

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003

Navn: Monica Sahl Rommetveit
Kandidatnummer: 603

Barnehagelærerens opplevelse av egen
kompetanse i møte med utagerende atferd.

Kindergarten teachers' perception of their own competence
connected with acting-out behaviour.

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 107

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag	iv
Abstract	v
1 INTRODUKSJON	1
1.1 Bakgrunn for tema.....	1
1.2 Formål og problemstilling.....	7
1.3 Begrepsavklaring og avgrensing	8
1.3.1 Utagerende atferd	8
1.3.2 Kompetanse	9
1.3.3 Avgrensing	10
1.4 Oppgavens oppbygging.....	10
2 TEORETISK RAMMEVERK	12
2.1 Utagerende atferd - ulike forståelsesmåter	12
2.1.2 Et både - og perspektiv på utagerende atferd	16
2.3 Barnehagens yrkesprofesjon og status	19
2.4 Kompetanse i møte med utagerende atferd	22
2.4.1 Teoretisk kunnskap om utagerende atferd	24
2.4.2 Yrkesspesifikke ferdigheter i møte med utagerende atferd.....	26
2.4.3 Personlig kompetanse og relasjonskompetansens betydning.....	31
3 VITENSKAPELIG STÅSTED OG METODE.....	36
3.1 Valg av vitenskapsteoretisk ståsted og tilnærming	36
3.1.2 Fenomenologisk tilnærming.....	36
3.1.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	38
3.2 Planlegging og gjennomføring av intervjustudien	39
3.2.1 Utforming av intervjuguide	39
3.2.2 Utvalg av informanter	40
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene	42
3.3 Bearbeiding og analysering	44
3.3.1 Transkribering	44

3.3.2 Analyse.....	45
3.4 Studiens kvalitet	48
3.4.1 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	48
3.5 Forskningsetiske overveielser	51
4 PRESENTASJON AV SENTRALE FUNN	53
4.1 Kunnskap om og forståelse av utagerende atferd.....	53
4.1.2 Hvordan fremstår utagerende atferd.....	53
4.1.3 Mulige underliggende årsaker	54
4.2 Betydningen av relasjoner	57
4.3 Utfordringer med tid og bemanning	60
4.4 Lav profesjonsstatus som hinder for kompetanse	64
4.5 Oppsummering av sentrale funn	67
5 DRØFTING AV FUNN	68
5.1 Barnehagelærerens tanker rundt fenomenet utagerende atferd	68
5.1.2 Kunnskap om ulike årsaksforhold	69
5.2 Relasjonskompetanse - personlig egenskap og yrkesspesifikk ferdighet.....	72
5.3 Tid og bemanning som hinder for økt kompetanse	75
5.4 Lav yrkesstatus – et hinder for opplevelsen av egen kompetanse.....	78
6 AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	81
6.1 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon	81
6.2 Avsluttende kommentar og Studiens implikasjoner.....	85
Litteraturliste	86
Figur og illustrasjonsliste	vi
Vedlegg 1 Vurdering og godkjenning NSD.....	vii
Vedlegg 2 Forespørsel om deltagelse i masterprosjektet	ix
Vedlegg 3 Intervjuguide.....	xiv

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fire års videreutdanning i godt voksen alder. Min bakgrunn som Barnehagelærer og min personlige interesse for det spesialpedagogiske feltet førte meg høsten 2019 til Nord Universitet og breddestudium i spesialpedagogikk på Nesna. Et ønske om mer kunnskap og faglig kompetanse innenfor feltet førte meg så til Nord Universitet i Bodø og til *Master i tilpasset opplæring* som avsluttes i skrivende stund.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik og krevende prosess.

Det har vært utfordrende å skrive en akademisk oppgave, tyve år etter at jeg var ferdig utdannet førskolelærer ved universitetet i Stavanger (tidligere høyskolen i Stavanger).

I løpet av denne prosessen har jeg forsøkt å tilnærme meg academia på nytt og prøvd å få akademisk skriving inn i *fingerspissene*. Det har også vært krevende å balansere full jobb som spesialpedagog, og nylig som nytilsatt PPT rådgiver, opp mot masterstudiet.

Jeg er takknemlig for min erfaring fra barnehagefeltet som barnehagelærer og spesialpedagog. Det har gitt meg mange nyttige knagger å henge min nye kunnskap på, samt evne til å se kunnskapen i et større perspektiv. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg inngående kunnskap og en større forståelse for det sammensatte årsaksbildet til barns utagerende atferd, samt en dypere respekt for arbeidet til barnehagelærerne.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder *Natallia Bahdanovich Hanssen*, for veiledning, støtte, gode innspill og hjelp til egen refleksjon. Din tålmodighet og evne til å oppmuntre meg og føre meg videre i prosessen har vært *gull* verdt, tusen takk!

Takk også til mine informanter som sa ja til å delta i min studie midt i en travel hverdag rett før sommerferien i fjor. Takk for at dere lot meg få del i deres indre tanker og opplevelser, jeg føler meg oppriktig ydmyk over tilliten dere viste meg. Jeg vil også rette en takk til min snille og dyktige kollega, *Airin Wenberg* som tok seg tid til å lese gjennom oppgaven og komme med konstruktive tilbakemeldinger mot slutten av prosessen.

Sist, men ikke minst vil jeg takke mine foreldre for heiarop og oppmuntring når ting har vært krevende, mine barn for tålmodighet og hjelp hjemme og min snille mann for teknisk hjelp, oppmuntring og mye trøst gjennom hele prosessen. En stor takk rettes spesielt til min datter, Marie som har tatt seg tid til å illustrere mine funn mens hun selv er i slutfasen på sin Bacheloroppgave.

Ørnes, mai 2023 - Monica Sahl Rommetveit

Sammendrag

I denne kvalitative studien har jeg undersøkt barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse i møte med utagerende atferd. Gunnestad (2022) framhever at barn med *utagerende atferd* er en gruppe det er viktig å oppdage tidlig og igangsette forebyggende tiltak overfor. Ny statistikk viser at 9700 barn mottok spesialpedagogisk hjelp i 2021, noe som utgjør 3,6% av alle barn i norske barnehager. Blant denne gruppa viser det seg at det hyppigst forekommende kjennetegnet ved barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, er rettet mot atferdsvansker og språkvansker (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Stortingsmelding 6 – *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6, 2019-2020), framhever at det er en samfunnsoppgave å se disse barna og gi dem tidlig hjelp slik at problemene ikke vokser seg større og mer omfattende. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å undersøke hvordan barnehagelærerne opplever sin egen kompetanse i møte med utagerende atferd. Studiens problemstilling er følgende:

Hvordan opplever barnehagelærerne sin kompetanse i arbeidet med utagerende atferd?

Studiens problemstilling er videre utdypet med to forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke tanker eksisterer rundt fenomenet utagerende atferd?***
- 2. Hva vektlegges av den enkelte barnehagelærer i arbeidet med utagerende atferd?***

Det teoretiske rammeverket til studien omfatter teori om utagerende atferd, ulike perspektiver på atferdsvansker inkludert transaksjonsmodellen av Sameroff (2009). Kompetansebegrepet er belyst ved hjelp av teori om kompetanse og teori om barnehagens yrkesprofesjon og status.

For å svare på studiens problemstilling er det benyttet en kvalitativ og fenomenologisk tilnærming. Datamaterialet er samlet gjennom semistrukturert intervju av fire barnehagelærere.

Resultatene i studien viser at barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse i møte med utagerende atferd er sammensatt. Studien gir ingen entydige svar, men synliggjør likevel noen viktige faktorer. Lite tid, lav bemanning og lav profesjonsstatus oppleves som hindrende faktorer i arbeidet og et hinder for økt kompetanse. Barnehagelærernes opplevelse av *å ikke strekke til* er belastende over tid og veien ut av yrket kan da bli kort for mange. Studien indikerer videre at hvis vi skal lykkes med å hjelpe barn med utagerende atferd må vi i fellesskap løfte profesjonen, anerkjenne barnehagelærerne og styrke hele laget rundt barnet.

Abstract

This qualitative study is trying to examine kindergarten teachers' perception of their own competence connected with acting-out behaviour among children. Gunnestad (2022) emphasizes the importance of early discovery and preventive measures for children with acting-out behaviour. Research show that 9700 children received special-educational assistance in 2021, which represents 3.6% of all children in Norwegian kindergartens. Among this group, the most frequently reported difficulty were behavioural difficulties and language difficulties. Stortingsmelding 6. (Meld. St. 6, 2019-2020) emphasises that it is a collective social responsibility to see these children and initiative early help to avoid increasing further problems. The research question for this study is as following:

How do kindergarten teachers perceive their competence with acting-out behaviour?

The study's research question is elaborated further with two research questions:

- 1. What thoughts exist around the phenomenon of acting-out behavior?**
- 2. What is emphasised among the individual kindergarten teacher regarding the work with acting-out behaviour?**

The theoretical framework for this study includes theory of acting-out behaviour, and different perspectives on behavioural difficulties, including the transactional model (Sameroff, 2009). The concept of competence is illustrated using competence theory and theory of the kindergarten's profession and status. To answer the research question, a The qualitative and phenomenological research design has been used. The data is collected through semi-structured interviews with four kindergarten teachers from Nordland.

The results indicate that kindergarten teachers' perception of their own competence with acting-out behaviour is complex. The study does not provide unique answers, but highlights some important factors. Lack of time, staff and low professional status are perceived as down-grading barriers, and an obstacle to increased competence.

The feeling of inadequacy is stressful if present over time and can be a contributing factor for some kindergarten teachers leaving the profession.

The study indicates that if we are to succeed in helping children with acting-out behaviour, we must collectively front the profession, acknowledge the teachers, and strengthen the whole team around the child.

1 INTRODUKSJON

I dette kapittelet vil jeg begrunne mitt valg av tema for masteroppgaven som omhandler barnehagelærerens opplevelse av egen kompetanse i arbeidet med utagerende atferd.

Begrunnelsen for mitt valg vil jeg diskutere ut fra fire forskjellige perspektiver som har betydning for tematikken: samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskingsperspektiv og min personlige interesse for temaet. I slutten av kapittelet vil jeg presentere min problemstilling med forskningsspørsmål med en tydelig avgrensning og begrepsavklaring.

1.1 Bakgrunn for tema

Først vil jeg omtale bakgrunnen for denne oppgave ut fra et *samfunnsperspektiv*.

Barn med atferdsvansker kan vekke undring og bekymring hos de ansatte i barnehage eller skole. Man kan stille seg spørsmål om hva som ligger til grunn for atferden, hvordan de har det med seg selv og hvordan det vil gå med dem på sikt.

Barn med utagerende atferd er ifølge Gunnestad (2022) en gruppe som det er viktig å oppdage tidlig og igangsette forebyggende tiltak overfor. Selv om mange barn med utagerende atferd i barnehagen vokser det av seg og får en positiv utvikling viser undersøkelser at antisosial og i noen tilfeller, kriminell atferd kan spores tilbake til utagerende atferd i barnehagen (Drugli, 2013; Hejlskov & Edfelt, 2019; Johannessen & Bakken, 2020; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015; Webster-Stratton & Okstad, 2005). Det er en samfunnsoppgave å se disse barna og gi dem hjelp tidlig slik at ikke problemene vokser seg større og mer omfattende.

I 2021 mottok 9700 barn spesialpedagogisk hjelp, noe som utgjør 3,6% av alle barn i norske barnehager. De siste fem årene har det også vært en svak men jevn økning i antall barn som mottar spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2022). Andelen barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen øker også med alder, fra 0,3 prosent blant barn under to år til 6,6 prosent blant femåringene (Utdanningsdirektoratet, 2022). Blant denne gruppa viser det seg at det hyppigst forekommende kjennetegnet ved barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, er rettet mot språkvansker og atferdsvansker. Holland (2013) fremhever at ytterligere 3-4% av barn med atferdsvansker av moderat grad vil kreve etablering av tiltak i barnehagen.

Kvello (2007) hevder at moderate og alvorlige grader av atferdsvansker som utagerende atferd er blant de mest stabile plager i barne og ungdomsårene, og at barn snarere vokser seg inn i enn ut av disse vanskene. Moderate og alvorlige vansker i nåtid kan med andre ord være en

god prediktor for slike vansker i framtid. På bakgrunn av dette mener Kvello (2007) at det er lite faglig hold i en vent og se praksis og at en slik holdning kan bunne i faglig/og eller personlig usikkerhet, ikke i et romslig normalitetssyn eller faglighet. Dette synspunktet støttes også av Ogden (2015) som sier at barn med utagerende atferd er barn som står i fare for å falle utenfor barnefellesskapet og på den måten bli avvist av jevnaldrende. Ogden (2015) viser til at ekskludering fra miljøer med jevnaldrende kan føre til at barnet går glipp av muligheten til å danne verdifull sosial læring og gode relasjoner. Videre hevder Ogden (2015) at dette igjen kan føre til økt risiko for konflikter, skulk og det å mislykkes faglig når man begynner på skolen. Mulige fremtidige konsekvenser kan være frafall fra skolen, kriminalitet, rusmisbruk, arbeidsledighet, angst og depresjon (Ogden, 2015).

Ut fra et samfunnsperspektiv er det dermed viktig å arbeide forebyggende, avdekke problemer og sette i gang tiltak så tidlig som mulig før vanskene får utvikle seg og befeste seg (Fandrem & Roland, 2013).

Sekundært er temaet for oppgaven min styrt av et systemperspektiv og eventuelle praktiske svakheter ved dette.

Ifølge norsk lov (Barnehageloven, 2005) skal alle barn og unge ha et inkluderende og likeverdig barnehage- og opplæringstilbud. Barnehagelovens §1 (Barnehageloven, 2005) fremhever at barnehagen i samarbeid og forståelse med hjemmet skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, samt fremme læring og danning som grunnlag for allsidig læring. Videre i § 2 står det at barnehagen skal ta hensyn til barnas alder og funksjonsnivå og at den skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon.

Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) slår fast at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i korte og lengre perioder. Barnehagen skal også sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Barnehagen har ifølge Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. Planen fremhever betydning av voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og legge til rette for barn med særskilte behov. Jo tidligere man kan oppdage barn som kan ha behov for særskilt hjelp, og sette inn tiltak, desto større vil den forebyggende effekten være.

Ut fra et systemperspektiv kan vi se at det stilles mange krav til barnehagelæreren, men at lovverket og rammene likevel har noen praktiske svakheter.

Barnehageloven (2005) stadfester at pedagogiske ledere skal ha barnehagelærerutdanning, eller annen treårig pedagogisk utdanning på høgskolenivå. Barnehagelærerutdanningen skal videre sørge for å utdanne barnehagelærere som er kvalifisert til å gi alle barn et likeverdig og tilpasset tilbud ut fra deres forutsetninger. På bakgrunn av dette kan man gå ut fra at barnehagelæreren gjennom sin utdanning er kvalifisert til å møte det store mangfoldet av barn deriblant barn med utagerende atferd på en god og adekvat måte som hjelper og støtter barnet i sin utvikling. Til tross for gode intensjoner hevder Olsen og Hanssen (2021) at dette likevel ikke er tilfelle og at barn med særskilte behov ikke alltid får det tilbudet de har behov for i barnehagen. Funn fra nyere studier viser ifølge Olsen og Hanssen (2021) at barn med særskilte behov har ulik tilgang på spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen (Hannås & Hanssen, 2016; Hanssen, 2018; Nordahl, 2018) og at mangel på spesialpedagogisk kompetansen er en trussel mot lovverkets intensjon om inkludering.

Flere røster, blant annet Børhaug (2018), hevder at den manglende kompetansen hos barnehagelærere kan komme av spesialpedagogikkens svake posisjon i barnehagelærerutdanningen. Denne forklaringen underbygges av forskning som viser at spesialpedagogiske tema knyttet til tradisjonelle vanskeområder hos barn som eksempelvis utagerende atferd, får liten plass i utdanningen (Havnes, 2018; Olsen & Hanssen, 2021). Barnehagelærerutdanningen er underlagt styring fra myndighetene og i perioden 1990-1991 tok styresmaktene større kontroll over innholdet i utdanningssektoren blant annet ved å utforme overordnede mål for innholdet (Olsen & Hanssen, 2021, s. 71). Dette innebærer ifølge Olsen og Hanssen (2021) at innholdet i statlige styringsdokumenter har stor betydning for hvordan spesialpedagogiske undervisningspraksiser forstås og formes i utdanningskontekst. Med dette som bakteppe har Olsen og Hanssen (2021) sett nærmere på og analysert innholdet i *Forskrift for rammeplan for barnehagelærerutdanningen* (Universitets- og høyskoleloven – uhl, 2005, § 3-2) og *Retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* (UHR, 2018) og hevder at begrepsbruken er vag og motstridende i både forskrift og retningslinjene. De hevder også at fraværet av begrepet *barn med særskilte behov* kan tyde på en diskurs rundt spesialpedagogikk som snever, diagnosefokuseret og segregerende (Olsen & Hanssen, 2021). Et dilemma ifølge Olsen og Hanssen (2021) er at spesialpedagogiske tema ser ut til å forsvinne når de blir omtalt generelt. Videre fant Olsen og Hanssen (2021) at begrepsbruken i dokumentene har en svak sammenheng og at de kommuniserer dårlig med utdanningsinstitusjonene. Olsen og Hanssen (2021) hevder det er rimelig å anta at mangelen på statlige føringer for spesialpedagogiske temaer bidrar til at utdanningsinstitusjonene ikke klarer å møte samfunnets behov for kunnskap innen

spesialpedagogikk.

Denne svakheten ved systemet underbygges også av Stortingsmelding 6. *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6, 2019-2020) som peker på de samme utfordringene og mangelen på spesialpedagogisk kompetanse i barnehagene. Stortingsmelding 6. (Meld. St. 6, 2019-2020) fremhever at det i dag er opp til hver enkelt utdanningsinstitusjon hvordan og hvor mye de vektlegger de spesialpedagogiske temaene. Videre har studietilbudene ulik organisering, ulikt innhold og ulike krav til praksis. Det finnes i dag ingen felles retningslinjer for de spesialpedagogiske temaene, noe som innebærer at valg av studiested avgjør hvilket læringsutbytte studentene sitter igjen med etter endt utdanning (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 67). Dette er den utfordringen som barnehagelærerne står i hver dag - å oppfylle det mandatet som de er gitt gjennom lovverket, med den kompetansen og kunnskapen de har fått gjennom sin grunnutdanning.

I Stortingsmelding 6. (Meld. St. 6, 2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* sier regjeringen at de ønsker at alle barnehagebarn og elever skal møte kvalifiserte lærere som har relevant kompetanse, som er omsorgsfulle og støttende og som legger til rette for trivsel og læring. Stortingsmeldingen peker på et behov for økt kompetanse i barnehager og skoler for å kunne fange opp barn med behov for særskilt tilrettelegging. Regjeringen vil at kompetansen skal være der barnet er og det skal de oppnå ved å videreutvikle kompetansen i kommunene og ved å utnytte den samlede kompetansen bedre. De varsler med dette en stor og varig kompetansesatsing for å sikre nødvendig spesialpedagogisk kompetanse rundt barnet og eleven. (Meld. St. 6, 2019-2020).

I skrivende stund, pågår *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis i norske barnehager og skoler* (Utdanningsdirektoratet, 2020) som har sitt opphav i stortingsmelding 6. (Meld. St. 6, 2019-2020). Ifølge Udir (2020) skal *Kompetanseløftet* være et varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet, og bidra til at alle kommuner og fylkeskommuner har tilstrekkelig kompetanse tett på barna for å kunne forebygge, fange opp og gi et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud til alle og inkluderer barn med behov for særskilt tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetanseløftet er et samarbeid mellom blant annet universiteter, høyskoler og Statped og omfatter videreutdanning i spesialpedagogikk samt utvikling av nettressurser og veiledere. Som en viktig del av kompetanseløftet har NTNU Samfunnsforskning, NIFU og Nordlandsforskning på vegne av Utdanningsdirektoratet fått i oppdrag å evaluere kompetanseløftet for spesialpedagogikk og

inkluderende praksis i perioden frem til 2025 (Wendelborg et al., 2022). Det blir spennende å følge med på utviklingen samt evalueringen av kompetanseløftet.

Den tredje grunnen som ledet til mitt valg av tema er styrt av et forskningsperspektiv. Sett ut fra et samfunnsperspektiv og systemperspektiv er det behov for kompetanse i møte med utagerende atferd. Mye tyder på at barnehagelærerens kompetanse er vesentlig både for å fremme læring, forebygge mulige vansker eller problemer samt forhindre at mulige problemer utvikler seg (Hanssen, 2021). Kompetanse hos de ansatte og hos pedagogen spiller dermed en viktig rolle i hvordan barn med utagerende atferd blir sett og ivaretatt i barnehagen.

Drugli (2013) hevder at tidlige vansker som utagerende atferd bør på grunnlag av de alvorlige konsekvensene de kan få for både barnet selv og omgivelsene, ses på som et samfunnspotensielt samfunnsproblem. På bakgrunn av det bør alle fagfolk som jobber tett på barn ha god kompetanse om atferdsvansker og hvordan man kan støtte og hjelpe barn med utagerende atferd (Drugli, 2013). I følge Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og Barnehageloven (2005) forventes det at barnehagelærere skal kunne håndtere barn med forskjellige utfordringer i tillegg til de daglige oppgavene på avdelingene.

Tidligere forskning har vist at fagfolk i barnehage eller skole opplever at de har begrenset kompetanse i møte med barn med utagerende atferd, og at de kjenner på frustrasjon når strategiene de har tatt i bruk er ineffektiv (Webster-Stratton & Okstad, 2005). Dette ser dessverre fortsatt ut til å være gjeldende ifølge Olsen og Hanssen (2022) som peker på manglende spesialpedagogisk undervisning i selve barnehagelærerutdanningen. Olsen og Hanssen (2022) undersøkte nyutdannede barnehagelæreres opplevelse av egen spesialpedagogisk kompetanse etter endt utdanning. Studien viser at studentene anså deres spesialpedagogisk kompetanse som lav med et stort ønske om en utvidet kompetanse på feltet. Ifølge Olsen og Hanssen (2022) impliserer studien at undervisningen i barnehagelærerutdanningen ikke oppfyller behovet for den kompetansen som kreves i møte med det store mangfoldet av barnehagebarn. Mangelen på spesialpedagogisk undervisning i utdannelsen av barnehagelærere utgjør dermed en risiko for arbeidet med utagerende atferd og prinsippet om tidlig innsats og inkludering i barnehagen.

Nilsen og Hanssen (2022) fremhever at barn med utagerende atferd er en mangfoldig gruppe med et komplekst behov for utviklingsstøtte. I tillegg til behovet for spesialpedagogisk kompetanse peker de på en annen utfordring som kan hindre barnehagelærerens utviklingsstøtte til denne gruppen - et samfunn der tidsklemma og et systemrettet perspektiv på utagerende atferd råder (Nilsen & Hanssen, 2022).

Ifølge Nilsen og Hanssen (2022) vektlegger barnehagelærere gode relasjoner, samarbeid, stabilitet og personaltetthet i deres arbeid med å gi utviklingsstøtte til barn med utagerende atferd. Funnene peker likevel på at gjennomføringen er utfordrende grunnet mangel på tid og personale. Prioritering av individrettede tiltak blir ifølge Nilsen og Hanssen (2022) utfordret av det systemrettede samfunnet og fører til at barnehagelærere ikke har tid til å se barn med utagerende atferd i denne tidsklemmen. Barnehagelærere blir med andre ord tvunget til å prioritere det som er mest presserende i øyeblikket, gjerne omtalt som *brannslukking*. Barnehagelærere står i et krysspress der det politiske idealet er systemrettede tiltak ofte med begrenset bemanning og mangel på tid samtidig som de skal legge til rette for og tilpasse tilbudet ut fra hvert enkelt barns behov. Tidsklemmen og samfunnets systemperspektiv kan dermed føye seg inn som utviklingshemmende faktorer i barnehagelærerens arbeid med utagerende atferd.

