har høye lyder og kan oppfattes som litt masete, eller at de ikke klarer å finne roen og bare løper fra ting til ting. Oppsummert sa barnehagelærer 3 at eksternalisert atferd handler om at «*Atferden er vendt ut mot verden*».

Barnehagelærerne reflekterte rundt at det ofte er de barna som krever litt ekstra oppmerksomhet som viser eksternalisert atferd. Ifølge Barnehagelærer 2 ble de før i tiden kalt for «se meg-barn» og forklarte: «*Så det er de man hører og ser mest av i løpet av en dag. Ja. Og de som snakker tydeligst kanskje, med kroppsspråket sitt (...) og at de har behov for en annen type oppmerksomhet da*». Barnehagelærer 1 påpekte at det er en form for kommunikasjon, og trakk frem følgende: «*Det er ingen unger som kommer hit for å være slemme med noen. Det er jo at følelsene tar overhånd rett og slett*». Det pekes her på en lineær årsaksforklaring (Carson & Birkeland, 2017). Barnehagelærerne anser det som viktig å ha i bakhodet at det er en form for kommunikasjon, og på den måten prøve å se bak atferden.

Oppsummert fortalte barnehagelærerne at eksternalisert atferd kan uttrykkes på mange måter, men at det er en atferd som er synlig utad og lett å oppdage. Deres uttalelser kan tyde på at eksternalisert atferd er et uttrykk for noe barna har utfordringer med å formidle verbalt, og kan slik ses på som en form for kommunikasjon. Jeg tolker det i lys av Bateson og atferd som kommunikasjon i en kontekst (Ulleberg, 2014). I stede for å uttrykke det verbalt blir det uttrykt fysisk gjennom blant annet slag, spark, spyting og kasting, men også høye lyder og høyt aktivitetsnivå. Barnehagelærerne uttrykte en forståelse om at barna ikke har noen vonde intensjoner med det, men at det er et uttrykk for at de trenger hjelp til noe, for eksempel det å takle og å regulere følelser. Det ble også uttrykt at det er atferd som ikke er greit, og som dermed kolliderer med noen rammer som er gitt. Her vises det igjen til atferd i en kontekst (Ulleberg, 2014).

5.2.2 Atferd og kontekst

Atferden kommer til uttrykk i ulike situasjoner og på ulike måter. Barnehagelærer 2 og 3 nevnte samlingsstund som en mulig arena. Barnehagelærer 3 sa videre at det ofte utarter seg i situasjoner hvor det er forventninger som de allerede vet at de ikke har mulighet til å oppnå. Deretter pekte hun på økologiske overganger som overgangssituasjonene (Bronfenbrenner, 1979): «*Fra samling til mat, mat til ut, eller fra ut til inn. Ja, alle de overgangene. At det skal*

skje noe». Barnehagelærer 1 hevdet derimot at overgangssituasjonene stort sett er oversiktlige for barna, og at det sjelden er der det kommer til uttrykk. Likevel poengterte han følgende: *«Litt verre er det når det ikke er styrt da. At det er litt frie tøylar og at det, unger har jo forventninger til hvordan ting skal være, og da er det ikke alltid det går som planlagt.»*. Det varierer hvordan barn håndterer det. Noen håndterer det veldig godt, mens andre håndterer det mindre godt. Det kan ses i sammenheng med hvilke erfaringer de har fra tidligere overganger (Hogsnes, 2019).

Leken ble også trukket frem som en arena hvor eksternalisert atferd ofte kommer til uttrykk. *«At det blir en konflikt fordi de har behov for mye plass da, og så blir det kanskje litt trangt og så blir det konflikter på grunn av det»*, sa barnehagelærer 2. Barnehagelærer 1 trakk også frem variasjonen av barns toleransevidu: *«Noen tåler knapt at du går forbi når det dem holder på med noe, også kan det også være en form for lekeslåssing som går over styr, at det da er vanskelig å regulere det ned da»*. De hevdet at det også kan komme til uttrykk i andre situasjoner, men at det oftest er i de ovennevnte situasjonene det kommer til uttrykk.

Barnehagelærerne beskrev at eksternalisert atferd kan komme til uttrykk i de fleste situasjoner, men at det ofte skjer i lek, samlingsstund og overgangssituasjoner. Det er imidlertid ulike meninger angående overgangssituasjonene da en av deltakerne sier at det sjelden skjer i overgangssituasjoner, med mindre overgangssituasjonene er ustrukturerte. Barnehagelærernes uttalelser kan dermed tyde på at graden av struktur i ulike situasjoner har innvirkning på forekomsten av eksternalisert atferd, og de viser da til en forståelse i lys av systemperspektivet (Moen, 2019).

5.2.3 Konsekvenser av eksternalisert atferd

Det fremkom i intervjuene at eksternalisert atferd kan ha negative konsekvenser, både for barnet selv, og for resten av barnegruppen. Alle tre barnehagelærerne nevnte at andre barn kan bli redde og engstelige, og at de hele tiden er på vakt i frykt for hva som kan skje. Barnehagelærer 1 hevdet at *«Dette er jo absolutt en faktor som er med på å påvirke miljøet for alle»*. Videre påpekte barnehagelærer 3 at det kan være hemmende for læringa til de andre barna, og sa: *«For eksempel i samlingsstund hvor de kan være veldig på sidemannen eller foran for å showe litt, og da er det jo ikke lett for de andre barna å følge med når barnet får all oppmerksomheten»*. Det kan ses på som et mikrosystem i ubalanse (Klefbeck & Ogden, 2003).

For barnet selv kan det også skape en uheldig posisjon i gruppa, og barnehagelærer 2 beskrev det slik: *«Det kan bli veldig forstyrrende, og så kan vi voksne, dessverre, kan vi begynne å si ifra ikke sant, og dette gjentar da ungene. Også opplever de det barnet som er utagerende som bråkete»*. Barnehagelærer 1 nevnte også posisjonen i gruppa, og sa at: *«De voksne kan bli slik ettergivende da, eller setter den som har mye utagering, at den har en posisjon med mye makt over de andre. Og det at dem er redd, det tror jeg skjer»*. Barnet og den voksne kan gjennom en slik komplementær relasjon havne i et fastlåst mønster det kan være utfordrende å bryte (Ulleberg & Jensen, 2017). Samtidig påpekte barnehagelærer 3 at det kan være vanskelig for barna å skaffe eller beholde vennskap fordi andre barn blir redde, noe som dermed vil påvirke det sosiale samspillet med andre.

På spørsmål om hvordan de tror det oppleves for det enkelte barnet, var de alle av en oppfatning av at barnet opplever det som vanskelig. Barnehagelærer 2 forklarte at: *«De ser andre barn rundt seg, og barn lærer veldig fort hva som er riktig og galt, og hva som er annerledes, og de ser nok seg selv ganske raskt på at jeg er annerledes enn dem»*. Hun fortalte videre: *«Men så klarer dem ikke å styre det, fordi de har ikke verktøyene til å styre sin atferd, og så kommer vi voksne i tillegg og skal regulere. Og gjør det enda vanskeligere for dem»*. Her er det snakk om en komplementær relasjon mellom voksen og barn som skaper utfordringer ved at den voksne prøver å hjelpe, men som i stedet fører til at barnet blir mer sårbart (Ulleberg & Jensen, 2017). Dermed kan de havne i et fastlåst mønster som gjør at barnet tilskriver seg en negativ egenskap. Barnehagelærer 2 påpekte deretter at barnehagen og de første årene på skolen er avgjørende for å klare å hjelpe de, ellers tror hun dette er barn som vil slite når de er eldre.

Barnehagelærer 3 tror det er utfordrende for barnet. De vet ikke hvordan de skal kontrollere det, og trenger derfor hjelp. Det oppstår da en komplementær relasjon mellom barnet og den voksne (Bateson, 1972). Barnehagelærer 3 forklarte at: *«Først kan de bli slitne fordi de har vært utagerende, og så blir de veldig lei seg da, og vil ha klem og sitte på fanget for eksempel»*. Barnehagelærer 1 påpekte en annen side, og viste til at det også er barn som kan bli sinte lenge etterpå, og bestemmer seg for å ikke snakke med den voksne resten av dagen. Det er dermed forskjellig fra barn til barn hvordan det oppleves for den enkelte.

I følge mine undersøkelser dreier konsekvenser for eksternalisert atferd seg om de berørte barnas egen opplevelse, andre barns opplevelser og ansattes handlinger. Slik viser det til komplekse samspill. Barnet selv kan få en uheldig posisjon i gruppa, og de ansatte kan

påvirke dette på bakgrunn av hvordan de møter barnet som viser eksternalisert atferd. I tillegg kan det være utfordrende for barnet da det ofte setter mange følelser i sving, samt at andre kan få en negativ oppfatning av barnet. Det kan føre til utfordringer med vennskap og andre relasjoner. Barna rundt kan bli usikre og engstelige, og det kan påvirke både læring, utvikling og miljøet for alle.

5.2.4 Mulige årsaksforklaringer

Barnehagelærerne reflekterte mye over hva som kan være årsaker til at barn viser eksternalisert atferd. De ga uttrykk for at dette også er noe de har reflektert rundt med resten av personalgruppen for å få en forståelse for barnet og dets uttrykksmåter. Barnehagelærer 1 trakk frem at det trolig er sammensatte grunner og sa at: *«Vi ser jo en sammenheng med språk og andre ferdigheter og da, at dem som har enkelte utfordringer har gjerne følgeutfordringer. Ja, at det er en totalpakke»*. Samtidig ble hjemmeforhold tatt opp som en mulig årsak og at det kan være barn som har måttet regulere seg ned selv uten støtte. Dermed er de kanskje ikke mottagelig for å ta imot reguleringsstøtte fra voksne i barnehagen heller. Barnehagelærer 2 påpekte at det kan være mange ting som spiller inn og sa at *«Noen barn har det i seg, altså i form av en diagnose. Andre barn kan få det gjennom miljøet de er i. Hjemmemiljøet kan være ikke optimalt, barnehagemiljøet kan være lite optimalt. Relasjoner spiller jo veldig stor rolle»*. Her vises det til både individperspektiv og systemperspektiv (Moen, 2019). Det kan også være barn som ikke føler seg trygge og som uttrykker det ved å være utagerende. Eller det kan være at barnet rett og slett bare er trøtt og sliten en dag. Barnehagelærer 3 viste også til at det kan være en lære vanske: *«At man ikke klarer å forstå eller uttrykke det man vil eller at man ikke forstår beskjeder (...) også tror jeg det er mye at man ikke har lært at man kan prate om det som skjer inni seg»*. Jeg tolker det i lys av individperspektivet (Holland, 2013).

Barnehagelærer 1 hevdet at det ofte er gutter som har mest av det, uten å gå noe nærmere inn på hva som kan ligge til grunn for det. De var alle veldig klare på at dette kun blir synsing og spekulasjoner, og at de ikke kan fastslå hva som ligger bak atferden. I tillegg vil dette variere fra barn til barn, og svarene viser at det er sammensatte årsaker til at barn viser eksternalisert atferd. Dette viser til et systemperspektiv (Holland, 2013), og kan ses i sammenheng med Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979) og den gjensidige påvirkningen av de ulike systemene barnet er en del av.

I det videre fortalte barnehagelærer 1 at han opplever at eksternalisert atferd har økt oppover årene, og at barn må regulere seg mer selv på hjemmebane. Videre presiserte han at: *«Det var nok det før i tiden også, men det er mye skjermer og diverse som foreldre er opptatt med så dem får ikke med seg alle situasjoner, hvertfall ikke foranledningen. Dem får med seg når det har smelt»*. Dette kan ses i lys av kronosystemet og hvordan samfunnet og mennesker forandrer seg med tiden (Hogsnes, 2019). Samtidig kan det også tyde på enda en lineær årsaksforklaring med fokus på årsak-virkning (Carson & Birkeland, 2019).

Mine intervjuer viser at barnehagelærerne peker på mange mulige årsaker til at barn viser eksternalisert atferd. De nevnte blant annet hjemmeforhold, barnehagemiljøet, individuelle faktorer og relasjoner som mulige påvirkningsfaktorer. I tillegg blir det hentydet at kjønn har innvirkning på atferden, og at det er en økende tendens av atferden de senere årene. Det ble også anslått at det kan være sammensatte årsaker og ikke nødvendigvis bare en faktor som gjør at barnet viser eksternalisert atferd, og kan vise til en sirkulær årsakssammenheng som Bateson var opptatt av (Ulleberg, 2014).

