

Ingrid Lyngstad

Tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen

En kvalitativ studie av hvordan
tre spesialpedagoger jobber med
tidlig innsats for barn som viser
eksternaliserende atferd i barnehagen



Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim,

Høst 2024.

Forord

Jeg føler meg privilegert som har fått mulighet til å ta videreutdanning i spesialpedagogikk. Disse to årene med master i spesialpedagogikk har vært utrolig krevende, samtidig som de har vært både spennende og lærerike. Jeg har vært heldig som har fått lov til å fordype meg i et tema som har interessert meg lenge. Jeg har mange jeg vil takke for denne muligheten for videreutdannelse.

Jeg vil takke de tre spesialpedagogene som stilte opp i denne studien. Denne masteroppgaven hadde ikke vært mulig å skrive uten deres kunnskap, erfaringer og opplevelser.

Takk til min veileder Mariann Doseth. Du har støttet og veiledet meg på en måte som har passet meg godt. Du har satt i gang mange viktige tankeprosesser underveis hos meg, spesielt når prosessen har vært tung. Takk!

Jeg vil takke min arbeidsgiver for denne muligheten jeg har fått til å videreutdanne meg. Takk til min enhetsleder for motivasjon og gode råd underveis. Din positivitet og velvilje har vært avgjørende for at jeg har gjennomført denne studien. Og til mine kollegaer, takk for deres tålmodighet og støtte gjennom hele studietiden ved Dronning Mauds Minne Høgskole.

Til slutt vil jeg takke min familie, som har holdt ut med meg igjennom studietiden. Til mannen min, som har hatt troen på meg når motivasjonen har vært på det laveste. Til mine tre barn som har holdt ut med en mor som har sittet flere timer foran dataen. Jeg gleder meg til denne prosessen er over, og jeg får tilbringe mer tid med dere.

Ingrid Lyngstad

Oktober, 2024.

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt spesialpedagogens erfaringer med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen, og hvordan spesialpedagogen forstår eksternaliserende atferd. Gjennom problemstillinga rettes fokuset mot spesialpedagogen i barnehagen og spesialpedagogens erfaringer i møte med barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen.

For å besvare problemstillinga, bygger studien på en kvalitativ tilnærming. Datamaterialet er samlet inn gjennom semi-strukturerte intervju med tre spesialpedagoger som jobber i tre ulike barnehager.

Funnene som kommer frem i denne studien viser blant annet hvordan spesialpedagogens syn på barn påvirker hvordan barn og deres atferds uttrykk møtes i barnehagen. Sentrale funn som drøftes er blant annet syn på barn og barns motstand, inkludering i lys av tidlig innsats og spesialpedagogens erfaring med foreldresamarbeid når atferden utfordrer.

Innhold

1.0 Innledning.....	7
1.1 Problemstilling og avgrensning	8
1.2 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen	9
1.3 Tidligere forskning.....	10
1.4 Oppgavens oppbygging	13
2.0 Teoretisk rammeverk	14
2.1 Bioøkologisk modell	14
2.1.1 Bronfenbrenners utviklingsmodell.....	14
2.2 Tidlig innsats.....	16
2.3 Eksternaliserende atferd	18
2.3.1 Årsak til eksternaliserende atferd	20
2.4 Synet på barn.....	21
2.4.1 Anerkjennelse.....	22
2.4.2 Barns motstand	23
2.5 Inkludering og vennskap.....	24
2.6 Foreldresamarbeid	27
3.0 Metode	30
3.1 Forskningsdesign	30
3.1.1 Hermeneutikk.....	32
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	33
3.2.1 Semistrukturert forskningsintervju	33
3.3 Gjennomføring av datainnsamling	34
3.3.1 Studiens utvalg og rekrutteringsprosessen	34
3.3.3 Gjennomføring av intervju	35
3.4 Etterarbeid.....	37
3.4.1 Transkribere	37
3.4.2 Analyse	37
3.5.1 Reliabilitet og validitet.....	39
3.6 Forskningsetikk.....	40
4.0 Empiriske funn og drøfting	42
4.1 Eksternaliserende atferd	42
4.1.1 Syn på barn.....	43
4.1.2 Barns motstand	47

4.2 Inkludering.....	48
4.2.1 Skjerming.....	48
4.2.2 Opplevd inkludering	51
4.3 Foreldresamarbeid	53
4.3.1 Kommunikasjon.....	54
5.0 Avsluttende refleksjoner	58
5.1 Videre tanker og refleksjoner.....	60
Referanser:	62
Vedlegg.....	67
Vedlegg 1: Meldeskjema Sikt	67
Vedlegg 2: Forlenge forskningsperioden Sikt	68
Vedlegg 3: Informasjon- og samtykkeskjema.....	69
Vedlegg 4: Intervjuguiden	72

1.0 Innledning

Den overordnede målsettingen for denne studien er å få økt kunnskap om hvordan spesialpedagoger jobber med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen, hvordan spesialpedagogen anerkjenner at eksternaliserende atferd kan være et uttrykk for noe som viser seg i barnets atferd. Tidlig innsats beskrives i Meld. St. 6 (2019-2020) som et godt pedagogisk tilbud, der barnehager og skoler jobber for å forebygge utfordringer og at tiltak settes inn med en gang utfordringen oppdages (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Eksternaliserende atferd er et kjent tema for ansatte i barnehagen, og flere kan oppleve en følelse av hjelpeløshet i møte med denne atferden. Forskning viser at tidlig innsats er avgjørende for å forebygge og redusere eksternaliserende atferd hos barn (Ogden, 2017, s. 99). Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, begynner med “*Alle barn fortjener en god start*”. Videre poengteres det at tidlig innsats er avgjørende for at alle barn og unge kan oppnå sine drømmer og ambisjoner. På tross av dette hevdes det at ikke alle barn får den hjelpen de trenger, når de trenger den (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 7). Den viktigste investeringen vi kan gjøre som samfunn, er å bidra til at alle får en god start. Barnehage er det første leddet i et livslangt læringsløp (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 27). Min erfaring fra feltet, både som barne- og ungdomsarbeider og barnehagelærer er at barn som viser eksternaliserende atferd er et vanskelig tema som det snakkes mye om, samtidig sitter det mange rundt om som undrer seg på hva som kan gjøres for disse barna og hva tidlig innsats er for dem. Noe som igjen kan føre til en “vent og se” holdning.

Ifølge Størksen et.al., (2018) er det stor enighet blant internasjonale forskere om at mellom 10 og 20 prosent av alle barn mellom fire og ti år har store psykiske plager. Disse plagene er så store at barnas funksjonsnivå påvirkes. Av disse barna, er mellom 4 og 7 prosent behandlingstrengende (Størksen et. al., 2018, s. 63). Størksen et.al., (2018) viser til en studie kalt Tidlig Trygg i Trondheim (NTNU), som viser til at 7,1 prosent av barn i norske barnehager ble klassifisert med en eller flere psykiske lidelser. Da det ble sett på hvilke psykiske lidelser som var de vanligste, kom det frem at alvorlige atferdsvansker, angst og depresjon var hyppigst (Størksen et. al., 2018, s. 63, Wendelborg, et al., 2015, s. 125). Også undersøkelser av voksnes psykiske helse, viser at psykiske plager er vanlig i befolkningen. Det rapporteres om en svak økning i psykiske vansker hos unge voksne de siste årene (Folkehelseinstituttet, 2023).

Det er godt dokumentert hvor stort andel av voksne som har utfordringer med sin psykiske helse, samtidig som det finnes mye litteratur på hvilke forhold som har betydning for utvikling av psykiske lidelser. I lys av dette vil det være av stor interesse og forske på tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen.

I rammeplanen for barnehage (2017) står det at alle barn skal få uttrykke ulike perspektiver og meninger i barnehagen, og at alle barn skal erfare at det finnes ulike måter å uttrykke seg på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Dette kan vise betydningen av aksept for ulike uttrykk, og respekt i møte med atferd og følelsesuttrykk.

1.1 Problemstilling og avgrensning

Denne studien har som mål å undersøke spesialpedagogens erfaringer med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen, og hvordan spesialpedagogen forstår eksternaliserende atferd. I denne sammenhengen kan spesialpedagogens erfaringer bidra til å belyse perspektiver på tidlig innsats, og det store spørsmålet om inkludering som er tydelig forankret i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8, 9, 10 og 19).

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har spesialpedagogen i sitt arbeid i barnehagen med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd?

Gjennom denne problemstillingen rettes fokus mot spesialpedagogen i barnehagen og spesialpedagogens erfaringer i møte med barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen.

Forskningsspørsmål:

Hvordan forstår spesialpedagogen eksternaliserende atferd?

Forskningsspørsmålet søker å utforske hvordan spesialpedagogen forstår eksternaliserende atferd. Dette er interessant i lys av hvordan eksternaliserende atferd kan forstås som et uttrykk for noe (som barnet er en del av).

Studien bygger på kvalitativ tilnærming og semi-strukturerte intervju med tre spesialpedagoger som jobber i tre ulike barnehager.

Som man ser i problemstillinga, avgrenses studien til og handler om barnehagebarn, der blikket retter mot hvilke erfaringer spesialpedagogen har i arbeidet med tidlig innsats og barn som viser eksternaliserende atferd. Det brukes flere begreper om atferdsvansker blant barn og unge, som sosiale og emosjonelle problemer og psykiske helseproblemer. Det skilles også mellom internaliserende vansker, som er innadvendte vansker, og eksternaliseringen vansker, som er utagerende vansker (Ogden, 2017, s. 99-100). I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke begrepet eksternaliserende atferd. Barn som viser eksternaliserende vansker, handler om barn som ofte kommer i konflikt med andre barn og voksne på grunn av frustrasjon og sinne. Aggresjon er på flere måter kjernen i atferden (Ogden, 2017, s. 99).

Min interesse for tidlig innsats, barn som viser eksternaliserende atferd og barns motstand har vært en motivasjon og drivkraft gjennom denne forskningen.

1.2 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Spesialpedagogikk er i dag anerkjent som en egen fagdisiplin, som setter søkelys på opplæring og tilrettelegging for personer med spesielle behov, ulike diagnoser eller funksjonsnedsettelse (Hvidsten, 2021, s. 19). Den spesialpedagogiske hjelpen skal bidra til utvikling, trivsel og læring, samt at den skal bidra til at barn blir rustet til skolestart (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 22). I barnehageloven står det at alle barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp, dersom de har særlige behov for det. Formålet er å gi barna hjelp tidlig og for å støtte de i utvikling og læring av for eksempel sosiale ferdigheter (Barnehageloven, 2005, §31) og atferdsvansker (Ogden & Rygvold, 2017, s. 11). Det er ikke entydig definert hvem som faller under begrepet barn med spesialpedagogiske behov, men diagnostiske kriterier og definisjoner er ikke avgjørende for å få spesialpedagogisk hjelp og støtte (Ogden & Rygvold, 2017, s. 11). Den spesialpedagogiske hjelpen er tilknyttet de som, etter en sakkyndig vurdering, anses å ha spesielle behov for slik støtte (Arnesen, Kolle & Solli, 2019, s. 98). I veilederen for spesialpedagogisk hjelp (2017) står det at barnet må et særskilt behov for å få spesialpedagogisk hjelp. Det står presisert at i «særlig behov» ligger det et krav om at barnet må ha et behov som skiller seg ut fra barn på samme alder vanligvis har (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5).

Det er derfor rimelig å anta at mange barn som viser utfordrende atferd i barnehagen, ikke har vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Derfor er det ikke tydelig avgrenset i denne oppgaven om dette handler om barn med vedtak eller ikke. Det er viktig at vurderingen av barnehagebarn gjøres på en grundig og selvstendig måte. Dette innebærer at man ikke bare ser på barnets spesifikke utfordringer, men også vurderer om disse behovene kan møtes innenfor rammene av det ordinære barnehage tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6).

Tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen er et viktig tema innen allmennpedagogikken. I denne oppgaven vil jeg imidlertid fokusere på det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, basert på samtaler med tre spesialpedagoger som deler sin relevante kunnskap og erfaring innenfor dette området. Litteraturen jeg benytter, er hovedsakelig spesialpedagogisk.

Det presiseres at deler av masteroppgaven inneholder deler hentet fra tidligere arbeid i fagene MFFMD5010. Dette gjelder innledningen, tidligere forskning og metode.

1.3 Tidligere forskning

Før jeg begynte å søke etter tidligere forskning, satte jeg meg ned og skrev en liste over nøkkelord jeg kunne bruke for å søke etter artikler. For å finne frem til tidligere forskning for mitt tema, som er barn som viser atferdsvansker, har jeg tatt i bruk nettsidene Idunn, google scholar, Sage journals og Oria. Jeg har satt sammen flere ulike søkeord, som «atferd, atferdsvansker, spesialpedagogikk, barnehage, skole, aggresjon, medvirkning,». Søkene ble gjort både på norsk og engelsk, for å nå flere artikler. Nedenfor finnes et utvalg av artikler som jeg finner nyttig i mitt videre arbeid med min forskning på mitt tema.

Grimsæth et al. (2018) har i sin artikkel «Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd» tatt utgangspunkt i en undersøkelse der 31 forskningsdeltakere beskriver hvordan de handler i møtet med barn som viser utfordrende atferd og hvordan de tilrettelegger for barn og elevers sosiale utvikling. Forskningsdeltakerne er lærere fra barnehage, grunnskole og videregående skole som tar videreutdanning i «adferdsvansker». Studien er en case-studie som besto av tre spørsmål, som skulle besvares skriftlig. Hovedhensikten var å undersøke lærernes handlingskompetanse i møte med barn som utfordrer, samt hvilken kompetanse lærerne ønsket å utvikle gjennom videreutdanningen.

Funnene viser at lærerne tilrettelegger for at elevene kontinuerlig skal utvikle sin sosiale kompetanse i hverdagslige situasjoner i både skole og barnehage. Informantene ser på sosial kompetanse som noe som utvikles gjennom samspill med andre i de daglige aktivitetene. For barn som har utfordringer med de sosiale samspillene legges det opp til ekstra tiltak i det daglige. Funnene peker også på at informantene planlegger og tilrettelegger spesielt for utviklingen av sosial kompetanse og endring av atferdsmønster. Til sist viser funnene i denne undersøkelsen at informantene ønsker å styrke egen handlingskompetanse, føle trygghet i egen kompetanse og økt kunnskap rundt årsaker som ligger bak atferden (Grimsæth et al., 2018. s. 312-324).

Ruth Ingrid Skoglund og Ingvild Åmot (2020) har i sin kvalitative studie "When Anger Arises in the Interaction with Children in kindergartens - The Staff's Reactions to Children's Resistance» som handler om konflikter mellom barn, og barn og ansatte i barnehagen. Den har som mål å belyse hvordan ansattes følelser kan oppleves utfordrende og ta overhånd i møte med motstand fra barnet, samt å diskutere hvordan refleksjoner i fellesskap rundt slike opplevelser kan bidra til utvikling av faglig skjønn. Fire barnehager deltok i undersøkelsen, der det ble utført 12 fokusgruppeintervjuer sammen med personalet. Funnene i studien viser til strukturelle faktorer og frustrasjonen over barn som yter motstand. De ansattes følelser settes på prøve når de møter barn som utøver motstand, som resulterer til sinne og frustrasjon, som igjen kan medføre at ansatte ikke greier å se barnets perspektiv. De ansatte synes også det er utfordrende å mestre de travle og stressende situasjonene som oppstår. Der opplever de ansatte at de ikke får møte barna på en ønskelig måte (Skoglund & Åmot, 2020. s. 1-10)

Hukkelberg et al. (2019) har gjort en metaanalyse der de ser på forholdene mellom utfordringer innenfor sosial kompetanse og atferdsproblematikk blant barn mellom 3-13år. Undersøkelsen ble gjort gjennom et systematisk litteratursøk av engelskspråklige studier, fra år 2008 til 2018. Det ble gjennomgått 54 uavhengige studier, med totalt 46 828 deltakere. Utgangspunkt er svar fra foreldre og lærere. Funnene som ble gjort viser en klar sammenheng mellom sosial kompetanse og atferdsproblematikk. Det ble rapportert en høyere sammenheng, desto eldre barna var. Studiene der samme informant svarte på spørsmål som inneholdt både sosial kompetanse og atferdsproblemer, viste en sterkere sammenheng mellom atferdsproblematikken og sosial kompetanse. Undersøkelsen viser også at intervensjonsprogrammer rettet mot problematferd hos barn vil ha nytte av å redusere atferdsproblemer og i fellesskap øke sosial

kompetanse for å hjelpe barn med nye eller nåværende problematferd. Det beste er å starte tidligst mulig med disse programmene (Hukkelberg et al., 2019).

Den siste studien jeg vil nevne er Topp-studien- Trivsel og oppvekst i barndom og ungdomstid (Gustavson, 2022) som består av en sammensatt forskningsgruppe som har lang erfaring med forskning på trivsel og psykisk helse hos barn og unge. Datamaterialet baserer seg på et representativt utvalg, der 900 barn og deres familier er fulgt opp fra 18 måneder til 18 år. Denne studien innhentet kunnskap om barns psykiske helse, og undersøker blant annet hva som bidrar til at noen barn utvikler atferdsproblemer, og andre psykiske plager. Studien undersøkte sammenhengen mellom hvor emosjonelle, selvregulerende, sosiale, aktive og sjenerte barna var og hvordan ungdommer vurderer seg selv ut fra fem personlighetsfaktorer. Forskerne mener at ett av funnene aviser myten om at barn med høyt aktivitetsnivå er en risikofaktor for atferdsproblemer. Det den heller viser er at høyt aktivitetsnivå vil utvikle høy gjennomføringsevne og selvdisiplin i ungdomsårene, samtidig som ungdommene blir utadvendte og sosiale. Betydningen av voksenrollen og den voksnes oppfatning av aktive barn blir også nevnt som viktig. Barn som får være seg selv og som får utløp for sin energi har forutsetninger for å klare seg bra, mens barn som misforstås, der den voksne oppfatter barnet som uregjerlig, kan i verste fall påvirke barnets utvikling negativt. Dette gir en økt risiko for at barnet blir definert og kategorisert med atferdsproblemer. Et annet viktig funn fra denne TOPP-studien er at foreldre og miljø er med på å forme barns personlighet. Det vises til hvordan kjeft og en streng disiplinerende rolle kan påvirke barnet i en negativ retning. Ofte får de «vanskelige» barna mye kjeft, men som funn fra studien viser til, kan dette bidra til en uheldig personlighetsutvikling. I stedet trenger disse barna tålmodige voksne, som møter barna med varme, ro og omsorg, og som hjelper barna med å regulere sine vanskelige følelser (Gustavson, 2022).