Nilsen og Hanssen (2022) stiller spørsmål om hvorvidt dagens hegemoniske diskurs har ført til at systemperspektivet og individperspektivet ses på som motsetninger uten at man ser muligheten for et både- og perspektiv. Et både- og perspektiv vil i praksis innebære at barnehagelærere stopper opp og vurderer hvilke tiltak som er mest egnet for det enkelt barns særegne bakgrunn og utfordring. Nilsen og Hanssen (2022) hevder videre at kun med et slikt perspektiv kan utviklingsstøtte for barn med utagerende atferd være et reelt verktøy for forebygging av større vansker hos det enkelt barn. Hvis idealene om inkludering og tidlig innsats skal realiseres må det være et krav at barn med utagerende atferd møter barnehagelærere som har spesialpedagogisk kompetanse (Hanssen, 2021) samt barnehager med god og dekkende bemanning (Olsen & Hanssen, 2022).

Hannås & Hanssen (2016) fremhever sammenhengen mellom kompetanse og kvaliteten på opplæringen og at dette igjen er avhengig av spesialpedagogisk kompetanse hos barnehagelæreren. Forskning peker på en tydelig sammenheng mellom kompetanse og utagerende atferd og danner sådant et stødig grunnlag for min masteroppgave om utagerende atferd og kompetanse.

Den siste grunnen til at jeg har valgt å undersøke barnehagelærerens opplevelse av egen kompetanse i møte med utagerende atferd er min *personlige interesse*. Gjennom mitt arbeid som spesialpedagog i en barnehage erfarer jeg at det jeg får flest henvendelser om, er nettopp barn med utagerende atferd. Barn som beskrives som utfordrende av barnehagelæreren og de ansatte på en eller annen måte og som skiller seg fra de andre barna med tanke på uro, sinne, aggressivitet og utagering.

Jeg er opptatt av hvordan barnehagen fanger opp disse barna, setter i gang tiltak som fungerer og på den måten er en del av prinsippet om tidlig innsats. Kan kompetanse og da særlig spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen hjelpe barn med utagerende vansker uten at man nødvendigvis må henvise de til PPT for utredning? En henvisning tar ofte lang tid, og hvis man da mangler kompetanse overfor barn med utagerende atferd kan man risikere at det ikke blir gjort noe med barnet i påvente av at PPT skal komme til barnehagen. Jeg tror at det er nødvendig med en endring i grunnutdanningen til lærere og barnehagelærere med et større fokus på spesialpedagogikk og forskjellige utviklings eller lærevansker. Nyutdannede lærere og barnehagelærere kan oppleve praksissjokk når de starter i sin første jobb. Å balansere hensynet til gruppen opp mot hensynet til det enkelte barnet som krever ekstra tiltak og særskilt hjelp kan være veldig krevende. Ikke minst er det frustrerende å ikke forstå hva det er man ser, eller hvordan man kan hjelpe dette barnet på best mulig måte.

Prinsippet om tidlig innsats bygger ifølge Ogden (2015) på antagelsen om at det er lettere å korrigere avvikende utvikling enn å kompensere for vansker når barnet blir eldre. Vansker i førskolealder har ifølge Ogden (2015) en tendens til å utdypes, forsterkes og utvides etter hvert som barnet blir eldre. Med tanke på *tidlig innsats* er barnehagen en viktig å arena å jobbe forebyggende med utagerende atferd, før vanskene vokser seg store. Med dette som bakteppe synliggjøres nødvendigheten av mer kunnskap om hvilken kompetanse barnehagelæreren har i møte med utagerende atferd.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med oppgaven er å få en nyansert innsikt og å utdype kunnskapen om barnehagelærerens kompetanse i møte med utagerende atferd.

Jeg har valgt meg følgende problemstilling:

Hvordan opplever barnehagelærerne sin kompetanse i arbeidet med utagerende atferd?

Jeg har valgt å utdype problemstillingen med to forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke tanker eksisterer rundt fenomenet utagerende atferd?*
- 2. Hva vektlegges av den enkelte barnehagelærer i arbeidet med utagerende atferd?*

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

I dette underkapittelet vil jeg gjøre rede for relevante begreper som jeg tar opp i min problemstilling og i mine forskningsspørsmål. Jeg bruker blant annet begreper som utagerende atferd og kompetanse. Dette er begreper som kan forstås på ulike måter, derfor vil jeg gjøre rede for begrepene samt komme med en avgrensning.

Avgrensninger jeg ønsker å gjøre i denne studien er å se på utagerende atferd hos barnehagebarn som er av type *ikke diagnosebaserte definisjoner*. Barn som utfordrer med sin atferd uten av de som jobber rundt de helt forstår hva årsaken til vanskene er.

1.3.1 Utagerende atferd

Det finnes forskjellige definisjoner på utagerende atferdsvansker hos barn og unge. Mange forskjellige faguttrykk har ifølge Ogden (2015) blitt brukt for å beskrive utagerende atferd hos barn og unge. Eksternalisering, utagering, tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle problemer og psykososiale vansker er noen av faguttrykkene som har blitt brukt.

Det som er mest vanlig er å skille mellom innagerende og utagerende vansker. Utagerende atferdsvansker er atferd med mer opposisjonell og aggressiv fremtoning. Barn med utagerende atferdsvansker kommer ofte mer i konflikt med sine omgivelser og oppleves ifølge Befring et al. (2019) som mer aggressive, urolige, aktive samt styrt av impulser. Haugen (2019) deler relasjonsvansker hos barn inn i to hovedgrupper, sosiale eller *utagerende vansker* og emosjonelle eller *innagerende vansker*. Utagerende vansker beskriver han som sinne eller aggresjon med det resultat at barnet får problemer med å inngå naturlige relasjoner til andre. Han betegner svikt i den sosiale kompetansen som et sentralt kjennetegn og at vanskene varierer i styrkegrad fra mindre vansker, via moderate vansker til vansker som hører inn under diagnosebetegnelsen. En tommelfingerregel er at vansker av sterk grad kvalifiseres til diagnose, mens svak eller middels befinner seg innenfor normalvariasjonen. Jeg støtter meg til Haugen (2019) og hans definisjon av utagerende atferd der han skiller mellom normal og diagnosebasert utagerende atferd. Utfordringen er å ha nok kunnskap til å se når det er innenfor normalen og noe barn kan vokse av seg med rette tiltak og støtte, til det er avvikende fra normalen og faller inn under diagnose og trenger mer omfattende hjelp. Jeg velger i denne masteroppgaven å se på utagerende atferd som er av typen ikke- diagnosebasert definisjoner også kalt «gråsonebarna» eller de som vekker undring (Holland, 2013; Sollesnes, 2018).

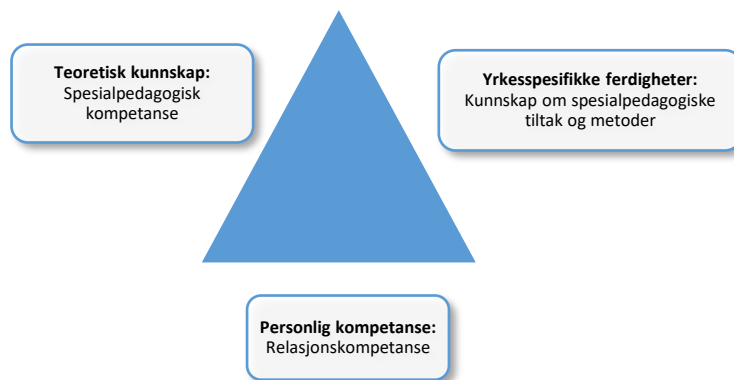
1.3.2 Kompetanse

Begrepet kompetanse kan defineres på forskjellige måter og kan ha forskjellig innhold etter hva man knytter det opp mot, eksempel spesialpedagogisk kompetanse som er en mer spisset form for kompetanse. Jeg har valgt å se på begrepet i sin helhet knyttet opp mot den kompetansen man trenger i arbeidet med mennesker innenfor barnehagefagfeltet, spesialpedagogisk kompetanse vil da være en del av den samlede kompetansen man trenger.

Begrepet kompetanse har ifølge Gotvassli & Søbstad (2020) sitt opphav i det latinske *competentia*, som betyr sammentreff eller skikkethet. Kort fortalt betyr det å være i stand til, å være skikket til å utføre arbeidet. Dette er en enkel fremstilling av begrepet kompetanse, i realiteten er det mer sammensatt og komplekst, noe som også Gotvassli & Søbstad (2020) påpeker. De fleste definisjoner av kompetansebegrepet inneholder begreper som; å kunne utføre funksjoner, handlingsberedskap, tilstrekkelig kunnskap, ferdigheter, evner, holdninger, erfaringer osv. Rammeplanen for barnehagen definerer kompetanse som summen av de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos den enkelte arbeidstaker og i virksomheten som helhet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Jeg støtter meg til rammeplanens definisjon men ønsker å utdype den gjennom Skau (2017) sin modell for kompetanse. Skau (2017) hevder at kompetansebegrepet er kontekstavhengig og at det bare kan gi mening i en sammenheng, i *forhold* til noe, en oppgave, funksjon eller yrkesrolle. Skau (2017) definerer kompetanse som den samlede profesjonelle kompetansen vi trenger i møte med alle livets oppgaver og utfordringer. Skau (2017) mener det trengs en tilnærming til kompetansebegrepet som samler alle aspekter under ett, også den personlige kompetansen. På bakgrunn av dette utformet Skau (2017) kompetansetrekanten som rommer både den faglige, kunnskapsrettede kompetansen og den personlige kompetansen som man trenger i samspill, og særlig i yrker der møtet med andre står sentralt. Skau (2017) sin modell sammenfaller også med Rammeplanens definisjon av kompetanse.

For å synliggjøre barnehagelæreres samlede kompetansebehov i møte med utagerende atferd har jeg utformet min egen modell basert på kompetansetrekanten (Skau, 2017) samt Hanssens modell for spesialpedagogisk kompetanse (Hanssen, 2021)



Figur 1.3.2 Egen illustrasjon over Barnehagelæreren samlede kompetansebehov - Monica Rommetveit

1.3.3 Avgrensning

Som avgrensning i denne studien har jeg valgt å se på fenomenet utagerende atferd av type *ikke diagnosebaserte definisjoner* noe som utelukker barn med kjent diagnose som eksempelvis ADHD. Dette innebærer at de beskrivelsene som barnehagelærerne kommer med gjelder barn som ofte omtales som «gråsonerbarna». Barn som ofte vekker undring eller bekymring hos ansatte i barnehagene.

1.4 Oppgavens oppbygging

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

Kapittel 1: Dette innledende kapitlet forklarer studiens tema, formål og bakgrunn. Videre framkommer studiens problemstilling, forskningsspørsmål, begrepsavklaring samt avgrensning.

Kapittel 2: Kapittel to omhandler det teoretiske rammeverket som er av relevans for min studie. Først gis et innblikk i ulike forståelser rundt fenomenet utagerende atferd etterfulgt av et både- og perspektiv på utagerende atferd sett i lys av Sameroff's transaksjonsmodell. Videre i kapitlet belyses barnehagelæreren behov for kompetanse og kunnskap i møte med utagerende atferd med bakgrunn i barnehagens yrkesprofesjon og yrkesstatus, Skaus kompetansetrekant for samlet profesjonell kompetanse og Hanssens modell for samlet spesialpedagogisk kompetanse.

Kapittel 3: I dette kapitlet redegjør jeg for mitt valg av vitenskapelig ståsted og metodisk tilnærming. Videre beskrives forskningsprosessen, bearbeiding av datamaterialet, samt studiens kvalitet og forskningsetiske overveielser.

Kapittel 4: Dette kapitlet presenterer studiens sentrale funn.

Kapittel 5: Dette kapitlet omhandler drøfting av funn i lys av studiens teoretiske rammeverk.

Kapittel 6: Dette kapitlet omhandler avsluttende kommentarer rundt studiens problemstilling.

2 TEORETISK RAMMEVERK

Min masteroppgave handler om barnehagelærerens opplevelse av egen kompetanse i møte med utagerende atferd. Dette kapittelet inkluderer det relevante teoretiske rammeverket som er i samsvar med det studerte fenomenet. I dette kapittelet undersøker jeg utagerende atferd og kompetanse på et mer abstrakt nivå ved bruk av teori om utagerende atferd, transaksjonsmodellen, teori om kompetanse samt teori om profesjonens utfordringer.

2.1 Utagerende atferd - ulike forståelsesmåter

Utagerende atferd hos barn kan defineres, forklares og forstås ulikt basert på hvilket spesialpedagogisk syn man er preget av. Hos enkelte kan begrepet «utagerende atferd» vekke harme og man vil hevde at *det finnes ikke vanskelige barn - bare barn som har det vanskelig* (Tønnessen, 2016), eller at *barn gjør det bra hvis de kan* (Greene, 2005) mens andre ikke har problemer med en slik betegnelse på barns atferd. De ulike perspektivene på utagerende atferd og utviklingen av det spesialpedagogiske fagfeltet knyttet til forståelsen av atferd må ifølge Uthus (2020) ses i sammenheng med ideologiske taktskifter i samfunnet for øvrig der begrepet *særskilte behov* har blitt forstått ulikt i de forskjellige tidsepokene.

Ifølge Uthus (2020) handler det om to vidt forskjellige teoretiske perspektiver som også preger forståelsen og tiltak rettet mot utagerende atferd hos barn, henholdsvis et individorientert/kategorisk og et systemisk/relasjonelt perspektiv på spesialpedagogikken (Nilsen & Hanssen, 2022; Uthus, 2020).

Den pågående diskursen med to tilsynelatende motstridende perspektiv, kan få konsekvenser for satsingen på kompetanse i utdanningssektoren samt konsekvenser for prinsippet om tidlig innsats og inkludering (Nilsen & Hanssen, 2022; Nordahl, 2018; Uthus, 2020).

Det individorienterte perspektivet kan ifølge Uthus (2020) spores tilbake til spesialpedagogikkens faglige opprinnelse for over 200 år siden. Fokuset var da rettet mot individets muligheter for læring og utvikling til tross for særskilte behov eller vansker. Barn med særskilte behov hadde læringsmuligheter og sådan rett til opplæring på lik linje med andre barn (Johnsen, 2019). I Norge fikk vi i denne perioden abnormloven av 1881 som åpnet opp for særskilte skoler for blinde, døve og åndssvake. Perioden var preget av et positivt fokus på muligheter og betydningen av å skape gode læringsmiljø der barn med utviklingshemming fikk gode vilkår for utvikling (Uthus, 2020).

I nåtid er Edvard Befring en sentral pioner med sitt budskap om den mulighetsorienterte

spesialpedagogikken (Befring et al., 2019). Med dette som grunnlag har det spesialpedagogiske fagfeltet hatt som mål å ta på alvor og forstå kompleksiteten i det særskilte i behovene til det enkelte barn. Videre fremheves behovet for å forstå barnet på et individuelt, biologisk eller medisinsk nivå nettopp for å kunne gi gode og tilpassede tiltak til den enkelte (Uthus, 2020).

Det individrettede perspektivet har likevel blitt kritisert for å rette et for stort fokus mot barnets vansker. En typisk tankegang innenfor dette perspektivet er at årsaken til vansken ligger hos barnet selv i form av en medfødt tilstand, arvelighet i form av en diagnose som eksempelvis ADHD eller at barnet ikke har lært å oppføre seg, er dårlig oppdratt og må prøve hardere (Johannessen & Bakken, 2020). Kritikken mot dette perspektivet innebærer at det blir et for stort søkelys på barnets vansker og at iboende styrker kan stå i fare for å ikke bli tatt i betraktning. Det individorienterte perspektivet har i mange år vært rådende innenfor det spesialpedagogiske feltet, men har de senere årene blitt utfordret av det systemiske perspektivet som har en mer systemrettet innfallsvinkel og søkelys på de forskjellige prosesser som foregår rundt barnet.

Det systemorienterte perspektivet utviklet seg ifølge Uthus (2020) som en følge av ideologien om inkludering og en ny forståelse for individets behov. Utviklingen gikk fra å lete etter årsaker hos individet til å se på dets behov som en naturlig konsekvens av samfunnets snevre normalitetsrammer. Videre ble miljøets innvirkning på individet en del av det nye perspektivet (Uthus, 2020).

Det systemiske perspektivet fokuserer på at miljøet skal tilpasse seg barnet og ikke omvendt (Groven, 2013). Dette synet fremheves av blant annet Nordahl et al. (2005) og er også forfektet av blant annet Bronfenbrenner (1979) samt Ogden (2015). Utagerende atferd forstås her som et resultat av et «disturbed ecosystem» der fokuset er rettet mot samspillet mellom barnet og dets omgivelser. Barnets atferd kan handle om urealistiske krav fra omgivelsene i forhold til barnets modningsnivå eller kompetanse. Denne forståelsen støttes også av Kinge (2015) som hevder at barns atferd alltid har en årsak og at barn med utagerende atferd strever, og går langt i sine forsøk på å møte våre forventninger til dem. Kinge er opptatt av å fokusere på mulige utløsende faktorer til utagerende atferd, heller enn å kategorisere (Kinge, 2015). Kinge forfekter at barn ikke *er utfordrende*, men at barnet kan *utfordre oss*. Viktige spørsmål i denne sammenhengen er om vi klarer å *lese* mellom linjene og fange opp barnets underliggende budskap? Og kan en undrende tilnærming til barns utagerende atferd føre til at barnet blir møtt med mer toleranse, aksept og positive relasjoner? (Kinge, 2015, s. 10). Drugli

(2013) hevder at dette er viktige perspektiver med tanke på å forebygge etableringen av et utagerende atferdsmønster på lang sikt, da barnets atferd etableres i førskolealder.

Lund (2012) som også kan sies å tilhøre det relasjonelle perspektivet har lansert en definisjon på utfordrende atferd som hun beskriver som holistisk.

Hun definerer utfordrende atferd på følgende måte;

Atferden blir en utfordring når det bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og når det hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring, stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensen kan bli utrygghet, depresjon, angst og avvising, ensomhet og økt indre- og/eller ytre aggresjonsuttrykk.

(Lund, 2012, s. 22)

Innenfor det systemiske perspektivet hører vi ofte at barn gjør så godt som de kan (Greene, 2011), eller at alle barn i utgangspunktet ønsker å få det til (Peters & Juveli, 2020). Med dette menes det at ingen barn med vilje ønsker å sabotere eller være vanskelige, det handler om at de mangler evne akkurat her og nå og hvis de ikke lykkes er det fordi noe kommer i veien. Peters og Juveli hevder videre at en slik holdning kan hjelpe oss med å bevare troen på barnet, også i svært krevende situasjoner (Peters & Juveli, 2020). Dette synet støttes av blant annet Greene (2005), Kinge (2015), samt Johannessen og Bakken (2020).

Med dette som bakgrunn og med kunnskap om at det historisk finnes to radikalt forskjellige spesialpedagogiske perspektiv kan man forstå at både definisjoner, årsaksforklaringer og tiltak rettet mot barn med utagerende atferd vil være forskjellig.

Haugen (2019) bidrar med en mer detaljert beskrivelse av bakgrunnen for et individ eller systemperspektiv på utagerende atferd. Han deler de ulike spesialpedagogiske perspektivene på atferd inn på følgende måte; Et *biologisk fundert teorisyn*, et *sosiokulturelt fundert teorisyn* samt et *psykologisk fundert teorisyn* (Haugen, 2019).

Den biologisk funderte teoritilnærmingen vil forklare barnets utagerende atferd ut fra feilaktige eller defekte gener, feil i hjernens biokjemi eller anomali i hjernen og tiltak vil av den grunn ofte handle om farmakologisk hjelp (Haugen, 2019). Denne tilnærmingen har i stor grad bidratt til økt forståelse av menneskers væremåte basert på biologiske og medisinske faktorer knyttet til eksempelvis en ADHD-diagnose.

Den sosiokulturelle tilnærmingen til utagerende atferd vil ifølge Haugen (2019) legge omfattende vekt på de sosiale og kulturelle krefter som påvirker individet/barnets væremåte.

Å undersøke hva som foregår inne i barnet som viser utagerende atferd er med denne forståelsen ikke nok i seg selv. Dette synet bidrar til en større ansvarliggjøring av samfunnet slik at forhold rundt barnet kan legges best mulig til rette for å unngå utviklingen av utagerende atferd. Denne tilnærmingen er ifølge Haugen (2019) kritisert for å være for vag når vansker som utagerende atferd skal forklares, eksempelvis hvorfor noen etter hvert utvikler rusproblemer mens andre ikke.

Psykologisk funderte teorisyn på utagerende atferd inkluderer ifølge Haugen (2019) både psykoanalytiske teorier, atferdsanalytiske teorier, kognitive teorier samt humanistiske teorier. Tiltak innenfor et psykologisk funderte teorisyn vil av den grunn variere, men kan eksempelvis handle om å avlære utagerende atferd da den utagerende atferden forklares som et resultat av feillæring (Haugen, 2019).

Ogden (2015) definerer utagerende atferd som norm og regelbrytende atferd, som bryter med andre menneskers forventninger til barnet som igjen kan hindre et positivt samspill med andre. Det er den utagerende formen for atferdsvansker som ofte blir gitt mest oppmerksomhet i barnehager og i skole. En av grunnene til det er at det er disse barna som i størst grad utfordrer og kanskje fører til maktesløshet hos de voksne (Nordahl et al., 2005). Disse barna trenger å bli forstått av hjelpeapparatet rundt dem, at de voksne evner å se bakenfor atferden og lete etter årsaken til barnets atferd.

Drugli (2013) sier at det kan være en utfordring å skille mellom eller definere «ordentlige» atferdsvansker og hva som er mer normal atferd, dette gjelder særlig yngre barn i barnehagen. Barn i førskolealder gjennomgår ifølge Drugli (2013) en utviklingsperiode der barnets kontroll over følelser og atferd er i ferd med å etableres. Dette innebærer at atferds uttrykk i form av sinne samt verbal eller fysisk respons vil øke for de fleste barn i denne perioden, men vil normalisere seg igjen etter denne aldersperioden (Drugli, 2013).

Drugli (2013) hevder videre at vi kan snakke om alvorlige atferdsvansker når den negative atferden skiller seg fra det som er normalt for alderen både med tanke på nivå, varighet, alvorlighet, hvilke sammenhenger vanskene oppstår i og om den fører til nedsatt funksjonsnivå for barnet. Dette støttes også av Haugen (2019) som hevder at vansker av sterk grad kvalifiserer til en diagnose mens svak eller middels grad befinner seg innenfor normalvariasjon.

Årsakene til utagerende atferd kan være sammensatte og barnets atferd kan være et uttrykk for en vanskelig livssituasjon eller en konflikt med noen eller noe i miljøet rundt barnet.

Sollesnes (2018) hevder i den sammenheng at mennesker reagerer ulikt på atferd noe som

igjen kan påvirke eller forverre barnets situasjon og atferds uttrykk. På bakgrunn av dette definerer Sollesnes vanskelig atferd følgende: *Vanskelig atferd hos barn er en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske som det aktuelle barnet trenger hjelp med* (Sollesnes, 2018, s. 35).

Denne definisjonen støttes av Holland (2013), som også beskriver utagerende atferd som en vanske som oppstår i samspillet mellom barnet og omgivelsene. Hun fremhever at man ikke kan forstå eller forklare utagerende atferd isolert, men ut fra en sammenheng og i et samspill. Denne beskrivelsen av utagerende atferd sammenfaller sådan med Ogden (2015) og Sollesnes (2018).

Barnehagen er en viktig arene for å hjelpe og støtte barn med utagerende vansker. Hvis dette skal være mulig å realisere trenger barna å møte voksne som har kunnskaper om ikke bare fag, men også om barns psykososiale utvikling. Barnehagelæreren må ha kunnskap om forhold som gjør barn sårbare, hvordan dette kan arte seg og hvordan atferden kan forstås slik at disse barna kan oppleve barnehagen som et trygt sted for læring, lek og glede. Barn kan ha opplevd mye vondt som ligger til grunn for den synlige og utagerende atferden uten at det er tydelig for oss som er rundt barnet. Steine et al. (2017) fremhever at det i gjennomsnitt kan ta opptil 17 år før mennesker forteller om overgrep i barndommen og at dette kan komme av flere årsaker blant annet frykt, skyldfølelse, distansering eller manglende evne til å sette ord på det de har opplevd (Steine et al., 2017). Nettopp fordi vi ikke vet hva som ligger til grunn for barns utagerende atferd, er det viktig å inneha kunnskap om forskjellige årsaker samt vise interesse og nysgjerrighet for å se bakenfor barnets atferd.