5.3 Å møte eksternalisert atferd

I det videre snakket vi om hvordan barnehagelærerne håndterer det når eksternalisert atferd kommer til uttrykk. Barnehagelærerne utdypet også hva de anser som viktig i møte med atferden. De reflekterte rundt voksenrollen og dens betydning, hvordan de opplever egen kompetanse og kunnskap i møte med atferden, samt ulike utfordringer.

Forekomsten av eksternalisert atferd er varierende. Noen viser det kanskje for en liten periode, mens andre viser det mer gjentakende. Gjennom intervjuene fortalte barnehagelærerne at det er mange måter å møte atferden på, men de er klar i sin tale om at det først og fremst handler om å være tett på. Slik følger de med på samspillet mellom barna og omgivelsene, og hvordan de forstår det avhenger av hvordan de punktuerer samspillet (Carson & Birkeland, 2017). *«Og få med seg det som skjedde i forkant og kanskje være der akkurat når det skjer og, det er jo viktig. Men det er ikke alltid det skjer da»*, sa barnehagelærer 1.

5.3.1 Barnesamtaler

Når jeg spurte hva de gjør i en situasjon når eksternalisert atferd kommer til uttrykk, fortalte de at det kommer an på situasjonen og kjennskapet til barnet. *«Men det å ha barnesamtaler tenker jeg, og prate om hva som skjedde eller hva trenger du av meg nå for at vi skal få det*

til, tror jeg er viktig da», sa barnehagelærer 3. Barnehagelærer 2 viste til at hun prøver å stille spørsmål som får barnet til å reflektere og gi det mulighet til å forklare. Hun fortalte: *«Veldig ofte så spør jeg: Hva tenkte du nå? Hva skjedde nå?»*. For de som viser slik atferd i en avgrenset periode kan det være nok å snakke med dem. Andre ganger er det behov for mer, og da blir det blant annet brukt sosiale opplegg som handler om hvordan man prater med hverandre og hvordan man behandler hverandre. *«Vi går gjennom barns rettigheter, at alle har rett på ro ikke sant. Sånn at hvis du løper masse rundt så kan det hende at det uroer de andre»*, fortalte barnehagelærer 2.

I tilfeller hvor det går utover et annet barn, splitter de opp partene og snakker med begge to. Barnehagelærer 2 forklarte at den som blir slått får oppmerksomhet først, ved å eksempelvis si: *«Oi, gikk det bra? Off, jeg så hva som skjedde»*. *«Ja, og så hvis vi er heldige så er vi to voksne som kan ta seg av den konflikten da»*. Videre fortalte hun: *«Så er det en som tar med den andre og spør «Hva skjedde nå? Hvorfor gråter den?» Men de får oppmerksomhet begge to, og gjerne så får den som ble slått, den får ekstra mye, sånn at det synes»*. De prøver å få barnet som har gjort noe mot et annet barn til å forklare ved å sette ord på hva som skjedde. Slik forsøker de å få barnet til å se sammenhengen mellom hva den har gjort og at det andre barnet gråter og er lei seg. Barnehagelærer 2 beskrev videre: *«Vi er ikke på at de må si unnskyld, men mer at de skal forstå at okei, det der var ikke noe ålreit. La oss leke sammen og prøve igjen. Sånn type da»*. Her er det igjen snakk om at barnehagelærerne skiller mellom handling og barnet som person, og går inn med en komplementær relasjon for å hjelpe barnet (Bateson, 1972). De forsøker å gi barnet mulighet til å komme seg ut av et uheldig samspill og inn i et nytt og mer hensiktsmessig samspill for å unngå at barna tilskriver seg negative egenskaper.

I det videre poengterte barnehagelærer 1 viktigheten av å roe ned situasjonen og få barnet til å puste. *«Å prate om situasjonen når barnet er oppi der, nå det er på topp og det er utageringer, sinne, frustrasjon eller hva det er, det er, det har ingen hensikt»*, forklarte han. Han hevdet at det har mer hensikt å snakke rundt det når barnet har fått roet seg. Det kan da oppstå en symmetrisk relasjon mellom barnet og den voksne (Bateson, 1972). Barnehagelærer 3 fremhevet det å prøve å forstå barnet og hva som ligger bak atferden. Da må en prøve å finne ut om barnet er redd og er i frykt, om det er sint eller lei seg og ut ifra det få barnet inn i toleransevinduet sitt. Dette kan ses på som en forståelse i lys av individperspektivet (Moen, 2019).

Kort oppsummert viser resultatene fra min undersøkelse at det fokuseres på å roe ned situasjonen for så å snakke med barnet. Det blir da forsøkt å få barnet til å forklare hva som har skjedd og hvordan det har tenkt. For å få barnet til å reflektere over situasjonen blir det stilt åpne spørsmål. Det bidrar til at de voksne kan få en forståelse av barnet og hva det trenger. I situasjoner hvor den eksternaliserte atferden går utover andre barn blir partene splittet opp og de voksne prater med de hver for seg, for så å prate med de sammen til slutt. Det barnet det går utover får først oppmerksomhet, før det forsøkes å få barnet som har vist eksternalisert atferd til å se sammenhengen mellom hva som har skjedd, og at det andre barnet har vondt.

5.3.2 Voksenrollen

De tre barnehagelærerne trakk frem det å være rolig, ha tålmodighet og vise at man er der for å hjelpe barnet som viktig i møte med eksternalisert atferd. *«Det roer seg ofte hvis man får full kontroll på det, eller at det ikke er noe armer og bein og man ikke låser seg i de tilfellene der det er utagering mot personalet da»* hevdet barnehagelærer 1. Videre sa han at det å beholde fatningen når det oppstår en situasjon er viktig, og forklarte at det er lite hensiktsmessig å møte et sinne med sinne. Samtidig sa barnehagelærer 1 at: *«det er fort gjort, det kan skje, og der en blir spytta på for eksempel, så kan det vekke noe i deg som gjør at du handler i affekt selv da»*. Slik jeg forstår det vises det her til at symmetrisk samspill ikke fungerer i denne sammenhengen, og at et komplementært samspill er mer fordelaktig (Bateson, 1972). Barnehagelærer 3 viste til at det da er hensiktsmessig å få hjelp fra kollegaer slik at det ikke går utover barnet, og sa følgende: *«Hvis vi kjenner at nå begynner hjertepumpa mi å gå litt fortere enn den egentlig burde rundt barnet. At vi bare blunker eller gir hverandre hint om at nå trenger jeg et bytte»*. Videre vektla hun det å vise trygghet og at man er der for barnet, men samtidig at barnet må få konsekvenser hvis det skjer ting.

Deretter reflekterte barnehagelærer 2 rundt det å vise aksept og forståelse for barnet, og sa: *«At jeg aksepterer deg som person, men atferden din akkurat nå, det du gjør, det aksepterer jeg ikke»*. Barnehagelærer 3 sa at det handler om å være konkret om hva man forventer av barnet, men at man samtidig er rund i kantene og ser barnet. Det vises her til en form for metakommunikasjon og handler om å vise noe om hvordan man forstår og rammer inn situasjonen (Carson & Birkeland, 2017). Barnehagelærer 3 sa at det også er nødvendig å fjerne barnet fra situasjonen i noen tilfeller hvor man ser at barnet ikke har mulighet til å roe

seg ned selv. «Noen ganger gjør man kanskje litt voldsomme ting som å bære de inn fra uteleken», sa hun, og påpekte samtidig at det ofte kan hjelpe barnet.

Kort oppsummert blir det å reflektere over og å være bevisst hvordan man er i voksenrollen ansett som viktig i møte med barn som viser eksternalisert atferd. Barnehagelærerne nevnte det å beholde roen og unngå å la seg rive med av situasjonen som avgjørende for å løse situasjonen på en god måte. Samtidig ble det lagt vekt på et godt kollegasamarbeid som åpner for å bistå hverandre i situasjoner hvor tålmodigheten minker. Det vil bidra til å unngå å havne i en komplementær relasjon med et fastlåst samspillsmønster som igjen kan slå uheldig ut for barnet (Ulleberg & Jensen, 2017). Det åpner opp for andre forståelser og innspill ved å slippe andre til, noe som også gagnar barnet slik at man unngår at barnet tilskriver seg negative egenskaper. Barnehagelærerne var videre opptatt av å vise respekt for barnet, men samtidig vise at ikke all atferd er akseptabel. Slik blir det viktig med klare og tydelige grenser i sammenheng med forståelse for barnet.

5.3.3 utfordringer

Barnehagelærerne har noe ulik opplevelse av hva som anses som utfordrende i møte med eksternalisert atferd. Barnehagelærer 1 svarte følgende: «For min del så går det egentlig veldig greit. Jeg er veldig trygg på hva som er riktig å gjøre og at det vi gjør er nødvendig. Og det, man skal ikke gjøre et større inngrep enn du må». Barnehagelærer 3 derimot, opplever det som utfordrende å stå i situasjonen. «Noen ganger kan det bikke over for oss voksne også, hvis vi har stått i det over lang tid og prøver å hjelpe barnet ved å bare være der. Da kan det komme en reaksjon fra oss ansatte», uttrykte hun. Her vises det til hvordan man kan unngå å havne i symmetriske samspill som bare bidrar til å gjøre situasjonen verre (Bateson, 1972). Samtidig oppleves det for barnehagelærer 3 vanskelig når det blir mye rundt de andre barna og de blir redde, og hun reflekterte rundt at det kan være slitsomt både for barnet selv og resten av barnegruppa. Det påpekes også at hvordan det oppleves varierer, ettersom det er forskjell fra barn til barn og fra situasjon til situasjon.

Barnehagelærer 2 har sjelden en utfordring med barnet, men synes det er mer utfordrende hvilke holdninger andre har til barnet. «For alle vet at dette barnet trenger noe ekstra, dette barnet trenger en annen måte å bli møtt på. Men likevel kan det være barn, voksne, foreldre rundt som enten ikke klarer det, eller som er lei av det», uttrykte barnehagelærer 2, og fortalte at det blir vanskelig når hun selv forstår barnet så godt. Her er det snakk om kontekst og ulik

kontekstuell referanseramme hos barnehagelæreren og de rundt. Derfor forstås atferden på ulikt vis til tross for at de ser den samme hendelsen (Ulleberg, 2014). Samtidig la hun ikke skjul på at det ikke alltid har vært sånn, og fortalte at hun hadde et annet syn når hun begynte å jobbe i barnehage: *«Jeg syns de barna var veldig bråkete og jeg hadde egentlig ikke lyst til å leke med dem eller være med de. Men i løpet av en lang arbeidstid i barnehage så ser jeg at de er spennende»*. Videre fortalte hun: *«Det er morsomt å få kontakt med dem. Ekstra gøy er det hvis man klarer å vise de såpass at man ser dem, at atferden deres endrer seg. (...) For da vet man at man har gjort en forskjell»*. Deretter sa hun at hun selv viste denne atferden når hun var liten, og dermed setter seg selv i situasjonen barnet er i. Hun reflekterte videre rundt dette, og sa at profesjonaliteten ofte kan forsvinne litt og at hennes utfordring dermed blir å ikke ta det personlig.

Resultatene viser at det er ulikt hvordan barnehagelærerne opplever det å møte eksternalisert atferd og at det har en sammenheng med graden av erfaring. En av barnehagelærerne opplever det som vanskelig å stå i situasjonen, mens de to andre ikke opplever det som utfordrende. Derimot snakket barnehagelærer 2 om utfordringen til hvordan de rundt ser på barnet, fordi hun selv forstår barnet så godt. Barnehagelærernes ulike opplevelser og erfaringer har dermed sammenheng med at barnehagelærerne har ulike kontekstuelle referanserammer (Bateson, 1972).

5.4 Vektlegging i arbeidet med eksternalisert atferd

Mot slutten av intervjuet stilte jeg spørsmål om i hvilken grad barnehagen kan påvirke den eksternaliserte atferden. Barnehagelærer 1 nevnte at fri flyt, strengt regime, hard voksentone og lite definert struktur og rutiner kan gjøre at atferden forsterkes. De to andre barnehagelærerne nevnte også dårlige relasjoner, overstimulering, høye krav og forventninger. Motsatt ser de på tidlig innsats, å se det positive i barnet, følelser, relasjoner, tilrettelegging og foreldresamarbeid som viktig i arbeidet med eksternalisert atferd, og vil derfor bli presentert i det følgende.