Tematikken i de presenterte studiene kan ses i sammenheng med min valgte tematikk for forskningsprosjektet. Studiene berører spesielt temaet atferdsvansker, som også er tema i mitt prosjekt. Funn som jeg ønsker å trekke frem, som belyser mitt tema, er spesielt voksenrollen og synet på barn.

1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1: I dette kapitlet presenterer jeg mitt valg av tema, aktualiserer temaet, presenterer problemstillinga, går nærmere inn på spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, før jeg viser til tidligere forskning på temaet mitt som er tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen.

Kapittel 2: Dette kapitlet inneholder det teoretiske rammeverket som er relevant for min studie. Tidlig innsats, atferdsvansker, synet på barn, inkludering og foreldresamarbeid er hovedkapitler under dette kapitlet.

Kapittel 3: I dette kapitlet går jeg inn på de metodiske valgene jeg har tatt underveis i denne studien. Denne delen består av forskningsdesign, metode, intervjuprosessen, etterarbeidet av datamaterialet, kvaliteten av studien og forskningsetikk.

Kapittel 4: Her presenteres di sentrale funnene sammen med drøftingsdelen. Drøftingsdelen ses i lys av funn og det teoretiske rammeverket. Kapitlet er delt inn i tre hovedkapitler: eksternaliserende atferd, inkludering og foreldresamarbeid, som igjen har til sammen fem underkapitler. Her drøftes synet på barn, barns motstand, skjerming, opplevd inkludering og kommunikasjon.

Kapittel 5: I dette kapitlet gir jeg en kort oppsummering av studiens funn, før jeg avslutter med noen tanker omkring videre forskning.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres begreper og teoretisk tilnærming som kan være relevant for å besvare mitt tema og problemstilling. Kapitlet gjør rede for sentrale begreper i problemstillingen som kan være et bidrag til å belyse ulike perspektiver som grunnlag for drøfting av det empiriske materialet fra det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Sentrale begreper i problemstillingen dreier seg om tidlig innsats, eksternaliserende atferd og spesialpedagogen. Problemstillingen inviterer til spørsmål tilknyttet tidlig innsats og inkludering som kan være et omdreiningspunkt i det spesialpedagogiske arbeidet for barn som viser eksternaliserende atferd, noe som utdypes i Meld.St.6 (2019-2020).

Jeg har valgt å bruke Urie Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske teori. Teorien forklarer hvordan faktorer på mange ulike nivåer har betydning for utvikling av atferden hos barnet. Den gir en omfattende ramme for å forstå barns utvikling i sammenheng av deres miljø. Ved å ta i bruk Bronfenbrenners (1979) utviklingsmodell, kan spesialpedagogen analysere de ulike nivåene i barnets miljø, som igjen bidrar til at spesialpedagogen kan identifisere faktorene som er med på å utvikle eksternaliserende atferd hos barnet (Bronfenbrenner (1979) referert i Helsedirektoratet, 2015 s. 12-15, Kvello, 2015, s. 27, Tetzchner, 2019, s. 25-26).

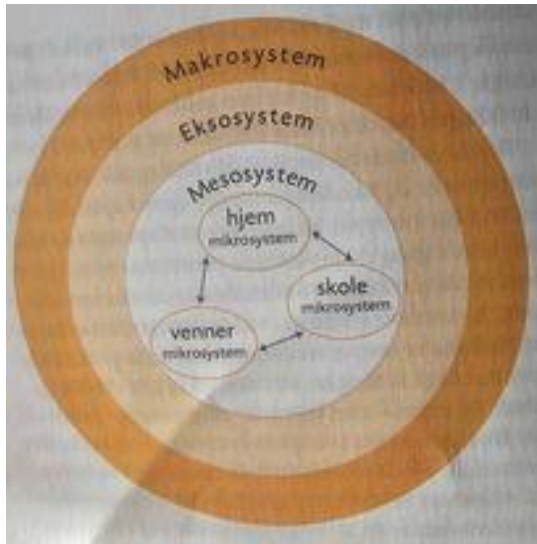
2.1 Bioøkologisk modell

Kvello (2015) skriver om transaksjonsmodellen, som kan sies å være en “paraply” teori, der flere teorier kan inngå i den. Transaksjonsmodellen beskriver hvordan miljøet og barnet påvirker hverandre over tid. Menneskesystemet i transaksjonsmodellen innebærer at det best kan ses på som biopsykososialt. Det betyr at mennesket er et resultat av påvirkninger og forutsetninger, der biologi, psykologi og miljø må tas hensyn til (Kvello, 2015, s. 21-23).

2.1.1 Bronfenbrenners utviklingsmodell

Tetzchner (2019) viser til Urie Bronfenbrenner (1979, referert i Tetzchner, 2019, s. 25-26) bioøkologiske teori. Utgangspunktet for denne teorien er at den forklarer hvordan individets utvikling påvirkes av ulike miljøer og samspill barnet befinner seg i. Teori består av fire deler: prosess, person, kontekst og tid, som utgjør elementene i utviklingsmodellen.

En sentral del av denne teorien er de proksimale prosessene som viser til de nære, gjentatte interaksjoner mellom individet og omgivelsene. Hvordan barn påvirker og påvirkes av miljøet, er avhengig av barnets subjektive oppfattelse, som har sitt grunnlag i barnets erfaringer. Modellen består av fire nivåer som til sammen utgjør barnets oppvekstmiljø. Disse er mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet (Tetzchner, 2019, s. 25-26).



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsmodell, 1979 (Tetzchner, 2019, s. 26)

Det første og innerste nivået er Mikrosystemet. Det er de miljøene barnet ferdes i til daglig, som familie, nærmiljø og barnehage. Disse miljøene består av de nære og personlige relasjonene, med ansikt til ansikt kontakt. For eksempel kan konflikter i hjemmet påvirke barns atferd. Når et barn trer inn i et nytt mikromiljø, oppstår mesosystemet. Mikronivåene påvirker hverandre på ulike måter. Hvordan barnet fungerer i hjemmet, har betydning for hvordan barnet fungerer på skole, og omvendt. Hvis for eksempel spesialpedagogen i barnehagen greier å opprettholde et godt samarbeid med foreldrene til barnet, vil det føre til at man kan håndtere den eksternaliserende atferden bedre. Det neste trinnet er eksosystemet. Dette systemet har en indirekte påvirkning på barnets utvikling. Barnet befinner seg ikke selv i disse sosiale sammenhengene, men de er viktige for familiens og barnets utvikling. Eksosystemet omfatter foreldrenes arbeidsplass og sosiale nettverk, og foreldre til venner. Her kan for eksempel foreldre som opplever mye stress på arbeidsplassen, bli påvirket av at deres evne til å støtte barnet hjemme, som igjen kan føre til eksternaliserende atferd hos barn. Det siste systemet er makrosystemet. Det inneholder det overordnede nivået i det økologiske systemet, og som omfatter blant annet kulturen, politikken, lover og livstil.

Her kan for eksempel økonomiske nedgangstider, før til stress og dårlig stemning i hjemmet, som igjen kan ha påvirkning til barns atferd. Disse fire systemene virker sammen, det som skjer på et nivå, har sammenheng med det som skjer på andre nivåer. Som for eksempel kan hendelser i en eller flere barnehager, føre til endringer i lover (Helsedirektoratet, 2015 s. 12-15, Kvello, 2015, s. 27, Tetzchner, 2019, s. 25-26). Det finnes også et femte system: kronosystemet, som omhandler tidsdimensjonen og som understreker hvordan de gjensidige prosessene mellom person og miljø fører til en kontinuerlig utvikling (Kvello, 2015, s. 27).

2.2 Tidlig innsats

Meld.St. 6 (2019-2020) defineres tidlig innsats som et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, der både barnehager og skoler arbeider forebyggende og at tiltak settes inn med en gang utfordringene oppdages. Tiltakene kan tilrettelegges innenfor det ordinære tilbudet, men også ved å sette inn særskilte tiltak (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

Groven og Rostad (2022) peker på at det er vanskelig å finne en faglig forståelse av hva tidlig innsats betyr eller skal bety i en norsk kontekst. De hevder at det ikke gis spesifikke statlige føringer for innholdet i realiseringen av tidlig innsats. Aktuelle tiltak gjennomføres og iverksettes lokalt, og mange kommuner har utarbeidet egne retningslinjer for tidlig innsats, mens andre kommuner legger føringer for bruk av spesifikke programmer. Det finnes altså ingen spesifikk teoretisk kunnskapsbase som forankrer begrepet i en norsk kontekst, men forståelsen forhandles frem (Groven & Rostad, 2022, s. 43-45).

Hausstätter (2021) viser til en forståelse av tidlig innsats, at jo tidligere man korrigerer og gir hjelp av konkrete problemer, desto større er mulighetene for å lykkes med innsatsen man setter inn. Altså ved å sette inn de riktige tiltakene tidlig i barnets liv, jo lettere kan de løse de utfordringene barnet møter senere i livet og dermed vil de ressursene bli mindre nå enn man vil måtte regne med å bruke senere i livet. For å identifisere barns som er i risikozonen eller har et problem, argumenteres det med at spesialpedagoger ikke trenger å benytte seg av ulike tester og evalueringmateriell. Han hevder at erfaring og observasjon kan være tilstrekkelig for å utfordringene barnet. Videre poengteres at det ikke bare er nok å satse på tidlig innsats uten at man fyller prinsippet med innhold (Hausstätter, 2021, s. 49-50, 54).

Ogden (2017) er del delvis enig i dette. Han mener, i likhet med Hausstätter (2021), at spesialpedagoger i barnehagen må ha nødvendige kunnskap, kompetanse og en årvåkenhet for å kunne identifisere fysiske, kognitive, sosiale og emosjonelle funksjonsutfordringer hos barn. Men i motsetning til Hausstätter (2021), mener han at spesialpedagoger må ha et bredt anlagt kartleggingsperspektiv for å identifisere vanskene hos barn. Han peker også på viktigheten av å kartlegge og identifisere vanskene så tidlig som mulig for å unngå at utfordringene blir for omfattende og fastlåst. Ved å identifisere avvik eller mulig risiko for forsinket utvikling så tidlig som mulig og dermed gi effektiv og tidlig støtte til barnet og familien, er blant de mest virksomme hjelpetiltakene. Oppfølgingen av barns atferd skal ikke bare skje mens barna er små, men under hele oppveksten, da også vansker kan utvikles senere i oppveksten (Ogden, 2017, s. 111).

Buli-Holmberg (2012) er enig i dette, samtidig som hun deler tiltakene inn i tre nivåer: primær, sekundær og tertiær. Den primære forebyggingen går ut på tiltak for en stor gruppe, for eksempel alle barn i barnehage, og tiltakene går ut på å forhindre at barn utvikler problemer. Sekundær forebygging er tiltak rettet inn mot spesifikke risikogrupper, som for eksempel barn med problematferd. Tiltakene retter seg mot barn som står i fare for å utvikle vansker eller barn som allerede har utviklet vansker. Målet vil være å hindre utviklingen av vanskene eller minske alvorlighetsgraden av vanskene. Det siste nivået som er den tertiære forebyggingen, innebærer tiltak som er forebyggende for risikogrupper som har utviklet vansker, for eksempel med barn som viser store vansker med for eksempel problematferd (Buli-Holmberg, 2012, s. 67-68).

Barnehagen har en sentral rolle i det forebyggende arbeid og barnehagen har store muligheter til å komme med tiltak på et tidlig tidspunkt i barns utvikling. Den viktigste funksjonen til barnehagen for å forebygge vansker og at vanskene skal utvikle seg, er å iverksette allmennpedagogiske tiltak og spesialpedagogiske tiltak når det er nødvendig. Tidlig innsats og forebyggende arbeid blir derfor svært viktig for barn med særskilte behov og barn som er i risikozonen for å utvikle vansker. Videre pekes det på at det alltid vil være barn med behov for særskilt hjelp i barnehagen, noen vil trenge periodisk eller varig oppfølging grunnet tilpasningsvansker, funksjonshemninger, lærevansker eller utviklingshinder. Buli-Holmberg (2012) hevder også at utviklingsstøttene tiltak ofte settes inn for sent, samtidig som hun refererer til forskningsresultatene til Baarud et al. (Baarud et al. referert i Buli-Holmberg, 2012, s. 76) som viser til at det er manglende kompetanse blant barnehagepersonell i barnehagen når det kommer til risikofaktorer.

Det er den manglende kompetansen som er en av grunnene til at vanskene ikke blir oppdaget, og at tiltakene blir satt inn for sent (Buli-Holmberg, 2012, s. 72-76)

Lyngseth og Mørland (2022) hevder at barnehagelærere ofte vil komme opp i dilemmaer om når og om det bør søkes om spesialpedagogisk hjelp. Dermed utfordres de til bevissthet rundt det faglige og den etiske siden ved en «vente og se»-holdning eller om det skal tidlig inngripen til. De mener også at hvis oppmerksomheten blir for stor på barnets utfordringer og vansker, kan det føre til stigmatisering og unødig engstelser. Kanskje kan man da gi barnet litt tid for å se an barnets utvikling og modning, samtidig som det er veldig viktig at barnehagen i samarbeid med foreldrene tilrettelegger for stimulering og pedagogisk arbeid i en slik venteperiode (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 23).

Solli (2017) refererer til en litteraturgjennomgang om tidlig læring og sosial mobilitet som viser at jo senere tiltak blir satt i gang for å hjelpe vanskeligstilte barn, desto mindre effekt vil tiltakene ha (Solli, 2017, s. 60).

Som Meld. St. 6 (2019-2020) skriver så er vi avhengig av tidlig innsats for å nå målet om en god utdanning og like muligheter for alle. Barns hjerne er på sitt mest formbare i de tre første årene i et barns liv, det betyr at disse årene er avgjørende for videre utvikling og læring. Blir det lagt et godt grunnlag i disse årene, øker sannsynligheten for en god utvikling videre (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 21).

2.3 Eksternaliserende atferd

Vanskelig eller utfordrende atferd er en kjent utfordring for alle som arbeider med barn. Ifølge folkehelseinstituttet (2020) refererer ikke atferdsvansker til en diagnostisk kategori, men den kan inkludere diagnoser (Folkehelseinstituttet, 2020, s. 14).

Ogden (2017) viser til at det brukes mange begreper om atferdsproblemer hos barn og unge. Begrep som blir brukt er blant annet sosiale og emosjonelle problemer, og psykiske helseproblemer. Atferdsproblemer handler om barn og unge som ofte kommer i konflikt med andre på samme alder, også med voksne.

Frustrasjon og sinne er ofte årsaken, og aggresjon er på mange måter kjernen i atferdsproblemet. Ogden (2017) hevder at aggresjonen omfatter handlinger som har til hensikt å skade andre eller påføre andre smerte. Han viser også til at atferdsproblemer er sosialt definert, de er altså ikke objektive kjennetegn ved barn. Det handler om en atferd som bryter med oppfatninger og forventninger til hvordan barna oppfører seg. Han hevder at definisjonen av atferdsproblemer er et spørsmål om hvor lavt eller høyt en legger toleranselisten ved den enkelte barnehagen. Det er for eksempel lite uenigheter om at for eksempel vold og mobbing er en uakseptabel atferd, mens når det gjelder forventninger til lydighet, vennlighet og hensynsløs atferd er det større variasjon. Atferdsproblemer kan henge sammen med det pedagogiske tilbudet i barnehagen, der aktivitetene er dårlig tilpasset barnas forutsetninger og behov (Ogden, 2017, s. 99, 101-102).

Forskning viser at antallet risikofaktorer et barn er utsatt for, kan være en viktig prediktor for fremtidige eksternaliserende atferdsproblemer enn selve atferden i seg selv. Risiko er hendelser og påvirkninger som øker sannsynligheten for en negativ utvikling for barn. For å identifisere barn som står i fare for å utvikle en slik type atferd på lengre sikt, er vurderingen av risikofaktorer egnet. Ogden hevder at risikofaktorer som oftest blir påvist hos barn som har utviklet en eksternaliserende atferd, er vanskelig temperament, sviktende selvkontroll og kognitiv svikt, dysfunksjonell oppdragelse og negative påvirkninger fra jevnaldrende (Ogden, 2017, s. 107-109).

Ogden (2017) deler inn atferdsproblemene inn i tre grupper etter alvorlighetsgrad, den første er læringshemmende atferd, den andre er norm- og regelbrytende atferd og den tredje er alvorlige atferdsproblemer. Læringshemmende atferden handler om uoppmerksomhet, avbrytelser og følelsesmessige utbrudd, som ofte er utløst av hendelser i grupper. Den norm- og regelbrytende atferden er der barna ikke har forstått eller tilpasset seg felles regler og normer. Den siste i gruppen som er alvorlige atferdsproblemer handler ofte bare om en liten gruppe av barn og består mer av eldre enn yngre barn. Atferd som mobbing, plaging, vold, utagering, hærverk, barn som stikker av havner under denne gruppa (Ogden, 2017, s. 101-102).

Størknes (2018) mener at atferdsvansker kjennetegnes ved opposisjonell, negativ, aggressiv eller antisosial atferd, og at fysisk aggresjon er en av de vanligste atferdsvanskene hos små barn (Størknes, 2018, s. 68-69), mens Folkehelseinstituttet (2020) mener at atferdsvansker er overdreven sutring, hyling, skriking, ødeleggelse, hærverk, trusler og vold (Folkehelseinstituttet, 2020, s. 14).

Atferdsproblemene i barnehagen handler om handlinger som bryter med regler, normer og forventinger og som hemmer barnas utvikling og positive samhandling med andre. Problemene oppstår som regel i konfliktsituasjoner mellom barnet og omgivelsene. I situasjonene med andre barn, handler det ofte om uenigheter og konflikter rundt regler i lek, om ting barna vil ha og om sosial dominans som i mobbing. I kontakten med de voksne handler det om grensesetting og om å få barna til å samarbeide om å følge regler og rutiner. I følge FHI (Folkehelseinstituttet, 2020) finnes det ingen absolutt skillelinje mellom normalatferd, normale oppdragelses- eller disiplinproblemer eller atferdsforstyrrelser som gjelder barn (Folkehelseinstituttet, 2020, s.14).

Tetzchner (2019) mener at denne type atferd omfatter handlinger som er forstyrrende for barn og voksne, og derfor krever tiltak (Tetzchner, 2019, s. 54).

Det skilles ofte mellom internaliserende vansker og eksternaliserende vansker. Internaliserende vansker kalles også emosjonelle eller innagerende vansker og de omfatter spise- og søvnevansker, engstelighet og tristhet. Disse vanskene kan vise seg som angstlidelser og depresjoner. Eksternaliserende vansker er de sosiale eller utagerende vanskene (Befring & Uthus, 2021, s. 505; Kvello, 2015, s. 157; Ogden, 2017, s. 101).