2.1.2 Et både - og perspektiv på utagerende atferd

Det individorienterte og det systemiske perspektivet, gir hver for seg snevre årsaksforklaringer på utagerende atferd hos barn. I stedet for å se på disse som to motsatte perspektiv kan det være nyttig å se på perspektivene som to sider av samme sak (Uthus, 2020). Uthus (2020) peker dermed på viktigheten av et både og – perspektiv i møte med utagerende atferd. Dette er et perspektiv som ser individet med sine styrker og svakheter og som samtidig evner å se at barnet står i et gjensidig samspill eller symbiose med miljøet det oppholder seg i, det være seg hjem, barnehage eller skole.

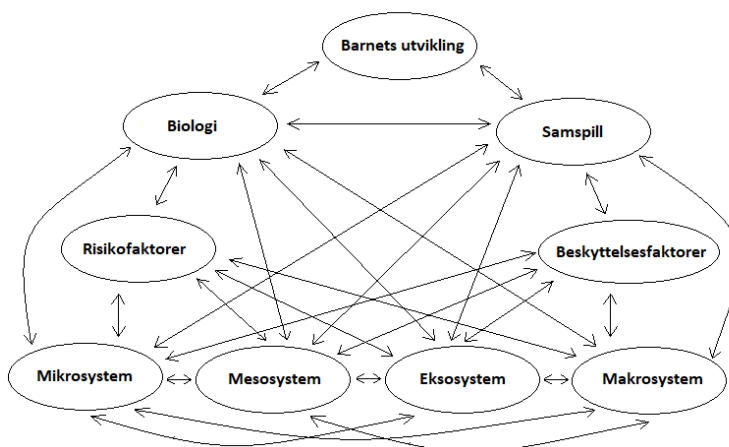
Johannessen og Bakken (2020) hevder i denne sammenhengen at barn som har opplevd store mengder med negativt stress der omsorgspersonene ikke har klart å hjelpe barnet med denne aktivering kan stå i fare for å utvikle en sensitivisering av stressresponsystemet. Viktige

spørsmål vi bør stille i denne sammenheng er blant annet hvordan barnet opplevde situasjonen, hvordan det påvirket barnet, om barnets stressresonssystem ble aktivert, i hvor stor grad og om det var noen der for å hjelpe og støtte barnet? Johannessen og Bakken (2020) hevder videre at en av de sentrale opplevelsene barn trenger i sin utvikling, er nettopp balansen mellom passe doser av stress og reguleringstøttende omsorg. Kunnskap om denne utviklingen og hva manglende støtte fra foreldre eller andre omsorgspersoner kan føre til gir oss dermed en større forståelse for at opplevelser av mer eller mindre alvorlig grad kan føre til at barn får et mer sensitivt stressresonssystem med mindre resiliens for hendelser i omgivelsene rundt barnet. Normalt vil god og sensitiv respons og omsorg fra barnets nærpersoneer kunne være nok for å bufre opp slike opplevelser, men kunnskap tilsier at ikke alle barn har foreldre med en slik kapasitet eller de ferdigheter som kreves.

Ogden (2015) sier at selv om atferdsproblemer som utagerende atferd kan forklares ut fra barns individuelle kjennetegn som eks, sosiale bakgrunn eller biologi, så opprettholdes selve atferden av en problematisk samhandling med omgivelsene. Han snakker om problematiske samhandlinger mellom barn/voksen som kan spre seg som ringer i vann, en kjedereaksjon som får atferden til å opptre på flere områder i barnets miljø eller en transaksjon mellom de ulike miljøene.

Et både og - perspektiv på utagerende atferd som forfektes av blant annet Uthus (2020) samt Ogden (2015) kan belyses ut fra transaksjonsmodellen, lansert av Arnold Sameroff i 1975 (Sameroff, 2009). Transaksjonsmodellen beskriver hvordan samspillet mellom genene vi har med oss og miljøet vi lever i er med på å styre vår utvikling. Modellen beskriver videre barnets atferd i samspill med omsorgspersonenes respons som en gjensidig runddans.

Illustrasjon over utviklingsprosesser i transaksjonsmodellen



Figur 2.1.2. Egen illustrasjon over prosesser i transaksjonsmodellen (Kvello, 2022; Sameroff, 2009)

Ifølge Kvello (2012) domineres dagens forskningsfront innenfor utviklingspsykologien av transaksjonsmodellen, selv om den opprinnelige modellen har gått fra å være et teoretisk perspektiv til en teoretisk modell som nå samler flere teorier med klare likhetstrekk. Transaksjonsmodellen fremstår i dag som en paraplyteori som samler og binder sammen teorier som eks. Bronfenbrenners bioøkologiske teorier (Kvello, 2012). Kjennetegnet på teorier som innlemmes i denne modellen er det gjensidige påvirkningsforholdet mellom person og miljø. Teoriene forfekter at vi ikke kan se på årsaksforklaringer til vansker ensidig isolert hos individet eller miljøet. Begge deler utvikles over tid og transaksjonsmodellen ser på dette forholdet som dynamisk fremfor noe statisk. Kvello (2012) hevder videre at debatten om hvorvidt mennesker er produkter av biologi eller miljø er en utdatert tankegang innenfor transaksjonsmodellen og at det rådende synet innenfor modellen er at mennesket er et resultat av både biologi, psykologi og miljø. Menneskets komplekse utvikling kan ikke ifølge transaksjonsmodellen reduseres til enten arv eller miljø da de er gjensidig avhengig av hverandre og spiller like stor rolle i utviklingen. Kjernen i transaksjonsmodellen kan oppsummeres på følgende måte:

- 1. Individ og miljø står i gjensidige påvirkningsforhold*
- 2. begge disse endres over tid*
- 3. mennesker er et resultat av både biologi og miljøforhold* (Kvello, 2022; Sameroff, 2009).

Ifølge Kvello står barnet i gjensidig påvirkning med oppvekstmiljøet men det er de voksne som har ansvaret for kvaliteten i dette (Kvello, 2022).

Denne forståelsen av barns og menneskers utvikling får konsekvenser for hvordan vi ser på utagerende atferd og hva vi tror kan være mulige årsaker. Det kan være utfordrende og komplisert å avgjøre styrkeforholdet mellom arv og miljø da dette ikke er en statisk prosess, men en dynamisk utvikling. Miljøet kan påvirke biologiske forhold og biologiske forhold kan påvirke miljøet. Et eksempel på dette kan ifølge Kvello være samspillet mellom foreldre og barn. Barn med utagerende atferd eller et vanskelig temperament som kan være medfødt, vil få frem andre reaksjoner og uttrykksformer hos foreldre og omsorgspersoner enn det hos et barn med lett temperament (Kvello, 2012). Sådan kan medfødte biologiske faktorer hos barnet føre til et vanskelig samspill med foreldrene som igjen kan påvirke barnets opplevelse av seg selv. Foreldrene eller omsorgsgivernes syn på barnet, som vanskelig og krevende kan igjen påvirke andre miljø som barnet ferdes i, som eksempelvis barnehagen.

Dette gjensidige sosiale samspillet løftes også frem av Nordahl et. al (2005) som peker på

gjensidig interaksjon mellom barnet/individet og omgivelsene.

Nordahl et. al (2005) hevder at selv i en samhandling mellom bare to personer forekommer det nesten aldri at bare det ene individet påvirker det andre. Videre fremhever Nordahl et. al (2005) at disse igjen ikke bare vil påvirkes av hverandre, men også av rammefaktorer som tid, sted og sosiale eller kulturelle forhold. Eksempelvis kan en dårlig relasjon mellom foreldre og skolen barnet går på, føre til at barn som allerede viser utagerende atferd i skolen intensiverer denne atferden. Nordahl et. al (2005) hevder at en konsekvens av en slik forståelse vil være at vi må jobbe med flere systemer samtidig for å kunne hjelpe barnet med utagerende atferd. Det vil sjelden være tilstrekkelig å bare fokusere på et miljø eller på individet alene, men hvis vi klarer å endre strukturen i flere sosiale systemer samtidig vil det ifølge Nordahl et. al (2005) være stor sannsynlighet for at atferden kan endres i positiv retning.

Transaksjonsmodellen har både sine styrker og svakheter i forsøket på å forstå eller forklare menneskelige sammenhenger. Modellens styrke er ifølge Kvello (2012) at den forklarer de mange komplekse forholdene som er med på å utvikle og forme et menneske. Denne styrken kan ifølge Kvello (2012) også ses på som en svakhet da modellen er mindre nyttig på individnivå. Modellen i seg selv gir ingen konkrete tips eller tiltak rettet mot utfordringer med utagerende atferd. Selv om modellen ikke er like nyttig på mikronivå, så gir den økt kunnskap, forståelse og handlingskompetanse på et makronivå - der samfunnet tar overordnede beslutninger eller der tendenser i forskning skal forklares.

Transaksjonsmodellen bygger på et positivt menneskesyn der individet er både aktivt, handlekraftig og i stand til å påvirke sitt miljø (Kvello, 2012; Kvello, 2022; Sameroff, 2009).

2.3 Barnehagens yrkesprofesjon og status

Hva er en profesjon og hva skal til for å kalle seg en profesjonsutøver? Abbott (1988) definerer profesjon som - *en yrkesgruppe som har autonomi i utføringen av sine arbeidsoppgaver, der det er eksklusiv fagkunnskap sammen med etiske hensyn som er styrende for deres praksis* (Abbott, 1988, s. 318). Denne definisjonen er ifølge Haustätter & Reindal (2016) både mangelfull og naiv da den avgrenser profesjonsbegrepet til «bare» det som ligger innenfor selve yrket. Det avgjørende ifølge Haustätter & Reindal (2016) er å forstå profesjoner som yrkesgrupper som inngår i noe «utenfor» selve yrket - som eksempelvis samfunnet og myndighetenes forvaltning av det. Denne forståelsen av profesjonsbegrepet er nært opp til det Hennem og Østrum (2016) legger til grunn for barnehagelærerens

profesjonsutøvelse. Ifølge dem inngår både verdigrunnlaget/etikken, kunnskapen/faget/pedagogikken og politikken/samfunnsmandatet i profesjonsbegrepet (Hennum & Østrem, 2016).

Aalberg (2014) hevder at yrkesutøvere må ha et særlig ansvar for en spesifikk tjeneste i samfunnet for å kalle seg profesjonsutøvere, videre må de inneha kompetanse/ekspertise som er ansett som spesielt god for å kunne utføre tjenester på kvalifisert nivå (Aalberg, 2014).

Barnehagefeltet i Norge har vært og er fortsatt i endring. Samfunnsmessige endringer med krav til effektivisering, digitalisering samt urbanisering preger barnehageprofesjonen. Som en følge av dette har det skjedd en kraftig utbygging av barnehager med større dekningsgrad (Hanssen, 2015). Endringer i offentlig forvaltning de senere tiår har også medført organisatoriske endringer i barnehagene.

Den norske barnehagen har ifølge Larsen & Slåtten (2014) tradisjonelt vært omtalt som en profesjon med lite rutiner og formaliseringsgrad. Typiske organisatoriske kjennetegn har vært preget av uformelle relasjoner, flat struktur og organisering. På samme tid påpekes det at barnehagens rutiner er omfattende og til dels formaliserte noe som vises gjennom økt kontroll med barnehagens indre liv, brukerstyring og et større fokus på rettigheter (Larsen & Slåtten, 2014). En større resultatstyring av barnehager har ført til mer politisk oppmerksomhet med fokus på kvalitet og kompetanse. Regjeringens satsning på økt kompetanse i barnehager kommer blant annet til syne i stortingsmelding 6. *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6, 2019-2020), samt i *kompetanseløftet for fremtidens barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2022). Regjeringens mål er å øke rekrutteringen av ansatte med høy kompetanse til barnehagene med et ønske om å heve statusen for det viktige arbeidet i barnehagen (Hanssen, 2015).

Tidligere rammeplan for barnehage har ikke skilt mellom barnehagelærers ansvar og oppgaver i forhold til de andre barnehageansatte og har operert med begrepet «personalet» og ikke barnehagelærer. Greve (2014) hevder dette kan komme av at et flertall av de ansatte i barnehager ikke har hatt utdanning. Ut fra dette hevder Greve (2014) at man kan konkludere med at begrepet *personalet* eller *de voksne* tyder på at *voksen* er tilstrekkelig kvalifikasjon for å jobbe i barnehagen og at oppgavene bare er å *passe barn*. En uheldig konklusjon som signaliserer at barnehagelærer bare er et yrke og ikke en profesjon (Greve et al., 2014).

I dagens Rammeplan for barnehage (2017) er ordlyden og begrepsbruken endret fra et ensidig fokus på *personalet* til en mer detaljert beskrivelse av pedagogisk leders oppgaver. Dette er en positiv endring som fører til en bevisstgjøring rundt barnehagelærerens oppgaver og

profesjonsidentitet - et skritt i riktig retning og et ledd i regjeringens fokus på kompetanse i barnehagen.

Hejlskov & Edfelt (2019) støtter synet til Greve (2014) og peker på manglende respekt eller status som en utfordring for profesjonen. På den ene siden har «alle» en mening om barnehagen, ofte med tanke på åpningstider og tilgjengelighet mens det på den andre siden er alt for lite respekt for de barnehageansattes profesjonalitet og kompetanse. Videre hevder Hejlskov & Edfelt (2019) at samfunnsdebatten ofte kan gi inntrykk av at barnehagens fremste oppdrag er å passe barna mens de foresatte er på jobb.

Til tross for nye statlige føringer for barnehageprofesjonen med et økt fokus på kompetanseheving kan det virke som at det fortsatt henger igjen en utdatert holdning til profesjonen der det er nok å være en *voksen* for å *passe barn*. At barnehagen er en pedagogisk virksomhet med et samfunnsmandat og en hensikt i å legge til rette for at alle barn skal kunne utvikle seg på best mulig måte hører vi ikke så ofte om (Hejlskov & Edfelt, 2019).

Barnehageprofesjonens lave yrkesmessige status kan muligens ha betydning for prioritering av økt grunnbemanning i barnehagen. Med økt fokus på kompetanse samt statlige føringer for tidlig innsats og inkludering har også oppgavene og kravene til barnehagelæreren økt mens planleggingstiden er den samme som for 30 år siden, 4.5 t i uken.

Det kan virke som at Regjeringen tror det er *enten – eller* og ikke et *både – og* med tanke på kompetanseheving og økt bemanning i barnehagen.

Ifølge Nilsen og Hanssen (2022) opplever barnehagelærere arbeidet med utagerende atferd som utfordrende grunnet mangel på tid og personale. Barnehagelærere formidler at de ikke har god nok tid til å se eller hjelpe barn med utagerende atferd i det de beskriver som samfunnsmaskineriets tidsklemme og systemrettede tiltak blir prioritert over individrettede tiltak (Nilsen & Hanssen, 2022). Resultatene av studien impliserer ifølge Nilsen & Hanssen (2022) at mangel på tid og personale samt økt arbeidsmengde resulterer i stress og kaos, noe som kan hindre arbeidet med utagerende atferd og føre til utmattelse og dårligere barnehagekvalitet. Nilsen & Hanssen (2022) forfekter at en lav grunnbemanning gir utfordringer med å ivareta og se alle barna i hverdagen.

Som en konsekvens kan barnehagelærere med dette bli tvunget til å prioritere mellom barnet med utagerende atferd eller alle barna på avdelingen (Nilsen & Hanssen, 2022).

For å kalle seg en profesjonell yrkesutøver kreves det kompetanse innenfor den profesjonen man tilhører samt en forståelse av det som ligger utenfor – samfunnet og myndighetenes

forvaltning (Haustätter, 2016). Hvilken kompetanse kreves så spesifikt av barnehagelærere for å være en god profesjonsutøver?

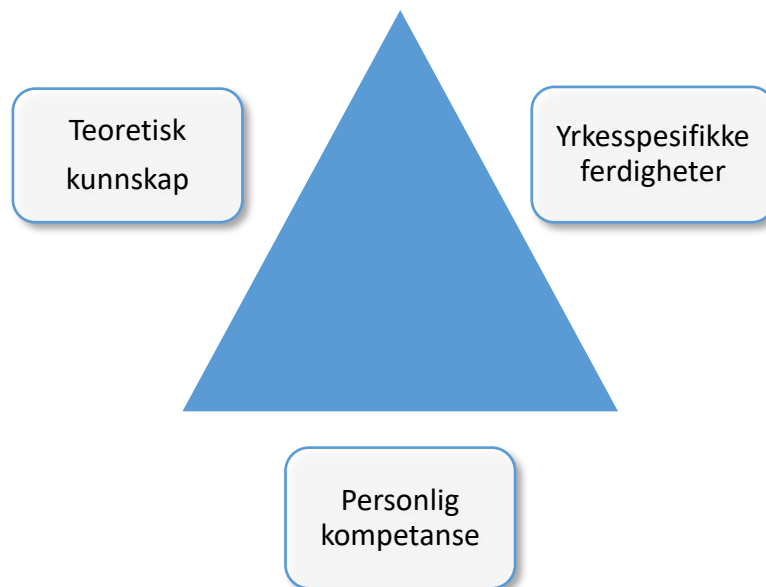
2.4 Kompetanse i møte med utagerende atferd

Begrepet kompetanse kommer opprinnelig fra det latinske *competentia* som betyr sammentreff eller skikkethet (Gotvassli & Søbstad, 2020; Skau, 2017). Kort fortalt betyr det å være i stand til, å være skikket til å utføre arbeidet.

Å være *kompetent* kan ifølge Skau (2017) bety at noen i kraft av sin stilling har rett eller myndighet til å gjøre noe og at noen har de nødvendige kvalifikasjoner til å fylle en stilling, ivareta bestemte oppgaver eller uttale seg om et spørsmål (Skau, 2017, s. 57).

Skau (2017) bruker begrepet i den siste betydningen, der det å være kompetent betyr at man er skikket eller kvalifisert til det man gjør. Dette innebærer ifølge Skau (2017) at kompetansebegrepet er kontekstuel og kun gir mening i sammenheng eller i forhold til noe. Profesjonell kompetanse består ifølge Skau (2017) av de nødvendige og hensiktsmessige kvalifikasjoner man har behov for i utøvelsen av sitt yrke.

For å synliggjøre hvilken kompetanse barnehagelæreren har behov for i sitt møte med utagerende atferd vil jeg støtte meg til kompetansetrekanten utviklet av Skau (2017).



Figur 2.4.1 Egen illustrasjon over Samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2017)

Modellen illustrerer en samlet profesjonell kompetanse der teoretisk kunnskap, yrkesspesifikk kunnskap og personlig kompetanse får like stor plass.

Skau (2017) forklarer de ulike aspektene i modellen på følgende måte:

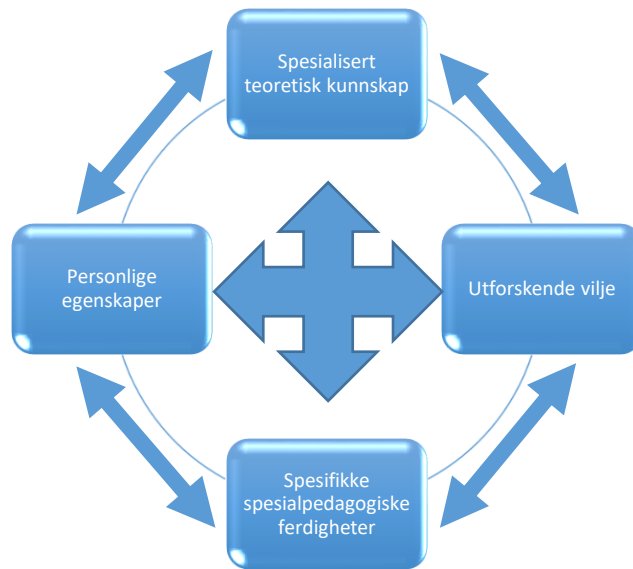
1. Teoretisk kunnskap – den kunnskap man får gjennom sin utdanning, som eksempelvis faktakunnskap og forskningsbasert viten. Kunnskap som er knyttet til våre fag samt kunnskap som er relevant for utøvelsen av dem.

2. Yrkesspesifikke ferdigheter – det profesjonsspesifikke «håndverket». Med det menes blant annet praktiske ferdigheter, spesielle teknikker eller metoder som særpreger bestemte yrker, og som vi bruker i utøvelsen av dem.

3. Personlig kompetanse – hvem vi er som personer overfor oss selv og i samspill med andre mennesker. Kompetansen er ikke yrkesspesifikk, men vi bruker den i utøvelsen av våre yrker.

Skau (2017) så behovet for en ny tilnærming til kompetansebegrepet som også omfattet den personlige kompetansen. Skau (2017) hevder at i alt arbeid med mennesker vil den personlige kompetansen ha stor betydning da det grunnleggende dreier seg om menneskemøter. Den profesjonelle kompetansen kan ifølge Skau (2017) ikke skilles fra den personlige kompetansen som hvert menneske bringer med seg inn i sitt arbeid da vi er hele mennesker med behov, intellekt og følelser. Arbeid med mennesker er en virksomhet med både faglige og personlige aspekter og som krever en relasjon til dem man arbeider med (Skau, 2017).

Rammeplanens (2017) definisjon av kompetanse sammenfaller stort sett med kompetansetrekantens definisjon av kompetanse. Forskjellen ligger i en mer tydelig anerkjennelse av det personlige aspektet og den personlige kompetansens betydning i Skaus modell. Som et bidrag i debatten om behovet for mer spesialpedagogisk kompetanse har (Hanssen, 2021), utviklet en modell for samlet spesialpedagogisk kompetanse basert på kompetansetrekanten (Skau, 2017). Modellen til Hanssen (2021) visualiserer de forskjellige elementene som de mener bør utgjøre den samlede spesialpedagogiske kompetansen til barnehagelærere, henholdsvis *spesialisert teoretisk kunnskap, spesifikke spesialpedagogiske ferdigheter, personlig kompetanse samt evne til videreutvikling*.



Figur 2.4.2 Egen illustrasjon - Samlet spesialpedagogisk kompetanse (Hanssen, 2021)

Hanssens modell (2021) utdyper den opprinnelige kompetansetrekanten og bringer inn nye elementer rettet spesifikt mot spesialpedagogisk kompetanse. Ved å kombinere disse to modellene har jeg forsøkt å illustrere den samlede profesjonelle kompetansen barnehagelærere vil ha behov for i møte med utagerende atferd. Videre i kapittelet vil jeg dermed utdype og forklare de forskjellige delene av kompetansetrekant rettet mot utagerende atferd.

2.4.1 Teoretisk kunnskap om utagerende atferd

Teoretisk kunnskap innebærer ifølge Skau (2017) faktakunnskaper og allmenn, forskningsbasert viten. I dette inngår både den kunnskap som faget rommer samt den kunnskap som er relevant for den yrkesmessige utøvelsen som barnehagelærer. Mye av denne kunnskapen foreldes likevel relativt hurtig grunnet kontinuerlig forskning samt ny viten om barns utvikling eller viktige samfunnsmessige endringer.

Olsen og Hanssen (2022) med flere, hevder at barnehagelærere trenger spesifikk teoretisk kunnskap samt kunnskap om lovverket som regulerer tilpasset opplæring for å kunne være kompetent til å utføre spesialpedagogiske tiltak rettet mot barn med utagerende atferd (Haukenes, 2017; Haustätter, 2016; Havnes, 2018; Olsen & Hanssen, 2022).

Spesifikk teoretisk kunnskap om utagerende atferd innebærer da blant annet kunnskap om utviklingspsykologi, kunnskap om normal atferd kontra atferd som skiller seg ut, jfr. Drugli (2013), kunnskap om ulike atferdsteoretiske syn med sine vidt forskjellige årsaksforklaringer

og tiltak (Haugen, 2019), kunnskap om individ og systemperspektivet samt behovet for et både - og perspektiv (Uthus, 2020). Videre trenger barnehagelærere kunnskap om biologiske og arvelige faktorer hos individet (Befring et al., 2019; Haugen, 2019), kunnskap om samvirke mellom arv og miljø forklart i *diatese – stress modellen* (Haugen, 2019), det gjensidige påvirkningsforholdet mellom individ og system belyst i transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009) samt relasjoners betydning for atferd (Holland, 2013; Lysebo & Bratt, 2019; Pianta, 1999; Sollesnes, 2018).