5.4.1 Tidlig innsats og kartlegging av atferden

Barnehagelærerne fikk spørsmål om hva de legger i begrepet tidlig innsats og hvilken sammenheng de tenker at det har med eksternalisert atferd å gjøre. De var alle av den oppfatning at det handler om å sette inn målrettet tiltak så tidlig som mulig. Slik blir det også

beskrevet i Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Barnehagelærer 3 sa følgende: «*Det er litt dumt hvis det ikke skjer noe før skolestart, og du da allerede har mistet alle vennene dine på samme alder fordi de er redd deg og du blir en klovn*». Hun fortalte videre at hun tror mye kan jevnes ut med tidlig innsats. Barnehagelærer 1 sa at de jobber med ulike strategier i fredstid slik at barna får andre verktøy enn det å eksempelvis slå og sparke. De snakker blant annet med barna og forteller at: «*Du kan si stopp for eksempel. At du trekker deg unna selv, og at du kan snakke med en voksen og du kan snakke med meg*». Videre sa barnehagelærer 2 at hun forstår tidlig innsats som å tilrettelegge, og i dette tilfelle å tilrettelegge gjennom å regulere aktiviteter etter hva barnet trenger. Videre forklarte hun tidlig innsats med at: «*Vi har planen klar. Vi setter i gang aktiviteter og tiltak, vi har pedagogiske analyser og observasjoner. Da ser vi raskt at vi kommer til kort i noen situasjoner, da ber vi om hjelp*».

Samtlige barnehagelærere fortalte at barn som viser eksternalisert atferd ofte blir et samtalepunkt på avdelingsmøter. De prater da om situasjoner som har oppstått hvor de reflekterer rundt hvordan de skal håndtere det for å møte barnet likt. I lys av Batesons kommunikasjonsteori kan dette ses på som punktuering i fellesskap (Carson & Birkeland, 2017). Det skaper forutsigbarhet både for barnet og for de voksne, men også resten av barnegruppa dersom atferden blir møtt likt. Barnehagelærer 2 fortalte at de snakker rundt spørsmål som: «*Hva gjorde du? Hva gikk bra? Hva gikk dårlig? Hva skal vi gjøre annerledes neste gang?*», og sa at det blir som en veiledning. Barnehagelærer 1 påpekte igjen at det er en form for kommunikasjon og at de derfor prater om «*hva det er som kan være utløsende faktorer, hva det er som skjer som gjør at det her skjer og prøver å finne løsninger rundt det*». Det kan her virke som at de har et lineært perspektiv hvor de ser på årsak-virkning (Carson & Birkeland, 2017). Barnehagelærer 2 og 3 sa at de også ser på opprettholdende faktorer gjennom pedagogisk analyse. Barnehagelærer 1 på sin side nevnte ingenting om å bruke pedagogisk analyse, men sa derimot at de bruker logg, løpende protokoll og observasjoner for å notere når og hvordan situasjoner med eksternalisert atferd foregår.

Barnehagelærer 1 oppga at de raskt lager gode tiltaksplaner. I forkant av slike tiltaksplaner kartlegges det rundt situasjoner hvor barnet viser eksternalisert atferd. Det blir da forsøkt å finne ut i hvilke situasjoner det skjer, i tillegg til hyppigheten av det. Deretter settes det inn tiltak på bakgrunn av observasjonene. Det å være tett på det barnet det gjelder, og å dele i smågrupper nevnes som tiltak som ofte tas i bruk. Dersom tiltakene ikke fungerer optimalt, blir neste skritt å gå til daglig leder. «*Hvis daglig leder er like bekymra over at tiltakene ikke*

funker sånn vi har håpt da, da sender vi en melding til PPT om observasjon, eller om de har noen tiltak som vi kan sette inn», fortalte barnehagelærer 3.

Barnehagelærer 1 og 2 poengterte flere ganger at «*Ting tar tid*» når det gjelder å få hjelp og støtte fra andre instanser. Barnehagelærer 1 sa derfor at det er en definisjonssak hva tidlig innsats er, og nevnte da ulike hjelpeinstanser. «*Det er jo ofte det vi ser at det syns vi tar for lang tid, å få den ekstra hjelpen, skal du ha ekstraressurser må du gjennom sakkyndig vurdering og da må du være så og så gammel*», sa barnehagelærer 1, og konkluderte med at: «*Det er jo et system som tar tid rett og slett*». Det kan slik føre til en «vente og se» holdning, som kan gjøre at barnet ikke får den støtten det er behov for (Åmot, 2022). Videre sa barnehagelærer 1 at det sjelden settes diagnoser i barnehagen, og at man ikke får logoped dersom barnet er 2-3 år selv om barnehagen mener det er nødvendig. De sa at det dermed hovedsakelig blir tiltak som barnehagen setter inn.

Barnehagelærerne ser altså på tidlig innsats som å tilrettelegge og å sette inn gode og målrettede tiltak så fort man ser et behov. Videre ble det formidlet et hjertesukk rundt tiden det tar å få bistand fra andre instanser i de tilfeller hvor det er nødvendig, og at det derfor synes å være ulikt hva tidlig innsats innebærer hos ulike instanser. Deretter ble det hevdet at ringvirkningene blir større jo lenger man venter, og det er derfor viktig å ta tak i det på et tidlig stadie. Barnehagelærerne gav uttrykk for at de ofte bruker avdelingsmøter til å snakke om situasjoner som oppstår for å finne felles arbeidsmetoder. Det ble også nevnt at de kartlegger når og hvor barnet viser eksternalisert atferd, og deretter lager tiltaksplaner. I noen tilfeller involveres også resten av barnehagens personale for å informeres om hvordan barnet bør bli møtt.

5.4.2 Tilrettelegging

Rutiner og struktur og hvordan barnehagehverdagen er lagt opp ble nevnt som viktig, og barnehagelærer 2 sa at det handler om forutsigbarhet og at de store rutinesituasjonene bør være forholdsvis like hver dag. Barnehagelærer 1 uttalte også at: «*Barn trenger rammer og dem trenger veldig å vite hva dem skal forholde seg til*».

Barnehagelærer 2 trakk frem det med organisering av voksne som et viktig prinsipp i rutinesituasjonene. Hun fortalte: «*Det er jo ofte i overgangene at mange reagerer hvis det ikke er det samme. Så at vi er nok voksne i rutinesituasjonene i de situasjonene hvor vi vet at det kan bli litt oppbrudd da*». Det vises her til økologiske og horisontale overganger

(Bronfenbrenner, 1979; Hogsnes, 2019). Barnehagelærer 2 ser derfor på rutinesituasjonene som det viktigste og påpekte at: *«Da må alle være på plass. Når man går fra samling for eksempel så har vi ikke pauser, for da må vi ha alle fire voksne på stasjonene sine, som jeg sier da»*. Videre la barnehagelærer 3 vekt på det å kjenne barnet og dets grenser, og det å tilrettelegge deretter. Hun fortalte: *«Hvis man for eksempel ser at i påkledning da, at den dagen her er det ikke vits i å pushe at barnet skal kle på seg selv. At man da spør «Skal du ha hjelp i dag?»*. Slik kan det bli en positiv opplevelse istedenfor at man skaper en unødvendig konflikt.

Tilrettelegging for aktive aktiviteter er noe barnehagelærer 2 ser verdien av. *«Det jeg har sett, er at hvis vi legger opp aktiviteten til å være aktiv, så merkes ikke den atferden like godt. Fordi da er også de andre barna aktive, og alle er samla om den samme oppgaven»*, uttrykte hun. Dette kan ses på som en del av tidlig innsats gjennom primær forebygging (Buli-Holmberg, 2012). I starten av hennes arbeid i barnehage brukte de noe som het aktivitetskassa, og hun forklarte at: *«Det som går på å ha matteaktiviteter for eksempel da, at vi lager det ute med store terninger og tau og vi hadde stigespillet for eksempel ute. Hvor dem lærer gjennom å bruke kroppen sin da.»* Videre forklarer hun at barn som viser eksternalisert atferd ofte kan trenge litt plass, og at det ute er større rom for det når aktiviteten blir mer fysisk. Hun påpekte at det må tilrettelegges slik at det er aktiviteter som gagnar alle barn, ikke bare de «flinke».

Barnehagelærer 3 ser verdien i det å ta med barna ut av barnehagen, for eksempel på tur i skogen eller på handletur, og viser her til et systemperspektiv (Holland, 2013). Hun opplever at barna endrer atferd når de får være med på handletur, og at det er vel så mye læring i det som å sitte rolig og følge med i samlingsstund. *«Jeg tenker det er å ta barnet på alvor. Man må ikke sitte inne å lære. Vi har brukt mye det å snekre og å bruke kroppen for å lære istedenfor å sitte å skrive eller fargelegge»* fortalte hun. Det handler om å bygge videre på det barnet allerede har interesse for. Hun ser det i sammenheng med senere skolegang hvor noen velger å gå yrkesfag istedenfor realfag. Det er ikke alle som er teoretisk anlagt, og heller er mer praktisk anlagt hvor det å bruke kroppen sin for å lære er et bedre utgangspunkt.

Videre nevnte barnehagelærer 3 det å lage avtaler med barnet som en god strategi, og kan ses på som tidlig innsats gjennom tertiær forebygging (Buli-Holmberg, 2012). Hun sa at en slik avtale eksempelvis kan dreie seg om at: *«Hvis du ikke har mulighet eller klarer å sitte i samling i dag så gi meg et blunk, så går du og jeg ut»*. Videre fortalte hun: *«Det kan man ha*

som avtale da, og da kan barnet slappe av fordi det vet at det ikke trenger å sitte lenge, men at det kan gå når det ikke klarer mer». Samtidig påpekte hun at det ikke alltid fungerer slik det er ment, men at det er en god strategi de dagene det fungerer godt. Disse avtalene kan også lages i andre situasjoner, og det handler da om å være i forkant av for eksempel ulike overgangssituasjoner hvis det er det som oppleves som vanskelig. Videre sa hun at dette handler om å se barnet og få en forståelse av hva det trenger.

Oppsummert legger barnehagelærerne vekt på å reflektere over hvordan barnehagens struktur og rutiner er lagt opp og at barn har behov for rammer. Dette viser til at barnehagelærerne ser på atferden i et systemperspektiv (Holland, 2013). Det er også viktig at det er nok voksentetthet til enhver tid, og spesielt i rutinesituasjoner. Videre ble det nevnt hvor viktig det er å ha kjennskap til barnet og barnets grenser, og det å vite hvilke forventninger som er passende. I tillegg reflekterte barnehagelærerne over hvordan aktiviteter er lagt opp, og det ble pekt på at aktive aktiviteter hvor de kan bruke kroppen er gunstig for barn som viser eksternalisert atferd. Atferden ses her i et systemperspektiv hvor fokuset er på konteksten og miljøet, og hvordan miljøendringer kan bidra til endring av atferd (Holland, 2013; Bateson, 1972). En annen form for tilrettelegging som ble nevnt er å lage individuelle avtaler med barnet, som for eksempel kan være å gi et tegn til en voksen når barnet har behov for en liten pause.

5.4.3 Fokus på det positive

Barnehagelærer 2 og 3 snakket mye om det å velge å se det positive i barnet. Barnehagelærer 2 hevder at barn som viser eksternalisert atferd ofte får mye negativt, og sa: *«Det kan ødelegge dems selvbilde, noe som igjen kan ødelegge dem da. Ja, så det er jo en viktig del av arbeidet med denne type atferd da, at vi hele tiden må se det positive i barnet»*. Både hun og barnehagelærer 3 fortalte at de også informerer foreldrene om dette ved å si at de ikke vil fortelle om enhver episode i løpet av dagen. De velger heller å se det positive i barnet og informere foreldrene om de store situasjonene som oppstår. Barnehagelærer 2 forklarte videre: *«En ting som vi gjør som vi har sett har fungert, er at vi er veldig på og overpositive når barn gjør noe bra»*. Videre fortalte hun: *«Så sier vi selvfølgelig i fra og stopper jo negativ atferd, det er ikke det. Men vi velger å se det positive»*. Barnehagelærerne hjelper barna til å unngå fastlåste posisjoner ved å anerkjenne følelsene og unngå at barna får roller som «den slemme» og «den snille», samtidig som de også må gå inn og regulere i noen tilfeller (Ulleberg & Jensen, 2017). Barnehagelærer 3 poengterte viktigheten av at: *«Man styrker*

barnet i alle retninger som er mulig (...) Både selvtillit og selvbilde». Videre uttalte hun at det er viktig for alle parter, både for barnet det gjelder, men også for barna rundt. Slik kan man vise for de andre barna at det barnet ikke bare er i kamp, men at det også kan være en god venn og gjøre mye bra. «*Jeg opplever jo at det fort kan bli mye negativt «Nei, ikke gjør det. Nei, ikke sånn, ikke sånn*», uttrykte hun. Barna rundt får ofte med seg det, så det å også gjøre de oppmerksom på det positive barnet gjør vil løfte barnet opp, hevdet barnehagelærer 3.