I denne forskningen har jeg valgt å bruke begrepet eksternaliserende atferd.

2.3.1 Årsak til eksternaliserende atferd

Det kan være mange årsaker til at barn viser eksternaliserende atferd, og det finnes mange risikofaktorer for utvikling av eksternaliserende atferd. Barn er forskjellige, og noen barn er mer utsatt for å utvikle eksternaliserende atferd, enn andre. Kvello (2015) hevder at det er omsorgsutøvelsen som er den vanligste risikofaktoren for at barn utvikler eksternaliserende vansker, samtidig som enkelte genetiske og biologiske betingede sårbarheter som for eksempel temperamenstrekk spiller inn. Barn som vokser opp i ustabile familieforhold, høyt konfliktmiljø og foreldres evne til tilstedeværelse og omsorg er alle risikofaktorer for å utvikle eksternaliserende atferd (Kvello, 2015, s. 157).

Ogden hevder at ved å vokse opp i slike familieforhold forstyrrer barnets sosialisering og fører til dårlige sosiale relasjoner med andre personer. Imidlertid er det barn som utsettes for den kombinerte belastningen av egen sårbarhet og et ugunstig oppvekstmiljø med varig stress og

gjentatte konflikter, som står i fare for å utvikler eksternaliserende vansker (Ogden, 2017, s. 103-107).

Størksen (2018) fremhever at det ofte er en årsak til barnets atferd, og at man først og fremst må reflektere over hva som eventuelt ligger bak barnets atferds uttrykk (Størksen, 2018, s. 68). Kinge (2022) påpeker viktigheten med å reflektere over og undersøke hva det er som driver barn til å ville protestere og teste grenser (Kinge, 2022, s. 19).

Roland (2012) mener at igjennom økt kompetanse vil det gis en bedre forståelse og et annet blikk for det som skjer rundt barna, og at kompetanse i barnehagen er hovednøkkelen i arbeidet med å hjelpe og støtte barn med eksternaliserende atferd i barnehagen (Roland, 2012).

Kinge (2022) har gjennom mange år med erfaring, erfart at barns uttrykksmåter alltid har en årsak. Barn som mangler språk til å kommunisere sine følelser, kommuniserer til oss gjennom sine handlinger. Hun hevder videre at det å kommunisere følelser er noe av det vanskeligste vi gjør, og når de tar overhånd, mister vi ofte de ordene vi har som vi kan bruke til å holde oss rolige og kontrollert i situasjoner. Er vi opprørte og styrt av følelser, gir det oss en opplevelse av kaos, manglende oversikt og forståelse og vi føler at vi mangler kontroll. Det kan føre til at vi mister språket, som igjen preger våre reaksjoner. Barn kan ha godt språk, men mangler det emosjonelle språket (Kinge, 2022, s. 14-15).

2.4 Synet på barn

Synet på barn har gjennomgått betydelige endringer over tid. Synet på barn har gått fra å se på barn som sårbare og inkompetente, til å se på barn som kompetente, aktive aktører og deltakere i sitt eget liv og læring. Lund og Helgesen (2020) fremhever et positivt syn på barn, der barns subjektive forståelse blir anerkjent som følelser, tanker og meninger, og behandles som et fullverdig menneske i deres barndom. Det kommer stadig ny kunnskap om barn. Vi må selv velge ut hvilken kunnskap vi legger til grunn for vårt syn på barn (Lund & Helgesen, 2020, s. 36-37).

Dette handler om å se barnet som aktiv medskaper av sin egen barndom. Da oppfatter man barn som beings, som betyr at spesialpedagogen er opptatt av barns egenverdi og anerkjenner barnet på egne opplevelser i det miljøet de er en del av.

På den andre siden kan man oppfatte barn som becomings, der det fokuseres på det barnet skal bli frem i tid. Begge disse perspektivene har sine fordeler og det vil være nødvendig å ta både barn som being og becomings i sin vurdering. Som Åmot (2019) påpeker, er barn både selvstendig og kompetente mennesker i vekst og utvikling med omsorgsbehov (Åmot, 2019, s. 102-103).

Ifølge Røkenes og Hanssen (2020) vil de som jobber med mennesker være i stand til å ta vare på ulike sider av menneskets atferd og opplevelse. Det betyr å se på personen som et menneske eller et subjekt. Man må da ta hensyn til både biologiske, følelsesmessige, tankemessige og sosiale forhold. De mener at mennesket er et produkt av omgivelsene og av biologiske forhold. På bakgrunn av et komplisert samspill mellom ytre krefter, indre krefter og egne valg, oppstår våre handlinger. Derfor er det nødvendig å være oppmerksom på andres atferd og forstå at handlingene deres kan være forårsaket av ulike faktorer. Disse handlingene kan være ubevisste, eller noen ganger et resultat av en bevisst beslutning (Røkenes & Hanssen, 2020, s.162-163).

Spesialpedagogens forståelse av barn og barns atferd, er grunnlaget for god pedagogisk praksis. Og det er spesialpedagogens holdninger som ligger til grunn for handlingene som utføres. Lund (2015) snakker om den tydelige og varme voksne, som kjenner seg selv godt. Den voksne som kjenner til sine utfordringer i møte med barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen. "Atferd er et språk som må leses" understreker hun. Den er en respons på noe (Lund, 2015, s. 114-118).

2.4.1 Anerkjennelse

Barn som viser eksternaliserende atferd har et stort behov for å bli sett og forstått for sitt potensiale og sine positive ressurser (Vedeler, 2007, s. 108). Våre holdninger i møte med barn kan være avgjørende for hvordan barnet som viser utfordrende atferd møtes i barnehagen. Identiteten vår er avhengig av gjensidig anerkjennende relasjoner til andre. Vi er prisgitt andre for å utvikle selvtillit, selvbevissthet og selvverd. Åmot og Skoglund (2022) viser til Honneths teori om anerkjennelse, som knytter anerkjennelse til sfærebegrepet som rommer Den private

sfære, Den rettslige sfære og Den solidariske sfære. Den private sfære handler om at man igjennom emosjonell og kroppslig anerkjennelse i kjærlige relasjoner, her også til vennskap, bygger barn opp den grunnleggende selvtilliten. Det er her barn utvikler egen identitet og særegenhet. Den rettslige sfæren knyttes til samfunnets institusjoner der vi blir rettighetspersoner. Anerkjennelse handler om å bli møtt med respekt, likeverd og like rettigheter. Den solidariske sfæren handler det om å bli sett og verdsatt ut fra våre egne unike bidrag til fellesskapet. For at en samfunn skal karakteriseres som solidarisk, må det være i stand til å inkludere alle mennesker, uansett hvordan man er. Ved manglende anerkjennelse kan man miste sitt positive forhold til seg selv, det kan altså føre til manglende selvtillit (Honneth referert i Åmot & Skoglund, 2022, s. 20-22, Åmot, 2019, s. 104-105). Ingrid Lund og Anne Helgeland (2020) viser også til Honneths teori, der han mener at anerkjennelse er et universelt behov alle mennesker har (Honneth referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 43).

Rammeplan for barnehage (2017) er tydelig på at alle barn skal møtes med anerkjennelse i barnehagen. De skriver blant annet at alle barn skal «oppleve å bli sett, forstått, respektert og få den hjelp og støtte de har behov for. Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

2.4.2 Barns motstand

Heggvold (2019) refererer til FNs konvensjon av barns rettigheter, der barn har rett til å bli behandlet som et menneske med rettigheter her og nå, og ikke bare når barnet har blitt voksen. Igjennom disse rettighetene sikres barnas rett til å bearbeide sine tanker og refleksjoner rundt livet, som igjen gir voksne ansvar for å gi barnet mulighet for dette i hverdagen (Heggvold, 2019, s. 103).

I rammeplanen for barnehage (2017) står det at barna skal utvikle evnen til å yte motstand (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Berit Bae (2018) hevder at man kan stille spørsmål om hvordan ulike former for motstand kommer til uttrykk i barnehagen, og hvordan denne motstanden blir forstått og møtt av personalet. Hun mener, som mange andre forskere på feltet, at motstand kan forstås som en prosess som barn vil delta og påvirke i. I stedet for å tenke at

denne motstanden må fjernes. Bae viser også til Pettersvold som har intervjuet barnehagebarn, der funn viser at barn som viser motstand ikke gis rom for sine synspunkt eller blir anerkjent. Hun argumenterer for at barn som uttrykker uenighet og kritikk, også må anerkjennes (Pettersvold referert i Bae, 2018, s. 55-56).

Heggvold (2019) hevder at måten vi betrakter barns uttrykk på ligger i anerkjennelsen. Også hun skriver om barns uttrykk. Noen kan forstå et barn som uttrykker sinne og som er lei seg, som ulydige og «ikke hører etter». En slik måte å tenke på er ikke basert på gjensidig anerkjennelse og respekt for barnet som meningsberettiget subjekt og barnets ønske forkastes som ikke interessante eller gyldige. Mens andre kan tolke samme uttrykk som en synliggjøring av uenighet, protest mot noe som oppleves som urett, meningsløst eller en misforståelse. En slik måte å se barnets uttrykk på handler om å se barnet som gjensidig og likeverdig i relasjonen. Barns motstand kan verdsettes som en ressurs. Den kan ses på som en verdifull stemme, som gir oss ny kunnskap og mulighet til å reflektere over oss selv og egen praksis i barnehagen. Barn motstand er en respons på en opplevelse. Vi må passe oss for at barns følelser som sinne og aggresjon blir til et tabu og at de ikke aksepteres som uttrykksmåter. Dette kan føre til dårlig regulering av følelser, sinne kan bli til at barna blir mer sint. Blir det til tabu at barn skriker, raser, trasser inntens, biter eller slår, kan slike uttrykksmåter betraktes som problematiske og unormale (Heggvold, 2019, s. 104-105).

2.5 Inkludering og vennskap

Qvortrup (2012) presenterer en definisjon av inkludering som omfatter tre dimensjoner: den fysiske (tilstedeværelse), den sosiale (deltagelse eller ikke deltagelse) og den psykiske inkluderingen (opplever barnet seg inkludert). Denne definisjonen bygger på at det i barnehagen er flere ulike fellesskap, som barnet kan være inkludert eller ekskludert fra. Den siste faktoren han nevner, altså den opplevde inkluderingen, er den som kan vær med på å måle om man han lyktes med inkluderingen i fellesskapet. Han peker videre på barnehagens oppgave med å stimulere alle barns læring og utvikling best mulig, og for å lykkes med dette, er det helt avgjørende at flest mulig av barna inkluderes i fellesskapene i barnehagen. Det illustrerer hva han mener med å vise til et fotballag, der barna selv velger ut sitt lag. De barna som blir valgt

ut, er dermed fysisk inkludert. Det betyr ikke at de får delta i spillet som skjer på banen, som er den sosiale inkluderingen (Qvortrup, 2012, s. 8-11).

Solli (2010) stiller spørsmål om de spesialpedagogiske tiltakene fungerer som en støtte eller en barriere for inkludering. Han hevder at både inkludering, tilpasset opplæring og spesialpedagogikk er mangetydelige begreper, der fokuset på "særlige behov" fører til en risiko for segregerende prosesser. Gjennom kartlegging, diagnostisering og evidensbaserte tiltak ivaretas de "særskilte behovene". Solli beskriver med utgangspunkt i Emanuelsson, Persson og Rosenquist (2001) to hovedretninger i forståelsen av spesialpedagogiske tiltak: det individuelle perspektivet og systemperspektivet. Det er denne forståelsen som avgjør om de spesialpedagogiske tiltakene vil være inkluderende eller ikke. De spesialpedagogiske tiltakene kan altså både være positivt og negativt for inkluderende prosesser i barnegruppa, og er i stor grad avhengig av den spesialpedagogiske forståelsen (Emanuelsson, Persson & Rosenquist, 2001 referert i Solli, 2010 s, 36-38).

Solli (2010) viser også til Arnesen (2004) som antar at det er i alle sosiale relasjoner en spenning mellom inkludering og ekskludering, og at de ofte virker samtidig. Barn som er inkludert i en samhandling, kan være ekskludert i en annen. Spesialpedagoger vil komme opp i etiske dilemmaer, som å måtte ta valg mellom to eller flere handlinger som kan framstå som riktige, men som også kan gi negative konsekvenser. Disse valgene kan bli håndtert på ulike måter, i ulike situasjoner og for ulike barn. Solli hevder at disse dilemmaene krever synliggjøring av faglig, sosiale og verdimeslige perspektiver. Dilemmaene må håndteres i form av relasjoner og kloke valg, men på tross av dette kan de ikke løses. (Arnesen 2004 referert i Solli, 2010, s. 38).

Et av de sentrale spørsmålene handler om forholdet mellom det generelle og det spesielle. Her brukes ressursene på å identifisere problemene, i stedet for å bruke ressursene på en systematisk pedagogisk innsats som gir muligheter for alle barn. Den spesialpedagogiske hjelpen organiseres slik at barna føres bort fra de andre barna og til samvær med voksne. Samtidig som fokuset på et fellesskap og en pedagogikk for alle kan føre til en usynliggjøring og manglende oppmerksomhet på det enkelte barn, dets behov og dets erfaringer. Barn som viser utfordringer med å være i et fellesskap, kan være en av årsakene for behovet for spesialpedagogisk hjelp. Tiltakene kan være inkludert i fellesskapet eller ekskludert ut av fellesskapet, samtidig som det

er disse tiltakene som minsker “gapet” mellom krav og forutsetninger, og som muliggjør deltakelsen i fellesskapet (Solli, 2010, s. 39-40).

Som det står i rammeplanen for barnehage (2017) skal alle barn kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og å være i positivt samspill med andre barn (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22-23).

Vennskap betyr mye for barn. Det at alle barn har minst en god venn i barnehagen er avgjørende for trygghet og trivsel i barnehagen (Gunnestad, 2022, s. 74). Vennskap gir en opplevelse av å høre til i et fellesskap, samtidig som venner er med på å bekrefte barn som mennesker. Det finnes flere måter å beskrive vennskap på. I en vennsksrelasjon ønsker partene å leke sammen, de liker hverandre og savner hverandre når de ikke er sammen. Men det er ikke en selvfølge at vennskap mellom barna varer over tid. Spesialpedagogen har et ansvar for å verne og beskytte om leken hos barna. Størksen (2018) hevder at det å delta i et fellesskap kan ses på som en beskyttelsesfaktor for barns utvikling, samtidig som det å ha venner er en viktig arena for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Mens det å være ensom og avist av andre er en risikofaktor. Hun hevder også at barn som viser negativ atferd, vil i mindre grad vise denne type atferd hvis de har gode relasjoner til andre barn (Størksen, 2018, s. 132-134).

Mørland, Groven og Hoven (2022) hevder at opplevelsen av å bli ekskludert fra fellesskapet og leken er noe av det vondeste barn opplever. Dette kan føre til store konsekvenser for livskvaliteten, både i barndommen og senere i livet. Når barn blir ekskludert fra lek, mister de verdifulle erfaringer både sosialt, emosjonelt, språklig og kognitivt (Mørland, Groven & Hoven, 2022, s.133).

Både barn som viser eksternaliserende atferd eller de barna som opplever andre som viser eksternaliserende atferd i barnehagen, kan ha utfordringer i å ta initiativ til lek. Hvis spesialpedagogent tar en rolle inn i leken, å være en lekepartner, kan man være en god rollemodell for hvordan leken kan foregå. Har man en slik rolle, kan man invitere andre barn inn i leken, og dermed blir læringsmiljøet sterkere. Som spesialpedagog kan man også innta en posisjon som lek-leder inn i leken. Igjennom tidligere observasjoner vet spesialpedagogen hva som har fungert bra og mindre bra, og hva som gir gode vilkår for god utvikling, utvikling av gruppedynamikken, og dermed også for sosial læring og gode erfaringer (Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 319, 321).

2.6 Foreldresamarbeid

Ifølge Nordahl et. Al. (2012) er god kommunikasjon med foreldrene viktig når man arbeider med barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen. Hovedsiktemålet med foreldresamarbeidet må alltid være en felles problemløsning til barns beste.

Gjensidig respekt og tosidig informasjonsutvikling er sentralt for å få til et godt foreldresamarbeid. Nordahl et al. (2012) viser til en norsk studie der det er funnet fire faktorer som skaper god kvalitet overfor foreldrene. De viktigste funnene var medvirkning og omtanke, mens effektivitet og sikkerhet hadde litt mindre å si for kvaliteten (Nordahl et al., 2012, s. 163-165).

Alle foreldre ønsker å få god informasjon om sitt barns hverdag i barnehagen. Barnehagen er forpliktet til å samarbeide med foreldrene. Noen ganger vil foreldrerådgivning være aktuelt. For å lykkes med både foreldresamarbeid og rådgivning er god kunnskap om temaet det skal samarbeides om (i dette prosjektet eksternaliserende atferd) viktig. Også kunnskap om ulike familiemønstre og behov foreldrene har er nødvendig, samt spesialpedagogens holdninger og ferdigheter i møte med foreldrene (Vogt, 2016, s. 319). Tidligere forskning viser til funn der det ser ut til at fagpersoner (spesialpedagoger) raskt danner seg oppfatninger og meninger om foreldre. Foreldre til barn som viser eksternaliserende atferd lett kan bli tolket som vanskelige, ressurssvake eller foreldre som man ikke kan regne med. Slike holdninger kan være til hinder for å realisere foreldrenes potensial. I stedet må spesialpedagogene se på foreldrene som likeverdige deltakere og som viktige ressurspersoner. (Nordal et al., 2012, s. 166).

Noen ganger kan man møte hindringer for et godt foreldresamarbeid. Vogt (2016) viser til både faglitteratur og egne erfaringer når han beskriver ulike familiemønstre ved familier som kan fremme eller vanskeliggjøre samarbeidet med foreldrene. De fleste familier er åpne for hjelp, søker samarbeid og er positive og ønsker gjerne å bidra med hjelp og støtte til barnehagen og i hjemmet. Noen ganger møter man familier som ikke er like positive. Vogt (2016) har laget noen betegnelser på disse familiene. Betegnelsene han bruker er den lukkede familien, de krevende og kritiske foreldrene, de usikre foreldrene, de ansvarsløse foreldrene, for stort ansvar for søsken, foreldreuoverensstemmelse knyttet til barnets vansker og den distanserte faren. Det disse familiemønstrene har til felles, er at det kan være utfordringer å skape et godt

foreldresamarbeid til disse. Men det finnes noen grunnleggende behov foreldre har i møte med spesialpedagogen i barnehagen. Det er behovet for å bli anerkjent, lyttet til, bli tatt på alvor og forstått. Vogt mener at spesialpedagogen må ta sikte på en likeverdig medvirkning av foreldrene. Et godt foreldresamarbeid er avhengig av en god informasjonsutveksling. Spesialpedagogen, som er den profesjonelle parten, må vurdere hva slags informasjon foreldrene trenger, og informasjonen må formidles på en klar og nyansert måte (Vogt, 2016, s. 326).