Nyer forskning fra blant annet (Olsen & Hanssen, 2022) viser at dagens barnehagelærer utdanning ikke ivaretar samfunnsmessige endringene eller behovene godt nok og at behovet for mer spesialpedagogisk teoretisk kunnskap i utdannelsen er nødvendig. Olsen & Hanssen (2021) hevder også at barnehagelærere blir for lite forberedt på å ivareta barn med særskilte behov gjennom utdanningen, og at mange barn av den grunn ikke får det tilbudet de har behov for. Barn i barnehagen er en sammensatt gruppe med mange behov, og barnehagelærerutdanningen skal av den grunn utdanne barnehagelærere som er kvalifisert til å gi alle barn et tilpasset tilbud ut fra det enkelte barns forutsetning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ny forskning fra blant annet (Nordahl, 2018) samt (Hannås & Hanssen, 2016; Hanssen, 2018, 2021; Haukenes, 2017; Havnes, 2018) viser at spesialpedagogiske tema som er knyttet til tradisjonelle vanskeområder hos barn, eksempelvis språkvansker eller sosioemosjonelle vansker får liten plass i utdanningen. Det er et stort paradoks at formålsparagrafen for utdanningen vektlegger det økte mangfoldet blant barn og barn med særskilte behov men at spesialpedagogikk som fag ikke nevnes (Olsen & Hanssen, 2021). For å kunne hjelpe og støtte barn med utagerende atferd trenger barnehagelæreren spesifikk og spesialisert kunnskap om utagerende atferd og mulige årsaks grunner. Slik kunnskap har ifølge Olsen og Hanssen (2022) et sterkt spesialpedagogisk fundament og kjerne kunnskap som opprinnelig hører inn under det spesialpedagogiske fagfeltet og spesialpedagogens virke. Ifølge Uthus (2020) har spesialpedagogene i barnehager og skole innsikt i overordnede spesialpedagogiske perspektiver som eksempelvis det store mangfoldet blant barn, inkludering, tilpasset opplæring samt en mer spesifikk kunnskap innenfor sosioemosjonelle vansker som eksempelvis utagerende atferd. Olsen og Hanssen (2022) samt Hannås og Hanssen (2016) hevder at dette er kunnskap som barnehagelærere selv gir uttrykk for at de mangler gjennom sin utdanning, samt ønsker å inneha for å kunne møte og hjelpe barn med blant annet utagerende atferd i barnehagen.

Teoretisk kunnskap om utagerende atferd løftes med dette frem og maner samtidig til endring.

Spesialisert kunnskap må prioriteres både i utdanningen av nye, fremtidige barnehagelærere og tilbys som kompetanseheving. Dette støttes av Olsen og Hanssen (2021) som hevder spesialisert kunnskap om utagerende atferd i utdanningen er viktig for å kunne gi barnehagelærere nødvendig profesjonell kompetanse i møte med utagerende atferd.

2.4.2 Yrkesspesifikke ferdigheter i møte med utagerende atferd

Samtidig som samfunnets krav til barnehagelærere endrer seg, synliggjøres også behovet for yrkesspesifikke ferdigheter, tiltak eller metoder rettet mot barn med utagerende atferd. For å kunne hjelpe og støtte barn med utagerende atferd trenger barnehagelærere ifølge Olsen og Hanssen (2022) ferdigheter i form av spesialiserte metoder eller tiltak. Slike tiltak hører tradisjonelt til under spesialpedagogiske tiltak som ofte er avhengig av veiledning fra eksterne fagfolk. Men med tanke på tidlig innsats og ønsket om å unngå en vent og - se holdning er det både sårbart og unødvendig å være avhengig av ekstern hjelp. Et ønske fra Storting og regjering (Meld. St. 6, 2019-2020) om at kompetansen og hjelpen skal være tettere på barnet må også føre til at kunnskap om spesialpedagogiske tiltak blir en del av utdannelsen til barnehagelæreren. Med dette som bakgrunn hevder Olsen og Hanssen (2022) at barnehagelærere må inneha kunnskap om riktige tiltak og praktisk anvendelse av spesialpedagogisk kunnskap. Dette inkluderer ifølge Olsen og Hanssen (2022) kunnskap om spesifikke didaktiske valg, metoder og tiltak ut fra individuelle utfordringer hos barnet. Bare på den måten kan barnehagelæreren gi spesifikk støtte og sørge for riktig hjelp til barnet med utagerende atferd (Olsen & Hanssen, 2022). Dette støttes også av Drugli et al. (2008) som hevder at barnehagelærere ser ut til å basere sitt arbeid med utagerende atferd på et mer subjektivt og individuelt perspektiv i stedet for evidensbasert kunnskap og forskning. Dette kan ifølge Drugli (2013) føre til en tilfeldig og mangelfull oppfølging av barn med atferdsvansker og er spesielt alvorlig for barn med alvorlige utagerende vansker som kan stå i fare for å utvikle varige problemer gjennom sin oppvekst og inn i voksenlivet. Drugli (2013) understreker med dette viktigheten av å benytte evidensbaserte tiltak spesifikt rettet mot utagerende atferd i barnehagen.

Det finnes i dag et mangfold av både individ - og system rettede tiltak som kan gi hjelp til barn med utagerende atferd. Disse tiltakene har ifølge Haugen (2019) sin forankring i ulikt funderte teorisynter og tiltakene vil av den grunn variere alt etter hvilken forståelse av utagerende atferd de legger til grunn.

Tiltak innenfor et biologisk fundert teorisyn vil ofte handle om farmakologisk hjelp i form av medisin. En svakhet med det biologisk funderte teorisynet er en for stor vektlegging av det biologiske der individet fraskrives ansvar for sin egen innvirkning på sosiale relasjoner. Selv om barnet kan ha biologien imot seg bør det ifølge Haugen (2019) ikke fritta individet eller andre ansvaret for å forsøke å påvirke miljøbetingelsene med det mål om å hindre en negativ utvikling (Haugen, 2019). Å utelukkende bruke medisin som tiltak, eksempelvis medisin rettet mot en ADHD-diagnose er sjelden anbefalt, tiltakstilnærmingen bør være sammensatt av flere elementer, såkalt multimodal. Metoden som forskning og erfaring viser har størst effekt er en kombinasjon av medisin og psykososiale intervensjoner i form av foreldreveiledning og tiltak i barnehagen. Det anbefales likevel å igangsette atferdsmodifiserende tiltak hjemme og i barnehagen før man vurderer utprøving av medisin (Haugland & Tangen, 2012). Den biologisk funderte tilnærmingen samt tiltak kan sies å høre inn under et individsentrert perspektiv (kategorisk perspektiv) på utagerende atferd (Befring et al., 2019; Johnsen, 2019; Uthus, 2020).

Sosiokulturelle teorier lanserer ingen egen tiltaksteori overfor relasjonelle eller utagerende atferdsvansker. Fokuset er rettet mot gruppetiltak da den enkeltes identitet eller atferd ikke kan ses eller forstås løsrevet fra fellesskapet. Den sosiokulturelle tilnærmingen og dets tiltak overfor barn med utagerende atferd kan ut fra dette sies å høre hjemme under det systemiske (relasjonelle) perspektivet på atferdsvansker som blant annet beskrevet hos Holland (2013) og Uthus (2020). Sosiokulturelle tiltak kan være observasjon av barnet samt kartlegging av hva som opprettholder eller forsterker den utagerende atferden og i hvilke situasjoner den forekommer. Videre tiltak vil være å fjerne forsterkere til den utagerende atferden. Denne tiltaksformen har ifølge Haugen (2019) sine begrensinger ved at den ikke tar tilstrekkelig hensyn til individets frie vilje til selv å endre og påvirke sin situasjon.

Ifølge Nordahl et al. (2005) er det en utfordring når vi skal utvikle tiltak rettet mot utagerende atferd, at vi ikke vet konkret hvilke faktorer i eller rundt barnet som er virksomme i de enkelte tilfeller. En konsekvens av dette er at utagerende atferd ikke kan møtes med en bestemt metode eller strategi, men vil kreve en rekke ulike tiltak og virkemidler for å forebygge samt møte atferdsproblematikk på en virksom måte (Nordahl et al., 2005). Systemanalyse - en modell for analyse av atferdsproblemer synliggjør en metode for å analysere atferden i sammenheng med de omgivelsene atferden forekommer. Nordahl et al. (2005) understreker at en slik analyse utføres best i dialog og refleksjon med andre. Basert på en systemanalyse kan

man videre velge hensiktsmessige tiltak eller strategier for å redusere den utagerende atferden (Nordahl et al., 2005).

Eksempler på psykologisk funderte tiltak finner man innenfor kognitiv teori der man forstår observerbar atferd som et resultat av en feilaktig tenkemåte. I den senere tid har kognitive og atferdsteoretiske fagpersoner gått sammen og utarbeidet en teoriretning som kalles «kognitiv atferdsterapi» (Haugen, 2019). Eksempler på intervensjoner innenfor denne retningen er blant annet «De utrolige årene» av Webster – Stratton (2000) som er et atferds korrigerende program for familier og barn med utagerende atferd, samt «Parent Management Training» ofte forkortet til PMTO (Haugen, 2019). Kjente og ofte anvendte tiltak basert på blant annet PMTO, er eksempelvis bruk av belønningssystemer, gode beskjeder og bruk av konsekvenser.

Haugen (2019) beskriver «De utrolige årene» som et gruppebasert program rettet mot barn med atferdsproblemer og tilpasset foreldre og pedagoger i barnehage og skole. Tanken er at når både foreldre og pedagoger i barnehagen lærer å forholde seg til et barns problematferd på en hensiktsmessig måte kan barnet utvikle sosial kompetanse og redusere aggressiv atferd både hjemme og i barnehagen (Haugen, 2019).

Programmet har vært mye brukt i norske barnehager, men er i senere tid omdiskutert og sterkt kritisert nettopp på bakgrunn av den atferdsteoretiske tilnærmingen. Kritiske røster, blant annet Seland (2020) hevder at slike atferds korrigerende program er utdaterte basert på et nytt paradigme som forstår atferd som en respons på utenforliggende årsaker i barnets sosiale miljø. Trygghet i relasjoner er det nye grunnlaget for å møte utagerende atferd, ikke fravær av goder og forfektes av blant annet Holland (2013) og Kinge (2009, 2015). Barn og unge med utagerende atferd trenger heller ikke straff eller belønning (Greene, 2005).

Greene (2005) forfekter at *barn gjør det bra hvis de kan*, noe som står i kontrast til en mer tradisjonell forståelse av at barn gjør det bra hvis de vil. Basert på forståelsen av at *barn gjør det bra hvis de kan*, har Greene (2005) utarbeidet en metode for utfordrende atferd.

Problemløsning gjennom samarbeid, eller *Collaborative and proactive solutions* (CPS), baserer seg på teorien om at uløste problemer hos barnet fører til utfordrende atferd. Ifølge Greene (2005) oppstår uløste problemer når krav og forventning overgår barnets evne til å respondere på en tilpasset måte. *Problemløsning gjennom samarbeid* er en tilnærming/metode for foresatte og andre profesjoner som arbeider med barn med utfordrende atferd, eksempelvis i barnehage og skole. Metoden innebærer et systematisk arbeid der man forsøker å løse problemene som leder til atferden fremfor å fokusere på selve atferden. Et viktig prinsipp i

tilnærmingen er at problemene skal løses i samarbeid med barnet slik at barnet på sikt lærer å løse problemene på en mer hensiktsmessig måte Greene (2005).

Kinge (2009) hever at vi lever i en tid der det rettes mye oppmerksomhet mot metoder eller programmer i møte med atferdsufordringer hos barn. Barn som strever i sin samhandling med omgivelsene blir ifølge Kinge (2009) ofte møtt med strukturerte veiledningsprogrammer som eksempelvis PMTO (Parent Management Training Oregon), MST (Multisystemisk terapi) samt *De utrolige årene* av Webster-Stratton. Ifølge Kinge (2009) brukes det betydelige statlige midler på opplæringen i metodene, som blant annet benyttes av barnevernstjenesten og barne og ungdomspsykiatrien. Kinge (2009) understreker at metodene kan ha god effekt og være virksomme for enkelte barn og familier, men at de ikke *treffer* alle barn og familier som strever. I denne sammenheng hevder Kinge (2009) at man bør ha et variert repertoar av tiltak og tilnæringsmåter, eller en «både-og-tenkning» for å kunne ivareta behovet for *både* systemiske og individuelle tiltak.

Ifølge Nilsen og Hanssen (2022) kan det se ut til at systemiske eller relasjonelle tiltak rettet mot utagerende atferd er de mest anvendte tiltak barnehagelærere benytter seg av i dag. Innenfor systemrettede tiltak er foreldresamarbeid og foreldresamtaler, jevnlig avdelingsmøter, tiltaksplaner med evaluering, samt tilrettelegging og organisering av hverdagen i barnehagen eksempler på tiltak som barnehagelærere vektlegger i deres arbeid med utagerende atferd (Eriksen & Halkier, 2012). Tiltakene er ment å virke forebyggende og komme hele barnegruppen til gode, men kan i enkelte tilfeller organiseres mot det enkelte barn. Andre eksempler på systemiske tiltak kan ifølge Holland (2013) være god autoritet med riktig balanse mellom varme og kontroll, bruk av grensesetting og konsekvenser ut fra barnets modningsnivå og evner, et positivt fokus på ønsket atferd, bruk av gode beskjeder og tydelig kommunikasjon, fokus på å løse konflikter på et lavt nivå, samt øve på sosiale ferdigheter hos barnet (Holland, 2013). Pianta et al. (2002) samt Lund (2020) har noen av de samme tilnærmingene og fremhever følgende 10 sentrale punkter/tiltak som er effektive i forebygging av atferdsufordringer som eksempelvis utagerende atferd;

- 1.** Det utvises sensitivitet overfor barnets signaler og atferd,
- 2.** Fokus på å gi barnet tilpasset respons,
- 3.** Formidling av varme og aksept,
- 4.** Oppmerksomt nærværende voksne,
- 5.** Vektlegging av Vi - fellesskap der barnet inkluderes,
- 6.** Kontroll over egen atferd og reaksjoner,
- 7.** Struktur, grenser og forventninger som er tilpasset barnets atferd og behov,
- 8.** Veiledning og støtte til barnet,
- 9.** Fokus på sosial og emosjonell

kompetansetrening for barnet og fellesskapene rundt barnet, **10. Samarbeid med barn, foreldre og systemene rundt barnet** (Lund, 2020; Pianta et al., 2002).

Eriksen og Halkier (2012) fremhever betydningen av individrettede tiltak og at de kan hjelpe barn med utagerende atferd å tilegne seg ferdigheter som det har vansker med i samhandling med andre barn. Dette kan blant annet handle om å lære barnet gode strategier for et positivt samspill, hvordan barnet kan håndtere uenighet med andre barn, inngå kompromisser samt få hjelp til å regulere følelsesmessige reaksjoner (Eriksen & Halkier, 2012). Her er det den voksne og ikke barnet som har ansvaret for relasjonen, noe som kan føre til at barnet føler seg trygg og avslappet (Eriksen & Halkier, 2012). Slike individrettede tiltak bør imidlertid kun praktiseres i en kortere periode da hensikten med støtten er å gjøre barnet i stand til å fungere sosialt sammen med flere barn og voksne (Eriksen & Halkier, 2012).

Ved å iverksette tiltak i barnehagen kan man jobbe med barnet i dets naturlige miljø omgitt av mange ulike relasjonspartnere som igjen gir svært mange sosiale læringsmuligheter. Et eksempel på slike metoder i barnehagen er programmet «Steg for steg» som har vært mye benyttet i norske barnehager de siste tiårene. Programmet fokuserer på å utvikle sosial kompetanse hos barnet gjennom en kombinasjon av bilder, samtaler og refleksjoner (Drugli, 2013). Steg for steg- metoden har etter hvert blitt erstattet av nyere program, eksempelvis «Psykologisk førstehjelp for barn» med fokus på røde og grønne tanker, (sinte eller glade tanker) som har mange likhetstrekk med «Steg for steg» metoden.

En annen mye brukt metode rettet mot utagerende atferdsvansker hos barn er basert på såkalt «lavaffektiv tilnærming». Metoden går ut på å fremstille krav på en måte som ikke skaper et nytt problem i samhandling med barnet. Lav affektiv tilnærming tar sikte på å gi barnet nok rom og tid til å tenke seg om og handle med utgangspunkt i at *alle barn ønsker å samarbeide, men at noen trenger ekstra tid for å omstille seg*. Ifølge Hejlskov & Edfelt (2019) er dette både en tilnærming og et sett praktiske metoder rettet mot å håndtere og dempe atferdsproblemer i barnehagen. Selve kjernen i lavaffektiv tilnærming er at den voksne toner seg inn ut fra hva som er vanskelig for barnet og åpner opp for å finne gode løsninger sammen med barnet (Hejlskov & Edfelt, 2019). Lavaffektiv tilnærming kan beskrives som en problemløsende metode og hører sådan inn under et systemisk perspektiv (relasjonelt) på utagerende atferd.

Kinge (2009) fremhever at vi lever i en tid der det rettes mye oppmerksomhet mot bruk av metoder i arbeidet med barn og unge.

hevder at man bør ha et repertoar av ulike tiltak og tilnæringsmåter i møte med barn med atferdsvansker og ikke låse seg til et perspektiv. I likhet med blant annet Uthus (2020), fremhever Kinge (2009) behovet for en «både-og-tenkning» slik at man kan ivareta behovene for *både* en systemisk og en individuell tilnærming (Kinge, 2009, s. 23).

Oppsummerende kan man hevde at spesialpedagogiske tiltak uten spesialpedagogisk kunnskap er uheldig, på samme måte som teoretisk kunnskap er lite nyttig hvis man mangler kunnskap om tiltak eller metoder (Drugli, 2013; Nilsen & Hanssen, 2022; Olsen & Hanssen, 2022). Yrkesspesifikke tiltak rettet mot utagerende atferd kan dermed ikke ses på som løsrevet fra teoretisk kunnskap, de henger sammen og er uløselig knyttet til hverandre. Det handler helt grunnleggende om hvorfor man velger en metode eller et tiltak (Skau, 2017).

2.4.3 Personlig kompetanse og relasjonskompetansens betydning

Skau (2017) hevder at den teoretiske eller yrkesspesifikke kompetansen til sammen ikke er nok og at man som yrkesutøvere trenger noe mer for å inneha en profesjonell kompetanse rustet for praksisfeltet. Dette noe, innebærer ifølge Skau (2017) den personlige kompetansen som omhandler hvem vi er som person, overfor oss selv og i samspill med andre.

Olsen og Hanssen (2022) støtter tanken om at spesialpedagogisk kompetanse er mer enn teoretisk kunnskap - at det også er en sosial handling. Den personlige yrkeskompetansen blir ifølge Olsen og Hanssen (2022) synliggjort gjennom individets sosiale samhandling over tid og i ulike situasjoner. Olsen og Hanssen (2022) beskriver den personlig kompetanse på følgende måte; *å bry seg om, å bygge tillit og nærhet samt vise sensitivitet og respekt for barnets perspektiv* (Olsen & Hanssen, 2022).

Den personlige kompetansen er ifølge Skau (2017) grunnleggende for alt arbeid med mennesker da den sier noe om hvem vi er i møte med andre mennesker og hvordan vi lar andre mennesker få være i møte med oss. Den personlige kompetansen kommer til uttrykk blant annet i verdigrunnlag og menneskesyn, gjennom humor, personlig integritet, rettferdighetssans og i barnehagelærerens evne til samspill med barn, foreldre og kollegaer. Andre viktige eksempler på barnehagelærerens personlige kompetanse innebærer ifølge Skau (2017) en interesse for yrket, det enkelte barnet, en vilje og et ønske om faglig oppdatering, samt å jobbe for en bedre barnehage.

Lysebo og Bratt (2019) hevder at relasjoner har eksistensiell verdi for mennesker og at det å føle tilhørighet er viktig på et helt grunnleggende nivå. Videre hevder Lysebo og Bratt (2019)

at mennesker bygger sin identitet og selvbilde gjennom relasjoner med andre mennesker på godt og vondt. I det ligger det et særlig ansvar på barnehagelærere og ansatte i barnehagen som hver dag møter og berører livene til små barn (Lysebo & Bratt, 2019).

Trygge, varme og forståelsesfulle relasjoner vil ifølge Lysebo og Bratt (2019) legge et godt grunnlag for det enkelte barns mulighet for vekst, utvikling og tillit. I denne sammenheng hevder Kinge (2009), at vårt menneskesyn, verdier og holdninger vil prege vår innstilling til samarbeid og kommunikasjon med både barnet og foresatte, og er avgjørende for vår generelle tilnærming og prioritering.

Spurkeland og Lysebo (2021) hevder at en genuin menneskeinteresse er selve inngangsporten til relasjonskompetanse og vektlegger særlig betydningen av dette i menneskeorienterte studier eller yrker. Spurkeland og Lysebo (2021) hevder videre at det er for sent å oppdage manglende menneskeinteresse når man står foran barn i en barnehage eller i et klasserom. Kinge (2009) tar til ordet for en større bevissthet rundt eget verdivalg og tilnærming hos det profesjonelle hjelpeapparatet. Hvis man ønsker å styrke og utvide samspillet med de barna som utfordrer oss, trengs det ifølge Kinge (2009) høy grad av sensitivitet, evne til refleksjon og en særlig bevissthet rundt egen relasjon og kommunikasjonsutøvelse (Kinge, 2009, s. 29).

Pianta (1999; 2002) hevder at relasjoner mellom lærer og elev/barn utgjør en ressurs for utvikling, spesielt i møte med relasjonelle utfordringer som utagerende atferd. Gode relasjoner mellom lærer/barnehagelærer og elev/barn er spesielt viktig for de barn som lever under høy risiko med få beskyttelsesfaktorer og som har dårlige relasjonelle erfaringer (Pianta, 1999). En god relasjon mellom lærer/barnehagelærer og elev/barn kan da fungere som en beskyttende faktor i barnets liv. Det kan være noe så enkelt som at læreren tilbringer litt ekstra tid sammen med et barn som man vet lever under vanskelige hjemmeforhold.

Pianta (1999) fremhever spesielt viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev/barn i de tidlige barnehage og skole år. Oppsummert hevder Pianta (1999) at relasjoner mellom barn og voksen er en grunnleggende ressurs for barns utvikling.

En god relasjon kan fungere som en beskyttende faktor, mens relasjoner preget av negative og konfliktfylte erfaringer utgjør en risikofaktor for barnets utvikling.

Innenfor barnehageprofesjonen har man de senere årene snakket mye om relasjonskompetanse og betydningen av de ansattes relasjonskompetanse. God relasjonskompetanse anses som særdeles viktig i barnehagelæreres arbeid med utagerende atferd (Holland, 2013; Kinge, 2015; Sollesnes, 2018). Ny kunnskap om relasjonens betydning

for arbeid med barn spesielt i møte med utagerende atferd, reiser et legitimt spørsmål om relasjonskompetanse også bør anses som en viktig del av den samlede profesjonelle kompetansen til barnehagelærere.

Spurkeland (2012) beskriver relasjonskompetanse som - *det som gjør at vi får kontakt og kan samhandle med andre mennesker* (Spurkeland, 2012, s. 11). Videre definerer han begrepet relasjonskompetanse som de ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker. Dette er mye likt det som Skau (2017) beskriver som personlig kompetanse, men forskjellen ligger i en mer tydelig beskrivelse av en relasjonell kompetanse som kreves i menneskemøter. Slike menneskelige relasjoner møter barnehagelærere på hver eneste dag i sitt yrke.

Bratt og Lysebo (2019) fremhever denne kompetansen som særdeles viktig når disse menneskelige møtene har karakter av daglig og repeterende karakter som i barnehagen.

Kompetansen er avgjørende for alt av samarbeid, læring og utvikling og beskrives av Bratt & Lysebo (2019) som en avgjørende faktor for å skape gode barnehager der det enkelte barn blir forstått og møtt – også de som utfordrer oss med sin atferd.

Barnehagelærere og ansatte i barnehagen berører barns liv og har dermed et stort ansvar i hvordan de møter og responderer på barns uttrykk og atferd. Barn utvikler sin identitet og selvbilde gjennom sin relasjon til sine omsorgsgivere, dette involverer også de ansatte i barnehagen. Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (Brandtzæg et al., 2017) forfekter betydningen av sensitive og varme voksne rundt barnet både hjemme og i barnehagen.