Videre snakket barnehagelærerne om viktigheten av å ikke legge lokk på følelsene, men heller anerkjenne dem ved å si: «*Nå ser jeg at du ble lei deg*» eller «*Jeg ser at dette var vanskelig*». Slik jeg forstår det, viser barnehagelæreren her til en komplementær relasjon (Bateson, 1972). De går inn og hjelper barnet med å skifte kontekst og sette barna i roller som gjør at de ikke tilskriver seg negative egenskaper. Barnehagelærer 2 sa videre at det på 2000-tallet var vanlig å avlede og si: «*Å, jeg ser at du er lei deg, kom skal vi gå gjøre noe annet*». Hun sa det er kjempebra at det ikke lenger er slik, og at man heller må gi rom for at barnet skal få lov til å kjenne på og å vise ulike følelser. I det videre forklarte hun hvordan de gjør det i praksis: «*Er det en som er kjempesint og hylar og skriker så pleier vi egentlig å si at «Jeg ser du er sint, skal vi gå inn i garderoben?»*». Hun fortalte at de ofte gjør det for å skjerme barna litt når de er sinte, og sa videre at: «*Andre ganger så kan vi si at «Jeg ser du er sint, vil du ha litt tid for deg selv?»* På denne måten gir de barna muligheten til å kjenne på ulike følelser uten at de voksne sier at de eksempelvis må være stille. For å jobbe aktivt med følelser nevnte barnehagelærer 1 og 3 «*Grønne tanker, glade barn*» som en arbeidsmåte. Barnehagelærer 2 nevnte ingen slike standardiserte programmer, men var likevel opptatt av viktigheten av å lære om følelser.

Her har barnehagelærerne fremhevet viktigheten av å velge å se det positive i barnet fremfor å fokusere på det negative. De velger derfor å informere foreldre om de store situasjonene, og ikke hver gang det oppstår noe. Det kan ofte bli mye negativt, noe som kan ha en uheldig virkning på barnas utvikling. Barnehagelærerne nevnte det å være overpositive når barnet gjør noe bra, og det å fremheve det foran barna rundt. Videre anså barnehagelærerne det som nødvendig å lære om, og å sette ord på følelser. Dette viser til arbeid med kommunikasjon på digitalt og analogt nivå (Ulleberg & Jensen, 2017). Følelsene skal ikke legges lokk på, men anerkjennes uansett hvilken følelse det er. Derfor vektlegges det å få lov til å vise alle følelser, men med et valg om å skjermes litt fra de andre barna. Barnehagelærerne fortalte at de forsøker å fortelle barnet hva de tror at barnet føler i ulike situasjoner, og å vise forståelse for de aktuelle følelsene.

5.4.4 Relasjoner

Samtlige barnehagelærere trakk frem betydningen av voksen-barn relasjonen som forebyggende. Ifølge Bateson (1972) er relasjoner grunnleggende for all form for kommunikasjon. Barnehagelærer 1 satte ord på hvordan relasjoner er avgjørende og sa: «*Hvis du vil være den som hjelper ungen, den som er hjelpen så må du ha en relasjon, og gjerne en positiv relasjon da*». Han poengterte videre at en gjerne må være den som stopper atferden og klarer å prate med barnet og roe det ned, men uten en god relasjon vil det være vanskelig. Barnehagelærer 2 fortalte videre: «*Den jobben du har gjort før dette oppstår, det er jo den som er viktig. Og uten det er det ikke sikkert du får regulert noe som helst. Det kan hende det bare blir verre*».

Som voksen må du være tydelig og konsekvent for å opparbeide en god relasjon til barn, og spesielt når det er barn som viser eksternalisert atferd. «*Du kan ikke late som du har en god relasjon, at du hører på barnet for eksempel også har du egentlig ikke hørt noen ting. Du må faktisk inn og høre på og lytte*» sa barnehagelærer 2. Barnehagelæreren er her inne på det analoge og digitale nivået i kommunikasjonen (Ulleberg, 2014). Videre fortalte barnehagelærer 2 at det er viktig å være tydelig på hva som er greit og ikke, og hevdet at barna blir utrygge dersom det ikke er tydelige grenser. Det eksemplifiserte hun ved at den voksne for eksempel kan le og si: «*Hehe, nei jeg vil ikke, jeg synes ikke det er noe greit*» for så å neste gang si «*Nei, jeg synes ikke det er noe gøy*» for så å le igjen neste gang. Den utryggheten kan føre til at barnet tester grenser for å se hvor din grense som voksenperson går. «*Og hvis jeg da velger å ikke reagere, eller reagerer med å le, da kan jeg ha ødelagt noe*» fortalte barnehagelærer 2.

I likhet med barnehagelærer 2 uttalte barnehagelærer 3 at hun ikke tror barn har like gode relasjoner til alle voksne. Av den grunn er det desto viktigere at barnet har noen få voksne som tåler barnet. «*At du har lov til å være sint (...). Du får også ros og oppmuntring når du er inne i toleransevinduet. At liksom du kan være deg selv er viktig*», sa barnehagelærer 2 og påpekte viktigheten av å få lov til å ha både gode og dårlige dager.

Barnehagelærer 2 viste til hvordan en god relasjon til barnet kan forebygge eksternalisert atferd og fortalte: «*Hvis jeg ser at det skjer noe kan jeg noen ganger bare se på barnet også smiler barnet til meg og så slutter det. For barnet skjønner hva jeg mener og at det burde stoppe*». Det fungerer ikke med alle, men noen blir roligere i det hun kommer inn i rommet.

Hun påpekte videre at hun ikke kan si sikkert hvorfor det er sånn, men at hun har tro på at det er en god opparbeidet relasjon som gjør dette mulig. Det kan ses i sammenheng med at relasjonen er avgjørende for hvordan vi tolker signaler (Carson & Birkeland, 2017). For å bygge relasjoner sa barnehagelærer 1 at de er opptatt av å bli godt kjent med barna. Han forklarte: «*Vi er med dem i lek, det er ofte der det er enklest å få til en eller annen dialog eller en relasjon da. Prate med dem, (...) være den trygge, den som bruker navnet*». Han ser på det å jobbe med barns medvirkning som positivt for relasjonsbyggingen, og sa at de jobber med det i fredstid.

I motsetning til de andre barnehagelærerne, kom barnehagelærer 3 stadig inn på viktigheten av at barna får anledninger til å knytte vennskapsbånd og bygge relasjoner til andre barn. Hun trakk frem smågrupper som en god mulighet til å knytte vennskapsbånd, og samtidig for å øke lekekompetansen for å få innpass i leken. Dersom atferden til et barn går utover det samme barnet gjentakende ganger, hevdet barnehagelærer 3 at det å bevisst ha de på samme lekegruppe er viktig. Da kan man «*vise at barnet for det første ikke er skummelt for det andre barnet, bare at det har det vanskelig. Men at det ikke er greit da*», sa barnehagelærer 3. Slik kan man som voksen bidra til å bygge en god relasjon barna imellom. Hun kom videre med eksempler som å gå på tur i skogen eller dra på handletur, og slik skape en felles opplevelse for barna. På denne måten får de noe felles de kan bygge videre på. I det videre anser hun det som en beskyttelsesfaktor for barnet, og at barnet vil få det hun kaller for gode hjelpere: «*Jeg hører de støtter de barna som har det litt vanskelig. Hvis man har klart å skape gode relasjoner fra starten av, at de for eksempel hjelper hverandre i overgangssituasjoner*». Gjennom at barnet har gode hjelpere, oppstår det komplementære relasjoner mellom barna (Bateson, 1972). Det vil være en trygghet for barnet å ha en god relasjon i bunn i slike situasjoner.

Gjennom barnehagelærernes uttalelser viser de at de legger stor vekt på relasjoner og relasjonsbygging. De anser det som det elementære i arbeid med barn, og som avgjørende i møte med eksternalisert atferd. Dersom det ikke ligger en god relasjon i bunn, vil det være vanskelig å hjelpe barnet. Barnehagelærerne hevder at relasjoner bygges gjennom trygge og klare rammer og forventninger, samt å bruke tid på å bli godt kjent med barna. I tillegg må man aktivt lytte til barnet og ikke bare late som at man hører på hva barnet har å si. Det handler om at det analoge nivået må stemme overens med det digitale nivået i kommunikasjonen (Ulleberg, 2014). Videre reflekterte barnehagelærerne over at man ikke har like god relasjon til alle, og at det derfor blir ekstra viktig at barnet har noen få som tåler

barnet. En av barnehagelærerne nevnte også verdien i at barna skaper gode relasjoner til andre barn, hvorav smågrupper og leken er gylne muligheter til å knytte vennskapsbånd. Dessuten er det verdifullt å vise de andre barna at barnet ikke er skummelt, men at det har det vanskelig.

5.4.5 Foreldresamarbeid

Tidlig i intervjuene kom foreldresamarbeid opp som et viktig punkt, og tilsvarer barnets mesosystem (Bronfenbrenner, 1979). Hvordan barnehagelærerne tar det opp med foreldre er varierende, men de fortalte at det ofte starter med korte samtaler under levering og henting. Dersom atferden vedvarer er det etter hvert noen foreldre som selv etterspør en ekstra samtale. I andre tilfeller er det barnehagen selv som inviterer til en samtale fordi de ser at det ikke holder med den korte samtalen ved henting og levering. Barnehagelærer 1 fortalte: *«Vi presenterer det vi har observert og det vi ser og på en måte hvilke konsekvenser det kan ha for barnet og barnets posisjon i gruppa og de andre barna»*. Videre nevnte han at man også kan dra inn barnehagens psykososiale miljø, og det at barnehagen er pålagt å sette inn tiltak som også må dokumenteres skriftlig. Her er han inne på hvordan makrosystemet påvirker barnets miljø gjennom politiske vedtak, lover og tradisjoner (Bronfenbrenner, 1979). I tillegg er han opptatt av å bruke teori og forskning for å belyse utfordringene og å kunne drepe en eventuell diskusjon. Barnehagelærer 1 fortalte deretter at det noen ganger blir møtt med at: *«Ja, sånn var jeg og slik var faren min og det ble folk av oss også», det er jo ting du kan høre. Eller «Ja, han er jo gutt»*. Han hevdet at det som fagfolk er viktig å ikke bli med på den tankegangen, men heller fokusere på å skape en forståelse for foreldrene slik at de kan lage en felles plan for å hjelpe barnet best mulig.

Barnehagelærerne har lik opplevelse av hvordan foreldresamarbeidet rundt barn som viser eksternalisert atferd er. Noen av foreldrene benekter at barnet trenger hjelp og legger skylda over på barnehagen, men de aller fleste opplever noe av det samme hjemme. Jeg tolker det i lys av det Groven og Rostad (2022) skriver om at noen foreldre har vanskeligheter med å motta en slik beskjed. Barnehagelærerne er derfor takknemlige for å få til et godt samarbeid rundt det, og er åpne for rådslagning og drøfting til det beste for barnet.

Barnehagelærerne fremhevet viktigheten av å ha foreldrene med på laget og at barna blir møtt likt i barnehagen og hjemme. *«At det får samme reaksjon hjemme som du får her og at det er et mål å avvenne denne atferden eller å få det bort da, og da må det få en noenlunde lik*

reaksjon på hjemmebane og», uttrykte barnehagelærer 1 som et viktig poeng. Det vises her til et balansert mikrosystem gjennom forutsigbarhet (Klefbeck & Ogden, 2003). Videre viste han til et eksempel som vil skape forvirring og utfordringer for barnet: «Hvis det er greit for foreldrene at et barn klapper til dem i ansiktet fordi det ikke er vondt ment, eller det er bare tegn på kos». I det videre sa barnehagelærer 1: «Så klarer ikke barnet å skille på det at det ikke er greit mot andre barn og at det kan gjøre vondt». Det er derfor avgjørende å ha en felles forståelse for hva som er lurt å gjøre, både her og nå, men også i fremtiden, uttrykte barnehagelærer 1.