Vogt (2016) poengterer viktigheten av holdninger og sentrale ferdigheter i møte med foreldrene. Relasjoner preget av anerkjennelse og respekt, der spesialpedagogen møter foreldrene med ekthet er viktig. Også det å være fullt til stede her og nå, samtidig som relasjonen preges av et samspill mellom likeverdige parter (Vogt, 2016, s. 132-133). Vogt refererer til Rogers (1980) som hevder at empati er hovedverktøyet til rådgiveren. Når foreldrene blir møtt med empati, blir foreldrene møtt med en forståelse (Rogers, 1980 referert i Vogt, 2016, s. 137).

Lund (2023) sier at "Det er ikke i møtene med de foreldrene som treffer oss i hjertet at empatien blir utfordret. Det er i møtene med de som utfordrer oss". Hun poengterer at når vi skal samarbeide med foreldre der barna viser en utfordrende atferd, at vi må forstå at også foreldrene er sårbare. Reaksjonsmønsteret til foreldrene kan vise seg forskjellig i disse situasjonene, noen kan trekke seg tilbake og bli stille, mens andre kan bli litt voldsomme. Sinne, frustrasjon og maktløshet kan komme til syne på ulikt vis, og dette må vi øve på å ta imot uten å bagatellisere det eller å gå i forsvar. Hun er tydelig på at hver enkelt må ta ansvar for sin egen reaksjon i møte med atferd som utfordrer oss. Man kan ikke endre andre, men man kan påvirke andre. Profesjonalitet er viktig, og vi må se bak den atferden som utfordrer oss, og holde fast ved delene i anerkjennende kommunikasjon, der den hun mener den grunnleggende innstillingen er at man ønsker å forstå den andre, oppdage det som man kanskje er enige og uenige om og finne en løsning sammen til barnets beste. For å få til et godt foreldresamarbeid, viser Lund (2023) til tre elementer hun mener er avgjørende for å skape et godt foreldresamarbeid. Hun visualiserer det med en trapp, der første trinn representerer holdninger, der det grunnleggende synet vi har på mennesket gjenspeiles i møte med foreldrene. Trinn to er kunnskap, den kunnskapen man har om barn, atferd, psykisk helse, og om samarbeid og egen samarbeidskompetanse. Det tredje og siste trinnet er våre handlinger, altså det som vises utad, både i verbal kommunikasjon og kroppsspråk (Lund, 2023).

Vogt (2016) beskriver en situasjon som kan skape utfordrende samarbeid mellom spesialpedagogen og hjemmet. Det er når spesialpedagogen og foreldrene har ulikt syn på barnets utfordringer. Uenigheten kan gå på hvilke utfordringer barnet har, hvordan disse skal beskrives, om det skal settes i gang kartlegging av baret og hvilke tiltak som skal settes inn. Dette skaper hindringer for en felles innsats for å viktig hjelp til barnet. Her mener Vogt at det er viktig med konkrete beskrivelser av barnet atferd og samspill med andre som dekker både det er bekymret for, men også de positive sidene hos barnet. Lytt til hvordan foreldrene opplever barnet (Vogt, 2016, s. 343).

Carson (2021) fremhever det å møte foreldrene med anerkjennelse som et av grunnprinsippene i all veiledning. Hun mener at anerkjennelse er å gi bekreftelse på andres opplevelser (Carson, 2021, s. 109). Ifølge Stern (referert i Carson, 2021, s. 109) handler dette om at den voksne toner seg inn i barnets følelsestilstand. For å inntone seg til foreldrene kan man ta i bruk generelle veiledningferdigheter som lytting, blikkontakt, stillhet og metakommunikasjon (Carson, 2021, s. 109).

Røkenes og Hanssen (2012) viser til begrepet affektiv inntoning, som er å rette sin egen væremåte til foreldrenes opplevelse og følelser (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 89).

3.0 Metode

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan ordet metode oversettes med veien til målet. De understreker at for å finne veien til målet må det først besvares hva som er målet for studien og hvorfor dette skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). I dette kapitlet skal jeg presentere og begrunne de metodiske valgene jeg har gjort underveis. Valgene jeg tar underveis i denne prosessen er for å svare på problemstillingen:

Hvilke erfaringer har spesialpedagogen i sitt arbeid i barnehagen med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd?

Men også for å besvare mitt forskningsspørsmål som er:

1. Hvordan forstår spesialpedagogen eksternaliserende atferd?

Denne studien har som mål å undersøke spesialpedagogens erfaringer med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen, og hvordan spesialpedagogen forstår eksternaliserende atferd.

Regjeringens hovedmål for barnehage og skole er å videreutvikle kvaliteten, slik at alle barn og unge skal få muligheten til å lære, mestre og utvikle seg i et inkluderende fellesskap.

Regjeringen har som et overordnet mål å videreutvikle barnehager og skoler.

Tidlig innsats og inkludering er de grunnleggende prinsippene for arbeidet med å utvikle barnehage- og skolesystemet. Dette målet er spesielt relevant når det kommer til håndtering av eksternaliserende atferd i barnehagen. Tidlig innsats er viktig for å identifisere og adressere atferden på et tidlig stadium. Ved å oppdage utfordringene tidlig, kan spesialpedagogen utvikle tiltak som støtter barnets behov (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 7, 11, 12).

3.1 Forskningsdesign

I mitt forskningsprosjekt bygger forskning designet mitt på en kvalitativ tilnærming. Kvalitative metoder er særlig egnet for å få en innsikt i forskerdeltakerens egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s.13), og det er akkurat dette jeg ønsker å få frem i forskningen min. Prosjektet søker å fange opp spesialpedagogers erfaringer med eksternaliserende atferd hos barn.

Ifølge Brottveit (2018) vil valg av forskningsdesign få konsekvenser for hvilken type data det er mulig å innhente. Hun skiller mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsdesign. Den kvantitative metoden bygger på undersøkelser som gir data i form av målbare og tallfestede enheter, mens den kvalitative metoden åpner for å fange opp et meningsinnhold og opplevelser som ikke lar seg måle på tilsvarende vis. Den kvalitative metoden søker etter å gå i dybden på færre antall undersøkelsesenheter sammenlignet med den kvantitative (Brottveit, 2018, s. 64-71).

Jeg har gjennomført tre semistrukturerte intervjuer, der jeg fysisk møtte tre spesialpedagoger og intervjuet dem på sin egen arbeidsplass. Ved å forske kvalitativt er målet å prøve å forstå og løfte frem meningene mennesker har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90).

I forskningsprosjektet vil den kvalitative metoden kjennetegnes ved nærhet til feltet gjennom spesialpedagogenes kunnskap og erfaring om temaet tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd. For å komme nært på feltet har vært til stede sammen med spesialpedagogen i barnehagen som er den sosiale virkeligheten spesialpedagogen er en del av. Postholm og Jacobsen (2018) mener at observasjon tatt i bruk sammen med intervju vil utfylle hverandre slik at en intersubjektiv kunnskap og forståelse kan dannes mellom forsker og forskningsdeltaker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114-115). Det å kombinere disse to metodene ville gi meg et rikt datamateriale, som igjen ville gi meg et godt grunnlag for å kunne drøfte funnene og gi meg svar på problemstillingen min. Hadde jeg brukt deltakende observasjon som metode, ville det gi meg muligheten til å komme enda nærmere feltet.

Som Fangen (2010) hevder vil deltakende observasjon gi meg førstehånds erfaringer, som jeg igjen kunne bidra til å bedre min forståelse og fortolkning av feltet. Jeg hadde kommet nærmere inn på spesialpedagogens virkelighet og fått personlig kunnskap om spesialpedagogen (Fangen, 2010, s. 15). Tidlig i min forskning var egentlig planen å bruke observasjoner som bidrag til utfyllende informasjon til intervjuet. Jeg oppdaget tidlig i prosjektet at det var utfordrende for deltakerne å få samtykke fra foreldrene til å la meg observere i barnehagen. Jeg tok derfor valget om å ikke observere ute i feltet.

3.1.1 Hermeneutikk

Brottveit (2018) påpeker at det er viktig både å være oppmerksom på og å redegjøre for eget vitenskapssyn og sin egen forforståelse når man forsker. Vårt vitenskapssyn får betydning for hvilke spørsmål som stilles, og hvordan de utformes og avgrenses (Brottveit, 2018, s. 18).

Denne studien bygger på et hermeneutisk vitenskapssyn.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er formålet med hermeneutisk fortolkning å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. Man må altså tolke for å forstå. Det betyr at for at jeg skal kunne besvare problemstillinga mi i dette prosjektet, må jeg tolke spesialpedagogenes erfaringer. (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 73-74). Det innebærer at jeg må prøve å forstå meningsperspektivene til spesialpedagogene gjennom deres muntlige uttrykkelse. Det muntlige språket blir derfor oppfattet som en tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s.163). På bakgrunn av dette vil min forståelse og mine tolkninger ha betydning i studien.

All forståelse viser tilbake til en forforståelse som vi ikke kan fri oss fra. Fangen (2020) viser til det Heidegger kaller den hermeneutiske sirkelen, som er vekslingen mellom vår forståelse og forforståelse. Som forsker, vil jeg alltid ha en forforståelse før jeg begynner med forskningen. Det mest optimale vil være å gå ut i feltet med et åpent sinn (Fangen, 2020, s. 47). Min egen forforståelse er med på å påvirke meg i de valgene jeg har tatt i denne forskningen. Det har derfor vært viktig at jeg har vært bevisst mine erfaringer og opplevelser, som har gitt meg en forforståelse av det jeg forsker på, som igjen kan påvirke studiens inngang, lesing av datamaterialet, prosessen med analyse, og drøfting av det empiriske materialet.

Hvordan jeg stiller spørsmålene til spesialpedagogene og svarene fra spesialpedagogene vil analyseres ut fra min forforståelse.

Min forforståelse baserer seg på min egen oppvekst, erfaring fra egne barn, min utdanning som barne- og ungdomsarbeider, bachelorutdanningen som barnehagelærer og teorier jeg lest inn mot dette forskningsprosjektet. Summen av alle disse erfaringene, har ført til at valget av tema og problemstilling kommer fra egen interesse og kunnskap om feltet som er tidlig innsats i barnehagen. Jeg har erfaringer fra ulike forum for barn og unge som tyder på at det jobbes svært ulikt når det kommer til barn som viser eksternaliserende atferd. Gjennom det arbeidet jeg gjør med datamaterialet, håper jeg at det kan bidra til en ny forforståelse og kunnskap, som igjen utvider horisonten med utgangspunkt i ny forforståelse.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Ved valg av metode for datainnsamling, valgte jeg å anvende kvalitative intervjuer. Det kvalitative forskningsintervjuet dreier seg ifølge Kvale og Brinkman (2015) å forstå verden fra intervjupersonens perspektiv. Den søker å få frem essensen av individers erfaringer og opplevelse av verden. De beskriver et intervju som en samtale som har en viss hensikt og struktur, men som går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen (Kvale & Brinkman., 2015, s. 20-22). Valget om et forskningsintervju ble tatt for at det vill gi meg et datamateriale der spesialpedagogene deler egne erfaringer, opplevelser og tanker rundt deres arbeid med barn som viser eksternaliserende atferd og tidlig innsats. I problemstillinga spørres det etter spesialpedagogenes erfaringer. Basert på dette valget, tror jeg individuelle intervjuer passet best, da jeg igjennom dette valget ga spesialpedagogene muligheten til å dele sin kunnskap og erfaring, og igjennom dette ga meg et rikt datamateriale til å besvare min problemstilling og forskningsspørsmål.

3.2.1 Semistrukturert forskningsintervju

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) finnes det flere måter å planlegge og gjennomføre intervju på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 22). I min vurdering av intervjuenes strukturelle form valgte jeg en semistrukturert tilnærming. Hadde jeg valgt et strukturert intervju, ville det ha ført til begrensninger med tanke på mulighetene jeg hadde til å reflektere over spesialpedagogens erfaringer og observasjoner sammen med spesialpedagog i intervjusituasjonen. Disse refleksjonene bidro til å utdype temaer i det semistrukturerte forskningsintervjuet.

I en slik type intervju må forskeren stille spørsmål ved bruk av en intervjuguide, der alle deltakerne blir stilt di samme spørsmålene med de samme formulering og i en bestemt rekkefølge (Brottveit, 2018, s. 91). Det hadde gjort det vanskelig for meg å følge retningene intervjuene fikk.

Ved å velge et semistrukturerte intervjuet gis jeg som forsker en friere posisjon, der jeg fikk mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt på forhånd (Brottveit, 2018, s. 92). Jeg fikk da også muligheten til å stille spørsmål som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd, men som dukket opp underveis som spesialpedagogen delte sine erfaringer.

På tross av den frie posisjonen, har jeg gjort klar en intervjuguide på forhånd, med tema og forslag til spørsmål. Forskeren må også være åpen for at deltakeren kan komme med tema som forskeren ikke har tenkt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Dette kan være betydningsfullt for å få et innblikk i forskningsdeltakerens meninger, refleksjoner, tanker og erfaringer omkring ulike situasjoner man møter i barnehagen.

3.3 Gjennomføring av datainnsamling

I forkant av datainnsamlingen ble det søkt om godkjenning for gjennomføring av prosjektet til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT). I tråd med SIKT sine retningslinjer ble det sendt ut et informasjonsskriv til deltakerne, der prosjektet ble beskrevet. Det ble også informert om deltakernes rett til å trekke fra prosjektet underveis, om anonymitet og hvordan opplysningene skulle lagres og behandles. Når prosjektet ble godkjent fra SIKT, kunne datainnsamlingen starte (se vedlegg 1).

3.3.1 Studiens utvalg og rekruteringsprosessen

Utvalgsprosessen tar utgangspunkt i det Brottveit (2018) beskriver som strategisk utvalg. Hun mener det er viktig å rekruttere deltakere som kan bidra med informasjon om det aktuelle temaet som det skal forskes på, altså velge deltakere som kan bidra med betydningsfulle data som gir svar på problemstillinga (Brottveit, 2018, s. 87). Utvalgets størrelse avhenger av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkman, 2015, s. 149).

Jeg satte kriterier om at utvalget skulle bestå av spesialpedagoger som jobber i barnehage. Det var ingen krav om en masterutdanning, men at utvalget hadde videreutdanning i spesialpedagogikk. Utvalget for denne studien besto av en spesialpedagog med master i spesialpedagogikk, en barnehagelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk og en barnehagelærer som er under videreutdanning i spesialpedagogikk. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at en mindre antall deltagere kan med fordel bidra i å skape et dypere og grundigere arbeid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Felles for alle tre spesialpedagogene er at alle har mer enn 15 års erfaring med å jobbe i barnehage.

Alle tre jobber i ulike barnehager og alle jobber på storbarnsavdeling. Jeg hadde ingen kriterier for hvilke aldersgrupper spesialpedagogene jobber med, så det var helt tilfeldig. Da jeg selv

jobber i en kommune der det ikke er ansatt spesialpedagoger ute i barnehagene, tok jeg kontakt med enhetsledere i ulike barnehager i nabokommunene. Jeg sendte en henvendelse via e-post, med et utarbeidet informasjonsskriv (Se vedlegg 2). Jeg ble raskt satt i kontakt med to av deltakerne, men det var utfordrende og finne den tredje. Etter å ha luftet utfordringen med mine kollegaer, ble jeg tipset om en barnehagelærer som er under videreutdanning i spesialpedagogikk. Jeg kontaktet denne spesialpedagogen over en SMS, og dermed var den siste spesialpedagogen funnet.

	Utdanning	Erfaring
Spesialpedagog 1	Master i spesialpedagogikk	15 års erfaring barnehage, 6 år som spesialpedagog.
Spesialpedagog 2	Barnehagelærer, videreutdanning i spesped.	23 år i barnehage, 4 år som spesialpedagog
Spesialpedagog 3	Barnehagelærer under videreutdanning i spesped.	17 år i barnehage, 1 år som spesialpedagog.

3.3.2 utforming av intervjuguide.

Intervjuguiden ble utviklet for å belyse problemstillingen knyttet til tidlig innsats hos barn som viser eksternaliserende atferd, samt de to forskningsspørsmålene. Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i tidligere forskning, teori, styringsdokumenter og min egen erfaring. Når jeg utarbeidet intervjuguiden ble det viktig for meg å utarbeide spørsmål som kunne gi meg et rikt datamateriale. Jeg delte inn intervjuguiden inn i tre hoveddeler: eksternaliserende atferd, tidlig innsats og barns stemme.

For å teste intervjuguiden valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju med en god kollega. Jeg fikk konstruktive tilbakemeldinger etter prøveintervjuet, og fikk notert viktige ting jeg måtte være obs på i intervjuene jeg skulle gjennomføre.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Som nevnt tidligere gjennomførte jeg tre individuelle forskningsintervju som var preget av en semistrukturert form for å innhente data. På forhånd tok jeg kontakt med enhetsledere i ulike

barnehager over mail, der jeg beskrev kort om mitt prosjekt. Etter hvert som jeg fikk svar og fikk kontakt med spesialpedagogene, sendte jeg dem et mer detaljert skriv om prosjektet samt intervjuguiden slik at de kunne forberede seg til intervjuet. Vi avtalte tid og sted. Alle tre intervjuene ble gjennomført på spesialpedagogenes arbeidsplass. Dette valget ble tatt for å møtes i spesialpedagogene i trygge omgivelser, kunne skape en trygg atmosfære som kanskje resulterte i at spesialpedagogene ble mer åpne om å dele sine erfaringer med meg. Samtidig som at det ble lettere for spesialpedagogene å delta i en hektisk hverdag.

I begynnelsen av intervjuene tok jeg frem informasjon- og samtykkeskjema (Se vedlegg 3) og formidlet nødvendig informasjon, som målet med studien og ivaretagelse av personvernet, slik som også Kvale og Brinkman (2015) hevder at møtet skal starte (Kvale & Brinkman, 2015, s. 160). Informasjon om at det ble tatt lydopptak av intervjuet, fikk de beskjed om på forhånd. Det ble informert om at opplysningene ville bli behandlet konfidensielt og at de når som helst har mulighet til å trekke seg fra intervjuet.

Kvale og Brinkman (2015) hevder at det er de første minuttene av et intervju som er avgjørende for å skape god kontakt mellom forskeren og deltakeren. For å oppnå denne gode kontakten må jeg som forsker lytte oppmerksomt og vise interesse for det deltakeren sier, jeg må vise forståelse og respekt for det som blir delt, samtidig som jeg selv er avslappet og tydelig over hva jeg ønsker å vite (Kvale & Brinkman, 2015, s. 160).