Foreldrene danner den viktigste rammen rundt barns utvikling, men de ansatte i barnehagen er en god nummer to. Når man i tillegg vet at ikke alle barn har det like trygt og godt hjemme blir de ansattes evne til å møte barna på en god og trygg måte viktig.

Bratt og Lysebo (2019) hevder at barnehagens vektlegging av den enkelte ansattes personlige relasjonskompetanse vil bidra til at det enkelte barn blir sett, anerkjent og hørt. Det vil videre bidra til at det enkelte barn opplever likeverdighet, trivsel og psykisk styrke, samt at det enkelte barn blir møtt av et gunstig utviklings og læringsmiljø. Avslutningsvis vil det bidra til at barns foreldre opplever å bli ivaretatt og at de har et godt samarbeid til barnets beste (Lysebo & Bratt, 2019, s. 6).

Barnehagelærer og ansatte i barnehagen har på bakgrunn av dette bruk for en godt utviklet relasjonskompetanse som også tåler de barna som utfordrer med sin atferd.

Det er sjelden at barnehagelærerens relasjonskompetanse blir satt på prøve i møte med de «snille og rolige» barna, det er som oftest i møte med utagerende og utfordrende atferd hos

barn at barnehagelærerens relasjonskompetanse blir utfordret. Men hvis barnehagelæreren skal klare å bygge gode relasjoner til alle barn, også de som utagerer, forutsetter det at man klarer å være lydhøre overfor barnas behov og forsøker å oppfatte hva barnet forsøker å uttrykke med sine følelser (Brandtzæg et al., 2016). Dette støttes også av Straarup og Bertelsen (2021) som hevder at barn med utfordrende atferds uttrykk trenger å bli møtt av relasjonskompetente voksne i de fellesskap de inngår i, eller skal lære seg til å være en del av (Straarup & Bertelsen, 2021).

Forskning viser at kvaliteten på relasjonen mellom den profesjonelle voksne og barnet påvirker både barnets trivsel, læring og utvikling (Holland, 2013; Pakarinen et al., 2022; Pianta, 1999; Sollesnes, 2018; Wolcott et al., 2019). For at barnehagelærere skal kunne komme i posisjon og ha mulighet til å igangsette tiltak for å hjelpe og støtte barn med utagerende atferd må det ligge en god relasjon i bunn. Uten *det gode blikket* på barnet og med fravær av varme gjenstår kontroll og autoritet i samspillet, noe som er et dårlig utgangspunkt for arbeidet med utagerende atferd. Dette synet støttes av blant annet Pakarinen et al. (2022) som fremhever viktigheten av sensitivt og relasjonelt samspill for å fremme prososial atferd i barnegruppen. Wolcott et al. (2019) fremhever også betydningen av et positivt samspill mellom lærer og barn med utagerende atferd. Ut fra dette kan man trygt hevde at relasjonskompetansen til den voksne/barnehagelæreren spiller en viktig rolle i barnets utvikling på flere områder (Klinge, 2017).

Det økte fokuset på relasjonskompetansens betydning for både barnehage og skole har forhåpentligvis ført til mer kunnskap hos den enkelte barnehagelærer og i de mange barnehager rundt om i landet. Men økt kunnskap fører ikke nødvendigvis til større relasjonskompetanse hos den enkelte barnehage lærer. Spurkeland (2012) fremhever at kompetansen kan forstås teoretisk, men at den må utøves som en personlig kompetanse. I følge Spurkeland (2012) kan likevel relasjonskompetansen trenes og utvikles. Kompetansen kan med andre ord ikke bare sitte i hodet, den må utøves og settes ut i praksis (Spurkeland, 2012). I den sammenheng fremhever Spurkeland (2012) at det trengs mer fokus på opplegg og «treningsstudioer» for utviklingen av relasjonskompetansen da endring av atferd skjer ved øvelser, erfaringer og refleksjoner. Emosjonell modenhet og relasjonell kompetanse justeres ikke over natten, det tar tid og krever kunnskap, handling og refleksjoner.

Dette synet støttes også av Kinge (2009) som hevder at utviklingen av egen relasjonskompetanse er livslang og omhandler refleksjon over egne holdninger, bevissthet om egen reaksjon og væremåte, om ens egen innflytelse i kontakt med andre og om egne styrker

og svakheter. Kompetansen utvikles hele livet gjennom praktisk øvelse, refleksjon og teoretisk påfyll (Kinge, 2009, s. 61)

For å oppnå tillit hos barn med utagerende atferd og fremme trygge og selvstendige barn hevder Lysebo og Bratt (2019) at vi som profesjonelle voksne må ta bevisste valg når det gjelder egen væremåte. Barn trenger voksne som er åpne og nysgjerrige framfor irettesettende og vurderende - barn trenger voksne som er kjent med og trygg på den autoritative voksenstilen (Lysebo & Bratt, 2019).

Den autoritative voksenstilen beskrives ifølge Bratt & Lysebo (2019) som en tydelig voksen med vennlighet og respekt for barna som samtidig tar ansvar for struktur, rutiner og rammer slik at alle opplever det trygt. Voksne med høy relasjonskompetanse inntar lettere den autoritative stilen (Lysebo & Bratt, 2019). Videre velger de å trå andre mennesker nært, leve seg inn barnets frustrasjoner, ønsker og behov. Denne beskrivelsen av en relasjonskompetent voksen danner ifølge Bratt og Lysebo (2019) grunnlaget for en sterk og varm relasjon der barnet med utagerende atferd vil være mottakelig for at det også settes tydelige grenser. *Det gode blikket* og balansen mellom varme og autoritet hos barnehagelæreren kan på den måten ha stor betydning for et barn med utagerende atferd (Kinge, 2015).

Relasjonskompetanse omhandler ifølge Kinge (2009) vår evne til å møte andre menneskers behov og tilrettelegge for samspill og læring slik at individets egne ressurser utløses. Ingen teknisk metode, oppskrift eller atferds program kan erstatte betydningen av en *åpen, tillitsfull og engasjert relasjon* med barnet eller barnets foresatte. Barn med utagerende atferd har behov for å bli møtt med omsorg, empati og akseptering av voksne som ser bakenfor barnets atferd. Voksne som møter barnet i et profesjonelt samspill, trenger med dette hele sin relasjonelle kompetanse (Kinge, 2015). Betydningen av den menneskelige faktoren og relasjonens kvalitet løftes frem som avgjørende faktorer for å lykkes i arbeidet med utagerende atferd hos barn (Sollesnes, 2018). Utviklingen av egen relasjonskompetanse og betydningen av den, bør derfor vies mer oppmerksomhet og sikres større plass i vårt praktiske arbeid med mennesker (Kinge, 2009). Med dette understrekes betydningen av *den ene* som ser og forstår – *den ene* som også tror på en forandring. Alle barn trenger voksne som ser og forstår, men barn med utagerende atferd trenger dette mer enn noen andre (Kinge, 2015).

Løgstrup (2000) skriver i boken *Den etiske fordring* følgende om relasjoners betydning;

Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender (Løgstrup, 2000).

3 VITENSKAPELIG STÅSTED OG METODE

Dette kapitlet har som mål å posisjonere min forskning ved å redegjøre for valg av vitenskapsteoretisk ståsted og forskningsdesign sett i lys av min problemstilling. Videre i kapitlet vil jeg redegjøre for datainnsamlingsprosessen, analyse av data samt forskningens kvalitet som innebærer reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for forskningsetiske overveielser knyttet til min rolle som forsker.

3.1 Valg av vitenskapsteoretisk ståsted og tilnærming

Det finnes ulike metodiske tilnærminger man kan benytte for å komme fram til ny erkjennelse og kunnskap. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning skiller man som regel mellom kvalitativ eller kvantitativ tilnærming - alt etter hvilken metode for innsamling og analyse av data som benyttes (Nyeng, 2012).

Kvalitativ tilnærming har ifølge Dalen (2011) et overordnet mål om å oppnå en dypere forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Motsatt handler den kvantitative tilnærmingen mer om «harde data» der man søker å kvantifisere eller tallfeste det man forsker på for så å analysere tallene på en bestemt måte (Høgheim, 2020, s. 29).

Målet med min studie er ikke å tallfeste eller kvantifisere et fenomen, men å oppnå en dypere forståelse av barnehagelærerens subjektive opplevelse av egen kompetanse i sitt arbeid med utagerende atferd. En kvalitativ tilnærming vil derfor være godt egnet til min forskning, da denne tilnærmingen legger vekt på kvalitetene fremfor kvantitet og kan bidra til å gi meg mer omfattende beskrivelser, eller «thick descriptions» av barnehagelærerens opplevelse av egen kompetanse (Denzin & Lincoln, 2018).

3.1.2 Fenomenologisk tilnærming

En kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet innebærer å velge mellom ulike metodologiske retninger. Valg av metodologisk retning er blant annet avhengig av hvordan forskeren ser på verden og hvilket fenomen som skal studeres. Min metodologiske tilnærming i denne studien er fenomenologien.

Johannessen et al. (2021) understreker at en metodologisk/fenomenologisk tilnærming innebærer å utforske og beskrive mennesker og deres erfaring med, samt forståelse av et fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 167).

Den metodologiske tilnærmingen som skal hjelpe meg i min forskning finner jeg dermed innenfor fenomenologien, basert på en antagelse om at det ikke eksisterer bare én objektiv virkelighet, men at alle mennesker har sin egen subjektive opplevelse av sin livsverden. Mitt mål er å oppnå mer forståelse og kunnskap om barnehagelærerens opplevelse av egen kompetanse i møte med utagerende atferd, men kan muligens også gi andre implikasjoner.

Fenomenologi er ifølge Johannesen, Tufte & Christoffersen (2021) både en filosofi som kan føres tilbake til Edmund Husserl (1859-1938) og et metodologisk forskningsdesign.

Fenomenologi kan ifølge Johannesen et. al kort beskrives som å forstå verden gjennom menneskene, eller som læren om ting eller begivenheter slik de viser seg eller fremstår for oss (Johannesen et al., 2021).

Busso (2018) beskriver fenomenologien som en vitenskapsteoretisk tilnærming innenfor kvalitativ forskning der det sentrale er hvordan verden erfares av mennesker. Det subjektive er kunnskapens utgangspunkt innenfor fenomenologien, i motsetning til en positivistisk kunnskapstilnærming som søker å produsere objektiv kunnskap. Innenfor den fenomenologiske tilnærmingen er fokuset rettet mot hvordan noe oppleves for den enkelte det essensielle, og man undersøker hvordan det er å ha en opplevelse, hva som oppleves, og på hvilken måte opplevelsene beskrives av informantene.

Intensjonen med min studie var å få et innblikk og en større forståelse av informantenes egen subjektive opplevelse av deres kompetanse samt opplevelsen av å stå i dette arbeidet med de rammer og ressurser barnehagelærerne er underlagt.

Johannesen, Tufte & Christoffersen (2021) hevder at som kvalitativt design, vil en fenomenologisk tilnærming innebære å utforske samt beskrive mennesker og deres erfaring med og forståelse av et fenomen. En fenomenologisk tilnærming vil dermed kunne bidra til en dypere og mer inngående kunnskap om barnehagelærerens egen subjektive opplevelse, noe som ikke så lett kan la seg observere, filme eller kvantifiseres gjennom spørreskjema eller tall. Johannesen et al. (2021) påpeker videre at ett og samme fenomen vil kunne oppleves individuelt ut fra hver informants bakgrunn, interesser og forståelse og at deres opplevelse av den grunn vil være forskjellig. Min studie vil dermed kunne gi forskjellige svar eller forskjellige opplevelser av ett og samme fenomen, nettopp fordi fenomenologien retter seg mot den indre og subjektive opplevelsen. Thagaard (2018) hevder likevel at de felles erfaringene informantene har gjennom sin profesjon kan gi meg et grunnlag til å utvikle en generell forståelse av fenomenet som jeg skal studere. Med andre ord vil jeg tross forskjellige, subjektive opplevelser kunne oppnå en generell forståelse av fenomenet jeg søker å forstå.

En fenomenologisk tilnærming krever at forskeren frigjør seg fra vante måter å se verden på, eller fra faste fortolkningsmønstre (Moustakas, 1994). Forskeren må søke å se på fenomenet som skal studeres med så få fordommer som mulig, eller søke å legge sin egen forforståelse til side slik at den ikke påvirker informantene eller studiens troverdighet. Som forsker må jeg være klar over min forforståelse, redegjøre for den og forsøke å skille den fra de beskrivelsene jeg får i samtale med mine informanter. Den forforståelse som jeg må redegjøre for er preget av 14 års erfaring fra barnehagefeltet som pedagogisk leder og spesialpedagog. Denne bakgrunnen har gitt meg erfaring, kunnskap og innsikt i fenomenet *barnehagelærerenes opplevelse av egen kompetanse i møte med utagerende atferd*. Min utdanning, arbeidserfaringer, samt subjektive meninger og tanker rundt fenomenet kunne vært med på å farge min studie. En bevissthet rundt min forforståelse og holdninger var av den grunn viktig i møte med mine informanter da det kunne påvirke uttalelsene og videre validiteten og reliabiliteten i studien. I denne sammenheng hevder Dalen (2011) at all forståelse er bestemt av en forforståelse og at denne omfatter meninger og oppfatninger vi har i forkant av det fenomenet vi skal studere. I møtet med intervjuinformantene og det innsamlede materialet vil forskeren derfor alltid stille med en slik forforståelse. Det sentrale blir da å trekke inn sin forforståelse på en slik måte at det åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011)

Min *forforståelse* inn i dette studiet vil være viktigheten av kunnskap og kompetanse i arbeidet med utagerende atferd i barnehagen. Jeg går inn i studiet med denne forforståelse, men søker ikke å lete etter feil eller mangler hos informantene. Min søken er å oppnå en dypere forståelse rundt det valgte temaet – ut fra mine informanters livsverden og med en stor respekt for den jobben de daglig utøver.

Jeg har forsøkt å møte forskningsfeltet med et åpent sinn og prøvd å formidle til mine informanter at det ikke finnes gale eller rette svar på mine spørsmål. Mitt ønske var å sette meg inn i informantenes virkelighet og være åpen for deres subjektive opplevelser. Denne tilnærmingen til ny kunnskap og innsikt opplevde jeg som spennende og utfordrende.

3.1.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

I tråd med en kvalitativ forskningstradisjon og en fenomenologisk tilnærming har jeg valgt å benytte meg av det kvalitative forskningsintervjuet som metode i min studie.

Kvale & Brinkmann (2015) hevder at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å oppnå forståelse om intervjupersonens dagligliv ut fra hans eller hennes eget perspektiv og

henger sådan sammen med en fenomenologisk tilnærming.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan ifølge Johannessen et al. (2021) være mer eller mindre tilrettelagt på forhånd og handler om hvordan man planlegger og strukturerer intervjuet. Johannessen et al. beskriver det videre som et kontinuum fra ustrukturert til strukturert intervju med faste og forutbestemte svaralternativer (Johannessen et al., 2021, s. 107). Den vanligste formen og den intervjuformen jeg har valgt til min studie finner vi mellom disse to ytterpunktene – det semistrukturerte intervjuet som også kalles for intervjuer basert på intervjuguide.

Mitt ønske var at intervjuene skulle fungere som en samtale der intervjupersonen fikk gode muligheter til å formidle sitt syn eller opplevelse av egen kompetanse i arbeidet med utagerende atferd. Et semistrukturert intervju tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, men spørsmålene, tema og rekkefølgen kan variere (Johannessen et al., 2021). For meg som intervjuer betydde det at jeg kunne bevege meg frem og tilbake innenfor intervjuguiden, noe som var en fordel rent praktisk. I tillegg gav denne strukturen meg mulighet til å utdype, parafasere, og på den måten søke å få frem intervjuobjektets subjektive opplevelse av det fenomenet som jeg skulle undersøke.

3.2 Planlegging og gjennomføring av intervjustudien

I dette kapittelet vil jeg presentere min utforming av intervjuguide, valg av informanter samt hvordan jeg valgte å gjennomføre intervjuene. I slutten av kapittelet vil jeg gjøre rede for transkribering og analyseringen av datamaterialet.

3.2.1 Utforming av intervjuguide

Ifølge Dalen (2011) vil alle prosjekter som anvender intervju som metode dra nytte av å utarbeide en intervjuguide, særlig gjelder det når man anvender et semistrukturert intervju. En intervjuguide er ifølge Johannessen et al. (2021) ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås som igjen springer ut fra studiens problemstilling. En intervjuguide vil vanligvis ha en bestemt rekkefølge på temaene, men disse kan endres dersom informanten bringer nye og interessante innspill eller temaer på banen (Johannessen et al., 2021).

Dalen (2011) beskriver intervjuguiden som et samlet sett med sentrale temaer og spørsmål

som dekker de viktigste områdene studien skal belyse. Dalen beskriver selve utformingen av intervjuguiden som en arbeidskrevende prosess, der studiens overordnede problemstilling skal omsettes til et konkret tema med underliggende spørsmål (Dalen, 2011, s. 26).

Da jeg startet arbeidet med å utvikle min intervjuguide fant jeg Dalens beskrivelse av «traktprinsippet» som en hensiktsmessig tilnærming. Med «traktprinsippet» mener Dalen at intervjueren bør starte med spørsmål som ligger i ytterkanten av de mer sentrale, og kanskje følelsesladde temaene som skal belyses (Dalen, 2011, s. 26-27). De innledende spørsmålene bør ifølge Dalen være av en slik art at de får informanten til å slappe av og føle seg vel og at man etter hvert fokuserer spørsmålene mer mot de sentrale temaene. Basert på traktprinsippet var de første spørsmålene mine lette, åpne og handlet blant annet om alder samt hvor lenge de hadde arbeidet som barnehagelærer. Etter en lett start gikk vi etter hvert over til kjernen i spørsmålene som var tett knyttet opp til min problemstilling, blant annet forståelse og tanker rundt utagerende atferd, hva barnehagelæreren vektla i sitt arbeid med utagerende atferd samt spørsmål rundt personlige egenskaper og evne til å reflekter.

Basert på traktprinsippet ble «trakten» mer åpnet mot slutten av intervjuet slik at spørsmålene da handlet om mer generelle forhold rundt temaet.

Basert på studiens søken etter en dypere forståelse av informantens opplevelse forsøkte jeg å bruke korte, forståelige og åpne spørsmål slik at informanten ikke skulle oppleve intervjuet som en eksaminasjon, men som en vekselvis, dynamisk og jevnbyrdig samtale mellom to individer. Dette sammenfaller med Kvale & Brinkmann (2015) som fremhever at det er den dynamiske dimensjonen som holder samtalen i gang. (Se intervjuguide vedlegg nr. 3)

3.2.2 Utvalg av informanter

Det finnes forskjellige tilnærminger til hvordan man kan eller bør gå frem for å finne informanter til sin forskning og prosessen er ikke alltid like enkel. Utvelgelse av informanter er ifølge Dalen et stort og viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning (Dalen, 2011).

Krumsvik et. al (2019) framhever at den mest vanlige utvalgsprosessen i en kvalitativ studie er et «hensiktsmessig utvalg» – noe som betyr at forskeren velger informanter som på best måte vil kunne hjelpe han med å forstå sitt forskningsproblem og forskningsspørsmål.

Fenomenet jeg skal undersøke finnes i en gitt kontekst og informantene jeg knytter fenomenet opp mot er tydelig beskrevet i problemstillingen. Det mest hensiktsmessige utvalget i min studie vil dermed være barnehagelærere som gjennom sin utdanning og erfaring har tilegnet

seg kunnskap og kompetanse om barn. Dette utvalget vil gi meg gode forutsetninger for å få best mulig svar på min problemstilling (Thagaard, 2018). Jeg valgte ikke å sette flere kriterier for utvelgelsen som eksempelvis begrensninger i antall år eller erfaring i barnehagen. Med en slik avgrensning ville jeg gått glipp av nyutdannedes perspektiv og opplevelse rundt fenomenet. Jeg valgte dermed å åpne opp for både nyutdannede og erfarne barnehagelærere og på den måten muligens oppdage nyanser eller forskjeller i deres beskrivelser av egen opplevelse.

Av praktiske og tidsmessige årsaker ble utvalget av informantene geografisk avgrenset til Nordland fylke. Prosessen med å finne informanter ble satt i gang umiddelbart etter at prosjektet var meldt inn til NSD og så snart prosjektet var godkjent startet jeg prosessen med å finne samt kontakte mine informanter. Jeg vurderte opprinnelig å sende ut e-post til forskjellige barnehager i fylket som jeg kjente til, men endte til slutt opp med å benytte meg av mitt eget nettverk innenfor yrket samt en *gatekeeper* eller det vi kaller en portvakt som hadde mandat til å gi meg innpass i en barnehage og til informanter (Krumsvik et al., 2019, s. 158). En slik person kan ifølge Krumsvik være en styrer jeg kjenner, eller en barnehagelærer jeg har kjennskap til.

Det var vanskelig å bestemme på forhånd hvor mange informanter jeg ville ha behov for i min studie og vurderte alt fra tre til ti informanter. Ifølge Krumsvik (2019) er det på masternivå ofte vanlig med 7-10 informanter, men at dette igjen avhenger av blant annet datametning. Kvale og Brinkmann (2015) hevder på sin side at man skal intervjuer så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite. Videre understreker Kvale og Brinkmann (2015) at antall intervjupersoner avhenger av formålet med studien. Hvis målet med studien er å forstå verden slik den oppleves av en person kan det være nok med bare en informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å støtte meg til Kvale og Brinkmann (2015) og ut fra tanken om datametning valgte jeg meg fire informanter som et utgangspunkt, men var åpen for å ta inn flere hvis jeg anså det som hensiktsmessig.

Mine fire informanter er utdannet barnehagelærere, de bor og jobber i Nordland fylke og har lang erfaring fra barnehagefeltet: Informant **1** har jobbet som utdannet barnehagelærer i to år, i tillegg har informant jobbet som assistent i flere år samt konstituert pedagogisk leder i to år under utdanning, informant **2** har arbeidet som utdannet barnehagelærer i 18 år, informant **3** i 20 år og informant **4** har arbeidet tre år som utdannet barnehagelærer i tillegg til mange år som ufaglært assistent i barnehage. Samtlige informanter har erfaring fra både liten og stor avdeling og erfaring med utagerende atferd.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Planlagt utgangspunkt for intervjudelen var å møte flest mulig fysisk der det lot seg gjøre. Jeg var samtidig åpen for å benytte meg av digitale intervju ved bruk av teams hvis det var en mer praktisk løsning for informanten noe jeg signaliserte til mine informanter.

Digitale intervju kan være en praktisk løsning både med tanke på avstand og tidsbruk som er en faktor i Nord-Norge. Digitalt intervju kunne gjøre det lettere å gjennomføre de intervjuene som jeg trengte til min studie, men jeg var klar over at det samtidig kunne føre til at jeg som forsker mistet noe av det personlige preget på samtalen som man kan oppleve gjennom et fysisk møte. Dette var viktige avveininger jeg måtte ta hensyn til når jeg visste hvem mine informanter var og hvor de bodde.

Før selve intervjuet startet forsikret jeg meg om at informanten var klar over hva de deltok på og at samtykkeskjema var underskrevet. Jeg ønsket ikke å gi ut intervjuguiden på forhånd, da dette kunne føre til at intervjupersonene ble for opphengt i å svare «rett» eller det de trodde jeg var ute etter. I stedet fikk de ved forespørsel om å delta skriftlig informasjon om mitt tema samt min problemstilling slik at de kjente til det overordnede målet med studien.

Av praktiske faktorer som tid og avstand ble to av intervjuene gjennomført via teams og de to andre gjennom fysisk møte. Selve intervjudelen strakk seg over en periode på ca. fire uker da det ikke var så lett for informantene å finne tid i en ellers hektisk hverdag rett før sommerferien. To av intervjuene ble gjort med en dags mellomrom mens de to siste intervjuene var fordelt over en periode på to til tre uker. Da de to første intervjuene var såpass tett med bare en dags mellomrom rakk jeg ikke å transkribere ferdig før det neste. Jeg løste denne utfordringen med å notere stikkord underveis i intervjuet som uttalelser, ord som gikk igjen, egne tanker om hva informanten sa samt nonverbal kommunikasjon som kunne understreke eller utdype det informanten sa med ord. Perioden frem til de to siste intervjuene brukte jeg til å transkribere samt bearbeide de to første intervjuene grundig før jeg intervjuet de to siste informantene. Dette gav meg god innsikt og forståelse av det foreløpige datamaterialet jeg satt med og en viss pekepinn på hva mine informanter tenkte og opplevde rundt mitt tema.