De to andre barnehagelærerne ser også verdien i å ha et felles mål, og at barnet får like reaksjoner hjemme som i barnehagen. Likevel kommenterte barnehagelærer 2 følgende: *«Men jeg ser også at ofte så er det enklere for barnehagen å jobbe systematisk og det er enklere for meg som barnehagelærer enn det er for mamma eller pappa». Hun reflekterte videre rundt dette og sa at det har med relasjoner å gjøre: «Fordi mamma og pappa er mamma og pappa. Jeg er en slags lærer, en profesjonell, som ikke har de samme følelsene for barnet mitt, eller det barnet». Hun prøver videre å snakke med foreldrene om det, og opplever en viss forståelse. Noen gir da opp og overlater ansvaret til barnehagen, mens de fleste foreldre ønsker veiledning på hvordan barnehagen klarer å være så konsekvent og løse situasjonene. Dette sier noe om samspill og kommunikasjon på et mesonivå, som kan ha direkte innvirkning på barna og deres erfaringer (Bronfenbrenner, 1979). «Da sier jeg at noen ganger så må du bare sette følelsene litt til side fordi neste gang det skjer, neste gang atferden dukker opp så vil det gå fortere over da for eksempel», fortalte barnehagelærer 2. Det er også viktig at foreldrene er ærlige om hvordan det er hjemme, slik at de sammen kan komme frem til gode løsninger. Åpenhet og det å tørre å ta feil er også viktig, både fra foreldrene og barnehagen sin side.*

Barnehagelærerne viser til viktigheten av å jobbe for å skape et godt foreldresamarbeid. Barnehagelærerne trakk frem viktigheten av å informere foreldrene om hva som er blitt observert i barnehagen, og sammen prøve å komme frem til gode løsninger som er til barnets beste. Det blir gjort under samtaler ved henting og levering, men noen ganger blir det også satt opp ekstra samtaler. Det ble også nevnt at det er hensiktsmessig å belyse utfordringene med teori og forskning. Hvordan foreldrene tar imot en slik informasjon er varierende da noen legger skylden på barnehagen, mens andre blir glad for at de tar tak i det. Det kan henge sammen med at foreldrene og de ansatte punkterer på ulike steder i et samspill, og dermed har ulike årsaksforklaringer for atferden (Ulleberg, 2014). Det ble også sagt at atferden bør

håndteres noenlunde likt hjemme og i barnehagen slik at det blir forutsigbart for barnet. Samtidig er de klar over at foreldrene har en annen rolle enn de voksne i barnehagen, og at det kan gi utfordringer med felles mål. Videre ble det reflektert rundt at foreldresamarbeidet bør være preget av ærlighet og åpenhet fra begge parter. I noen tilfeller gir også de ansatte veiledning til foreldrene, blant annet når det kommer til å unngå å snakke over hodet på barnet.

I dette kapitlet har jeg presentert funnene som kom frem under intervjuene. Funnene har først og fremst gitt et innblikk i barnehagelærernes forståelse av eksternalisert atferd. Videre har det vist hvordan de møter barn som viser eksternalisert atferd, samt hva de vektlegger i sitt arbeid med denne atferden. Dette gir også et innblikk i hvordan barnehagelærerne forstår eksternalisert atferd. Resultatene som er presentert vil bli drøftet ytterligere opp mot tidligere presentert teori i neste kapittel.

6 Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg de empiriske funnene i lys av den tidligere presenterte teorien. Mine fortolkninger tar utgangspunkt i barnehagelærernes uttalelser, som gir meg mulighet til å ha en formening om deres forståelser og beskrivelser. Det har kommet frem mye informasjon i intervjuene, og jeg har valgt å legge vekt på hovedfunnene på bakgrunn av hva analysen viser som mest relevant. Kapittelet er delt inn i to, hvor første del dreier seg om barnehagelærernes forståelse av eksternalisert atferd, mens del to tar for seg ulike dilemmaer i arbeid med denne atferden. Imidlertid er det viktig å reflektere over at alt deltakerne har delt bør tas med i betraktning når man søker etter deres forståelser og perspektiver på eksternalisert atferd. Jeg vil i det følgende drøfte barnehagelærernes perspektiver for å belyse problemstillingen: *Hvordan forstår barnehagelærere eksternalisert atferd i en barnehagekontekst, og hva vektlegger de i sitt arbeid med denne atferden?*

6.1 Barnehagelærernes forståelse av eksternalisert atferd

For å kunne si noe om hvordan barnehagelærerne forstår eksternalisert atferd i en barnehagekontekst, vil jeg her drøfte deres uttalelser i lys av de teoretiske perspektivene som ble presentert i teorikapittelet. I intervjuene kom det frem at barnehagelærerne i ulik grad er kjent med begrepet eksternalisert atferd, men at de likevel har noenlunde lik forståelse for hva som ligger i begrepet.

6.1.1 Hva er eksternalisert atferd?

Hovedsakelig viste barnehagelærerne til at eksternalisert atferd handler om fysisk utagering, og at det ofte rettes mot andre barn. De ser det derfor i sammenheng med det som i barnehagen kalles for utagerende atferd. Drugli (2013) retter også fokuset mot hvordan det går utover andre, i motsetning til at det ved internaliserte vansker i større grad går utover barnet selv. Til forskjell fra de andre, pekte barnehagelærer 3 på at eksternalisert atferd også kan være at barnet slår hodet i veggen og at det slik går utover barnet selv og ikke de rundt. I lys av teorien samsvarer det mer med en beskrivelse av internalisert atferd enn eksternalisert atferd (Drugli, 2013).

Det fremkommer at eksternalisert atferd ofte uttrykkes gjennom slag, spark, spyting, biting og dytting, og at det er en atferd som ikke er akseptabel. Det samsvarer med nivå 1 i Hollands

(2013) modell for alvorlighetsgrad av eksternalisert atferd. I modellen regnes dette som atferd det bør være nulltoleranse for. Det ble også nevnt at det kan være at barn løper fra ting til ting, har høye lyder, ikke etterfølger beskjeder eller nekter å kle på seg. I lys av Hollands (2013) modell er dette atferd som tilsvarer nivå 2 og 3, og er å regne som normal atferd. Likevel kan det oppleves som slitsomt, og det kan i noen perioder være økt hyppighet av atferden. Barnehagelærerne nevnte imidlertid ingenting om grad av hyppighet, og det blir derfor vanskelig å avgjøre om det er snakk om atferdsvansker (Nordahl et al., 2005). Oppsummert ble det gitt uttrykk for at eksternalisert atferd er atferd som er godt synlig utad. Drugli og Lekhal (2018) beskriver også eksternalisert atferd på denne måten, og sier at det er atferd som er vendt utover, og at det av den grunn er atferd det er lett å oppdage.

Barnehagelærer 1 hevdet at eksternalisert atferd er en form for kommunikasjon, og påpekte at det ikke er slik at barn kommer til barnehagen for å være slemme mot noen. Her er mine funn og teorien veldig sammenfattende, hvor Kinge (2015) skriver at atferdsuttrykk og reaksjoner som barn viser kan forstås som kommunikasjon, og at det alltid vil ligge en logikk for barnet som bakgrunn for hvordan det blir uttrykt. Vi kan dermed si at barnet forsøker å uttrykke et underliggende budskap, og spørsmålet blir da om vi som voksne klarer å oppfatte hva de prøver å formidle. Dette samsvarer med hva barnehagelærerne uttrykte da de sa at eksternalisert atferd kommer til uttrykk i mangel på en mer hensiktsmessig måte å formidle et budskap på. Det blir da viktig å prøve å se forbi atferden, noe barnehagelærerne også ga uttrykk for.

Barnehagelærerne nevnte flere situasjoner hvor eksternalisert atferd kan komme til uttrykk, blant annet i samlingsstund og lek. Drugli (2013) skriver også at slik atferd vises hyppigere i lek og ustrukturerte aktiviteter. I tillegg nevnte en av barnehagelærerne at det ofte skjer i overgangssituasjoner, mens en annen barnehagelærer hevdet at det sjelden skjer i overgangssituasjoner. Som barnehagelærer 1 sa, kommer barn ofte med en forventning om hvordan noe skal foregå, og dersom det ikke blir slik barnet har tenkt kan det for noen barn bli vanskelig å takle. Dermed handler det kanskje ikke så mye om i hvilke konkrete situasjoner eksternalisert atferd oppstår, men mer hvordan barnehagelærerne forstår atferden i en kontekst. For å forstå handlingen er det avgjørende å se det ut ifra sammenhengen det skjer i (Carson & Birkeland, 2017). Konteksten vil derfor være avgjørende for hvordan vi forstår noe, og videre hvordan vi reagerer på hendelsen ut ifra hvordan det blir forstått (Frøyland, 2017). Det betyr at eksternalisert atferd kan vise seg i alle situasjoner, og at det er konteksten som er avgjørende.

6.1.2 Ulike bakgrunner for eksternalisert atferd

Det er ulike grunner til at atferden kommer til uttrykk, men det er vanskelig å fastslå konkret hvorfor. Mine funn tyder på at barnehagelærerne ser atferden både i et individperspektiv og systemperspektiv, og dermed har en kombinert forståelse av eksternalisert atferd. Jeg tror det vil komme godt med i arbeidet med å hjelpe barn som viser eksternalisert atferd, ved at de klarer å se helheten rundt atferden og at det kan være sammensatte årsaker til at et barn viser eksternalisert atferd.

Barnehagelærerne sine antakelser var at det kan være språkvansker, vansker med å prate om følelser og vansker med å regulere seg, samt et lite optimalt hjemmemiljø som er bakgrunnen for atferden. Det vises altså til at det er forhold hos eller i barnet selv som er bakgrunnen for atferden, som tilsvarer å se atferden i et individperspektiv (Moen, 2019). Dette samsvarer også med det Bateson (1972) kaller for lineære årsakssammenhenger. Man forsøker å finne årsaken til atferden og fraskriver seg alt ansvaret for det som skjer. Relasjonen mellom partene blir da utelukket, og det kan føre til fastlåste samspill som ikke kommer videre (Carson & Birkeland, 2017). Samtidig uttrykte barnehagelærerne at det kan være mange og sammensatte årsaker til at atferden kommer til uttrykk, og de var opptatt av å skille mellom barnet som person og deres handling. Dette tyder på en forståelse preget av sirkularitet, i motsetning til den lineære forståelsen (Bateson, 1972).

Barnehagelærer 2 uttalte at det også kan være at barnet er trøtt og sliten en dag. Dette samsvarer godt med det Nordahl et al. (2015) skriver om at det er en naturlig del av barns utviklings- og læringsprosess å vise slik atferd i noen perioder. Dermed er det ikke nødvendigvis bekymringsfullt at et barn viser eksternalisert atferd. Dette tenker jeg er viktig å ta med seg videre, spesielt med tanke på tidlig innsats versus en «vente og se» holdning, noe jeg vil komme tilbake under kapittel 6.2.4. I det videre vil jeg drøfte hva barnehagelærerne vektlegger i sitt arbeid med eksternalisert atferd.

6.1.3 Vektlegging i arbeidet med eksternalisert atferd

I intervjuene vektla barnehagelærerne rutinesituasjoner og overganger som et viktig punkt, med fokus på at de bør være preget av forutsigbarhet og dermed være forholdsvis like hver dag. De daglige overgangene innad i barnehagen, også kalt horisontale overganger (Hogsnes, 2019), er det Bronfenbrenner (1979) kaller for økologiske overganger. Barnehagelærer 2

trakk frem viktigheten av å være nok voksne i disse rutinesituasjonene for å ha muligheten til å skape trygge rammer for barna. De fortalte at det også forutsetter et godt kollegasamarbeid med fokus på like forventninger og reaksjoner. Like forventninger og reaksjoner vil skape trygghet og forutsigbarhet for barna, noe som er viktig for å skape balanse i barnas mikrosystem, og slik bidra til gode muligheter for utvikling (Klefbeck & Ogden, 2003).

Videre la barnehagelærerne stor vekt på relasjoner og relasjonsbygging, og var opptatt av relasjoner både til barna og foreldrene. Ifølge Carson og Birkeland (2017) er relasjonen avgjørende for hvordan vi tolker situasjoner og signaler. Dette samsvarer med Bateson (1972), som hevder at relasjoner er et grunnelement i all form for kommunikasjon. Slik kan relasjoner ha innvirkning på eksterne atferd, noe barnehagelærerne også ga uttrykk for. Barnehagelærerne var klare på at en kombinasjon av forventninger, tydelige grenser og varme er til det beste for barnet. Som Holland (2013) skriver, er ros fem ganger så viktig som grensesetting, og dersom man har investert mye ros hos barnet vil også grensesettingen bli enklere. På den måten skaper det forutsigbarhet og trygghet for barna. Samtidig uttalte de at barn ikke har like god relasjon til alle, og at det er de voksnes ansvar å jobbe med relasjonen.