Under intervjuene opplevde jeg at alle tre spesialpedagogene var trygge i situasjonen, og alle tre var villige til å dele sine tanker, opplevelser og erfaringer om temaene. Dette førte til gode samtaler mellom spesialpedagogene og meg. Jeg opplevde også at jeg ble mer og mer trygg som forsker etter hvert intervju, noe som førte til at jeg greide å stille flere og bedre oppfølgerspørsmål under de to siste intervjuene. På tross av dette, fikk jeg et rikt datamateriale etter alle tre intervjuene.

Under intervjuene ble det brukt en lydopptaker jeg hadde gått til innkjøp av før intervjuene. Ved å bruke lydopptaker kunne jeg konsentrere meg om intervjuets tema (Brinkman & Kvale, 2015, s. 205), samtidig som jeg får frem ordrett hva deltakerne sier når jeg transkriberer intervjuene, for å forhindre at jeg tolker datamaterialene feil i analysen.

Jeg avsluttet alle tre intervjuene med å gi deltakerne muligheten til å si eller spørre om noe før vi avsluttet.

3.4 Etterarbeid

Etterarbeidet har vært en krevende prosess, men samtidig har det bidratt til å finne interessante og lærerike funn. I neste kapittel viser jeg til de ulike delene av etterarbeidet.

3.4.1 Transkribere

Ved å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form, får man ifølge Kvale og Brinkman (2015) strukturert og klargjort samtalene til analyse (Kvale & Brinkman, 2015, s. 2016). Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, da denne prosessen gir forskeren en unik sjanse til å bli bedre kjent med sine data (Dalen, 2011, s. 55). Jeg valgte å transkribere etter hvert intervju, slik at jeg kunne reflektere og notere ned enkle stikkord til neste intervju, samtidig som det førte til at jeg ble mer bevisst min forskerrolle til de kommende intervjuene. For å få datamaterialet så riktig som mulig, ble alt transkribert ned, samt at jeg oversatte fra dialekt til bokmål.

3.4.2 Analyse

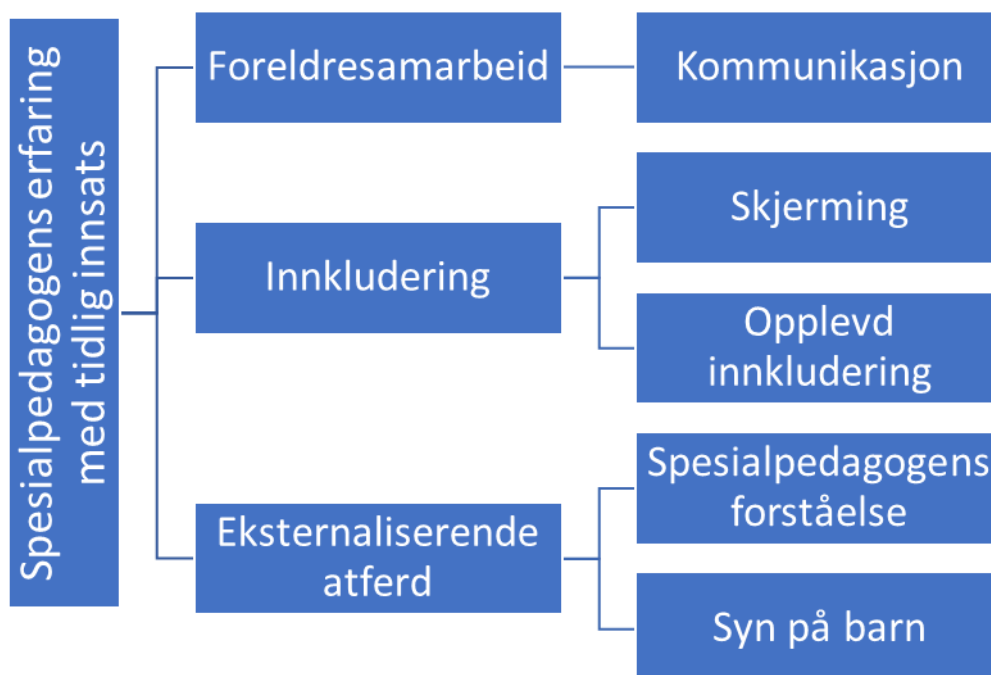
Neste steg i forskningsprosessen var å analysere datamaterialet. Dette innebar at jeg i denne delen skulle systematisere og tolke dataene jeg har samlet inn. Ifølge Brottveit (2018) omfatter dataanalyse alle prosessene med å ferdigstille et datamateriale fra rådata til en ny tekst (Brottveit, 2018, s. 129). For å analysere datamaterialet mitt, har jeg latt meg inspirere av den tematiske analysen. Denne formen for analyse vil tillate meg å være strukturert og systematisk i prosessen med å analysere erfaringene, perspektivene, tankene og erfaringene til mine deltakere i forhold til min problemstilling.

Siden jeg har gjennomført tre semi-strukturerte intervjuer som har vært basert på en intervjuguide, oppdelt i tre temaer, mener jeg denne formen for analyse passer mitt prosjekt godt. Ifølge Brottveit (2018) vil en tematisk analyse innebære at jeg som forsker har fokus på

ett bestemt tema, fortolker datamaterialet og legger alle deltakersvarene til grunn når jeg analyserer dataene mine (Brottveit, 2018, s. 146).

I min tematiserte tilnærming i analyseprosessen valgte jeg tre hovedtemaer. Disse temaene tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette på bakgrunn av at jeg ser på dette som den mest hensiktsmessige og sentrale måten for å møte målet om å besvare problemstillingen på.

Det første jeg gjorde i denne prosessen, var å lese gjennom de transkriberte intervjuene, samtidig som jeg markerte det jeg mente inneholdt verdifull informasjon. Tidlig innsats kommer tydelig frem i mine datamaterialer, derfor har jeg satt inn tidlig innsats som en overordnet kategori. Videre i analysen av datamaterialet begynte jeg å markere de ulike temaene som kommer tydelig frem i teksten. Foreldresamarbeid, inkludering og eksternaliserende atferd var temaene som kom tydelig frem. Til slutt valgte jeg å kategorisere undertemaer innenfor hvert hovedtema.



Figur 2.

Jeg valgte denne måten å gjøre det på for å få en god oversikt og bringe fram den mest sentrale informasjonen og de sentrale empiriske funnene.

3.5 Kvalitet på studien

I gjennomførelsen av denne studien vil det være viktig å vurdere kvaliteten i alle delene av prosessen. Forskning på atferd har i liten grad som mål å avdekke en fullstendig og universell sannhet. Man må heller se på forskningen som en pågående prosess, der det avdekkes og forstås deler av virkeligheten, og dermed en prosess som utvikler vår kunnskap. I lys av dette kan forskningens kvalitet ikke være utelukkende knyttet til resultatet, men bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-220). Jeg har prøvd å gjøre oppgaven transparent via detaljerte beskrivelser av valg som er tatt underveis i denne prosessen, samtidig som jeg har begrunnet valgene for min metodiske fremgangsmåte. Jeg har under hele forskningsprosessen vært bevisst mine egen forforståelse og forutinntatte antagelser, og reflektert over hvordan de kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

3.5.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet eller pålitelighet handler om i hvor stor grad man kan stole på de funnene jeg som forsker har produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Har jeg gjennomført forskningen på en god måte, kan man stole på det deltakerne har fortalt i intervjuene og har jeg fått med meg all den viktige informasjonen er spørsmål som kan belyse reliabiliteten i min forskning. Ifølge Kvale og Brinkman (2015) har reliabilitet sammenheng med om resultatet av forskningen kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere, altså om deltakeren hadde endret sine svar under intervjuet med en annen forsker (Kvale og Brinkman, 2015, s. 276).

Jeg har prøvd å beskrive forskningsprosessen så nøyaktig som mulig for å styrke studiens pålitelighet. Jeg har også prøvd å unngå å stille ledende spørsmål i intervjuene, samtidig som jeg gjennomførte et prøveintervju og transkriberte intervjuene etter hvert intervju, slik at jeg fikk mulighet til å justere spørsmålene underveis. Disse valgene tok jeg for å styrke studiens reliabilitet. Hvordan intervjuene blir transkribert kan også påvirke studiens reliabilitet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 211). I den forbindelse er det viktig med en lydopptaker av god kvalitet og at det transkriberes så ordrett som mulig. På tross av dette valgte jeg å oversette fra dialekt til bokmål, slik at alle kan lese og forstå svarene.

Man kan også knytte reliabilitet til refleksjonen over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Siden jeg startet dette forskningsprosjektet, har jeg hatt med meg ei lita loggbok som jeg hele tiden har notert ned tankene mine rundt min egen rolle som forsker i møte med deltakerne i intervjuene.

Validitet, eller gyldighet, handler om i hvor stor grad min valgte metode måler det den skal måle (Kvale & Brinkman, 2015, s. 276). Altså hvorvidt de svarene forskeren kommer frem til, faktisk er svar på de spørsmålene som stilles. Kvale og Brinkman (2015) hevder at i en bredere fortolkning at validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkman, 2015, s. 276). I mitt forskningsprosjekt har jeg gjort rede for de metodiske valgene jeg har tatt underveis. Også utvelgelsen av intervjupersonene, utviklingen av intervjuguiden og analysen, kan bidra til å styrke prosjektets validitet.

3.6 Forskningsetikk

Forskningsetikk er ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) et sett med grunnleggende normer. Innen all forskning skal etiske verdier og normer reguleres og vurderes og forskning skal organiseres og utøves forsvarlig. Forskningsetikken er et verktøy for å sikre dette. Det er alltid forskeren som har ansvaret for å opptre forsvarlig (NESH, 2021, s.6-7). For meg betyr det at jeg måtte sette meg godt inn i retningslinjene til NESH, og følge de under hele prosessen.

For å kunne gjennomføre observasjoner og intervju, søkte jeg om godkjenning fra Kunnskapssektorens tenesteleverandør (Sikt). Jeg søkte godkjenning i desember 2023, og allerede ei uke etterpå var prosjektet godkjent. Kvale og Brinkman (2015) viser til konfidensialitet, informert samtykke, konsekvenser og forskerens rolle som viktige områder å ta hensyn til (Kvale & Brinkman, 2015, s. 95). Videre kommer jeg til å vise til hvordan jeg har tatt hensyn til dette i mitt prosjekt.

Konfidensialitet handler om at private data som kan identifisere deltakerne, ikke skal avsløres (Kvale & Brinkman, 2015, s. 106). For å sikre deltakernes anonymitet, er det viktig at all informasjon sikret. Det eneste som kunne identifisere deltakerne i mitt prosjekt, var stemmeopptakene og samtykkeskjemaene. Det ble utført transkribering raskt etter hvert intervju, der navn ble anonymisert, og lagret på min pc som krever personlig passord for å komme inn på. Jeg bruker navn som spesialpedagog 1, spesialpedagog 2 og spesialpedagog3.

Samtykkeskjemaet ble låst inne i et arkivskap på min arbeidsplass, der bare jeg hadde nøkkelen. Spesialpedagogene ble også informert om at deltakelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg. Dette informerte jeg om i en epost før intervjuet og minnet dem på det før observasjonen og intervjuene startet. Samtidig som jeg informerte om spesialpedagogenes anonymitet.

Forskerens rolle som person, er ifølge Kvale og Brinkman (2015) avgjørende for de etiske vurderingene som blir gjort i kvalitativ forskning. Viktige faktorer er forskerens empati, sensitivitet og engasjement. Fordi intervjueren selv er det viktigste budskapet til innhenting av kunnskap, vil betydningen av forskerens integritet øke i forbindelse med intervjuet (Kvale & Brinkman, 2015, s. 108).

4.0 Empiriske funn og drøfting

I dette kapittelet vil funnene bli presentert, tolket og drøftet i forhold til teori som er presentert i kapittel 2. Funnene blir presentert gjennom sitater fra informantene og drøftet opp mot relevant teori og mot oppgavens problemstilling: Hvilke erfaringer har spesialpedagogen i sitt arbeid i barnehagen med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd? Og for å besvare forskningsspørsmålet:

Hvordan forstår spesialpedagogen eksternaliserende atferd?

Når jeg presenterer resultater, viser jeg til direkte sitater. Som beskrevet i kapittel 4, har jeg intervjuet 3 spesialpedagoger. Spesialpedagogene har jeg anonymisert, og de kommer derfor til å benevnes som spesialpedagog 1, spesialpedagog 2 og spesialpedagog 3 i dette kapitlet. Jeg bruker også benevnelsen «hen» i stedet for hun/han, for å sikre anonymiteten enda mer.

Drøftingen av resultatet er basert på de tre hovedkategorier eksternaliserende atferd, inkludering og foreldresamarbeid. Under hovedkategoriene, trer det tydelig frem fem underkategorier, disse er syn på barn og barns motstand, skjerming, opplevd inkludering og kommunikasjon i foreldresamarbeid.

4.1 Eksternaliserende atferd

I dette kapittelet drøfte jeg spesialpedagogens syn på barn og barns motstand i lys av forskningsspørsmålet: Hvordan forstår spesialpedagogen eksternaliserende atferd?

Ved å drøfte disse perspektivene, kan det gi en dypere innsikt i hvordan spesialpedagoger arbeider med og forstår barn som viser eksternaliserende atferd, og hvordan dette påvirker deres pedagogiske praksis.

4.1.1 Syn på barn

Alle spesialpedagogene delte en subjektiv forståelse for hva eksternaliserende atferd kan være. Alle spesialpedagogene var innom hvilken atferd de selv synes er utfordrende i barnehagen, og det kom tydelig frem at eksternaliserende atferd er noe de synes er utfordrende og jobb med. Spesialpedagog 2 synes det er mest utfordrende når atferden går ut over de andre barna i barnehagen, spesielt i form av fysiske angrep. Spesialpedagog 3 uttrykker at det er mest utfordrende «når de andre barna blir redde og trekker seg unna» de barna som viser eksternaliserende atferd. Spesialpedagog 1 uttrykker «jeg synes det er mest utfordrende når det går utover de andre barna. De blir skremt, og ser ting. De fysiske angrepene er verst». Videre uttrykker spesialpedagog 1 «det går jo ut over hele barnegruppa at barn viser eksternaliserende atferd. Det fører jo til at det blir stort fokus på atferden til barnet på en negativ måte, og det merker jo de andre barna. Noen ganger opplever vi at barn som ikke er i barnehagen, får skyld for noe barnet ikke har gjort»

Her kommer det frem at den eksternaliserende atferden blir ansett som mest utfordrende i form av at den er skadelig for andre. Den eksternaliserende atferden kan virke utfordrende for miljøet, andre barn og voksne, da den ofte er mer synlig gjennom fysiske handlinger (Lund, 2012b, s. 67-68).

Når jeg spør hva spesialpedagogene definerer som eksternaliserende atferd, kommer de alle med beskrivelser av atferds uttrykk som barna viser. Blant annet så blir begrep som reguleringsvansker, sinne, aggresjon og raseri nevnt. Disse beskrivelsene på eksternaliserende atferd viser til objektive kjennetegn ved barn. Ogden (2017) vil heller vise til at eksternaliserende atferd er sosialt definert, det handler altså om en atferd som bryter med miljøet og spesialpedagogenes oppfatninger og forventninger til hvordan barna skal oppføre seg (Ogden, 2017, s. 102). Dette viser viktigheten av spesialpedagogens syn på barn og deres atferds uttrykk. Hvis eksternaliserende atferd er et spørsmål om hvor høyt eller lavt hver enkelt spesialpedagog og barnehage legger toleranselisten (Ogden, 2017, s. 102) vil det føre til økt risiko for å definere og kategorisere barn med eksternaliserende atferd (Psykologisk institutt, 2022).

Spesialpedagog 2 sier videre at “man må se hva som ligger bak atferden”. Her viser spesialpedagogen til barns atferd som et språk, akkurat som Lund (2015), som understreker at atferd er et språk som må leses av en voksen (Lund, 2015, s. 116). Kinge (2022) viser også til sin mange års erfaring at barns uttrykksform alltid har en årsak (Kinge, 2022, s. 14).

Dette kommer jeg til å drøfte videre under underkapittelet barns motstand. Ogden (2017) hevder at frustrasjon og sinne er årsaken til den aggressive uttrykksformen (Ogden, 2017, s. 99), som spesialpedagogene snakker om i sine intervju.

Når det kommer til årsaker til at barn viser eksternaliserende atferd i barnehagen, nevnes det flere grunner. Årsaker som blir nevnt er grensesetting, konflikter med andre barn i barnehagen, diagnoser, familieforhold og manglende språk. Dette støtter Ogden (2017, s. 101-102).

Flere ganger under intervjuene tar også spesialpedagogene opp at det er viktig å se bak atferden barnet viser. Spesialpedagog 2 uttrykker «barn er ikke vrang for å være vrang», «det er viktig å se på systemet rundt barna» og «man må tenke over hvordan man selv møter disse barna som viser eksternaliserende atferd i barnehagen». Igjennom disse uttalelsene viser spesialpedagogen at hen er bevist på at atferden ikke bare ligger i barnet, men at atferden kan være et resultat av miljøet barnet befinner seg i. Dette kan ses i sammenheng med Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell og hvordan barnet formes og utvikles av sammensatte forhold og ulike miljøer (Bronfenbrenner, 1979, referert i Helsedirektoratet, 2015 s. 12-15, Kvello, 2015, s. 27, Tetzchner, 2019, s. 25-26).

Ser man dette i lys av spesialpedagogenes forståelse, om at barn som viser eksternaliserende atferd gjør det av et sammensatt og komplekst forhold, vil spesialpedagogen ha kunnskap og forståelse slik at hen kan analysere de ulike nivåene i barnets miljø. Dette bidrar igjen til at spesialpedagogene kan identifisere faktorene, og sette i gang med tidlig innsats miljø (Helsedirektoratet, 2015 s. 12-15, Kvello, 2015, s. 27, Tetzchner, 2019, s. 25-26).

Spesialpedagog 1 forteller “jeg opplever en endring i barnehagen. Jeg opplever flere og flere foreldre som ikke tar kampene med barna. Noen ganger kan man tenke at det handler om at barna skal få være med å bestemme, men som oftest handler det om grensesetting”. Her viser spesialpedagogen til en forståelse av at det er faktorer i hjemmet som en årsak til atferden barn viser (Kvello, 2015, s. 157). På en annen side kan atferden henge sammen med det pedagogiske tilbudet i barnehagen. Den eksternaliserende atferden kan oppstå når det pedagogiske tilbudet i barnehagen ikke er tilpasset barnas individuelle forutsetninger og behov (Ogden, 2017, s. 99, 101-102).