Innkalling til intervjuene ble sendt via e-post med dato, klokkeslett samt lenke til digitalt møte/ møteplass en uke i forveien. Et par dager før selve intervjuet sendte jeg en påminnelse om intervjuet for å forsikre meg at de ikke glemte det eller at noe annet forhindret dem fra å delta denne dagen. Før jeg startet intervjuet anså jeg det som viktig å etablere en tillitsfull stemning med litt hverdagslig småprat. Dette er viktig ved alle intervju, men ved digitalt

intervju vil det være desto mer viktig da noen informanter kan oppleve det som ubekvemt å bli intervjuet via en skjerm. Min kompetanse som intervjuer og evne til å trygge informanten vil dermed være avgjørende for kvaliteten på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Av den grunn brukte jeg tid til småprat i begynnelsen av møtet for å lette på stemningen og bygge en relasjon mellom meg som intervjuer og informanten. Det var viktig for meg å formidle at det ikke fantes rette eller gale svar, og at jeg var ute etter informantens subjektive opplevelse av fenomenet utagerende atferd.

Da jeg opplevde at informanten slappet av og var klar til å starte på selve intervjuet informerte jeg om at jeg satte på lydopptak via mobilen og appen nettskjema. På den måten markerte jeg en tydelig start på selve intervjuet etter en mer uformell start. Mine tanker om å trygge informanten i forkant av selve intervjuet var preget av Thagaard (2018) som hevder at kvaliteten på datamaterialet er avhengig av relasjonen mellom forskeren og informanten. En god relasjon med mine informanter har derved stor relevans inn i min studie som søker etter informantens opplevelse av egen livsverden. Uten en god relasjon vil muligens ikke informanten by like mye på seg selv eller tørre å fortelle om sine opplevelser rundt fenomenet.

De to gjenstående intervjuene ble gjennomført ved fysisk møte på et sted som passet begge parter. Også her var det viktig å skape en god relasjon slik at informanten kunne føle seg trygg, senke skuldrene og slappe av i forkant av selv intervjuet. Vi drakk kaffe, satte oss på hver side av bordet, ikke rett overfor, men litt på skrått slik at følelsen av formelt intervju eller eksaminasjon skulle bli mindre fremtredende. Jeg ønsket at intervjuet skulle ha mer preg av en samtale der jeg stilte åpne og undrende spørsmål som informanten kunne reflektere over ut fra sin erfaring og opplevelse. Også her var jeg tydelig på at jeg ikke var ute etter riktige eller gale svar, men deres personlige opplevelser. Etter en hyggelig start med småprat og kaffe gav jeg beskjed om at jeg nå gikk inn i selve intervjuet og at jeg satte på lydopptak via mobilen ved bruk av nettskjema appen for lydopptak.

Gjennomføringen av samtlige intervju bevegde seg naturlig gjennom flere av temaene i intervjuguiden der vi hoppet litt frem og tilbake underveis. Ved gjennomføringen av det første intervjuet ble jeg som intervjuer litt stresset av dette og var redd for å gå glipp av noen av spørsmålene eller temaene jeg ønsket å få dekt. Dette løste jeg ved å ta små og korte pauser der jeg kjapt oppsummerte hva informanten hadde vært innom og hva som var nevnt. Så gikk jeg videre til de tema eller spørsmål som vi ikke hadde vært innom enda. Jeg var veldig forsiktig med å avbryte eller stoppe informanten da jeg var redd for at jeg ville gå glipp av viktig informasjon om informantens opplevelser. Etter hvert erfarte jeg at korte

oppfølgingsspørsmål underveis samt parafraseringer var nyttige verktøy for å unngå misforståelser og for å sikre at jeg forsto hva informanten formidlet.

De første to intervjuene hadde et lydopptak på over en time hver, mens de siste intervjuene var på ca. 45 min. Dette kom nok av at jeg som intervjuer etter hvert ble flinkere til å stille mer presise spørsmål, samt at jeg ble tryggere i rollen som intervjuer.

3.3 Bearbeiding og analysering

En viktig og stor del av forskningsarbeidet er bearbeidingen av det innsamlede datamaterialet som ofte kan virke overveldende hvis man har mange informanter. Johannessen et al. (2021) påpeker at alt av innsamlede data må analyseres og tolkes, og tilrår at etterarbeidet starter så tidlig så mulig.

3.3.1 Transkribering

Min opprinnelige plan var å sette av tid til transkribering umiddelbart etter intervjuene for å unngå å miste eller glemme relevant informasjon. Da de to første intervjuene ble gjennomført to dager på rad og var såpass omfattende i tid ble det vanskelig å transkribere lydopptakene samme dag og før neste intervju. Jeg løste dette ved å notere små kommentarer underveis i intervjuet, som jeg mente var av betydning. Jeg ønsket å være mest mulig fri under intervjuet og fokusere dermed på informanten og ikke på å skrive ned alt av informasjon. Før jeg gjennomførte intervju nummer to så jeg over det jeg hadde notert av stikkord fra foregående intervju og forsøkte å danne med et foreløpig bilde.

Etter intervju nummer to hadde jeg god tid til å starte prosessen med å transkribere før jeg intervjuet de to siste informantene.

Jeg valgte å transkribere lydopptakene på bokmål for å unngå at informantene skulle gjenkjennes ved bruk av spesielle dialektord eller lignende. Transkriberingen foregikk manuelt og her forsøkte jeg å notere nonverbal kommunikasjon som jeg hadde notert underveis samt nøling, stillhet, usikkerhet i form av *ehh* eller lignende som kunne understreke eller bekrefte det verbale. Nonverbal kommunikasjon ble satt i klamme bak utsagnene som en støtte for meg selv underveis i prosessen. Her var jeg opptatt av å utvise varsomhet så jeg ikke overfortolker eller tilegnet informanten mine meninger eller oppfattelse av det som blir formidlet.

3.3.2 Analyse

Før jeg som forsker kunne sette i gang med å analysere datamaterialet måtte jeg ifølge Johannessen et al. (2021) redusere mengden data. En av utfordringene jeg sto overfor var å få noe fornuftig ut av en relativt stor mengde ustrukturert datamateriale. Etter transkriberingen av fire intervju satt jeg igjen med nesten 30 sider med datamateriale som jeg ikke visste hvordan jeg skulle gripe an. Johannessen et al. (2021) beskriver analyseprosessen som å dele opp noe i mindre biter eller elementer der målet er å finne et mønster som kan avdekke et budskap eller en mening. Analysen har ifølge Johannessen et al. (2021) to hensikter, å organisere data etter tema samt å analysere og tolke innholdet i datamaterialet.

Som hjelp i denne fasen valgte jeg å støtte meg til Malterud (2017) som beskriver fire hovedfaser for analyse av meningsinnhold:



Figur 3.3.2.1 Egen illustrasjon over analyse av meningsinnhold (Malterud, 2017)

Analysegrunnet i fenomenologiske studier er tekst i form av transkribering fra kvalitative intervju. Malterud foreslår at forskeren i den første fasen leser grundig gjennom utskriften av intervjuene, gjerne mange ganger for å bli godt kjent med og få et helhetsinntrykk av datamaterialet samt lete etter interessante og sentrale temaer. Hensikten i denne fasen er å få et overblikk og notere seg hovedtemaer uten å fordype seg i detaljer.

I henhold til Malteruds fase 1: *Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold* brukte jeg god tid på å få innsikt i og forståelse av hva datamaterialet mitt inneholdt. Jeg noterte stikkord i margin på transkripsjonene og understreket mulige hovedtema eller beskrivelser som var felles for de fire informantene. I denne fasen beveget jeg meg frem og tilbake i transkripsjonene og brukte mye tid på å notere refleksjoner, stille spørsmål til meg selv, samt notere mulige hovedtemaer i egen bok - min forskerlogg. Datamaterialet var på dette tidspunktet fortsatt uoversiktlig med et virvar av ulike ord og sitater, men som samtidig hadde mye til felles. Ord og ytringer som gikk igjen i denne fasen var blant annet:

Tid, frustrert, reguleringsvansker, ta seg tid, utbrent, vanskelig, samarbeid, foreldresamarbeid, arv og miljø, kompetanse, relasjoner, tillit, tidlig innsats, bedre

bemannings, pedagogbriller, negative ringvirkninger, se bak atferd, eksplosivt sinnel, lite ressurser, blir ikke hørt, samarbeid, et bredt spekter og sosial kompetanse ...

Etter hvert så jeg behovet for å ta bort irrelevant informasjon eller informasjon som ikke nødvendigvis kunne brukes i min studie. Da det også var et mål for meg at informantene skulle snakke fritt og fortelle om sine opplevelser og tanker uten å føle seg begrenset av meg, dukket det opp mye interessant som jeg kunne valgt å se videre på, men som ble valgt bort da det ikke hørte inn under mitt valgte tema.

Jeg lagde dermed en sammenfattet versjon av hver transkripsjon der jeg fjernet mest mulig irrelevant informasjon og fortettet den informasjonen som var sentral for studiens problemstilling. Denne meningsfortettingen ble gjort ved at jeg forkortet informantenes uttalelser og komprimerte lange setninger til kortere og mer presise setninger og jeg beveget meg sådan fra *villniss* til tema jmf. Malterud (2017).

I denne første fasen notert jeg meg forskjellige temaer basert på ord/setninger jeg hadde understreket i tekst, disse var: Frustrasjon og samarbeid, tid og dårlig bemanning, kompetanse og faglig oppdatering, foreldresamarbeid, erfaring, trygghet og kompetanse, kollegasamarbeid, relasjonskompetanse, atferd har alltid en årsak, motstand, barnehagelærerens svake status, negative ringvirkninger, sykdom og fravær. Flere av disse temaene gikk inn i hverandre og jeg forsøkte å sette de opp med hovedkategorier og underkategorier for å se hva som hang sammen med hva og hva som kunne tas bort. Denne prosessen tok mye tid, men jeg ble etter hvert godt kjent med datamaterialet mitt noe som var en fordel da jeg etter hvert skulle i gang med analyseringen og drøftingen av funnene mine.

Fase to går ifølge Malterud (2017) ut på å finne *Meningsbærende enheter – fra tema til koder*. Her måtte jeg skille ut det som var relevant for min problemstilling ved å bevege meg fra overordnede temaer til koder. I denne fasen var det mye interessant som jeg kunne valgt å ta tak i, men kodene måtte være relevant for problemstillingen og de hovedtemaene som hørte inn under den. Jeg foretok en grundig gjennomgang av intervjuene og forsøkte å identifisere meningsbærende tekstelementer i form av sitater eller kommentarer som passet inn under de hovedtemaene jeg innledningsvis hadde identifisert. Jeg markerte tekstelementene med farget tusj og skrev koder i margen ved siden av sitatene. Sitater som omhandlet dårlig bemanning eller lite tid til å utføre lovpålagte oppgaver kodet jeg som *bemannings* eller *tidspress*. Andre koder var blant annet *årsak* og *kunnskap* for å merke sitater som handlet om forståelse av utagerende atferd og bakenforliggende årsaker, eller *frustrasjon* og *lav status* som omhandlet

det å ikke bli tatt på alvor. En annen kode var *relasjoner* som var knyttet opp mot sitater som omhandlet samspillet mellom barnehagelærere og barnet med utagerende atferd.

På den måten forsøkte jeg å organisere et fortsatt litt uoversiktlig materiale med tekstelementer og koder.

Koding er ifølge Malterud (2017) et verktøy som hjelper forskeren å påvise samt organisere meningsbærende informasjon. Dette verktøyet tillater forskeren å finne, ta ut og slå sammen alle relevante tekstdeler som kan knyttes til et tema. Kodene kan komme fra problemstillingen, en hypotese eller nøkkelbegreper, altså deduktive koder. Mine koder kom fra selve materialet, fra tekstelementer og var av den grunn induktive koder (Malterud, 2017). Etter at jeg hadde merket sitater og meningsbærende enheter i materialet med koder forsøkte jeg å samle disse under de hovedtemaene som etter hvert pekte seg ut.

Malteruds (2017) tredje fase handler om *kondensering – fra kode til mening*. I denne fasen trakk jeg ut de delene av teksten (sitater) som jeg til slutt identifiserte som meningsbærende, jeg satt da igjen med et ytterligere redusert materiale som jeg ordnet etter kodeordene.

Malterud (2017) sier at kodeordene kan ordnes i tabeller eller matriser, jeg forsøkte dermed å identifisere noen hovedkoder som jeg kunne samle sitater under og erfarte at noen av hovedkodene også hadde underkategorier eller underkoder. På denne måten fikk jeg en samlet fortettet tekst med overordnede koder og tilhørende tekstsitater under.

I løpet av denne fasen gikk jeg fra 4 fortattede transkripsjoner til et samlet dokument med sitater hentet fra alle fire informanter som igjen var plassert inn under følgende hovedkategorier:

(1) Teoretisk kunnskap, **(2)** Relasjoner, **(3)** Tid og bemanning, **(4)** lav yrkesstatus, **(5)** Kompetanse i et krysspress

Dette var et forsøk på å begynne å gi datamaterialet mening, å gå fra koder til meningsinnhold. De største hovedkategoriene omhandlet kunnskap samt tid og bemanning. Det begynte å tre fram en sammenheng mellom barnehagelærerens opplevelse av kunnskap/kompetanse og deres beskrivelse av manglede tid og bemanning. Samtidig var barnehagelærernes beskrivelse av relasjoner og samspill med barn med utagerende atferd en stor og tydelig kategori. De to siste kategoriene i denne fasen henholdsvis lav yrkesstatus og kompetanse i et skjæringspunkt gikk litt i hverandre, men skapte et viktig element i datamaterialet. Jeg erfarte at disse to kategoriene signaliserte noe viktig, men jeg visste enda ikke helt hva det impliserte eller hvordan jeg skulle presentere det.

Den fjerde og siste fasen til Malterud (2017) *sammenfatning – fra kondensering til beskrivelser og begreper* handler om å sammenfatte det overstående til tydelige beskrivelser og begreper. I løpet av denne fasen endte jeg til slutt opp med fire hovedkategorier som betegner eller sammenfatter mine funn. Kategori fire og fem fra foregående fase ble sammenfattet i en kategori. De fire kategoriene oppsummerer hovedessensen i det opprinnelige materialet og er også i samsvar med min problemstilling.

Selv om jeg har støttet meg til Malterud (2017) sine fire faser for analyse, erfarte jeg at prosessen underveis ikke var helt lineær og at jeg hele tiden bevegde meg både frem og tilbake i datamaterialet. Det var en tidkrevende prosess som stadig endret seg før jeg endte opp med sluttresultatet og mine hovedfunn.

3.4 Studiens kvalitet

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for studiens kvalitet ved å vurdere den opp mot validitet og reliabilitets begrepene samt generaliserbarhet. Til slutt vil jeg ta for meg forskningsetiske betraktninger for studiet.

3.4.1 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Kvalitativ og fenomenologisk forskning må forholde seg til begrepene validitet og reliabilitet på samme måte som innenfor kvantitativ forskning selv om metodene ikke kan etterprøves i samme grad. Validitet i en studie kan beskrives som gyldighet mens reliabilitet kan beskrives som pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I hvilken grad min studie kan betegnes som gyldig og pålitelig vil blant annet avhenge av hvordan mine data er samlet inn, hvilke data som er brukt, hvordan det er bearbeidet og tolket samt om studien kan generaliseres.

Nyeng (2012) fremhever at det finnes flere former for validitet, men at den mest grunnleggende er det man kaller begrepsvaliditet. *Begrepsvaliditet* omhandler at man *måler det man ønsker å måle*, eller at man undersøker det fenomenet man mener å undersøke (Nyeng, 2012, s. 109). I overført betydning dreier det seg om hvordan jeg evner å skildre fenomenet; *barnehagelæreres opplevelse av egen kompetanse i møte med utagerende atferd*. Nyeng (2012) fremhever at selv om dette er et ideal å etterstrebe så er det ikke et absolutt krav som må oppfylles. Vider hevder han at når man forsøker å innhente data om et bestemt fenomen kan man aldri være helt sikker på at man ikke samtidig får med noe mer eller noe annet som gjør dataene urene (Nyeng, 2012, s. 109).

Johannessen et al. (2021) hevder at *begrepsvaliditet* også omhandler relasjonen mellom fenomenet man undersøker og konkrete data. Av den grunn bør fenomenene ha god relasjon til de data som skal samles inn for å kunne styrke studiens validitet (Thagaard, 2018). Begrepsvaliditet er ikke nødvendigvis en naturlig vei innenfor kvalitativ forskning, da kriteriet per definisjon gjelder for undersøkelser med klart avgrensede begreper (Nyeng, 2012, s. 114). I kvalitativ forskning arbeider man derimot med å oppdage og forstå begreper og utgår ikke fra klart definerte begreper (Nyeng, 2012).

Begrepet *kompetanse* i forhold til utagerende atferd kan ikke måles direkte, men må operasjonaliseres. I utarbeidelsen av studiens teoretiske rammeverk hadde jeg dermed som mål å finne teori som gav en indikasjon på hva begrepet *kompetanse* i møte med utagerende atferd innebar, samt hva kompetansen bør bestå av. Som et ledd i prosessen med å styrke studiens validitet jobbet jeg sådan både på et teori og empiri-plan og med relasjonen mellom disse (Thagaard, 2018). Videre har jeg redegjort for metodologiske valg, utvalgsriterier for mine informanter, bakgrunn for analyseprosessen - Malteruds fire faser for analyse (Malterud, 2017) samt kategoriseringer. Jeg har også fulgt gitte retningslinjer for vitenskapelige studier med en detaljert dokumentasjon av hele prosessen (NESH., 2016).

I tillegg vil en detaljert oppsummering av mine hovedfunn samt beskrivelser i studiens drøftingsdel styrke oppgavens validitet.

Reliabilitet handler ifølge Nyeng (2012) om hvor robust en undersøkelse er - hvorvidt dataene er tillitsvekkende eller til å stole på (Nyeng, 2012, s. 105). Innenfor normal forskningspraksis handler reliabilitet om hvorvidt man kan finne noenlunde de samme resultatene dersom man gjør den samme studien på nytt. Dette handler ifølge Nyeng (2012) om *konsistens* i funnene over tid og om *konvergens* – om andre forskere har gjort noenlunde samme funn andre steder. Når det gjelder reproduksjon av forskningsresultatet vil dette være vanskelig innenfor kvalitativ forskning ettersom hver enkelt intervju situasjon er helt unik og kontekstbestemt. Selv om samspillet mellom meg og mine informanter er unikt og vanskelig å gjenskape, må jeg likevel forholde meg til spørsmålet om reliabilitet.

Johannessen et al. (2021) fremhever at reliabilitet sier noe om hvor presis undersøkelsens data er, hvilket datamateriale som er brukt samt hvordan forskeren samler og tolker dataene. Ved å gi en nøye beskrivelse av metodevalg og analyse skal utenforstående kunne følge prosessen min trinnvis noe som ifølge Thagaard (2018) vil styrke studiens reliabilitet og transparens. En metode for å ytterligere styrke studiens troverdighet kalles metodetriangulering og innebærer å ta i bruk forskjellige metoder, ulike datakilder, og flere uavhengige forskere som kan etterprøve studiens resultat. I min studie kunne jeg valgt å benytte observasjon i tillegg til

intervju for å mulig oppnå en dypere forståelse rundt mitt fenomen. Jeg har likevel valgt å bare konsentrere meg om en metode da en kombinasjon av intervju og observasjon ville blitt en omfattende og tidskrevende prosess. Jeg støtter meg dermed til Thagaard (2018) som hevder at man likevel kan oppnå tilfredsstillende validitet med en solid dokumentasjon og argumentasjon rundt forskningsprosessen.

Hvis resultatene av intervjustudien vurderes som pålitelige og valid, gjenstår spørsmålet om generaliserbarhet. Dette omhandler ifølge Kvale og Brinkmann hvorvidt funnene i min studie kan overføres til andre lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). En vanlig innvending innenfor intervjuforskning er ofte at det er for få informanter til at resultatet kan generaliseres. Siden utvalget mitt er begrenset til fire informanter vil da dette begrense studiens generalisering. I etterkant har jeg reflekter over om et større utvalg av informanter ville gitt andre resultater, men enkelte mønster i mine funn kan tyde på at lignende svar ville dukket opp med et annet utvalg. På bakgrunn av dette kan mine funn være med på å gi et bilde av barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse.

En annen utfordring med generalisering omhandler hvorvidt man kan generalisere den enkelte informants subjektive opplevelse av egen kompetanse. Innenfor en fenomenologisk tilnærming er fokuset ifølge Busso (2018) rettet mot hvordan noe oppleves for den enkelte, og man undersøker hvordan det er å ha en opplevelse, hva som oppleves, og på hvilken måte opplevelsene beskrives av informantene. Innenfor fenomenologien er det *subjektive* selve kunnskapens utgangspunkt, i motsetning til en positivistisk kunnskapstilnærming som søker å produsere objektiv og generaliserbar kunnskap.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder for øvrig at leseren selv kan bedømme holdbar generalisering ved at jeg som forsker beskriver mine funn grundig og detaljert. Denne formen for generalisering kaller Kvale og Brinkmann (2015) for analytisk generalisering og innebærer en begrunnet vurdering av i hvor stor grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding i en annen situasjon. Den baserer seg på en analyse av likheter og forskjellen mellom de to situasjonene. Jeg vurderer det slik at mine funn kan være analytisk generaliserbare da mitt valgte tema er dagsaktuelt og gjenkjennbart blant barnehagelærere, til tross for at det er basert på subjektive opplevelser. Resultatet av min studie kan forhåpentligvis gi en implikasjon på ny kunnskap om utfordringer og hindringer for kompetanse og kompetanseheving blant barnehagelærere som kan være verdt å studere mer inngående.

3.5 Forskningsetiske overveielser

Forskningsintervjuet er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) gjennomsyret av etiske problemer og ikke så lett å gjennomføre som mange kan tro. Dette forklarer de med at den kunnskap som kommer ut av slik forskning er avhengig av relasjonen mellom intervjuer og informant. I min studie var det flere praktisk, etiske overveielser jeg måtte ta hensyn til i tillegg til det ovennevnte.

Det første aspektet jeg måtte ta hensyn til handler ifølge Kvale og Brinkmann om «informert samtykke» som betyr at informanten på forhånd har fått nødvendig informasjon om studiens formål og hvordan den skal gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2015).

Deltagerne i min studie ble på forhånd informert om at det er frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. I forkant av intervjuet sendte jeg ut et informasjonsbrev til mine informanter der studiens problemstilling og hensikt var tydelig beskrevet for å unngå at informanten følte seg villedet under intervjuet. (se vedlegg nr. 2)

Jeg valgte bevisst å ikke legge ved intervjuguiden da jeg ønsket informantens spontane samt «her og nå» beskrivelse uten å ha forberedt seg eller tenkt ut svar de trodde jeg ønsket.

Det andre aspektet som jeg vil belyse her omhandler ifølge Kvale et al. (2015) «konfidensialitet» og hvordan jeg som forsker behandler og oppbevarer den informasjonen jeg mottar.

Informantene ble på forhånd forsikret gjennom samtykkeskjemaet om at all informasjon de gav ville bli behandlet varsomt og med full anonymitet. Intervjupersonene skulle ikke kunne gjenkjennes ved navn, alder, bosted eller arbeidssted, alle slike opplysninger ville dermed anonymiseres. Før jeg startet intervjuprosessen ble prosjektet i sin helhet meldt inn til Norsk senter for dataforskning (NSD) der jeg avventet deres godkjenning før jeg kunne starte prosessen med intervju.

NSD vurderte prosjektet som godkjent basert på en grundig redegjørelse for bakgrunn samt hensikt med prosjektet og ga meg dermed tillatelse til å behandle og oppbevare personopplysninger i samsvar med personlovgivningen (se vedlegg nr 1).