Dette viser at barnehagelærerne legger stor vekt på hva de kan gjøre av tilrettelegging og tilpasninger i barnehagen, og hvordan de selv kan påvirke eksterne atferd. Resultatene er noe sammenfallende med Nilsen og Hanssens (2022) forskning, som viser at barnehagelærere setter samarbeid, relasjonsarbeid, stabilitet og personaltetthet høyt i arbeidet med eksterne atferd. Det viser til at de er opptatt av samme tankegang som Bateson (1972) og Bronfenbrenner (1979), som handler om hvordan barnas omgivelser påvirker hverandre gjensidig. De har dermed en systemisk forståelse hvor det fokuseres på organisatoriske og institusjonelle faktorer i barnehagen som kan endres til det bedre for barna (Moen, 2019). I det videre vil jeg se på hva et ensidig individperspektiv eller systemperspektiv bidrar til, og hvorfor det kan være fordelaktig med et kombinert perspektiv.

6.1.4 Flerdimensjonalt perspektiv

Som vi har sett her, kan det virke som at barnehagelærerne ser atferden i et flerdimensjonalt perspektiv hvor fokuset rettes mot både individperspektivet og systemperspektivet. Individet blir altså sett i et gjensidig samspill med omgivelsene, som også er grunntanken hos Bateson (1972) og Bronfenbrenner (1979). De har begge en systemisk forståelse, men Bateson skiller seg likevel fra Bronfenbrenner ved at Bateson (1972) fokuserer på mellommenneskelig

samspill, mens Bronfenbrenner (1979) ser på barnet i system. Slik jeg ser det kan Bronfenbrenner (1979) ses i lys av det flerdimensjonale perspektivet som barnehagelærerne synes å ha, og en slik helhetlig forståelse bidrar til å unngå et tunnelsyn på atferden. Dette kommer barna til gode og gjør arbeidet med eksternalisert atferd lettere.

Ved et ensidig fokus på enten individperspektivet eller systemperspektivet, vil det i følge Bateson (1972) være mye informasjon som går tapt. Dersom det bare rettes fokus mot individperspektivet og de lineære årsaksforklaringene, hevder Moen (2019) at det eksempelvis kan føre til overdiagnostisering. Ved å se atferden gjennom et individperspektiv utelukkes det at det kan være forhold i miljøet rundt barnet som påvirker atferden, noe som gjør det utfordrende å hjelpe barnet. Frøyland (2017) skriver at den lineære årsaksforståelsen er den som florerer mest, og kan ses i sammenheng med Holland (2013) som hevder at det i lang tid har vært vanlig å legge individperspektivet til grunn. Likevel har det i senere tid også blitt større fokus på systemperspektivet, noe som kommer godt til syne gjennom mine resultater.

På den andre siden kan det føre til at barns behov og utfordringer blir oversett ved å kun rette fokus mot systemperspektivet. Det kan føre til at barn ikke får den hjelpen det trenger, og dermed kan utvikle større utfordringer med større ringvirkninger. På bakgrunn av dette kan det sies at individperspektivet og systemperspektivet på hver sin kant har en enten-eller-tankegang som reduserer kompleksiteten (Moen, 2019). Av den grunn vil det være fordelaktig med en kombinasjon av disse perspektivene som åpner for kompleksiteten rundt eksternalisert atferd, slik som barnehagelærerne her viser til.

I denne delen av drøftingen har jeg sett på hvilke teoretiske perspektiv som kommer til syne i barnehagelærernes uttalelser om eksternalisert atferd. Jeg har sett på hva de legger i begrepet og hvordan de opplever at atferden viser seg. Videre har jeg drøftet hva de mener kan ligge til grunn for eksternalisert atferd, og hva de vektlegger i arbeidet med denne atferden. I analysen kom det frem ulike dilemmaer som barnehagelærerne kan møte på i arbeidet med eksternalisert atferd, og jeg vil i det videre drøfte disse.

6.2 Dilemmaer i arbeidet med eksternalisert atferd

Det fremkom i analysen at barnehagelærerne står ovenfor ulike dilemmaer i arbeidet med eksternalisert atferd. Barnehagelærerne blir dermed stående i ulike situasjoner hvor de må

veie for og imot og forsøke å handle til det beste for alle parter i den aktuelle situasjonen. Dilemmaene dreier seg blant annet om å ta hensyn til både individet og fellesskapet, samt at barna kan bli satt i ulike roller og posisjoner. I tillegg påvirkes arbeidet med eksternalisert atferd av ytre rammer, samt hvordan samarbeidet med foreldrene er. Videre er det et spenningsfelt mellom tidlig innsats og en «vente og se» holdning, og jeg vil nå drøfte disse dilemmaene i lys av den tidligere presenterte teorien.

6.2.1 Individ og fellesskap

Som jeg viste til innledningsvis, sier barnehageloven (2005) at de ansatte i barnehagen har et ansvar for å sikre at alle barn opplever et godt psykososialt barnehagemiljø. Det å sjonglere mellom behovene til et av barna kontra resten av barna kan imidlertid også være et utfordrende dilemma. Som tidligere nevnt var barnehagelærerne opptatt av å fokusere på det positive ved barnet, fremfor det negative. De var opptatt av å unngå å sette barna i en posisjon hvor de blir oppfattet som noe negativt. Barnehagelærerne opplever at det ofte kan bli mye negativt, og at de andre barna får med seg dette. Dermed kan de andre barna få en opplevelse av at det barnet bare har negative sider. Vi forstår hverandre gjennom en kontekst, og dersom vi blir for opptatt av vår forståelsesramme kan det føre til uheldige samspill (Ulleberg, 2014). Det kan føre til at barnets positive sider blir oversett, og barnet blir tolket som noe negativt. Videre tenker jeg at dette vil gjøre noe med barnets selvfølelse, og barnet vil selv få en opplevelse av at det ikke har positive sider, fordi det hele tiden blir møtt med mye negativt. Man blir da stående fast i et uheldig samspill det er vanskelig å komme ut av, og som videre vil påvirke barnets utvikling. Det blir derfor viktig å være bevisst sin egen forståelsesramme, og heller prøve å rette fokuset mot de positive sidene ved barnet. Ved å vie oppmerksomhet til noe positivt barn gjør, kan man bryte den negative utviklingen som kan ende med at barnet blir en syndebukk (Gunnestad, 2022).

Derimot kan det bli vanskelig når man også må ta hensyn til de andre barna som blir redde og får vondt. Som flere av barnehagelærerne påpekte er det like viktig å ivareta de andre barna også. Ettersom eksternalisert atferd ofte går utover andre barn, kan det eksempelvis være barn som blir utsatt for fysisk utagering. Det er for eksempel slag, spark, spyting og lugging, som tilsvarer nivå 1 i Hollands (2013) modell av alvorlighetsgrad. Barnehagelærerne blir da stående i et dilemma hvor det på den ene siden er atferd som må stoppes fordi andre barn blir redde og får vondt, mens det på den andre siden er barn som ikke må få for mye negative tilbakemeldinger. Det er viktig at alle barn opplever trygghet slik at de får et balansert

mikrosystem som bidrar til utvikling (Klefbeck & Ogden, 2003). I slike tilfeller fortalte barnehagelærerne at de splitter opp partene for å snakke med de hver for seg, før de senere snakker sammen om det som har skjedd. Samtidig er ikke det alltid like enkelt da det er noen ytre rammer som eksempelvis personaltetthet som også har innvirkning her, noe jeg vil drøfte i det videre.

6.2.2 Ytre rammers innflytelse

Barnehageloven (2005, §26) legger føringer for hvordan bemanningen skal være i barnehagen, og sier at det skal være en ansatt per tre barn *under* 3 år, og en ansatt per seks barn *over* 3 år. Likevel er det som barnehagelærer 2 påpekte, ikke alltid muligheter for å splitte barna og prate med de hver for seg når et barn viser eksternalisert atferd og det går utover andre barn. Det handler blant annet om at det ikke er nok voksne til stede, og det må derfor løses som en vanlig konflikt. Barnehagelærer 2 påpekte videre at det for eksempel gjelder under fruktmåltidet. Selv om det er en norm for grunnbemanning, er det ikke slik at man til enhver tid er så mange voksne på avdelingen. Det påvirkes blant annet av vaktssystem, møtevirksomhet, sykdom og pedagogers plantid. Slik jeg ser det ville økt bemanning i barnehagene kunne gi en større mulighet for å gi barna den hjelpen og tryggheten de har behov for, og dette viser til hvordan makrosystemet kan påvirke barns utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

Barnehagelærerne fremhevet også viktigheten av å være rolig og tålmodig, og gjøre barnet trygg på at man er der for å hjelpe barnet i situasjoner hvor eksternalisert atferd viser seg. Hva barnehagelærerne legger i det å være rolig og tålmodig kan ses i lys av det digitale nivået i kommunikasjon, og er noe som må læres (Ulleberg & Jensen, 2017). Samtidig henger det å opptre rolig og tålmodig sammen med det analoge nivået i kommunikasjon gjennom barnehagelærernes kroppsspråk (Ulleberg, 2014). Barnehagelærer 1 påpekte at det er lite hensiktsmessig å møte et sinne med sinne, og at det vil kunne bidra til at atferden eskalerer. Slik jeg forstår det, vil det si at et symmetrisk samspill ikke fungerer i denne sammenhengen hvor økning av sinne hos den voksne videre vil føre til sinne hos barnet (Bateson, 1972). Derimot vil et komplementært samspill hvor den voksne tilpasser seg barnets atferd, være mer hensiktsmessig (Ulleberg, 2014). Et komplementært samspill hvor den voksne opptrer som rolig og beholder fatningen, vil være til mer hjelp for barnet.

Samtidig legger ikke barnehagelærerne skjul på at det i noen situasjoner kan være vanskelig å beholde roen. Barnehagelærer 1 uttrykte at det fort kan skje, og spesielt i situasjoner hvor atferden er vendt mot de voksne, eksempelvis at man som voksen blir spytta på eller sparka. Det er heller ikke alltid like lett å selv se at en situasjon er i ferd med å eskalere, og det er derfor viktig med et godt samarbeid mellom de ansatte på avdelingen. Det vil være fordelaktig å på forhånd ha avtalt et signal man kan gi dersom man trenger å avlastes av medarbeidere (Holland, 2013, s. 160). Som barnehagelærer 3 sa, kan det for eksempel være å gi et lite vink eller blunk for å signalisere at man har behov for et bytte. Det kan bidra til å forhindre at det eskaleres, og slik sørge for at det ikke går utover barnet dersom man kjenner at hjertepumpa begynner å gå for fort. I noen tilfeller vil det være tilstrekkelig med voksne til stede slik at man kan bytte på, mens det i andre situasjoner kan være at man er alene med barnet og det ikke er mulighet for noen form for avlastning. Her viser det igjen til hvordan ytre rammer som bemanning påvirker hvordan slike situasjoner kan håndteres, og hvordan det kan ha en uheldig konsekvens for barnet. Nilsen og Hanssen (2022) har tilsvarende resultater i sin forskning, hvor det kom frem at mangel på tid og personale skaper utfordringer i arbeidet med eksternalisert atferd, og at barn slik kommer i samfunnsmaskineriets tidsklemme. Videre kan det føre til at barnet ikke blir sett og får tilstrekkelig hjelp. Det kan også bli tilfelle dersom det er utfordringer i foreldresamarbeidet, noe jeg vil drøfte nærmere i det følgende.

6.2.3 Foreldresamarbeid

Viktigheten av foreldresamarbeid i arbeidet med eksternalisert atferd ble sterkt vektlagt av alle barnehagelærerne. Foreldresamarbeidet kan ses som en forbindelse mellom to mikrosystemer som sammen danner et mesosystem (Bronfenbrenner, 1979). Denne mesosystemforbindelsen er særdeles viktig i barnets utviklingsøkologiske system. I imidlertid kan det oppstå noen utfordringer i samarbeidet med foreldre.

Barnehagelærerne fremholdt viktigheten av å spille på lag med foreldrene, og det å være ærlig ovenfor hverandre om hvordan barnet opptrer og har det. Barnehagelærerne opplever at foreldrene stort sett erfarer mye av det samme hjemme som barnehagelærerne forteller at de opplever i barnehagen, og at foreldrene som regel er åpne for rådslagning. Det sier noe om samspill og kommunikasjon på mesonivå, som videre vil påvirke barna direkte (Bronfenbrenner, 1979). Det ble også uttrykt at det gjennom like forventninger og like reaksjoner vil gjøre det mer forutsigbart for barnet, og bidra til å forhindre forvirring og

misforståelser. Gjennom forutsigbarhet skapes det balanse i barnets mikrosystem, som igjen vil føre til en positiv utvikling for barnet (Klefbeck & Ogden, 2003).