Alle spesialpedagogene har erfart at synet på barn har stor innvirkning på hvordan barns uttrykksmåter blir møtt i barnehagen.

Her snakker de ikke bare om erfaringer de har med sitt eget syn på barn, men også hvilke innvirkninger syn på barn har hos de andre i personalgruppa i møte med barn som viser eksternaliserende atferd. Spesialpedagog 3 uttrykker at man må ha “et positivt syn på barn, hvis ikke kommer man for kort i møte med de barna som utfordrer oss”. Her kommer betydningen av voksenrollen og den voksnes oppfatning av barn atferd inn. Hvis den voksne oppfatter barns aktive atferd som trossig og ustyrlig, kan det i verste fall påvirke barnets utvikling negativt. Forskning viser også at når ansattes oppfatter barn som vanskelige, kan det føre til mye kjeft, som igjen kan bidra til uheldige personlighetsutvikling (Psykologisk institutt, 2022). Dette er noe også spesialpedagog 2 reflekterer over. “Er man for streng og lite lydhør overfor barnet opplever jeg at man ofte går seg fast”. Dette viser at spesialpedagogen har erfart at måten man møter barn på er viktig. Spesialpedagogens forståelse av barn og barns atferd, er grunnlaget for god pedagogisk praksis. Og det er spesialpedagogens holdninger som ligger til grunn for handlingene som utføres. Lund (2015) snakker om den tydelige og varme voksne, som kjenner seg selv godt. Den voksne som kjenner til sine utfordringer i møte med barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen. “Atferd er et språk som må leses” understreker Lund (2015), og det er en respons på noe (Lund, 2015, s. 114-118).

Spesialpedagog 1 og spesialpedagog 3 reflekterte begge rundt sine egne følelser i møte med barn som viser eksternaliserende atferd. Spesialpedagog 3 forklarer “man må være bevisst sine egne triggere og reflektere over dette. Hvordan håndterer man sine egne følelser, for å ikke la det gå utover barna”. Her er det nærliggende å tro at spesialpedagogen refererer til den tydelige og varme voksne, som vet om sine utfordringer i møte med eksternaliserende atferd. Spesialpedagogen vet hvor viktig sin rolle er i møte med denne atferden, og vil derfor være bevisst sin egen atferd i møte med barnet, og at egen atferd vil virke forebyggende for eksternaliserende atferd (Lund, 2015, s. 118). Ser vi dette i lys av st.meld. nr. 6 (2019-2020) sin definisjon på tidlig innsats, der tidlig innsats defineres som et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, der barnehager arbeider forebyggende, vil en slik måte å være bevisst sine triggere på, være et ledd i det å jobbe med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 12).

Både funnene i Topp-studien (2022) og Heggvold (2019) viser til viktigheten av måten vi oppfatter barn på og betydningen av dette. Heggvold (2019) refererer til FNs konvensjon av barns rettigheter, der barn skal behandles som menneske med rettigheter her og nå.

Disse rettighetene sikrer barns rett til å bearbeide sine tanker og refleksjoner rundt livet, og det er de voksnes ansvar for å gi barn disse mulighetene i hverdagen (Heggvold, 2019, s. 103). Spesialpedagogen sier ikke noe om sitt syn på barn, eller hvordan spesialpedagogen selv tolker motstanden til barnet, men viser til viktigheten av å være bevisst sitt syn på barn. Størksen, Evertsen-Stanghelle og Løkken (2018) hevder at atferden barnet viser, ofte kan ses på som et tegn på en annen vanske. For å finne gode strategier for å hjelpe barn som viser eksternaliserende atferd, må man alltid vurdere hva som kan være grunnen til atferden.

Spesialpedagogene snakker om viktigheten av å møte barnet på barnets følelser, det å anerkjenne barnet. Spesialpedagog 3 sier «Det å anerkjenne barnet er viktig, uansett uttrykksform. Man kan for eksempel si at jeg ser du er sin, og det er greit. Men det er ikke lov til å slå andre. Barn trenger veiledning til å regulere seg». Er det noe barn som viser eksternaliserende atferd trenger, så er det anerkjennelse (Vedeler, 2007, s. 108). Når barn opplever anerkjennelse, føler de seg sett og verdsatt, og forstått for sitt potensiale og sine positive ressurser (Vedeler, 2007, s. 108). Opplevelsen av å bli anerkjent bidrar til å utvikle barns identitet, selvbevissthet og selvverd (Åmot & Skoglund, 2022, s. 20-22), noe som igjen er avgjørende for å mestre utfordringer og lære nye ferdigheter. Anerkjennelse er viktig for å bygge gode relasjoner mellom barnet og spesialpedagogen. Dette fører til at barnet føler og opplever seg trygg i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19, Meld. St. 6 (2019-2020), s. 27), som igjen bidrar til at et godt utgangspunkt for at spesialpedagogen kan sette i gang med gode effektive tiltak. Som igjen kan ses i sammenheng med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen.

På en annen side kan manglende anerkjennelse føre til at man mister sitt positive forhold til seg selv. Dette kan føre til manglende selvtillit (Åmot & Skoglund, 2022, s. 20-22, Åmot, 2019, s. 104-105), som igjen gir større sjanse for å utvikle eksternaliserende atferd. Ses dette i lys av Honneths anerkjennelsesteori (i Åmot & Skoglund, 2022, s. 20-22, Åmot, 2019, s. 104-105) og de tre formene for anerkjennelse, kan spesialpedagogen lykkes med å skape et støttende og inkluderende miljø, som kan bidra til å forebygge eksternaliserende atferd hos barn. Igjennom den private sfæren kan anerkjennelse fra venner bygge opp selvfølelsen til barnet (Åmot & Skoglund, 2022, s. 20-22, Åmot, 2019, s. 104-105), som igjen kan være avgjørende for at barnet opplever trygghet og trivsel i barnehagen (Gunnestad, 2022, s. 74). Dette kan gi en følelse av tilhørighet og fellesskap i barnegruppa.

Vennskap kan ses på som en beskyttelsesfaktor for barns atferd, samtidig som barn som har gode relasjoner til andre barn i mindre grad viser eksternaliserende atferd (Størksen, 2018, s. 132-134).

Lykkes spesialpedagogene i å ta i bruk Honnets tre former for anerkjennelse i lys av tidlig innsats, kan hen skape et støttende og inkluderende miljø, der resultatet blir forebygging av eksternaliserende atferd hos barn.

4.1.2 Barns motstand

Spesialpedagog 1 og spesialpedagog 3 viser til at barns atferd og hvordan det er vi tolker denne motstanden barnet viser i enkelte situasjoner. Spesialpedagog 2 sier det slik “barn er ikke vrang for å være vrang. Vi må se hva som ligger bak atferden. Spesialpedagogen viser med dette også til synet man har på barn og barns motstand. Ved å si at “vi må se hva som ligger bak atferden” viser spesialpedagogen til at atferden kan være en respons på noe. Barns motstand er en respons på en opplevelse, og derfor må vi passe oss for at barns følelser som sinne og aggresjon blir til tabu og at det ikke aksepteres som uttrykksmåter. Skjer dette, kan det føre til at negative uttrykk betraktes som problematiske og unormale, samtidig som regulering av følelsene blir dårligere og følelsen sinne blir til enda mer sinne (Heggvold, 2019, s. 105). TOPP-studien (2022) bekrefter også dette, og hevder at hvis barnet blir misforstått og den voksne oppfatter det som ulydig, kan det i verstefall påvirke utviklingen til barnet negativt. Dette gir en økt risiko for at barnet blir definert og kategorisert med atferdsproblemer (Gustavson, 2022). Ved et slikt syn på barns motstand, viser man at man ikke har respekt for barnets som meningsberettiget subjekt, og barnets ønske blir forkastet og sett på som ikke interessant (Heggvold, 2019, s. 104).

Kanskje ser spesialpedagog 2 på barns motstand som en synliggjøring av uenighet og som en protest mot noe som oppleves som urett, meningsløst eller misforståelse. Ifølge Heggvold (2019) er en slik måte å se barns motstand på, handler det om å se barnet som gjensidig og likeverdig i relasjonen (Heggvold, 2019, s. 2019). I rammeplanen (2017) står det at barn skal utvikle evnen til å yte motstand (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Ved å se barnet som et subjekt, tar man hensyn til de biologiske, følelsesmessige, tankemessige og de sosiale forholdene (Røkenes & Hanssen, 2020, s. 162-163), og barns uttrykksmåter blir sett på som en måte å yte motstand på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

4.2 Inkludering

Som nevnt tidligere har denne studien har som mål å undersøke spesialpedagogens erfaringer med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen, og hvordan spesialpedagogen forstår eksternaliserende atferd. I det neste kapittelet drøftes tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i lys av inkludering.

Når spesialpedagogene deler sine erfaringer i intervjuene, kommer det frem at inkludering er et dilemma de ofte kommer opp i. Funn fra analysen kan vise ulike sider av tidlig innsats i det spesialpedagogiske feltet.

Jeg vil i de neste kapitlene drøfte de mest fremtredende funnene om jeg har kommet fram til igjennom min analyse. Først vil jeg drøfte skjerming som et dilemma som spesialpedagogene ofte erfarer, før jeg til slutt drøfter barnas opplevd inkludering.

4.2.1 Skjerming

Spesialpedagog 1 forteller om noen av sine opplevelser med barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen og hvordan disse blir ivaretatt under sine atferds uttrykk i barnehagen. Spesialpedagogen forteller om barn som blir tatt ut av barnegruppa og fellesskapet, og ført inn på egne rom, sammen med en ansatt i barnehagen. Spesialpedagog 3 forteller om noe av det samme, der spesialpedagogen forteller at “det er vanskelig å planlegge dagene, da jeg ofte opplever at man kan bli isolert over lengre tid, når man må ta bort barnet fra situasjoner som oppstår enten i møte med andre barn eller en ansatt”. Når jeg stiller spørsmål om hvorfor det handles på denne måten, blir det begrunnet med at det er for å “skåne” de andre barna, men også for å skjerme de barna som viser denne atferden. Med andre ord beskriver spesialpedagogene sine opplevelser der barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen blir ekskludert fra barnegruppa og fellesskapet, av den voksne. De samme funnene viser Nordahl-rapporten (2019-2020), som peker på at alt for mange barn blir tatt ut av fellesskapet (Nordahl et al., s. 9). Nordahl et al. (2005) viser til at barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen ofte opplever å ikke bli anerkjent, og blir derfor ofte ekskludert fra fellesskapet (Nordahl et al., 2005, s. 19).

Det blir nesten nærliggende og tenke at barna skjermes fra miljøet, når atferds uttrykket blir synlig for di andre barna. Ved å reagere på denne måten, vil ikke barnet føle seg møtt og forstått (Heggvold, 2019, s. 104-105).

Når spesialpedagoger forteller om sine erfaringer der de viser til barn som sitter alene på ett rom sammen med en voksen over lengere tid i barnehagen, vil disse barna miste verdifulle erfaringer når det kommer til det sosiale, emosjonelle, språklige og det kognitive (Mørland, Groven & Hoven, 2022, s. 133). Her kan man trekke inn de to hovedretningene av forståelsen av spesialpedagogiske tiltakene Solli (2010) viser til (Solli, 2010, s. 36-38). Der det tyder på at fokuset hos deltakerne er på barnets vansker, altså på individperspektivet, når de snakker om å skjerme barn. Igjen kan det nevnes at Solli (2010) finner at det i stor grad er den spesialpedagogiske forståelsen av spesialpedagogiske tiltak som er avgjørende om tiltakene fungerer som barriere eller støtte for inkludering, og dermed deltakelse i fellesskapet (Solli, 2010, s. 36).

Spesialpedagog 3 forteller videre at hen som spesialpedagog er veldig bevist i sitt valg om skjerming. “Det er ikke for å straffe barnet, men for å gi dem rom og mulighet for å regulere seg”. Her ser vi at spesialpedagogen ikke tar barnet ut av barnegruppa for å straffe barnet, men for å gi barnet rom og mulighet til regulering. Men som deltakeren tidligere delte, kunne skjermingen være “over lengre perioder”. Her vil kanskje spesialpedagogene komme oppi et etisk dilemma, som det å måtte ta et valg mellom to eller flere handlinger som kan oppfattes som riktige, men samtidig kan gi negative konsekvenser. I slike valg, vil det være viktig å vise til faglige, sosiale og verdimeslige perspektiver (Solli, 2010, s. 28). Også spesialpedagogens oppfatning av barn som beings eller becomings vil være betydningsfull når tiltak som skjerming settes inn (Åmot, 2019, s. 102).

Spesialpedagog 3 synliggjør dette i sine erfaringer der hen deler at “barnehagen gjør noen valg som ekskluderer barna fra barnegruppa, for at det senere kan være mulig å inkludere disse barna i fellesskapet”. Dette kan ses i lys av Åmot (2019) sin forståelse av barn som beings eller becomings. Spesialpedagogen har i denne uttalelsen oppfattet barn som becoming, der hen fokuserer på det barnet skal bli senere (Åmot, 2019, s 102-103).

På en annen side vil en spesialpedagog som vet å ta barnets atferd på alvor, og som kjenner barnets uro, ha kunnskap nok til å vite når det er på tide å forebygge en utfordrende situasjon (Lund, 2015, s. 118). Det er kanskje akkurat dette spesialpedagog 3 viser til når hen er bevist på hvorfor deltakeren velger å skjerme barnet som viser eksternaliserende atferd.

Som Størksen (2018) hevder, vil barn som viser eksternaliserende atferd og som har gode relasjoner til andre barn, vil i mindre grad vise denne atferden (Størksen, 2018, s. 134). Ogden (2017) viser til at noe av denne atferden barnet viser i barnehagen handler om atferd som hemmer utviklingen hos barnet og positive samhandlinger med andre. Det er ofte i konfliktsituasjoner mellom barnet og omgivelsene, at konfliktsituasjoner oppstår. Uenigheter om konflikter rundt regler og leker er ofte årsaken (Ogden, 2017, s. 101-102). Spesialpedagogene har et ansvar for å verne og beskytte leken hos barna. Som spesialpedagog 3 sier “det er viktig å være i forkant, og veilede barna”. Hvis spesialpedagogene klarer å være i forkant av situasjonene, vil skjerming være mindre nødvendig, og barna vil få muligheten til å delta i fellesskap enda mer. Det å ha venner er en viktig arena for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Slik jeg ser det, handler dette om tidlig innsats. Når barn blir ekskludert fra lek, fører det til at de mister verdifulle erfaringer, både sosialt, emosjonelt, språklig og kognitivt (Mørland, Groven & Hoven, 2022, s. 133).

Når spesialpedagog 3 snakker om “isolasjon” og det å “ta barnet bort” er dette tiltak som hindrer barnet i å delta i fellesskapet, og som igjen fører til at barnet mister verdifulle erfaringer. Spesialpedagog 1 erfarer at barn som viser eksternaliserende atferd “har utfordringer med å få venner”. Tiltak som å fjerne barna fra grupper og isolere de over tid kan være med på å synliggjøre og forverre utfordringene barnet har. Spesialpedagog 3 forteller “jeg opplever at det er utfordrende for disse barna å få venner. Vi jobber daglig med å skape gode leke situasjoner rundt barna”. Spesialpedagogen er også innom de tiltakene som brukes i sin barnehage for at barn med eksternaliserende atferd skal oppleve sosialt samspill og fellesskap. “Vi har et grupperom, med di nyeste og flotteste lekene. Barnet som viser disse vanskene, får bestemme hvem hen skal ha med seg” forteller spesialpedagogen. Her har spesialpedagogen oppfattet en vanske hos barnet, og satt inn tiltak. Slik jeg tolker det er tiltakene spesialpedagogen snakker om, er tiltak knyttet opp mot materialistiske ting. “Vi vil at det skal være populært og gøy å være sammen med disse barna” blir det fortalt i møtet. Når spesialpedagogen forteller om det flotte rommet, med alle de flotte og nye lekene, vil jeg tenke at det er lekene det andre barnet vil leke med og ikke barnet som viser eksternaliserende atferd. På en annen side var det ingen av spesialpedagogene som nevnte sin egen rolle som noe de hadde erfart som viktig i arbeidet med tidlig innsats og barn som viser eksternaliserende atferd. Det holder ikke å tilby flotte leker og tenke at nå blir barna populære. Det kan hende at barnet får noen erfaringer med å være i samspill med andre barn (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22-23), men samtidig bør spesialpedagogen være en bidragsyter inn i leken (Ødegaard & Færevag, 2021, s. 319, 321).

Det er igjennom det å være en god rollemodell i leken, at spesialpedagogen kan gi barn muligheten til å lære sosiale verdifulle erfaringer, både sosialt, emosjonelt, språklig og kognitivt (Mørland, Groven & Hoven, 2022, s.133). Lykkes spesialpedagogen her med å skape gode leksituasjoner rundt barnet, gi barnet mulighet til å delta i fellesskapet, som igjen kan ses på som en beskyttelsesfaktor for barns utvikling. Dette viser bare hvor stort ansvar spesialpedagogen har om å verne og beskytte leken hos barn. Barn som viser eksternaliserende atferd vil i mindre grad vise denne type atferd hvis de har god relasjoner til andre barn (Størksen, 2018, s.132.134).

Når spesialpedagogene uttrykker at «det er utfordrende å få de andre barna til å se det positive i de barna som viser eksternaliserende atferd i barnehagen» og «vi reflekterer mye i personalgruppa over hvordan vi kan snu statusen til de barna som er utfordrende i hverdagen» vil det være naturlig å knytte dette opp mot Honneths (i Åmot & Skoglund, 2022, s. 20-22, Åmot, 2019, s. 104-105) siste form for anerkjennelse, den solidariske sfæren. Den handler om at barnet skal bli sett og verdsatt ut ifra sitt egne unike bidrag til fellesskapet. Her må spesialpedagogen se og fremheve barnets styrker og positive egenskaper (Åmot & Skoglund, 2022, s. 20-22, Åmot, 2019, s. 104-105), slik at også de andre barna i barnegruppa ser det. Dette gir spesialpedagogene uttrykk over at de ikke lykkes med igjennom sine utsagn. Dermed kan det tenkes at denne utfordringen med å inkludere barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen, er reel. Ved å ta i bruk Honneths tre former for anerkjennelse i barnehagen i lys av tidlig innsats, kan spesialpedagogene skape et støttende og inkluderende miljø, som bidrar til å forebygge eksternaliserende atferd i barnehagen (Åmot & Skoglund, 2022, s. 20-22, Åmot, 2019, s. 104-105).