Det tredje aspektet omhandler det som Kvale og Brinkmann betegner som en utfordring for kvalitativ forskning, *konsekvens aspektet* eller etiske overveielser (Kvale & Brinkmann, 2015). Relasjonen mellom intervjuer og informant er blant annet avhengig av intervjuerens evne til å skape en trygg atmosfære der informanten kan snakke fritt og trygt. Dette igjen vil ifølge Kvale et al. (2015) kreve en hårfin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for informantens integritet. Det kan være fristende for

intervjueren å stille ledende spørsmål eller presse informanten til å gi svar han eller hun ikke ønsker å dele (Kvale et al., 2015). Dette aspektet var av stor betydning for meg under intervjuprosessen. Jeg var opptatt av å balansere min rolle som forsker på en god måte uten å utnytte min posisjon ved å presse eller lede informanten til å fortelle om opplevelser eller hendelser som informanten i etterkant kunne angre på. Det var viktig for meg å opptre etisk og respektfull overfor mine informanter samtidig som jeg forsøkte å etablere en trygg og god atmosfære for intervjuet. Dette innebar at jeg noen ganger måtte la informanten snakke fritt uten avbrudd mens jeg stilte oppfølgende spørsmål eller parafraserte det informanten sa. Det var viktig for meg å få rett forståelse av det informanten formidlet slik at det ikke oppsto tvil eller uheldige tolkninger i etterkant. Samtlige informanter uttrykte også et ønske om å få lese studien når den var ferdig, noe som gjorde det veldig viktig for meg å gjengi deres beskrivelser eller opplevelser på en så korrekt måte som mulig uten å legge til eller ta bort essensielt innhold og betydning.

Det siste aspektet jeg vil belyse her omhandler ifølge Kvale og Brinkmann forskerrollen der min rolle som forsker er avgjørende for de beslutninger jeg treffer i prosessen. Betydningen av min integritet som forsker er spesielt viktig i forbindelse med intervju, da intervjueren selv er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015).

En bevissthet og refleksjon rundt min egen forskerrolle med mulige etiske fallgruver, samt kunnskap om forskningsetiske retningslinjer ble dermed viktige forberedelser inn i prosjektet og til god hjelp med å kvalitetssikre min masteroppgave.

Som forsker har jeg vært opptatt av at mine funn skal være ekte, pålitelige og sanne slik at mine informanter skal kunne kjenne seg igjen i sluttproduktet selv om sitater er fortettinger av det som ble sagt. Fortettingene har ikke tatt bort budskapet, bare kortet ned og forenklet setningene. Jeg har lagt mye tid og arbeid ned i denne prosessen, nettopp for å sikre at jeg er tro mot informantenes opprinnelige utsagn under intervjuene. Jeg brukte lang tid på å komme frem til mine funn og ble på den måten godt kjent med datamaterialet mitt.

Mine funn og sluttproduktet er kanskje ikke helt det jeg hadde sett for meg i starten av prosjektet, men jeg har hele tiden søkt å være sannferdig mot det informantene formidlet. Samtidig er mine funn ikke så langt unna mine opprinnelige tanker eller forforståelse inn i prosjektet. I tillegg har jeg fått en større forståelse for barnehagelærernes kompetanse samt innsikt i utfordringene de møter på i sitt daglige arbeid med utagerende atferd.

4 PRESENTASJON AV SENTRALE FUNN

Dette kapittelet tar for seg det empiriske datamaterialet som er samlet gjennom hele intervjuprosessen. Mine hovedkategorier er: (1) Kunnskap og forståelse av utagerende atferd, (2) betydningen av relasjonskompetanse, (3) tid og bemanning som hinder for kompetanse, samt (4) lav profesjonsstatus som hinder for kompetanse. Alle disse kategoriene er knyttet opp mot min problemstilling som omhandler barnehagelærernes kompetanse og opplevelse av egen kompetanse i arbeidet med utagerende atferd.

For å sørge for anonymiteten til mine informanter har jeg valgt å benytte tallkoder til hver informants utsagn, henholdsvis informant 1, 2, 3 og 4. Min presentasjon av sentrale funn vil inneholde en sammenfatning av ulike svar, understreket av relevante sitater fra mine informanter som er valgt fordi de er typiske for oppfatningen i utvalget.

Alle særtrekk som kan gjøre informantene identifiserbare er tatt bort, det innebærer dialekt ord, størrelse på barnehagen eller andre kjennetegn som kan være til hinder for anonymiteten. For enkelhet vil jeg noen ganger benevne informanten som (hun) uavhengig av informantens kjønn. Jeg velger å ikke bruke den kjønnsnøytrale betegnelsen (hen).

4.1 Kunnskap om og forståelse av utagerende atferd

Denne kategorien handler om informantenes kunnskap og forståelse av utagerende atferd. Jeg har valgt å dele presentasjonen inn i to underkategorier:

1. Hvordan fremstår utagerende atferd.
2. Mulige underliggende årsaker.

4.1.2 Hvordan fremstår utagerende atferd

Det er flere sammenfallende funn hos informantene i både forståelsen og beskrivelsen av utagerende atferd. Samtlige informanter beskriver utagerende atferd som fysisk atferd med et eksplosivt sinn som også kan vise seg i verbal utagering med banneord.

Informant nr. 1 beskriver utagerende atferd på følgende måte:

Med utagerende atferd tenker jeg på barn med et eksplosivt sinn som har vansker med å håndtere motgang.

Dette sammenfaller med informant nr. 2 som beskriver utagerende atferd som fysisk og voldsom atferd og at barnet ofte skiller seg ut fra gruppen eller ikke finner sin plass i barnegruppen. Informant nr. 3 beskriver også verbale utagering: *Det kan være at de bruker banneord, roper mot voksne, motsetter seg beskjeder og regler eller at de kanskje viser et humør som svinger mer enn hos de andre.*

Informant nr. 4 beskriver utagerende atferd som synlig og voldsom atferd med et aktivitetsnivå langt over de andre barna i gruppen med klyp, spark, slag eller annen uhensiktsmessig atferd. Hun oppsummerer det slik: *Det er jo de barna som har mest trøbbel tenker jeg.* Informant nr. 3 opplever barn med utagerende atferd som utprøvende og at de ofte tester grenser hos både barn og voksne:

De er egentlig utprøvende på det meste, de kan prøve ut både barns grenser og de voksnes grenser. De vet egentlig hvor grensen går, kanskje de bare ikke klarer å forholde seg til det. De klarer ikke å styre seg selv eller mister kontrollen over sin atferd.

Samtlige informanter formidler dermed utagerende atferd som fysisk og verbal. Et annet felles trekk ved informantenes beskrivelse er knyttet til følelsesreguleringen hos barnet. Informant nr.1 sier at barna ofte har følelsesmessige utbrudd og vansker med å forstå sine egne følelser. Informanten peker på at den reguleringen er utfordrende:

Barnet kan reagere med sinne når det kanskje egentlig er lei seg. Kort fortalt har det mye med følelsesregulering å gjøre, det er gjerne gjengangeren vi ser.

Dette støttes av informant nr. 2 som sier at det kan handle om: *vansker med regulering av følelser, evne til å tilpasse seg og det å finne sin plass i barnegruppen.* Informant nr.3 peker også på vansker med sosial samhandling og at de kan oppleves som mer utålmodig og at de forsøker å bestemme mer: *De har kanskje utfordringer med å vente på tur, stå i kø eller at de ikke aksepterer at noen tar en leke de vil ha eller ikke ønsker at andre skal ha.*

4.1.3 Mulige underliggende årsaker

Samtlige informanter fremhevet betydningen av å forstå og å se bakenfor atferden til barnet for å kunne hjelpe og støtte barnet. Informant nr. 2 beskriver det slik:

Jeg tenker det er viktig å se bakenfor atferden for å forstå barnet. Ofte blir vi jo møtt av andre med at barnet er trollete eller lignende, men er de det? Det er jo ikke det som er problemet, det er ikke der problemet ligger. Barnet reagerer slik fordi de ikke klarer å forstå eller håndtere de situasjonene eller hendelsene som fører frem til den utagerende atferden.

Informant nr. 3 sier at det kan se ut som at barnet oppfører seg dårlig hvis man ikke kjenner det og bare ser en enkelt frittstående episode. Videre påpeker informant nr. 3 viktigheten av at pedagogene har kunnskap om hva den observerbare atferden kan handle om:

At jeg som pedagog har en forståelse av hvor dypt problemet kan stikke eller ligge, at jeg forstår at det kan være en liten ting som kan utløse det, eller at det kan være en større ting i barnets liv.

Informant nr. 1 opplever på sin side det som vanskelig å vite hva som kan være årsak i hvert enkelt tilfelle og sier at hun trenger mer kunnskap om dette: *Jeg har tenkt på det med årsak mange ganger, men jeg har egentlig ikke noe tydelig forklaring eller svar. Ting kan også utviklet seg over i noe annet igjen, det er veldig vanskelig det her. Jeg vet faktisk ikke.*

Selv om informant nr.1 opplever det som utfordrende å forstå eller ha nok kunnskap om hva som kan ligge bak utagerende atferd, nevner informant nr. 1 samt informant nr. 4 språket som en mulig underliggende årsak til utagerende atferd: *De strever kanskje med å sette ord på det som plager de, de får ikke ut ordene sine og da er det ofte kroppen som blir brukt.* Informant nr. 1 gir også eksempel på et barn som strevde med språket og som hadde mye utagerende atferd:

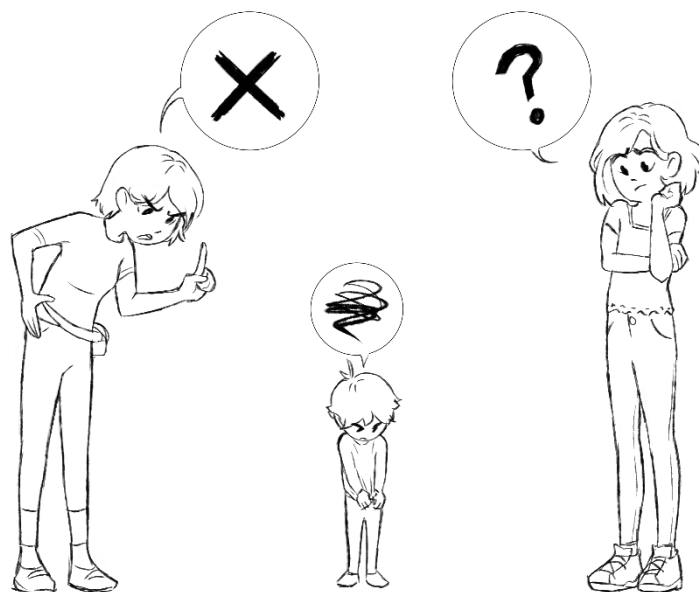
Vi har jobbet mye med utagerende atferd de siste årene, og har gjort oss tanker rundt opplevelser med spesielt ett barn. I dette tilfelle har det handlet om et dårlig utviklet språk med utagerende atferd. Etter hvert så gikk jo denne atferden over til eksplosivt sinne, barnet kunne vise voldelig atferd til tider og kunne være truende mot andre. Det hendte ofte at ting ble slengt vegg imellom.

Informant nr. 2 peker på forandringer i barnets hverdag som en mulig årsak der atferden kommer som et resultat av opplevelser eller endringer i miljøet rundt barnet. Hun trekker frem egen erfaring med dette og at utagerende atferd kan bunne i en frustrasjon hos barnet:

Ut fra egen erfaring kan utagerende atferd ofte begynne i frustrasjon. Så jeg tenker at vi må til livs hva som ligger bak frustrasjonen som førte til den utagerende atferden. Er det noe i hverdagen som har forandret seg, er det noe i forhold til miljøet, er det noen som trigger barnet?

Årsaker i miljøet og hendelser i barnets liv støttes også av informant nr. 3 og nr. 4 som utdyper det med eksempel på hva det kan handle om av mer eller mindre alvorlig. Informant nr. 3 nevner hendelser i barnehagen som mulig årsak der barnet kan oppleve utestengelse eller vansker med å bli inkludert i lek: *At barnet føler seg ensom og kanskje ikke har den bestevennen eller de to gode vennene som inkluderer barnet i leken. Da kan de gjerne vise det med utagering fordi de ikke helt forstår hvordan de skal få til dette samspillet.*

Dette utdypes videre ved å nevne mer alvorlige hendelser som tap av nære personer, foreldre som går fra hverandre, eller omsorgssvikt vi ikke ser eller vet om. Samme informant trekker frem samspillet mellom biologi, arv og miljø:



Illustrasjon 4.1.3 Egen illustrasjon «Kunnskap om og forståelse av utagerende atferd» av Marie Rommetveit

Det kan også handle om biologi, arv, eller miljø. Det kan være en blanding av miljø og arv der noen familier får et merke på seg som utagerende. Det har gjerne gått i arv at far eller mor har vært slik, eller til og med besteforeldre.. Vi ser det eller hører om det på små plasser kanskje som rykter når du kommer på en arbeidsplass. Du hører hvilke holdninger som råder, og det kan være med på å ta bort forståelsen av at det kan være noe mer her eller en underliggende årsak.

Informant nr. 4 trekker frem lignende utfordringer med å bo på et lite sted der man kjenner foreldrene og familien:

På et lite sted kan det også være holdninger som at «du vet jo hvem foreldrene er, så da vet man jo sånn og sånn om barnet» det går jo ofte igjen, så ja det er vanskelig.

Samtidig sier samme informant at det er mange faktorer som spiller inn i atferds utfordringer og at man ikke bestandig kan vite hva som vektlegges eller hva barnet lærer hjemme:

Man vet jo ikke hvilke hjem de kommer fra, hva som vektlegges der eller hva de har de lært. Man vet jo heller ikke om barnet har vært utsatt for noe alvorlig, vi har jo ingen anelse. Da er det jo vår jobb å finne ut av det og støtte barna. Det er så mange faktorer inn i dette med atferd.

Informant nr.1 trekker frem at hun ikke kan nok om sammenhengen mellom biologi, arv og miljø, men at man noen ganger kan trekke konklusjoner basert på kjennskap til en familie:

Jeg har lest om det, men jeg vet veldig lite om arv og miljø og det der. Vi som bor og jobber på små steder ser kanskje mer av det i det i vår jobb. Vi vet mer om foreldrene og ser kanskje «mer» siden vi bor på et lite sted.

Samtlige informanter trekker frem forskjellige mulige årsaker til utagerende atferd og er opptatt av å vite eller forstå hva som kan ligge til grunn for det man ser. Ingen av informantene sier noe om hvor de har denne kunnskapen fra, men trekker ofte frem egen erfaring. Det er bare informant nr. 1 som sier at hun kan lite om dette og at hun trenger mer kunnskap.

4.2 Betydningen av relasjoner

Denne kategorien fokuserer på informantenes syn på relasjoner og betydningen av relasjoner i arbeidet med utagerende atferd.

Viktigheten av å bygge gode relasjoner med barn uavhengig av hvem de er, eller hva de har utfordringer med er noe alle informantene er opptatt av. Informant nr. 4 hevder at gode relasjoner mellom barn og voksen er spesielt viktig for de barna som utfordrer oss med sin atferd.

Hvis du personlig ikke har det som kreves for å jobbe relasjonelt, det sosiale, det empatiske, det å kunne se andre mennesker så kan det være utfordrende å jobbe med mennesker. Det ser vi jo i alle slags yrker, at mange er mer praktiske. Vi trenger de og, men vi trenger så mye mer de som ser barnet, spesielt rundt de barna som utfordrer oss med en utagerende atferd.

Dette støttes av informant nr. 2 som sier at for barn med utagerende atferd kan det være veldig fint å «være på lag» med en voksen der den voksne setter de store rammene, men samtidig evner å ta barnet på alvor. Hun utdyper dette videre på følgende måte: *Jeg tror det handler om dette å se de, se barnet dypere enn det ytre. Det handler også om det å finne på noe sammen med de som kanskje er innenfor barnets interessefelt.*

Informant nr. 3 peker på viktigheten av å kjenne barnet godt slik at man vet hva som trigger en atferd i de forskjellige situasjonene og sier noe om hva det krever av deg som voksen: *Du må vite hva som trigger barnet, da må du være der og følge tett på.*

At man må være tett på barnet og kjenne barnet godt for å kunne hjelpe er noe som også Informant nr. 4 er opptatt av. Hun beskriver samtidig relasjonsarbeid som krevende, men at det er noe av det viktigste man gjør i arbeidet med barn:

Av og til bruker jeg alle kreftene mine på relasjonsarbeid og må legge meg til å sove med en gang jeg kommer hjem. Det er det viktigste jeg gjør den dagen – å vise at jeg er der uansett hvor mange slag jeg eller andre har fått i løpet av dagen så skal den ungen få føle at den har blitt sett av meg.

At relasjons arbeid er krevende og at noen kan oppleve det som utfordrende spesielt i forhold til barn med utagerende atferd, er noe som også informant nr. 3 peker på:

Jeg tror det er viktig å se på de voksne som er rundt barnet. Hvis kjemien er dårlig, så klarer du ikke å få til en endring hos barnet. Jeg har erfaring med at hvis vi har endret litt på personalet så har hele gruppedynamikken endret seg. Det kan av og til være en løsning – å la noen «slippe» hvis det er en utfordrende gruppe. Man må være villig til å endre på de voksne også, ikke bare på barna.

Dette sitatet tar opp viktigheten av relasjonsarbeid, men sier samtidig at ikke alle nødvendigvis innehar en god relasjon til barn med utagerende atferd. Informant nr. 2 forteller om en personlig forkjærlighet til «disse» barna, som kommer naturlig og som fører til at hun ikke må «slåss» så mye med det barnet. Hun snakker om en forståelse eller et felles språk dem imellom som kanskje handler om en god relasjon.

At ikke alle ansatte har en god relasjon eller relasjonskompetanse blir beskrevet på følgende måte av samme informant:

Relasjonskompetanse hos personalet er veldig viktig! Det blir veldig tydelig når det er mangel på det i personalet. Noen har relasjonskompetansen i seg og det kan fremstå

som naturlig for de, mens andre har vansker med relasjonsarbeid. De bestemmer seg for at det er vanskelig og vil heller gjøre noe annet enn å være i samspill med eller ha ei stund med barnet alene.

Informant nr. 1 trekker også frem at det ikke er noen selvfølge at alle er så gode på relasjonsarbeid. Hun peker på viktigheten av kursing og faglig oppdatering også når det gjelder relasjonsarbeid og relasjonskompetanse:

Det er ikke en selvfølge at alle er gode på relasjoner, vi er jo heldige som har hatt en del kursing på dette, men jeg tror at man jevnlig må oppdatere seg på det. Jeg ser jo at man stadig reflekterer over dette sammen med sine kollegaer.

Informant nr.2 nevner også kursing og kompetanseheving i relasjonsarbeid, men opplever samtidig at kunnskapen ikke alltid utøves i praksis: *I vår barnehage er vi drillet på relasjonskompetanse, men jeg savner å se det i praksis i enkelte situasjoner. Jeg opplever at kunnskapen er der, men den utøves ikke bestandig.*

Informant nr. 4 hevder at relasjonskompetanse hos personalet er veldig individuelt at mange har det og klarer å jobbe med det mens andre igjen ikke har den kompetansen. Hun beskriver det på følgende måte:

Det handler om å sette seg ned med barnet og være en trygg voksen, vi har mange samtaler om dette i personalgruppen. Hvis barnet ikke føler seg trygg på de voksne, ser at de trekker seg unna eller «fryser til» så roper de heller på en annen voksen. Det er veldig mye arbeid egentlig.

Det er tydelig at relasjonskompetanse blir sett på som en viktig kompetanse inn i arbeidet med barn med utagerende atferd. Det blir beskrevet både som *å se bakenfor atferden*, *å være på lag* med barnet, *å kjenne barnet så godt at man vet hva som trigger atferd*, *å være en trygg voksen som tåler barnet uavhengig av hvor mange slag eller spark man har tatt imot den dagen.*

Informant nr. 1 trekker også frem betydningen av å ha en bekreftende atferd overfor barnet der man ikke bruker for mange ord, men er konkret og tydelig. Autoritære voksne kontra autoritative voksne som er trygge og bekreftende mot barnet blir også brukt som et eksempel:

Vi har jo lært om autoritative voksne kontra autoritære voksne. Det er vi veldig god på nå, vi er gode i disse situasjonene. Tydelige voksne, men god og bekreftende mot barnet. «Jeg ser at du er sint, kan jeg hjelpe deg?»

Samtlige informanter formidler at relasjonskompetanse er viktig men krevende og at det ikke kommer like naturlig til alle ansatte. To informanter sier at kurs og kompetanseheving er viktig og kan føre til økt relasjonskompetanse i personalgruppen, mens en informant tror at noen rett og slett ikke innehar denne kompetansen.



Illustrasjon 4.2 Egen illustrasjon «Betydningen av relasjoner» av Marie Rommetveit

4.3 Utfordringer med tid og bemanning

Denne kategorien handler om informantenes opplevelse av tidspress og lav bemanning som et hinder for økt kompetanse samt forståelse av fenomenet utagerende atferd.

Samtlige informanter nevner tid og bemanning som en utfordring inn i arbeidet med utagerende atferd i barnehagen. Tid i sammenheng med tidlig innsats, å ta seg tid til å se og hjelpe barnet på en god måte samt tid til å oppdatere seg faglig.

Informant nr. 2 peker på tid som en viktig nøkkel inn i arbeidet med utagerende atferd og uttaler følgende:

Tid er veldig vesentlig, og en nøkkel i dette arbeidet. At det er rom for å sette seg ned med barnet, stoppe opp og ta den tiden det tar for å få «landet» situasjonen.

Uttalelsen om viktigheten av god nok tid støttes også av informant 1 og 4 samt informant nr. 3 som utdyper tidsaspektet på følgende måte:

Det er ofte tidspress, det at vi har så mange i barnehagen som skulle hatt en bit av meg. Den store utfordringen i dette arbeidet er tid og bemanning.

At tiden ikke strekker godt nok til og at informantene opplever å ha dårlig samvittighet, driver med brannslukning fremfor å jobbe systematisk med utagerende atferd blir nevnt av flere blant annet informant nr. 4:

Det er mange faktorer i dette arbeidet, men er jeg sliten så er det lett å tenke at vi bare «brannslukker» litt nå, vi er ofte litt bakpå.

En negativ spiral med utbrenthet, sykemeldinger og mangel på nok personale på jobb blir nevnt av samtlige informanter. Informant nr. 4 formidler utfordringen på følgende måte:

Vi opplever tidvis voldsepisoder med utagerende barn, og når man da vet at de andre kollegaene er slitne så er det lett å tenke at dette klarer jeg, dette må jeg ta ellers kommer ikke kollegaen min på jobb i morgen. Det er MITT ansvar og det er et stort ansvar.

Det er tydelig at tidspress og lav bemanning er av betydning for det daglige arbeidet med utagerende atferd i barnehagen. Informantene er opptatt av konsekvenser og utfordringer med å jobbe i dette krysspresset. Som Informant nr. 4 påpeker i sitatet overfor innebærer det et stort ansvar og at det er hennes ansvar som pedagogisk leder. Det er enklere at hun selv tar ansvar for utagerende barn på avdelingen enn at kollegaen ikke kommer på jobb i morgen:

Det ender ofte med at jeg samler alle de utfordrende barna på eget rom med forskjellige aktiviteter mens de andre ansatte tar seg av de barna som det ikke er noe styr med. Det er enklere å bare ta de selv enn å høre på klager om atferd eller hendelser i etterkant.

Uttalelsen over støttes av informant nr. 3 som peker på at arbeidet med utagerende atferd kan gi en høyere belastning for hele personalet som over lang tid kan gi negative ringvirkninger for barnehagens arbeid med dette, hun peker på følgende negative konsekvenser inn i arbeidet:

Arbeidet med utagerende atferd kan gi en høyere belastning for hele personalet, over lang tid kan det gi store ringvirkninger for barnehagens arbeid med utagerende atferd. Hindringer hos barnehagen og hos personalet kan da være mange sykemeldinger og en ustabil personalgruppe grunnet lite bemanning og manglende tiltak.