På den andre siden kan man si at det blir en ubalanse i barnets mikrosystem dersom det opplever ulike reaksjoner hjemme og i barnehagen. Barnehagelærer 1 viste dette ved et eksempel hvor et barn som klapper til foreldrene, og foreldrene godtar det som et tegn på kos. Dersom foreldrene godtar dette blir det vanskelig for barnet å forstå at det ikke er greit å gjøre i barnehagen, og at andre barn kan få vondt. Barnet opplever da motstridende påvirkning, noe som kan virke negativt inn på barnets utvikling. Det er derfor viktig å jobbe for en god forbindelse mellom barnehage og hjem. Samarbeidet bør være preget av gjensidig respekt, og det bør samarbeides for å gi barna like forventninger og reaksjoner. Dette vil videre være utviklingsfremmende for barnet (Klefbeck & Ogden, 2003).

På den andre siden er det de som ikke opplever det samme hjemme og dermed legger skylden på barnehagen. Det kan bety at foreldrene har en lineær årsaksforståelse i motsetning til en sirkulær forståelse (Ulleberg, 2014). Atferden antas da å være et resultat av noe som har skjedd i barnehagen. I så tilfelle setter foreldrene seg selv utenfor og fraskriver seg ansvaret, slik at det er barnehagen som må gjøre en endring. Dermed blir samspillet punktuert på ulike steder, og barnehage og hjem har slik ulik forståelse av hva som er årsaken til det som skjer i samspillet (Carson & Birkeland, 2017). Det kan bidra til uenigheter mellom barnehage og hjem dersom de punkterer samspillet på ulike steder, og det vil være mer hensiktsmessig å være åpen for å høre på hverandres årsaksforklaringer (Ulleberg, 2014). En sirkulær forståelse kan derfor bidra til å se bort ifra tidligere hendelser og hvem som påvirker hvem (Holland, 2013). Istedenfor ses alt i en sammenheng gjennom at det er en gjensidig påvirkning mellom barnet og systemene rundt (Bronfenbrenner 1979). Ved å være åpen for utveksling og rådslagning kan de sammen komme frem til løsninger til det beste for barnet, noe barnehagelærerne også ga uttrykk for. Det vil også komme godt med i vurderingen om å sette inn tiltak gjennom tidlig innsats, eller å ha en «vente og se» holdning. Hva som er til det beste for barnet er et dilemma, og vil bli drøftet ytterligere i det videre.

6.2.4 Tidlig innsats versus vente og se

Et annet dilemma er spenningsfeltet mellom tidlig innsats og en «vente og se» holdning. Alle barnehagelærerne hevdet imidlertid at tidlig innsats er et viktig prinsipp i arbeidet med eksternalisert atferd. Slik de forstod tidlig innsats, handler det om å sette inn målrettede tiltak

så fort man har identifisert en utfordring, for slik å kunne hjelpe barnet på best mulig måte. Dette samsvarer godt med Hausstätter (2021, s. 49) som hevder at sjansen for et positivt utfall er større jo tidligere det settes i verk tiltak ved utfordringer.

Barnehagelærer 2 uttalte at hun tror barnet vil få utfordringer når det blir eldre dersom det ikke får tilstrekkelig hjelp i barnehagen og i tidlig skolealder. Dette støttes av Kvello (2015, s. 157) som skriver at eksterne vansker og internaliserte vansker kan føre til utfordringer senere i livet, og nevner blant annet rusmiddelbruk og kriminalitet som mulige virkninger av denne type atferd. Det blir derfor avgjørende at de som er rundt barnet i tidlig alder tilbyr hjelp slik at risikoen for disse utfordringene minker. Ifølge Bjørnebekk (Sillesen, 2022) har barnehagen et godt grunnlag for å bidra til at sjansen for senere kriminalitet minker, dersom det er fokus på å gi barnet trygge rammer i barnehagen.

Vik (2018) og Pettersvold og Østrem (2019) har imidlertid rettet en del kritikk mot tidlig innsats og hvilket syn på barn det fører med seg. De hevder at et sterkt fokus på tidlig innsats gjennom forebyggende arbeid kan føre til en bekymringsindustri som øker. En økt bekymringsindustri kan gjøre at det blir satt merkelapper på barn, og barn som egentlig ikke har en diagnose likevel får stilt en diagnose. Slik jeg ser det kan det føre til større konsekvenser for barnet, hvor det som i utgangspunktet ikke er et problem likevel blir sett på som et problem. Det kan også føre til at barn tilskriver seg negative egenskaper hvor oppveksten dreier seg om å forebygge eventuelle senere problemer (Vik, 2018). Det er skummelt å tenke på hvordan et slikt fokus på tidlig innsats kan gi en smal normalitetsforståelse. Selvfølgelig vil det være barn som har behov for hjelp gjennom tidlig innsats, men et slikt fokus på problemer kan også føre til at de barna som faktisk har reelle utfordringer blir oversett og ikke får hjelp (Pettersvold & Østrem, 2019).

På en annen side sa barnehagelærer 1 at tidlig innsats er en definisjonssak, og at det er forskjellig hva ulike yrkesgrupper regner som tidlig innsats. Det ble påpekt av flere av barnehagelærerne at det å få hjelp fra hjelpeinstanser tar for lang tid, og at det sjelden settes diagnoser i barnehagen. Lyngseth og Mørland (2022) påpeker også at det i realiteten er mye ventetid i hjelpe- og støtteapparat. Videre ble det fortalt at man må gjennom en sakkyndig vurdering for å få hjelp, og for å gjennomføre det må barnet være i en viss alder. Dermed kan det føre til en «vente og se» holdning i barnehagen, som igjen kan føre til at barn ikke får den nødvendige hjelpen og støtten det har behov for (Åmot, 2022). Samtidig kan en slik «vente og se» holdning være gunstig for noen barn. Som Nordahl et al. (2005) påpeker, er atferd som

regnes som eksternalisert atferd en naturlig del av barns utvikling, og i mange tilfeller derfor lite bekymringsverdig. Det kan dermed være en avgjørende faktor at man avventer og gir barnet litt tid for å se hvordan atferd utvikler seg. I mange tilfeller kan atferden være forbigående, men dersom det er noe som vedvarer blir det viktig å ta tak i det.

Barnehagelærer 1 hevdet også at det med tiden har vært en økning av eksternalisert atferd, men har det egentlig det? Gjennom forskningsartikkelen «Psykiske vansker hos norske barnehagebarn (Drugli & Stensen, 2019) viser tidligere forskning at det er 1,8% av norske barnehagebarn som viser eksternalisert atferd. I det store bildet vil jeg hevde at det tilsvarer en forholdsvis liten prosentandel av norske barnehagebarn. Jeg stiller meg derfor undrende til om det faktisk har vært en økning av atferden, eller om det er fokuset på atferden og tidlig innsats som har økt, og at vi slik har blitt mer oppmerksomme på den.

I dette kapitlet har jeg drøftet ulike dilemmaer som barnehagelærerne står ovenfor i arbeidet med eksternalisert atferd. Vi har sett at barnehagelærerne står i et dilemma mellom individ og fellesskap. De er opptatt av at barn som viser eksternalisert atferd skal få minst mulig negative tilbakemeldinger, men må samtidig sette stopper for atferd som gjør at andre barn blir redde eller får vondt. Videre har også ytre rammer som bemanning en påvirkning på arbeidet de gjør med eksternalisert atferd. Det kan også oppstå dilemma i foreldresamarbeidet dersom det er vanskelig å være på lag med foreldre fordi de nekter for at barnet har utfordringer, eller fordi foreldrene og barnehagen har ulike årsaksforklaringer. I tillegg blir barnehagelærerne stående i et dilemma mellom tidlig innsats og en «vente og se» holdning. Som vi kan se er det mange faktorer som barnehagelærerne må ta hensyn til i dette arbeidet, og det er ikke alltid like enkelt å vite hva som er best. Barnehagelærerne må se på hvilke handlingsalternativer som finnes, og foreta en helhetsvurdering om hva de anser som det beste. Samtidig gir det også et handlingsrom som barnehagelærerne kan benytte seg av for faglig skjønn. Dermed gir det også barnehagelærerne muligheter, selv om det ikke alltid oppleves slik. For å avrunde oppgaven vil jeg i neste kapittel gi en sammenfatning av studiens hovedfunn med forslag til videre forskning.

7 Avslutning og oppsummering

Målet med denne masteroppgaven har vært å rette søkelys mot hvordan barnehagelærere forstår eksternalisert atferd, samt hva de vektlegger i sitt arbeid med det. Studiens utgangspunkt er en fenomenologisk tilnærming, og fenomenet eksternalisert atferd har blitt undersøkt gjennom kvalitative intervju. Deltakerne har slik bidratt til å gi meg et innblikk i deres opplevelser, forståelser og tanker rundt eksternalisert atferd. Deretter gjennomførte jeg en tematisk analyse av de empiriske funnene, som videre bidro til å oppdage essensen i barnehagelærernes forståelse og opplevelse. I det følgende vil jeg legge frem en oppsummering av denne avhandlingen med utgangspunkt i problemstillingen.

Følgende problemstilling var utgangspunktet for studien: *Hvordan forstår barnehagelærere eksternalisert atferd i en barnehagekontekst, og hva vektlegger de i sitt arbeid med denne atferden?*

Vi kan ikke trekke en konklusjon om hvordan barnehagelærere generelt forstår eksternalisert atferd, men av denne studien fremkom det at atferden blir forstått som en atferd som er lettere å få øye på enn internalisert atferd. Dette fordi eksternalisert atferd er atferd som er vendt utover, og blant annet innebærer fysisk utagering som slag, spark, spyting og dytting. Videre ser barnehagelærerne atferden som en form for kommunikasjon. Det ble påpekt at de ikke tror barnet vil noe vondt med det, men at det viser eksternalisert atferd i mangel på en mer hensiktsmessig måte å kommunisere et budskap på. De opplever at det er vanskelig for barna som viser denne atferden, og at andre barn kan bli redde.

Barnehagelærerne hadde ulike antagelser om hva som kan ligge bak atferden, og de fortalte at det blant annet kunne være barn som har det i seg i form av diagnoser, eller at det kan være et ugunstig hjemmemiljø. Atferden forklares da som egenskaper i eller ved barnet, og viser til individperspektivet (Moen, 2019). I tillegg var de opptatt av at det kunne være barnehagemiljøet som var lite hensiktsmessig, og at miljøendringer og endringer i strukturer kunne virke positivt på atferden. Det åpner for at eksternalisert atferd kan komme til uttrykk i én sammenheng, mens barnet i andre sammenhenger viser mer hensiktsmessig atferd (Nordahl et al., 2005). Dette viser til systemperspektivet som er opptatt av hva som påvirker atferden i negativ retning her og nå (Moen, 2019). Det ble dermed tydelig at barnehagelærerne ser eksternalisert atferd i lys av både individperspektivet og

systemperspektivet, og slik har et flerdimensjonalt perspektiv på atferden. Det vil bidra til å unngå et tunnelsyn og åpner opp for kompleksiteten ved denne atferden.

I arbeidet med eksternalisert atferd viser barnehagelærerne også til systemperspektivet, og la hovedvekt på at endringer i barnehagen kunne bidra til å endre atferden. De la blant annet fokus på tilrettelegging gjennom aktive aktiviteter og avtaler med barnet. Videre var de opptatt av å bygge gode relasjoner med barna, men også at barna skulle få mulighet til å bygge gode relasjoner seg i mellom for å utvikle vennskap. Barnehagelærerne var også opptatt av å jobbe for et godt foreldresamarbeid med felles mål og planer, og at barna skal møtes med noenlunde like forventninger og reaksjoner hjemme og i barnehagen. Slik hevder de at det vil være mer forutsigbart for barnet, som videre bidrar til en god utvikling. Tidlig innsats og ulike tiltak ble også sett på som viktig i arbeidet med eksternalisert atferd, og det kom frem at de hadde gode tiltaksplaner som ble satt i verk når en utfordring ble identifisert. I forkant bruker de avdelingsmøter til å snakke om slik type atferd, og for å kartlegge når og hvor det forekommer. Det gjør arbeidet med å finne egnede tiltak enklere, og dersom tiltakene ikke fungerer tar de det videre til styrer og eventuelt til PPT.