4.2.2 Opplevd inkludering

Et annet av de empiriske funnene som trer tydelig frem i min studie, er om barn som viser eksternaliserende atferd selv føler seg inkludert i fellesskapet. Spesialpedagog 3 sier det slikt: “Vi jobber daglig med å skape gode leke situasjoner rundt barna, det skal være spennende å være sammen men dem. Men vil de noen ganger få opplevelsen av å være inkludert?”. Her ser vi at spesialpedagogen er inne på en viktig faktor, nemlig en av Qvortrups (2012) tre dimensjoner på inkludering, den psykiske inkluderingen (Qvortrup, 2012, s. 10).

Det er den faktoren han hevder kan måle om barnet er inkludert i fellesskapet eller ikke. Deltakeren reflekterer rundt barnets opplevelse av det å være inkludert. Sammenligner vi det spesialpedagogen snakker om i sitt intervju med det Qvartrup (2012) illustrerer med å vise til et fotballag i sin artikkel, gjør spesialpedagogen rett i å stille spørsmål og reflektere over barnas opplevelse av inkludering. (Qvartrup, 2012, s. 8-10). Qvartrup viser også til at det er ulike fellesskap å inkluderes i (Qvartrup, 2012, s. 10), og her kan det tenkes at spesialpedagogen lykkes i å inkludere barna i det fellesskapet som er styrt av en pedagog. Men ser vi på det spesialpedagogene opplever som spesielt utfordrende i hverdagen, som “de andre barna trekker seg unna” og “utfordrende å få venner” kan det tenkes at ikke alle barna i barnegruppa føler seg inkludert i alle fellesskapene. Som jeg var innom i forrige kapitel om skjerming, vil spesialpedagogers kompetanse på lek, og det å være en lekpartner være svært betydningsfull når spesialpedagoger jobber for å inkludere barn som viser eksternaliserende atferd i barnegruppa (Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 319, 321).

Spesialpedagog 1 er inne på noe av det samme når deltakeren deler sine erfaringer. Spesialpedagogen erfarer ofte at barnehagen kommer i skvis mellom de tiltakene de eksterne samarbeidspartnerne kommer med, og det å inkludere barn i hverdagen. Spesialpedagogen uttrykker det slik: “Vi kommer opp i store dilemmaer hver dag, der eksterne samarbeidspartnere veileder oss på at vi skal ha åtte økter med ulik trening hver dag” videre uttrykkes det “for hvor mye skal di barna tas ut av barnegruppa? Dette er dilemmaer vi diskuterer ofte i personalgruppa”. Her snakker spesialpedagogen om når de spesialpedagogiske tiltakene kommer i veien for inkludering. Spesialpedagogene bruker mye av tiden barna er i barnehagen til trening som spesialpedagogen ikke kan utføre i fellesskap med andre barn.

Når man ser på denne erfaringen deltakeren har om det å inkludere barn som viser eksternaliserende atferd inn i barnegruppa, kan vi sette dette opp mot spørsmålet Solli (2010) stiller. Fungerer di spesialpedagogiske tiltakene som en støtte eller en barriere for inkludering? Videre hevder Solli at det er forståelsen av de spesialpedagogiske tiltakene som avgjør om de spesialpedagogiske tiltakene vil være inkluderende eller ikke. Det er her Solli (2010) viser til de to hovedretningene av forståelsen av spesialpedagogiske tiltak: det individuelle perspektivet og systemperspektivet (Solli, 2010, s. 36-38). På en annen side kan dette knyttes opp mot Åmot (2019), og hennes oppfatning av barn som beings eller becomings. Begge disse betraktningene på barnet vil være nødvendig å ta med i sin vurdering (Åmot, 2019, s. 102-103). De eksterne samarbeidspartnerne vi kanskje se på barnet som becoming, der det i større grad fokuseres på hva barnet skal bli i fremtiden.

Mens spesialpedagogen vil kanskje helle til en forståelse av barn som beings, der fokuset er på å anerkjenne barnet på egne opplevelser i det miljøet de er en del av.

4.3 Foreldresamarbeid

I den tredje kategorien ble foreldresamarbeid trukket frem som et viktig funn i spesialpedagogens erfaringer med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen. I likhet med Nordahl et al. (2012) har spesialpedagogene erfart at god kommunikasjon med foreldrene er viktig (Nordahl et al., 2012, s. 166). Spesialpedagogene har stort sett erfart at god informasjon om barnets utvikling og om barnets hverdag i barnehagen er noe foreldrene ønsker. Barnehagen er forpliktet til å samarbeide med foreldrene (Vogt, 2016, s. 319-326). Spesialpedagog 2 og spesialpedagog 3 forteller at de fleste familier er åpne for å ta imot hjelp, men at de noen ganger møter foreldre som ikke deler de samme bekymringene. Spesialpedagog 3 deler av sine erfaringer der både kultur og språk kan være til hinder for godt samarbeid, men at hen også møter familier som «fortrenger utfordringene til barnet, og helles skylder på barnehagen». Spesialpedagogen har i likhet med Vogt (2016) erfart at det er viktig med god kompetanse på det temaet som det skal samarbeides om (Vogt, 2016, s. 319-326). Dette er viktig for å skape trygghet hos foreldrene, samt å gi foreldrene bedre forståelse av barnet. I beskrivelsene til spesialpedagog 3 kan det tenkes at spesialpedagogen og foreldrene har ulikt syn på utfordringene barnet viser, derfor blir det utfordrende å samarbeide. Konkrete beskrivelser av barnets atferd og samspill med andre barn som dekker både det spesialpedagogen er bekymret for, men også beskrivelser av barnets positive sider er nyttig hvis man kommer opp i slike samarbeid. Slike utfordringer i samarbeidet skaper hindringer for en felles innsats for å hjelpe barnet (Vogt, 2016, s. 343). Dette diskuterer jeg videre under kapittelet om kommunikasjon.

Jeg vil i det neste kapittelet drøfte foreldresamarbeid og kommunikasjon i lys av eksternaliserende atferd og tidlig innsats.

4.3.1 Kommunikasjon

Informant 1 og informant 2 er begge tydelige på at spesialpedagogen må møte foreldrene på en god måte. Mye av informasjonsutvekslingen til foreldre til barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen skjer under levering og henting av barna, så her vil det naturligvis være rom til å fortelle hvordan dagen har vært, både fra foreldrenes og barnehagens side. Begge informantene forteller om viktige møtepunkt med foreldre i løpet av dagen og barnehageåret i sin helhet. Alle foreldre får tilbud om to foreldresamtaler i året med pedagogisk leder, men kan bli tilbudt flere ved behov. Spesialpedagogen deltar på disse når behovet tilsier det. Ved spesielle saker eller hendelser som oppstår i hverdagen, varierer spesialpedagogene mellom å ringe foreldrene, sende SMS eller kalle inn til møter, alt etter hva hen vurderer er mest hensiktsmessig.

Alle spesialpedagogene reflekterer over den daglige kommunikasjonen, i form av dialogen ved levering og henting. Spesielt ved hentesituasjonen vil det å gi informasjon fra dagen være viktig. Som spesialpedagog 1 uttrykker så har spesialpedagogen stort fokus på at «foreldrene ikke skal gruer seg til å hente barnet i barnehagen». Videre har deltakeren erfart at man «må være veldig selektive for hvilken informasjon man skal gi og hvordan». Spesialpedagog 3 er også inne på det samme, «man må ikke skjule informasjon for foreldrene, men gjør det på en fornuftig måte», før hen fortsetter «det er ikke alltid det passer seg å gi informasjonen i garderoben når barnet blir hentet. Hvis for eksempel barnet har hatt en veldig dårlig periode i barnehagen, vil det heller være naturlig å ringe foreldrene og be om et møte». Her viser spesialpedagogen til sensitive opplysninger og hvordan hen håndterer dette i hentesituasjonen. Spesialpedagogene beskriver også sine synspunkter på hvordan de mener en god informasjonsutveksling bør være, men fokus på foreldrenes beste. Det er spesialpedagogen som er den profesjonelle parten, som derfor må vurdere hva slags informasjon foreldrene trenger, og det er den som må passe på at informasjonen formidles på en klar og nyansert måte (Vogt, 2016, s. 326). Dette samme gjelder også når foreldrene ønsker å drøfte problemstillinger i garderoben med spesialpedagogen. Som spesialpedagog 3 allerede er inne på med tanke på de sensitive opplysningene, så fortsetter hen «noen ganger kan det være utfordrende når foreldrene selv vil drøfte noe angående sitt barn som viser eksternaliserende atferd og det er andre foreldre i garderoben. For hvordan skal jeg da svare uten å avvise foreldrene eller utlevere deres barn?».

Spesialpedagog 3 erfarer at “gode kommunikasjonsferdigheter er grunnleggende”, noe Nordahl et al. (2012) også bekrefter. Medvirkning og omtanke er viktige faktorer som er med på å skape god kvalitet overfor foreldrene (Nordahl et al., 2012, s. 163-165). Spesialpedagogene viser igjennom sine erfaringer at de har fokus på at foreldrene skal få en god følelse i møte med spesialpedagogene.

Alle tre spesialpedagogene fremhever under intervjuene hvor viktig de mener jobberfaringen de har med seg er i sitt arbeid med barn som viser eksternaliserende atferd. Ikke bare erfaringen som spesialpedagog, men også at de alle tre hadde jobbet som pedagogisk ledere i flere år før de videreutdannet seg som spesialpedagoger. Den kompetansen de har fra erfaringen sin, hevder samtlige at de ofte bruker i jobben sin som spesialpedagog. Alle deltakerne hadde både positive og negative erfaringer med foreldresamarbeid, men alle trakk frem sin arbeidserfaring som positiv for å skape et godt foreldresamarbeid. Spesialpedagog 1 forteller at hen «bruker mye tid på foreldresamarbeid, og igjennom sin erfaring om spesialpedagog handler foreldresamarbeidet mye om å inntone seg til foreldrene». Spesialpedagogen beskriver videre at «foreldrene til barna som viser eksternaliserende atferd selv står oppi noe som er utfordrende for dem. Man må derfor spille på samme lag, for å skape gode foreldresamarbeid, og ikke gå til angrep på dem».

Her trekker spesialpedagogen frem viktigheten av foreldresamarbeid, samtidig som det pekes mot holdninger og ferdigheter som kreves i et foreldresamarbeid. Når deltakeren forteller at det handler om å inntone seg til foreldrene er det nærliggende å tro at deltakeren snakker om de holdningene og ferdighetene Vogt (2016) beskriver. Det å møte foreldrene med annerkjennelse og respekt. Røkenes og Hanssen (2012) viser til et begrep som er rettet mot væremåten til foreldrenes opplevelse og følelser, som er affektiv inn toning (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 89). Som spesialpedagog 1 konstaterer så er disse ferdighetene av stor betydning for å bygge trygge og støttende relasjoner til foreldrene.

Spesialpedagog 3 sier at “man må møte foreldrene med forståelse og respekt”. Her viser spesialpedagogen sine holdninger til foreldresamarbeidet. Spesialpedagogen viser også til en forståelse av at en relasjon som er preget av annerkjennelse og respekt er viktig for å få til et godt foreldresamarbeid (Vogt, 2016, s. 132-133). På en annen side forteller spesialpedagog 3 at “man må ikke skyve fra seg ansvaret, fordi om foreldrene er *slike* eller *slik*”. Her viser spesialpedagogen til en oppfatning og holdning om foreldrene, som ikke trenger å være like positivt for ett foreldresamarbeid.

Negative holdninger om foreldre kan være til hinder for å realisere foreldrenes potensiale (Nordahl et al., 2012, s. 166), og dermed vil det være utfordrende å få til et godt samarbeid. Et slik holdning vil ikke fremme foreldrene som likeverdige deltakere og som viktige ressurspersoner i arbeidet med tidlig innsats og barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen.

Spesialpedagog 2 forteller om at man må ha en forståelse av at foreldrene kan stå i en slags sorgprosess, og at de også kan trenge tid. Dette snakker også Lund (2023) om. Hun poengterer at vi må forstå at foreldrene er sårbare, og kan derfor komme til å reagere på ulikt vis (Lund, 2023). Vogt (2016) viser også til dette, samtidig som han beskriver ulike familiemønstre ved familier som kan fremme eller hemme samarbeidet med foreldrene. Han mener spesialpedagogen må ha kunnskap om ulike familiemønstre og behov foreldrene har (Vog, 2016, s. 319-326). Ulike reaksjonsmønstre kan komme til syne, der noen trekker seg tilbake og blir stille, kan andre bli sint og frustrert. Lund (2023) er her tydelig på at profesjonaliteten vår er viktig, og at hver enkelt må ta ansvar for vår egen reaksjon i møte med foreldrene som utfordrer oss. Vi må se bak den atferden som utfordrer oss, ta frem den grunnleggende innstillingen om at man ønsker å forstå den andre, oppdage det som man kanskje ikke er enige i og finne en løsning sammen som er til det beste for barnets beste (Lund, 2023).

Samtidig som foreldrene trenger til på å fordøye at barnet kan ha utfordringer, peker Ogden (2017) på viktigheten med å kartlegge og identifisere vanskene så tidlig som mulig for å unngå at problemene blir for omfattende og fastlåste. Han hevder at det å identifisere avvik eller mulig risiko for forsinket utvikling så tidlig som mulig og gi effektiv og tidlig støtte til barnet og familien er blant de mest virksomme hjelpetiltakene (Ogden, 2017, s. 111). Spesialpedagog 3 poengterer at gode spesialpedagoger er spesialpedagoger som har gode erfaringer, og vet hva som fungerer, og setter inn tiltak frem mot at foreldrene selv er klare. Slik jeg tolker det kan spesialpedagogen her ta nytte av sin erfaring på de barna som er i risikozonen eller allerede har utviklet en eksternaliserende atferd til å sette inn tiltak på, i stedet for å benytte seg av ulike tester og evalueringsmateriell som de trenger foreldrenes samtykke på. Dette bekrefter også Hausstätter (2021) som også hevder at barnehageansatte ikke trenger å benytte seg av ulike tester og evalueringsmateriell, men at erfaring er nyttig for å konstatere at et barn er i risikozonen eller har et problem (Hausstätter, 2021, s. 54).

Når spesialpedagogen tar i bruk sine erfaringer, har spesialpedagogen mulighet til å både anerkjenne foreldrenes ønske om tid, samtidig som barnets beste kommer i fokus, ved å sette inn tiltak så raskt som mulig. Ved å handle på en slik måte, kan det allikevel tenkes at foreldrene allikevel ikke blir møtte med sine “her og nå” ønsker, men at tiltakene settes inn på bakgrunn av barnets beste vurdering. Kanskje deltakeren her viser til noen av de ulike familiemønstrene Vogt (2016) beskriver, som for eksempel de usikre foreldrene eller den lukkede familien. Uansett hvilken familiemønstre spesialpedagogen møter, finnes det noen grunnleggende behov, som behovet for å bli anerkjent, lyttet til, bli tatt på alvor og det å bli forstått (Vogt, 2016, s. 319-326).

På en annen side poengterer Lyngseth og Mørland (2022) at det er veldig viktig at barnehagen i samarbeid med foreldrene tilrettelegger for stimulering og pedagogisk arbeid i en slik venteperiode (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 23). Her vil spesialpedagogen komme opp i et etisk dilemma, der hen må vurdere om hen skal sett inn tiltak så tidlig som mulig, eller om foreldrenes ønske om tid er det beste. Her vil spørsmålet være om å måtte ta valg mellom to eller flere handlinger som kan framstå som riktige, men som også kan gi negative konsekvenser (Solli, 2010, s. 38). Her vil jeg igjen vise til Åmot (2019) sin forståelse av barn som beings eller becomings, der fokuset er på det miljøet barnet er en del av, eller det barnet skal bli frem i tid (Åmot, 2019, s. 102-103).

5.0 Avsluttende refleksjoner

Målet med denne studien har vært å få økt kunnskap om hvordan spesialpedagoger jobber med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i barnehage. Følgende problemstilling har blitt belyst: Hvilken erfaring har spesialpedagogen i sitt arbeid i barnehagen med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd? Og forskningsspørsmål: Hvordan forstår spesialpedagogen eksternaliserende atferd?

Spesialpedagogens forståelse av eksternaliserende atferd er viktig for tidlig innsats i barnehagen. Jeg starter med å svare på forskningsspørsmålet, for så å svare på problemstillinga.

Når det kommer til spesialpedagogens forståelse av eksternaliserende atferd, viser det seg at spesialpedagogene deler et subjektivt syn på eksternaliserende atferd. Her viser funnene at det oppleves som både krevende og utfordrende å jobbe med barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen, spesielt når atferden utfordrer det miljøet barnet befinner seg i. Når de beskriver hvordan atferden kommer til syne, viser de til objektive kjennetegn ved barn. Spesialpedagogene kommer til årsaker til atferden, sier alle spesialpedagogene at det er viktig at man ser bak atferden. Både hjemmeforhold og forhold i barnehagen blir nevnt som mulige årsaker til eksternaliserende atferd, noe som viser til en forståelse av at barn formes og utvikles av sammensatte forhold og ulike miljøer (Bronfenbrenners, 1979 referert i Helsedirektoratet, 2015 s. 12-15, Kvello, 2015, s. 27, Tetzchner, 2019, s. 25-26). Spesialpedagogenes holdninger og syn på barns, og barns atferds uttrykk, har spesialpedagogene erfart som viktig i lys av tidlig innsats hos barn som viser eksternaliserende atferd. Spesielt hvis synet på barns atferds uttrykke blir sett på som om barnet er «ulydig», vil det føre til en risiko for at barnet blir sett på som problematisk og unormal. Som igjen kan føre til at barn blir kategorisert og definert med atferdsvansker (Heggvold, 2019, s. 104-105). Dette vil påvirke hvordan spesialpedagogen møter barnet, og et slikt syn på barn vil ikke være i tråd med tidlig innsats hos bar som viser eksternaliserende atferd i barnehagen. Anerkjennelse er noe spesialpedagogene erfarer er viktig i møte med barn som viser eksternaliserende atferd, når det kommer til tidlig innsats. Funn viser at barns må møtes med anerkjennelse, uansett atferds uttrykk. Spesialpedagogen må være bevisst sine egne følelser i møte med barn som viser eksternaliserende atferd.

Spesialpedagogene viser til den tydelige og varme voksne som vet hvor viktig sin rolle er i møte med denne atferd som utfordrer oss. Bevissthet rundt egen atferd i møte med barn, vil virke

forebyggende for eksternaliserende atferd, og dermed jobber spesialpedagogen med tidlig innsats.