Barnehagelærerne viser også til dilemmaer i arbeidet med eksternalisert atferd, og barnehagelærerne står ovenfor mange beslutninger om hva som er til det beste for alle parter. Det gjelder blant annet individ og fellesskap, hvor de på den ene siden er opptatt av å fokusere på det positive heller enn det negative hos barn som viser eksternalisert atferd. Samtidig må de stoppe atferd som gjør at andre barn blir redde eller lei seg. Hvordan de håndterer situasjoner hvor eksternalisert atferd kommer til syne påvirkes videre av ytre rammer som bemanning, og barnehagelærerne viste til at det i flere tilfeller ikke er nok bemanning til at de kan håndtere det slik de ønsker. Videre opplever de stort sett et godt samarbeid med foreldre hvor de ser de samme utfordringene, men det er også noen foreldre som nekter for at barnet viser eksternalisert atferd. Det oppstår da et dilemma når barnehagelærerne ønsker å ha foreldrene med på laget og ha felles planer og mål til det beste for barnet. Avslutningsvis ble spenningsfeltet mellom tidlig innsats og en «vente og se» holdning tatt opp. Tidlig innsats kan gagne barn som har store utfordringer, men det kan samtidig gi et syn på barn som potensielle for å utvikle problemer senere. Samtidig kommer det frem at tidlig innsats er en definisjonssak, og at det tar tid å få hjelp fra andre instanser. Det kan føre med seg en «vente og se» holdning, som kan gjøre at barn ikke får den hjelpen de har behov for. På en annen side kan en slik «vente og se» holdning være til det beste for barnet, da det er en normal del av barns utvikling å vise slik atferd i perioder (Nordahl et al., 2005). Det er dermed ikke alltid

bekymringsverdig at et barn viser eksternalisert atferd, og det er viktig å ta med seg videre i arbeidet med denne atferden.

I denne studien har jeg undersøkt fenomenet eksternalisert atferd blant et lite utvalg av barnehagelærere. Det er derfor viktig for meg å understreke at resultatene ikke er generaliserbare da det er barnehagelærernes subjektive forståelser og opplevelser som er presentert, og kan ses på som en begrensning ved oppgaven. Likevel ville det ikke vært mulig å vise en slik dybde som jeg har gjort i denne oppgaven dersom jeg hadde gjennomført studien med et større utvalg. En styrke ved denne oppgaven er at jeg gjennom analysen fant ulike dilemmaer som ikke var innbakt i studiens formål. Hvilke teorier jeg har valgt å vektlegge har også innvirkning på oppgaven, og er valgt ut ifra en lesing av intervjuene for å hente frem viktige aspekter i det som har blitt sagt med et analytisk perspektiv. Et annet fokus kunne ha gitt andre resultater og andre perspektiver på oppgaven. Jeg mener likevel at det gjennom denne studien er gjort mange verdifulle funn.

Det har vært både interessant, spennende og lærerikt å gjennomføre denne studien. Studien har gitt meg god innsikt i hva eksternalisert atferd er, og hvordan barnehagelærere arbeider med denne type atferd. Det har bidratt med mye og god kunnskap som jeg vil ta med meg i mitt videre arbeid som barnehagelærer. Jeg vil også påstå at min forståelse av eksternalisert atferd har utviklet seg gjennom dette forskningsprosjektet, og jeg gleder meg til å dele mine kunnskaper med mine kolleger. Temaet er på ingen måte ferdig utforsket, og det er mye som kunne være interessant å utforske videre. Derfor vil jeg avslutningsvis komme med noen forslag til videre forskning på feltet.

I denne oppgaven har jeg løftet frem barnehagelæreres stemme i forståelse og arbeid med eksternalisert atferd. Videre tenker jeg det kunne være interessant å løfte frem andre fagpersoners stemme som også opplever denne atferden. Det kunne blant annet vært interessant å intervjuer styrere, fagarbeidere og assistenter. På den måten kunne man undersøkt om det er forskjeller i hvordan det oppleves og forstås med bakgrunn i hvilken utdanning man har. Samtidig ville det være betydningsfullt å undersøke hvordan barna selv opplever å bli møtt når de viser eksternalisert atferd. Foreldre spiller også en sentral rolle, og det ville derfor vært interessant å rette fokuset mot hvordan foreldrene opplever samarbeidet mellom barnehage og hjem når barn viser eksternalisert atferd. I tillegg kunne det vært formålstjenlig å undersøke hvordan andre instanser som eksempelvis PPT arbeider med eksternalisert atferd,

og hvilke utfordringer og dilemmaer de møter. Det er dermed mange interessante innfallsvinkler til å undersøke eksternalisert atferd i barnehagesammenheng videre.

8 Referanseliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. The University of Chicago Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Hentet fra
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. SAGE Publications Inc.
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.). *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 71-86). Cappelen Damm Akademisk.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. & Stensen, K. (2019, 28. februar). *Psykiske vansker hos norske barnehagebarn*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/psykiske-vansker-hos-norske-barnehagebarn/>
- Frøyland, L. (2017). *Systemisk samtale: Psykososialt samarbeid med barn, ungdom og foreldre*. Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper: Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Groven, B. & Rostad, A. M. (2022). Forebygging og tidlig innsats – en historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg., s. 33-62). Gyldendal Norsk Forlag.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gunnestad, A. (2022). Resiliens – Tidlig innsats for å bygge motstandskraft og mestringsevne hos barn i risiko. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg., s. 63-88). Gyldendal Norsk Forlag.
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.). *Tilpasset opplæring* (s. 11-40). Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. (2021). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., s. 49-60). Fagbokforlaget.

- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: Problemløsende arbeid med barn og unge* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner: Ny og utvidet utgave*. Novus Forlag.
- Kvelling, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (2022). Tidlig innsats i tidlig barndom. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg., s. 19-32). Gyldendal Norsk Forlag.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dadc48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.). *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 34-44). Universitetsforlaget.

Nilsen, H. M. & Hanssen, N. B. (2022, 5. oktober). *Barn med utagerende atferd – i samfunnsmaskineriets tidsklemme*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/barn-med-utagerende-atferd---i-samfunnsmaskineriets-tidsklemme/>

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

Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). Problembarn og programinvasjon. I M. Pettersvold & S. Østrem (Red.). *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s. 7-36). Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Sillesen, M. (2022, 3. mars). *Du kan oppdage barn med problemer tidlig*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/du-kan-oppdage-barn-med-problemer-tidlig/>

Stirø, S. A. (2021, 26. februar). *Nye bestemmelser om psykososialt barnehagemiljø*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/sporsmal-og-svar/artikler-lov-og-rett/lov-og-rett-artikler/2021/nye-bestemmelser-om-psykososialt-barnehagemiljo/>

- St. meld. nr. 16 (2006-2007). ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Vik, S. (2018). Tidlig innsats og barnehagen som forebyggingsarena. I S. Østrem (Red.). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 143-158). Cappelen Damm Akademisk.
- Åmot, I. (2022). Kartleggingens mangfoldighet og nødvendighet. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg., s. 153-171). Gyldendal Norsk Forlag.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 1, side 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Barnehagelæreres forståelse av eksternalisert atferd hos barn”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om barnehagelæreres forståelse og erfaringer med eksternalisert atferd hos barn i barnehage. I dette skrivet vil du få informasjon om formålet med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Marte Syverud Sveum, og jeg er masterstudent ved studieprogrammet «Master i tilpasset opplæring» ved Høgskolen i Innlandet. Som en avslutning på masterstudiet er jeg i gang med å skrive masteroppgave. Formålet med masteroppgaven er å finne ut hvordan barnehagelærere forstår eksternalisert atferd hos barn i barnehage, hvilke erfaringer de har med dette fenomenet, samt hva de vektlegger i arbeidet med eksternalisert atferd. I prosjektet er jeg altså opptatt av fenomenet eksternalisert atferd og hvordan det forstås i barnehagen, og vil ikke samle inn opplysninger om enkeltbarn.

Forskningsprosjektet har følgende problemstilling: *Hvordan forstår barnehagelærere eksternalisert atferd hos barn i barnehage?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir forespurt fordi du har lang erfaring med arbeidet i barnehagen, og jeg ønsker derfor å ha deg med som deltaker i mitt forskningsprosjekt. Med din lange erfaring fra barnehagen er det interessant å høre hvordan din forståelse av eksternalisert atferd er, og hvilke erfaringer du har knyttet til arbeidet med dette fenomenet. Dine erfaringer vil være et verdifullt bidrag til studiene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt med intervju som metode for datainnsamlingen. Deltakelse i studien vil derfor innebære at du deltar i et intervju. Vi vil sammen komme frem til sted og tidspunkt for intervjuet, og varigheten på intervjuet vil være ca. 1 time. I intervjuet er jeg ute etter din forståelse

og dine erfaringer med teamet. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak for å være til hjelp under transkriberingen i etterkant. I transkriberingen vil personopplysninger bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare bli brukt til formålene som er omtalt i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptaket vil ikke bli hørt av andre enn meg, og det vil lagres med en krypteringsløsning som sikrer at du forblir anonym. Dette er i tråd med retningslinjer for datahåndtering ved Høgskolen i Innlandet.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil oppbevares atskilt fra øvrige data. Det vil ikke være mulig å spore informasjon tilbake til deg i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen 01.11.23. Alle personopplysninger, inkludert lydopptak, vil bli slettet innen prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Masterstudent: Marte Syverud Sveum (mssveum@gmail.com, 40628142)
- Veileder: Anja Maria Pesch (anja.pesch@inn.no, 62430278)
- Personvernombud ved Høgskolen i Innlandet: <https://www.inn.no/om-hogskolen/personvern/>

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

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

Med vennlig hilsen

Marte Syverud Sveum
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Pedagogers forståelse av ekstermalisert atferd hos barn», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.11.2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 2, side 1

Intervjuguide

Praktisk informasjon

- Kort om hvem jeg er og min bakgrunn
- Formål med forskningsprosjektet
- Vise til informasjonsskrivet, og informere om taushetsplikt, anonymitet, lydopptak, samt muligheten for å trekke seg
- Innhente skriftlig samtykke

Informantens bakgrunn og arbeidserfaring

- Utdanning og evt videreutdanning
- Stilling og antall år i barnehage
- Aldersgruppe på avdeling

Forståelse og opplevelse av eksternalisert atferd

- Hvordan forstår du begrepet eksternalisert atferd?
- Hvordan opplever du denne typen atferd?
- Hvilken erfaring har du med eksternalisert atferd hos barn?
- I hvilke situasjoner opplever du at eksternalisert atferd kommer til uttrykk, og hvordan?
- Har du noen tanker om hvorfor denne typen atferd oppstår?
- Hvordan tror du barnet opplever situasjonen?
- Hvilke konsekvenser tenker du at eksternalisert atferd kan ha for resten av barnegruppen?
- Er det noe som oppleves som ekstra utfordrende ved denne atferden?
- Hvordan vil du evaluere dine kunnskaper og ferdigheter i møte med eksternalisert atferd, og hvordan har du opparbeidet deg dette?

Håndtering av eksternalisert atferd

- Hva gjør du når en situasjon med eksternalisert atferd oppstår?
- Hva ser du på som det viktigste i møte med denne atferden?
- Hvordan snakker du med resten av de ansatte på avdelingen når slike situasjoner oppstår?

- Et begrep som har blitt viktigere i det siste er tidlig innsats. Hvordan forstår du dette begrepet, og hva tenker du om det i sammenheng med eksternalisert atferd?
- Hvilke tiltak er vanlig å sette i gang, og hvor tidlig settes det i gang?
- Tror du barnehagen kan forsterke eller redusere/forebygge denne typen atferd? Evt hvordan?

Relasjoner

- Hvordan tenker du at relasjoner og relasjonsbygging henger sammen med eksternalisert atferd og håndteringen av det?

Foreldre/hjem-samarbeid

- Hvilke tanker har du rundt betydningen av barnehage-hjem samarbeid i forbindelse med eksternalisert atferd?

Avslutning

- Er det noe du vil utdype mer eller legge til?
- Kan jeg da ta kontakt i ettertid om det er noe jeg lurer på?
- Om det er noe du kommer på i ettertid, eller noe du lurer på, er det bare å ta kontakt

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3, side 1

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
803580

Vurderingstype
Standard

Dato
12.12.2022

Prosjekttittel

Barnehagelæreres forståelse av eksternalisert atferd hos barn

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Anja Maria Pesch

Student

Marte Syverud Sveum

Prosjektperiode

01.11.2022 - 01.11.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.11.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt. Intervjuene må derfor gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere enkelte elever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, trinn, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner deltagerne om taushetsplikten før intervjuet startet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Callan Ramewal

Lykke til med prosjektet!