I kapitlet som omhandler inkludering av barn som viser eksternaliserende atferd, viser det seg at spesialpedagoger i barnehagen fortsatt bruker tiltak i hverdagen som er med på å ekskludere barn fra fellesskapet. Alle spesialpedagogene viser til skjerming av barn som et tiltak hvis atferds uttrykket blir for sterkt. Når barn blir ekskludert fra lek, fører det til at de mister verdifulle erfaringer, både sosialt, emosjonelt, språklig og kognitivt (Mørland, Groven & Hoven, 2022, s. 133). Når alle tre spesialpedagogene erfarer at barn som viser eksternaliserende atferd har utfordringer med å få venner i barnehagen, kan det tenkes at de tiltakene spesialpedagogene erfarer med skjerming, virker lite hensiktsmessig. Det kan tenkes at de er med på å styrke barns vansker, i stedet for å virke forebyggende.

Et annet sentralt funn i min studie er hvordan spesialpedagogene erfarer det spesialpedagogiske arbeidet med å inkludere alle barn inn i barnehagens fellesskap. Den ene spesialpedagogen snakker veldig varmt om tiltak der spesialpedagogen prøver å snu om på de andre barnas holdninger og syn på barnet. Man skal gjøre barnet populært hos de andre. Derfor hadde de tatt i bruk flotte rom i barnehagen, der det er fylt med nye flotte leker, som bare barn med utfordringer med vennskap får være. Fokuset var her på materiale, og ikke på lek og samspill. Ikke en gang ble det nevnt voksenrollen og lek. Heller ikke av noen av de andre spesialpedagogene under intervjuene. Det kan hende at barn som viser eksternaliserende atferd får oppleve noen gode samspillsituasjoner igjennom dette tiltaket. Men dersom spesialpedagogen hadde hatt et sterkere fokus på vennskap og lek, samt sin egen rolle som en aktiv bidragsyter i leken, vil jeg tørre å hevde at dette ville vært et mye mer hensiktsmessig tiltak. For som Ødegaard og Færevang (2021) understreker, så er spesialpedagogens deltakelse i lek, viktig for å fremme positive samspill og vennskap (Ødegaard & Færevang, 2021, s. 319, 321). Dette perspektivet kan ses i lys av tidlig innsats, hvor målet er å støtte barnets sosiale og emosjonelle utvikling på et tidlig stadium.

Funn i denne studien viser også at spesialpedagogenes erfaringer av spesialpedagogiske tiltak i barnehagen, der de eksterne samarbeidspartnere kommer med tiltak spesialpedagogene skal

tilrettelegge for, virker ekskluderende for barn. Store deler av dagen blir fylt opp av «trening» på egne rom.

Men her hevder Solli (2010) at de er spesialpedagogenes forståelse av de spesialpedagogiske tiltakene som vil være avgjørende for om de er inkluderende eller ikke (Solli, 2010, s. 36-38). Her vil det være avgjørende om spesialpedagogen ser på barnet som beings eller becomings (Åmot, 2019, s. 102-103). Begge disse synene vil være viktig å reflektere over i det spesialpedagogiske feltet.

Det siste funnet fra min studie jeg vil nevne, er spesialpedagogens erfaring når det kommer til foreldresamarbeid i lys av tidlig innsats og barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen. Alle spesialpedagogene erfarer at foreldresamarbeid og kommunikasjonsferdigheter er viktig når det skal jobbes med dette temaet. Alle spesialpedagogene jobber med å styrke foreldrene gjennom de daglige møtene, samtidig som de er veldig bevisst på at også foreldrene kan ha det tøft. Ingen skal grue seg til å hente barna, sier de. Spesialpedagogene erfarer at igjennom deres jobberfaring, er de godt rustet til å opparbeide et godt foreldresamarbeid med foreldrene.

For å oppsummere mine funn i denne studien av hvordan spesialpedagogen erfarer og jobber med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen, viser spesialpedagogenes erfaringer at igjennom skjerming og inkludering er det nødvendig med fleksible og tilpasset tiltak for å tilpasse hvert barns unike behov. Foreldresamarbeid framstår som en viktig faktor for å sikre kontinuitet og støtte både i barnehagen og hjemmet. Samtidig som spesialpedagogene legger stor vekt på å forstå den eksternaliserende atferden i kontekst og ser på tidlig innsats som en nøkkel til å forebygge videre utfordringer.

5.1 Videre tanker og refleksjoner

Denne studien har hatt som mål å belyse spesialpedagogens erfaringer med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd i barnehagen, og hvordan spesialpedagogen forstår eksternaliserende atferd. Gjennom å studere teori og delta i de meningsfulle samtalene med spesialpedagogene, har jeg fått økt kunnskap og nye innsikter i temaet eksternaliserende atferd

og tidlig innsats i barnehagen. Jeg kommer til å ta med meg dette videre i min rolle som spesialpedagog i barnehagen.

I løpet av denne forskningsprosessen ha det dukket opp andre spørsmål og tanker rundt dette temaet som inneholder eksternaliserende atferd og tidlig innsats. Det hadde vært interessant å forske videre på hvordan foreldrene selv erfarer samarbeidet med barnehagen og spesialpedagogen, i lys av eksternaliserende atferd hos sitt barn. Det kunne også vært interessant å belyse barns perspektiver på hvordan de selv opplever og bli møtt av spesialpedagogen i lys av sitt atferds uttrykk i barnehagen.

Referanser:

Arnesen, A-L. Kolle, T. & Solli, K-A. (2017). De problematiske kategoriene i institusjonelle og faglige sammenhenger. I A-L. Arnesen (red.), Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser (s. 93-111., 2.utg.). Universitetsforlaget.

Barnehageloven (2005). Lov om barnehager av 17. juni 2005. Hentet 2024, 30. august fra: [Lov om barnehager \(barnehageloven\) - Lovdata](#)

Bae, B. (2024). Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter. Fagbokforlaget

Befring, E. & Uthus, M. (2019) Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge-utfordringer og muligheter. I E. Befring, K-A. B. Næss & N. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk* (s. 500-520, 6 utg.) Cappelen Damm AS

Brottveit, G., (Red.) (2022) Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningrelatert. (1 Utg.). Gyldendal

Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrund & S. Nilsen (Red.), Tidlig innsats: Bedre læring for alle? (s. 71-86). Oslo: Cappelen Damm akademisk

Carson, N. (2021). *Veiledning i barnehagen-den gode samtalen i spesialpedagogisk arbeid*. I B. I. B. Hvidsten (red.), Spesialpedagogikk i barnehagen (s. 49-60., 2 utg.). Fagbokforlaget

Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode. Universitetsforlaget.

Fangen, K. (2010). Deltagende observasjon (2. utg.) Fagforlaget.

Folkehelseinstituttet. (2023, 17. januar). Folkehelse rapporten - Helsetilstanden i Norge.

Psykiske plager og lidelser hos voksne. FHI. <https://www.fhi.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogiske-fag/tidlig-innsats-forebygger-atferdsvansker/703402> ¹

Grimsmæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. Norsk pedagogisk tidskrift, 102(4), 312-324

[Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd | Norsk pedagogisk tidsskrift \(idunn.no\)](#)

Groven, B & Rostad, A. M. (2022) *Forebygging og tidlig innsats- en historisk, ideologisk og teoretisk inramming*. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.). Tidlig innsats i tidlig barndom (s. 33-62, 2 Utg.). Gyldendal

Gunnestad, A. (2022) *Resiliens-tidlig innsats for å forebygge motstandskraft og mestringsevne hos barn i risiko*. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.). Tidlig innsats i tidlig barndom (s. 63-88, 2 Utg.). Gyldendal

Gustavson, K. (2022), *TOPP-studien: Trivsel og oppvekst i barndom og ungdomstid*, [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
<https://www.sv.uio.no/psi/forskning/prosjekter/topp-studien/index.html>

Hausstätter, R. (2021) Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 49-60., 2 utg.). Fagbokforlaget

Heggvold, G. I. (2019). Det "atferdsproblematisk" barnet. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompetensitet: i barnehage og skole* (2. utg., s. 85-111). Universitetsforlaget.

Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen (IS-2345)*. Helsedirektoratet.
[Trivsel i skolen.pdf \(helsedirektoratet.no\)](#)

Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T. & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC psychiatry*, 19(1), 354-354
[The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis | BMC Psychiatry | Full Text \(biomedcentral.com\)](#)

Kassah, B.L.L. & Kassah, A.W. (2021). *Funksjonshemning og normalitetsdilemmaet*. I Hvidsten, B.I.B. (red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (2.utg. s. 35-48). Fagbokforlaget.

Kinge, E. (2022). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Gyldendal Norsk forlag

Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.

[Rammeplan for barnehagen \(udir.no\)](https://www.udir.no)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. Gyldendal

Kvelling, Ø. (2019). Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner. Gyldendal Akademisk.

Lund, I. (2017, 4. desember). *Alle barn har rett til å bli definert som kompetente og samarbeidende*. Barnehage.no

[Alle barn har rett til å bli definert som kompetente og samarbeidende \(barnehage.no\)](https://www.barnehage.no)

Lund, I. (2015). Tydelige og varme voksne i møte med mobbing i barnehagen. I M. B. Helgesen. (Red.) *Mobbing i barnehagen. Et sosialt fenomen* (s. 114-127). Univeritetsforlaget

Lund, I. & Helgeland, A. (2020). Mobbing i barnehage og skole: Nye perspektiver. Cappelen Damm Akademisk.

Lyngseth, E. J., & Mørland, B. (Red.). (2022). Tidlig innsats i tidlig barndom (2. Utg.).

Meld. St. 20 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet.

[Meld. St. 6 \(2019–2020\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

Moen, T. (2019). Fra et 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

Mørland, B., Groven, B. & Hoven, G. (2022) *Lek i spesialpedagogisk arbeid*. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.). Tidlig innsats i tidlig barndom (s. 130-152, 2 Utg.). Gyldendal

NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 2024, 03. september fra: [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk](https://www.nesh.no)

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit, A. (2012) Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Fagbokforlaget

Nordahl, T. (2018) Inkluderende felleskap for barn og unge. Fagbokforlaget

Ogden, T. (2017). *Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge*. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5 utg., s. 99-131). Gyldendal akademisk.

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

Roland, E. (2012, 05. juni). Tidlig innsats forebygger atferdsvansker. *Forskning.no*.
<https://www.forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogiske-fag/tidlig-innsats-forebygger-atferdsvansker/703402>

Røkenes, O. H., & Hanssen, P-H., (2020) Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker. (3 utg.) Fagbokforlaget

Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2021). "When Anger Arises in the Interaction with Children in kindergartens - The Staff's Reactions to Children's Resistance." *Scandinavian Journal of Educational Research* 65(4): 710-721.

[When Anger Arises in the Interaction with Children in Kindergartens – The Staff's Reactions to Children's Resistance \(dmmh.no\)](https://www.dmmh.no/when-anger-arises-in-the-interaction-with-children-in-kindergartens-the-staffs-reactions-to-childrens-resistance)

Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2022) *Anerkjennelses kompleksitet i barnehage og skole* (2 utg.) Universitetsforlaget

Solli, K.A. (2017) *Innkleding i barnehagen i lys av forskning*. I I A-L. Arnesen (red.), *Innkleding. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 36-68, 2.utg.). Universitetsforlaget.

Solli, K.-A. (2010). Innkleding og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *FoU i praksis*, 4(1), 27-45

Størksen, I. (2018). *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Oslo: Cappelen

Tetzchner, S.V. (2019) Barne- og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling.

Gyldendal

Utdanningsdirektoratet. (2017). Veilederen Spesialpedagogisk hjelp. Hentet 2024, 13. oktober

fra: [Veilederen Spesialpedagogisk hjelp | udir.no](https://udir.no/veilederen-spesialpedagogisk-hjelp)

Vogt, A. (2022). Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge (2 Utg.) Cappelen Damm AS

Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A.M, Svendsen, S., Haugset, A.S, Kongvik, T. & Reiling, R.B. (2015). Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder. (Mangfold og inkludering 11/15). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS

Ødegaard, E. E., & Færevaa, M. K. (2021) Barn med Downs syndrom som deltakere i barnehagen I B. I. B. Hvidsten (Red.) Spesialpedagogikk i barnehagen. Fagforlaget

Qvortrup, L. (2012). Inklusion: En definition. I T. Næsby (Red.), *Er du med?: om inklusion i dagtilbud og skole* (Vol. 5, pp. 5-16). USN forlag

Åmot, I. (2019) Barns perspektiver, sakkyndighetsprosesser og systemarbeid i barnehagen I M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot, (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s, 34-44). Universitetsforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
513688

Vurderingstype
Automatisk

Dato
13.12.2023

Tittel

Spesialpedagogens erfaringer med barn som viser atferdsvansker i barnehagen, med tanke på tidlig innsats og barns medvirkning.

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig

Mariann Doseeth

Student

Ingrid Lyngstad

Prosjektperiode

01.01.2024 - 30.06.2024

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 30.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Forlenge forskningsperioden Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

513688

Vurderingstype

Standard

Dato

19.08.2024

Tittel

Spesialpedagogens erfaringer med barn som viser atferdsvansker i barnehagen, med tanke på tidlig innsats og barns medvirkning.

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig

Mariann Doseth

Student

Ingrid Lyngstad

Prosjektperiode

01.01.2024 - 07.11.2024

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 07.11.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 07.11.2024 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjon- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet om barn som viser utfordrende atferd i barnehagen?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om hvordan spesialpedagoger i barnehagen møter barn som viser utfordrende atferd, hvilke erfaringer de har i møte med disse barna og tidlig innsats. Via intervju ønsker jeg å lære mer om hvordan dette forstås ut ifra spesialpedagogers erfaringer, opplevelser, tanker og refleksjoner.

Denne masteroppgaven ønsker derved å gi svar på problemstillingen:

Hvilke erfaringer har spesialpedagogen i sitt arbeid i barnehagen med tidlig innsats for barn som viser eksternaliserende atferd?

Og Forskningsspørsmål:

Hvordan forstås spesialpedagogen eksternaliserende atferd?

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du er spesialpedagog/utfører spesialpedagogisk arbeid og jobber i barnehage.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet

Jeg er selv ansvarlig for gjennomførelsen av denne studien, sammen med veiledere på Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanningen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i denne undersøkelsen, kommer jeg i din barnehage og intervjuer deg. Jeg ønsker at du setter av 1,5 time til intervjuet. Jeg ønsker å bruke lydopptak og ta noen notater fra intervjuet. Du er velkommen til å kontakte meg og stille spørsmål om prosjektet.

Det er frivillig og delta og alle opplysninger som samles inn vil være anonymisert.

Dersom du velger å delta, kan du til enhver tid trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Da blir alle personopplysninger også slettet med det samme. 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

Jeg vil bare bruke opplysningene til de formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle lydfiler

slettes umiddelbart etter transkripsjon. Det kan være relevant at min veileder ved Dronning Mauds Minne kan få noe tilgang til datamaterialet som arbeides med. Datamaterialet vil for øvrig være innlåst helt til prosjektet avsluttes.

Når jeg er med deg i barnehagen, er ikke barna på noen måte noe jeg kommer til å observere, det er du som spesialpedagog som står i fokus.

Med vennlig hilsen

Ingrid Lyngstad
(Forsker/student)

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanningen har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30 juni 2024, og da vil alle lydopptakene være slettet. På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- masterstudent Ingrid Lyngstad
mobil: [REDACTED], eller epost: [REDACTED]
- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved veileder
Mariann Doseth, epost: [REDACTED]
- Vårt personvernombud: [REDACTED], telefonnr: [REDACTED]
epost: [REDACTED]

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet barn som viser atferdsvansker, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

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

Vedlegg 4: Intervjuguiden

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har spesialpedagogen i sitt arbeid med tidlig innsats hos barn som viser atferdsvansker i barnehagen? Hvordan forstår spesialpedagogen eksternaliserende atferd.

Innledende spørsmål:

1. Fortell om din utdanning og arbeidserfaring 5 år i ppt og utdannet i 2000, jobbet før utdannelsen,
2. Hva er dine arbeidsoppgaver/ditt ansvar i barnehagen?
3. Hvorfor ønsket du å jobbe som spesialpedagog i barnehage? Hva gjør arbeidet betydningsfullt for deg?
4. Positive sider, eventuelle utfordringer i din jobb.

Eksternaliserende atferd

5. Fortell om hvilken atferd du møter i barnehagehverdagen, og hva opplever du er utfordrende med slik atferd.
6. Kan du fortelle hva slags atferd du opplever som utfordrende i barnehagehverdagen? Og hva er det som gjør denne atferden utfordrende.
 - a. Hvordan håndterer du slik atferd når den oppstår? Kompetanse? Hvordan opplever du din kompetanse?
 - b. I hvilken situasjon kan slik atferd oppstå? Er det noen hendelser som er mer fremtredende enn andre?
 - c. Hvordan reagerer de andre barna/barnegruppa når det oppstår?
 - d. Erfaringer med faktorer/handlinger som fungerer bra i møte med eksternaliserende vansker?

- e. Erfaringer med faktorer/handlinger som fungerer mindre bra i møte med eksterne vansker?
 - f. Hva er dine tanker bak hendelsen?
7. føler du at du som spesialpedagog er rustet til å møte disse barna?
8. Hva tenker du om samarbeidet, og om viktige momenter i samarbeidet med
- a. Foresatte med andre ansatte på avdelinga .
 - b. med eksterne samarbeidspartnere, f.eks. PPT. hva tenker du er viktige faktorer

Tidlig innsats

9. Hva legger du i begrepet tidlig innsats, og hva betyr det for deg? Kan du fortelle om dine erfaringer med å jobbe med tidlig innsats for barn som viser eksterne vansker?
10. Samarbeid med andre instanser

Barns stemme (det du fortalte tidligere i intervjuet, punkt 6-7?)

11. fortell om en opplevelse du har hatt der barnet viste eksterne vansker.
- a. Hva er dine tanker om grunnen til denne atferden?
- i. Ble barnet møtt? Hørt? Anerkjente du disse synspunktene? Fikk barnet formidlet sine synspunkt?
12. Hvordan reagerte ansatte? Hvilke konsekvenser kan slike reaksjoner gi til barnet? Organisering av dagen. Hva tenker du om din rolle som spesialpedagogen i møte med barn som viser eksterne vansker?
- a. Synet på barn
 - b. Reaksjonsmønstre

- c. Følelser, egne følelser
- d. Holdninger
- e. Kompetanse og kunnskap
- f. Opplever du at alle barn har lik mulighet til å utrykke seg i barnehagen? Blir alle sett og hørt, på tross av sine følelsesuttrykk? Fortell.
- g. Hva kan eventuelt gjøres for å bedre dette?
- h. Opplever du noen dilemmaer knyttet til dette?

Avslutning:

- 13. Er det noe du ønsker å tilføye/utdype?
- 14. hvilken opplevelse sitter du igjen med etter intervjuet?