Flere av informantene peker på at det er utfordrende å jobbe med utagerende atferd og at det krever mye energi og tålmodighet hos personalet. God nok bemanning og ekstra ressurs blir

nevnt som en viktig faktor i arbeidet. Informant nr. 1 sier at det gikk greit på jobb, men når hun kom hjem var hun utslitt og hadde ikke noe mer å gi:

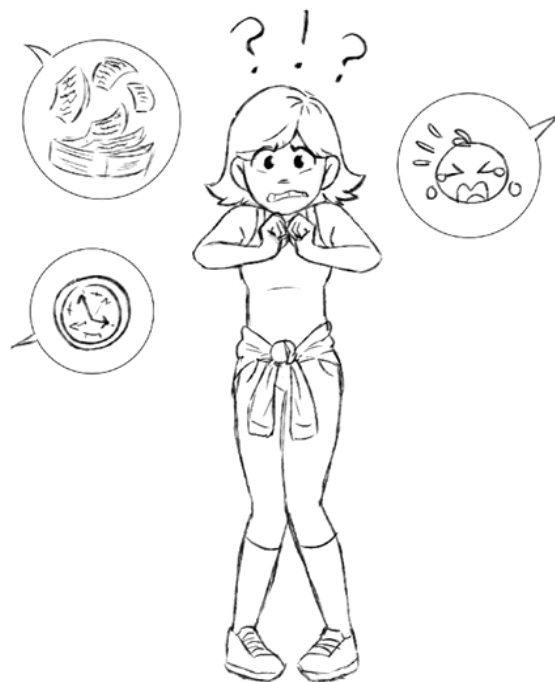
Det er tungt arbeid, det kreves mye energi og tålmodighet. Det gikk bra på jobb, men jeg merket jo når jeg kom hjem at jeg var helt tom. Å få ekstra ressurs rundt barnet hjalp mye, jeg fikk litt bedre tid og overskudd til å gjøre andre ting som ped. leder rollen min krevde.

Informant nr.1 forteller at arbeidet krever mye energi og tålmodighet og at hun var helt «tom» da hun kom hjem fra jobb. Hun forteller videre at ekstra styrking rundt et barn med utagerende atferd friga noe mer tid til å ta seg av de andre oppgavene som krevdes i hennes rolle som pedagogisk leder. Informant nr. 4 forteller om lignende utfordring som manglende tid til pedagogmøter, lite tid til refleksjoner rundt barn som bekymrer, plantid som utgår grunnet sykemeldinger og dårlig bemanning samt lite overskudd til å oppdatere seg faglig på jobb eller på fritiden:

Den største utfordringen er tid og bemanning. Mer tid og bedre bemanning ville lettet arbeidet, for da får du mulighet til de gode og reflekterende samtalene rundt barna og praksisen på avdelingen. I år har vi knapt hatt tid til pedagogmøter/plantid, eller noen møter, det har ikke vært rom for noe ekstra. Vi jobber på autopilot og snakker så vidt med de vi treffer i døren til avdelingen.

Informant nr. 3 forteller om samme utfordring der tidspress og dårlig bemanning gjør arbeidet krevende og faglig oppdatering blir nedprioritert som en følge av dette. Hun forteller om at hun har vilje og lyst til å oppdatere seg og ta til seg mer kunnskap, men at det daglige arbeidet krever mye av henne. Hun uttaler følgende:

Jeg føler egentlig at jeg ikke får tid til faglig oppdatering! Jeg har hatt med meg bøker hjem som går på atferd, autisme, psykisk utviklingshemming, eller bøker om det «stille barnet» for å forstå bedre. Jeg har vilje og lyst til å oppdatere meg og skulle ønske jeg kunne hatt et helt år bare for å studere. Det er dessverre ikke tid i hverdagen til faglig oppdatering



Illustrasjon 4.3 Egen illustrasjon «Utfordringer med tid og bemanning» av Marie Rommetveit

Informant nr. 3 formidler med denne uttalelsen at lite tid, mange krav i jobben samt dårlig bemanning fører til mindre overskudd eller tid til å oppdatere seg faglig på jobb eller på egen fritid. Viljen og interessen er til stede og informanten har en drøm om å kunne bruke et helt år bare på studier og faglig oppdatering. Informant nr. 1 peker også på utfordringer med å få tid til å gjennomføre plantiden på jobb eller tid til faglig oppdatering i hverdagen:

Jeg skulle ønske jeg hadde mere tid til å oppdatere meg, for det er vanskelig å få tatt plantiden min, og når jeg endelig får tatt den så har jeg mye annet jeg må gjøre. Av den grunn setter man ekstra pris på de dagene som er satt av til kursing og kompetanseheving, man blir nesten litt overivrig for man har så lyst til å bli bedre og fylle på med mer kunnskap.

Informant nr. 1 formidler også et ønske en vilje og et behov for å oppdatere seg faglig. Hun forteller at hun nesten blir litt overivrig når hun endelig får mulighet til å delta på kurs fordi hun har så lyst til å bli en bedre barnehagelærer og fylle på med mer kunnskap. Samme informant forteller også om en frustrasjon og en bratt læringskurve i forhold til arbeidet med utagerende atferd der hjelp og veiledning fra PPT lot vente på seg. Hun har opplevd å sitte med mange spørsmål om hvordan man bør håndtere barnet og atferden og hva som kan være mulige årsaker:

Jeg har vært litt frustrert, for jeg føler at hjelpen kommer så sent inn og jeg sitter jo også med mange spørsmål. Eksempel, hva gjør jeg, hvilken måte skal jeg håndtere det på? Jeg var under utdanning i noen av disse årene og har hatt en bratt læringskurve. Hadde jeg vært ufaglært så kan jeg ikke tenke meg at jeg ville håndtert det like bra hvis jeg ikke hadde hatt mange gode voksne rundt meg som hjalp meg.

4.4 Lav profesjonsstatus som hinder for kompetanse

Denne kategorien presenterer funn som informantene opplevde som et hinder i arbeidet med utagerende atferd. Informantene forteller om en følelse samt en opplevelse av å ikke bli tatt på alvor i møte med andre instanser de samarbeider med, eller i møte med foreldre til et barn de er bekymret for.

Informant nr. 1 sier at hun har følt på det å ikke bli tatt på alvor når hun kommer med en bekymring og uttaler følgende:

Jeg har mange ganger følt at man ikke blir tatt på alvor når man kommer med en bekymring. Det er ikke for at vi skal lete etter diagnoser, men det er jo bedre at vi tar feil enn at vi faktisk har rett. Så da starter vi i alle fall tidlig, vi er forberedt og så kan vi heller avslutte en bekymring eller sak hvis det ikke er noe mer der.

Informanten formidler at hun føler seg mistrodd av andre faginstanser der hennes bekymring samt kompetanse blir sådd tvil om. Informanten sier at det er hennes følelse og opplevelse, og understreker at det ikke er for å lete etter diagnoser hos barnet. Hun utdyper denne opplevelsen videre slik:

PPT må tidligere på banen og de må ta oss mer på alvor i stedet for å be oss om å vente, be oss å gjøre det og det – du kommer ingen vei og det tar lang tid. Jeg synes det er trist, for det går ikke ut over meg, men det går ut over barnet.

Informanten opplever at hun ikke blir tatt på alvor og at de må vente og se, eller sette inn flere tiltak. Hun forteller at det oppleves som at ting tar for lang tid som går ut over barnet.

Informant nr. 3 forteller om lignende opplevelser rundt det å ikke bli tatt på alvor som fagperson i møte med samarbeidende instanser:

Jeg har opplevd å ikke bli lyttet til eller respektert i møte med andre faginstanser, det handler kanskje om at jeg har gått tre år på høyskole og de

har gått fem, men jeg har også erfart andre instanser som ønsker et bedre samarbeid.

Hun forteller her om en opplevelse av å ikke bli lyttet til eller respektert i møte med andre instanser, men understreker samtidig at hun har opplevd instanser som ønsker et godt samarbeid med barnehagelærerne.

Samme informant forteller også om opplevelser knyttet til samarbeid med foreldre der man er kommet så langt i prosessen at man er klar til å sende inn henvisning til PPT, men blir avvist. Hun forteller om en konkret opplevelse som hun husker spesielt godt:

Når jeg har stått i porten og ikke fått underskrift på de papirene, og jeg vet at dette barnet trenger det så sårt for å få hjelp av PPT eller BUP. Jeg hadde pennen i handa, men de skrev ikke under. (gjentar) Jeg hadde penna i handa, og da er hele den jobben du har gjort, ikke bortkastet, for du kan hente frem papirene igjen, men det kan bety enda et år med negativ atferd for barnet.

Informanten formidler en følelse frustrasjon og resignasjon, hun var så nær å få foreldrene med på henvisningen, men det stoppet opp. Hun forteller videre om opplevelsen og følelsene rundt dette slik:

Mine følelser rundt dette er ikke akkurat håpløshet, men et snev at jeg har for lite makt på en måte, med den kompetansen jeg «sitter på».

Hun forteller om en opplevelse av å ha for lite makt med den kompetansen hun som barnehagelærer innehar og signaliserer at hun kanskje hadde fått mer respekt eller gjennomslag med en annen eller styrket kompetanse. Hun sier videre at det er viktig at man som pedagog blir tatt på alvor av foreldrene:

Jeg tenker det er så viktig at man blir hørt som pedagog – det er veldig ofte der det ligger. Hvis man blir fnyst av på et møte med «det her det er bare tull, han er jo slik uansett» at man ikke får den forståelsen fra foreldrene, da begynner man å føle at man blir motarbeidet.

Samme informant avslutter intervjuet med en mulig årsak til at barnehagelærernes kompetanse ikke blir respektert eller anerkjent. Hun peker på den lave statusen yrket har i samfunnet som en mulig årsak, og uttaler følgende om opplevelsen av egen kompetanse samt opplevelsen av å ikke bli anerkjent eller tatt på alvor av foreldre eller led



Illustrasjon 4.4 Egen illustrasjon «Lav profesjonsstatus som hinder for kompetanse» Marie Rommetveit

Personlig føler meg rustet til arbeidet fordi jeg har de erfaringene jeg har og fordi jeg har fått mange gode relasjoner til barn som har hatt utagerende atferd. Men jeg føler at min kompetanse ikke blir tatt på alvor av foreldre eller leder. Jeg opplever på en måte et nederlag når jeg føler at jeg kommer til kort. Jeg tror ikke at det bestandig handler om utdanning, det har noe med posisjonen din å gjøre i samfunnet som barnehagelærer eller «barnehagetante». Jeg vet at jeg har god kompetanse og har mye å bidra med, det er noe jeg brenner for, men tittelen barnehagelærer eller førskolelærer har en svak posisjon i samfunnet.

4.5 Oppsummering av sentrale funn

Funnene mine indikerer at barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse i møte med utagerende atferd er sammensatt. På den ene siden formidler barnehagelærerne at de har en opplevelse av god kompetanse og teoretisk forståelse av ulike årsaker til atferdsvansker, på den andre siden uttrykker samtlige informantene at de skulle ønske de hadde mer kunnskap om utagerende atferd og ikke minst bedre tid til å ta til seg ny kompetanse.

Videre blir dårlig tid og bemanning sett på som viktige nøkler inn i dette arbeidet, både på tiltakssiden, men også som et hinder for kompetanseheving i barnehagen. Samlet sett beskriver informantene tid og bemanning som den største hindringen i arbeidet med utagerende atferd der personalet har minimalt tid til planlegging, etterarbeid eller faglig oppdatering.

Samtlige informanter formidler at relasjonskompetanse blant personalet er av stor betydning i arbeidet med utagerende atferd hos barn og at de opplever sin egen relasjonskompetanse som god. Flere av informantene peker samtidig på en varierende grad av relasjonskompetanse i resten av personalet. De formidler at kunnskapen om relasjonskompetansens betydning er til stede, men praktiseres ikke alltid.

En opplevelse av barnehagelærernes lave status og posisjon i samfunnet blir også pekt på som et hinder for arbeidet med utagerende atferd. To av informantene formidler en opplevelse av å ikke bli lyttet til eller tatt på alvor av foresatte eller samarbeidende instanser og mener at det kan komme av barnehagelærerens status i samfunnet. En av informantene påpeker at mer kompetanse eller videreutdanning innenfor spesialpedagogikk feltet kan være en mulig løsning.

Følgende punkter viser studiens hovedkategorier på et abstrahert nivå og utgjør mine funn:

- Barnehagelærerne opplever at de har god kompetanse, men ønsker mer kunnskap om utagerende atferd.
- Relasjonskompetanse hos personalet er helt sentral i arbeidet med utagerende atferd.
- Lite tid og lav bemanning oppleves som det største hinderet for økt kompetanse.
- Barnehagelærerne opplever lav profesjonsstatus

5 DRØFTING AV FUNN

Det opprinnelige formål med min studie var å oppnå ny og dypere innsikt i barnehagelæreres opplevelse av egen kompetanse i møte med utagerende atferd.

I dette kapitlet vil jeg drøfte og tolke mine hovedfunn som ble presentert i kapittel 4.

Min tolkning vil bli sett i forhold til det teoretiske rammeverket, problemstillingen samt forskningsspørsmålene. Før jeg konkluderer rundt min problemstilling, vil jeg frambringe mine forskningsspørsmål:

1. Hvilke tanker eksisterer rundt fenomenet utagerende atferd?

2. Hva vektlegges av den enkelte barnehagelærer i arbeidet med utagerende atferd?

For å svare på mine forskningsspørsmål, har jeg valgt å presentere og drøfte fire sentrale funn:

- Barnehagelærerne opplever at de har god kompetanse, men ønsker mer kunnskap om utagerende atferd
- Relasjonskompetanse hos personalet er helt sentral i arbeidet med utagerende atferd
- Lite tid og lav bemanning oppleves som det største hinderet for økt kompetanse
- Barnehagelærerne opplever lav profesjonsstatus

5.1 Barnehagelærerens tanker rundt fenomenet utagerende atferd

I min studie fremkommer det at barnehagelærerne har ganske lik beskrivelse av atferdsuttrykket til barn med utagerende atferd. Samtlige informanter beskriver *utagerende atferd* som fysisk atferd med eksplosivt sinn som også kan vise seg i verbal utagering. Atferden blir også beskrevet som synlig og til dels voldsom med et aktivitetsnivå som overgår andre barn i gruppen. Denne beskrivelsen stemmer overens med Befring (2019) som hevder at barn med utagerende atferdsvansker ofte havner mer i konflikt med sine omgivelser og kan oppleves som mer aggressive, urolige, aktive samt styrt av impulser.

I barnehagelærernes tanker og beskrivelser framkommer det videre at barn med utagerende atferd ofte skiller seg ut fra barnegruppen og har vansker med å finne sin plass i gruppen. De beskrives også som *de barna som har mest trøbbel* (jmf. funn 1 s.49). Denne beskrivelsen sammenfaller med Haugen (2019) som hevder at barn med utagerende atferd som sinne eller aggresjon ofte får problemer med å inngå i naturlige relasjoner til andre (Haugen, 2019).

En annen beskrivelse som kommer frem hos barnehagelærerne, er vansker med følelsesreguleringen der barnet blir raskt sint eller lei seg hvis noe går dem imot. Barna beskrives videre som utprøvende på det meste, også i forhold til grenser hos andre barn og voksne. Dette blir blant annet forklart som en redusert eller manglende evne til å regulere følelser og tilpasse seg omgivelsenes krav, eksempelvis det å vente på tur, stå i kø eller dele leker med andre. En slik beskrivelse kan ifølge et systemorientert perspektiv på atferdsvansker tyde på urealistiske krav fra omgivelsene i forhold til barnets modningsnivå eller nåværende kompetanse (Groven, 2013; Kinge, 2015; Lund, 2012; Ogden, 2015). Dette stemmer også overens med Lund (2012) som hevder at atferden blir en utfordring når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og når den hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon (Lund, 2012).

Basert på beskrivelsene av de synlige atferds uttrykkene kan det virke som at barnehagelærerne opplever denne typen atferd som krevende og utfordrende å jobbe med. Videre kan det se ut til at barnehagelærernes beskrivelse omhandler atferdsvansker av mer alvorlig grad, og ikke atferdsvansker innenfor normalområdet jmf. Drugli (2013).

Å skille mellom normale varianter av atferds uttrykk og mer alvorlige vansker kan ifølge Drugli (2013) være vanskelig, spesielt blant de yngre barna.

Med dette som bakgrunn hevder Drugli (2013) at vi kan snakke om alvorlige atferdsvansker når den negative atferden skiller seg fra det som er normalt for alderen både med tanke på nivå, varighet samt alvorlighet (Drugli, 2013).

Funn i min studie tyder sådan på at informantenes tanker og beskrivelser av utagerende atferd er i samsvar med det både Drugli (2013), Haugen (2019), Ogden (2015) samt Befring et al. (2019) definerer som alvorlige og utagerende atferdsvansker.

5.1.2 Kunnskap om ulike årsaksforhold

I min studie fremkommer det at barnehagelærerne vektlegger betydningen av å se bakkenfor atferden for å kunne hjelpe og støtte barnet. Barnehagelærerne hevder at det som for andre kan fremstå som *trollete* oppførsel kan bunne i noe helt annet. Barnehagelærerne fremhever viktigheten av at pedagogene har kunnskap om hva den observerbare atferden kan handle om samt en forståelse av at det kan være sammensatte årsaker. Både små og store ting i barnets liv kan ifølge barnehagelærerne påvirke og utløse barnets atferd. Disse funnene sammenfaller med Holland (2013) som hevder at man ikke kan forstå eller forklare utagerende atferd isolert,

men ut fra en sammenheng og i et samspill med andre. Dette støttes også av Sollesnes (2018) som understreker at årsakene til utagerende atferd kan være sammensatt og barnets atferd kan være et uttrykk for en vanskelig livssituasjon eller en konflikt med noen eller noe i miljøet rundt barnet (Sollesnes, 2018).

Barnehagelærerne i min studie formidler en forståelse av at utagerende atferd kan ha mange ulike årsaker, men at de samtidig savner mer kunnskap om dette. Mulige årsaker som blir trukket frem er blant annet forsinket språkutvikling eller språkvansker hos det enkelte barn som kan peke mot en individforståelse av vansken eller et kategorisk perspektiv (Johnsen, 2019). Andre årsaksforklaringer som barnehagelærerne formidler er forandringer i barnets hverdag, der atferden kommer som et resultat av opplevelser eller endringer i miljøet rundt barnet. Barnehagen blir også trukket frem som en del av slike miljø og at det blant annet kan handle om mer eller mindre alvorlige hendelser der som utestenging i lek eller mobbing. Hendelser eller forhold i familien som tap av nære personer, skilsmisse i familien eller omsorgssvikt blir også nevnt. Dette sammenfaller med et relasjonelt eller systemisk perspektiv hvor utagerende atferd forstås som et resultat av et «disturbed ecosystem» der fokuset er rettet mot samspillet mellom barnet og omgivelsene (Kinge, 2015; Shakespeare & Wattson, 1997; Uthus, 2020).

Barnehagelærerne i min studie peker også på en mulig sammenheng mellom biologi, arv og miljø, eller en blanding av dette der noen familier får et rykte eller stempel på seg for å være utagerende jmf. funn s.51. Ethiske utfordringer med å dra slutninger rundt et barn ut fra kjennskap til miljø eller familie blir også løftet frem av barnehagelærerne. Holdninger som råder rundt et barn eller en familie kan ta bort forståelsen av at det kan handle om noe annet eller en underliggende årsak. Funn fra studien tyder sådan på at barnehagelærerne har noe kunnskap om samspillet mellom biologi, miljø, arv og utagerende atferd - men at de samtidig ønsker å vite mer om dette.

Barnehagelærerne trekker frem noen få individuelle årsaker til utagerende atferd, eksempelvis språkvansker hos barnet eller en mulig ADHD diagnose, men hovedvekten ligger på relasjonelle årsaksforklaringer. Slike funn peker mot et relasjonelt og systemisk perspektiv på barnets vansker, hvor vanskene kan handle om et misforhold mellom barnets kompetanse og omgivelsenes forventninger, blant annet forfektet av Nordahl et al. (2005). Samtidig kan enkelte funn tyde på at barnehagelærerne ikke er ensidig bundet til et relasjonelt perspektiv.

Uttalelser som omhandler det komplekse årsaks bildet kan tyde på et både - og perspektiv på utagerende vansker. Selv om man ikke har kjennskap til at barnet har vært utsatt for noe alvorlig formidler barnehagelærerne at det likevel er deres jobb å undersøke mulige årsaker og hjelpe barnet. Det fremkommer sådan at barnehagelærerne er opptatt av å vite eller forstå hva som kan ligge til grunn for atferden de ser og at mange mulige faktorer kan spille inn, noe som sammenfaller med transaksjonsmodellen til Sameroff (2009).

Ingen av barnehagelærerne viser til en bestemt teori eller teoretikere, men trekker frem egen praksiserfaring for å beskrive eller forklare mulige årsaker til utagerende atferd.

Funn i min studie kan sådan tyde på at barnehagelærerne ikke har inngående teoretisk eller forskningsbasert kunnskap om fenomenet utagerende atferd, jmf. Skau (2017) og Hanssen (2021) eller at de ikke vektlegger dette i like stor grad.

Teoretisk kunnskap innebærer ifølge Skau (2017) faktakunnskaper og allmenn forskningsbasert viten, i det inngår både den kunnskap som faget rommer samt den kunnskap som er relevant for den yrkesmessige utøvelsen.

Barnehagelærerne i min studie formidler god kjennskap til fenomenet utagerende atferd og beskriver det som en del av deres yrkesutøvelse. Teoretisk kunnskap om utagerende atferd bør av den grunn være en naturlig del av barnehagelærerens samlede profesjonelle kompetanse. Dette støttes av blant annet Olsen og Hanssen (2022) som hevder at barnehagelæreren har behov for spesifikk teoretisk kunnskap inkludert kunnskap om lovverket for å være kompetent til å utføre spesialpedagogisk tiltak rettet mot utagerende atferd.

Spesifikk teoretisk kunnskap om utagerende atferd vil da blant annet omfatte kunnskap om utviklingspsykologi, kunnskap om normal atferd kontra atferd som skiller seg ut, jmf. Drugli (2013). Videre omfatter det kunnskap om ulike atferdsteoretiske syn samt tiltak som beskrevet av Haugen (2019), kunnskap om individ og systemperspektiv samt behovet for et både og – perspektiv jmf. Uthus (2020). Det vil også omhandle kunnskap om biologiske og arvelige faktorer hos individet som fremhevet av blant annet Befring et al. (2019) og Haugen (2019), det gjensidige påvirkningsforholdet mellom individ og system belyst av blant annet Sameroff (2009), samt relasjoners betydning for atferd fremhevet av blant annet Holland (2013); Lysebo og Bratt (2019); Pianta (1999); Sollesnes (2018).

I henhold til nyere forskning fra blant annet Olsen og Hanssen (2021) klarer ikke barnehagelærerutdanningen å ivareta behovet for økt kunnskap om ulike vansker og årsaksforhold hos barn. Nyutdannede Barnehagelærerne blir av den grunn for lite forberedt på

å ivareta barn med særskilte behov, noe som igjen kan føre til at barn ikke får det tilbudet eller den hjelpen de har behov for (Olsen & Hanssen, 2021; Olsen & Hanssen, 2022).

Funn i min studie tyder på at barnehagelærerne er opptatt av å se bakenfor atferden for å kunne hjelpe og støtte barnet med utagerende atferd, noe som også fremheves av Nordahl, Drugli og Ogden (Drugli, 2013; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). De formidler videre at de har noe kjennskap til ulike årsaksforhold og at det kan handle om sammensatte årsaker. Barnehagelærerne i min studie formidler en opplevelse av god kompetanse basert på deres utdanning og yrkesrelaterte erfaringer. Samtidig uttrykker de et ønske om mer spesialisert teoretisk kunnskap om fenomenet - *utagerende atferd*.

Funn i min studie kan tyde på at barnehagelærerne har et ambivalent forhold til egen kompetanse i møte med utagerende atferd. Dette kan ha sammenheng med ytre faktorer og rammebetingelser, eller ha sin forklaring i det komplekse årsaksbildet til utagerende atferd hos barn med et reelt behov for mer spesialpedagogisk kunnskap.

Som en av informantene i studien formidlet så er det vanskelig å vite årsaken til utagerende atferd. Informanten fortalte at hun hadde tenkt på det med årsak mange ganger, men at hun egentlig ikke hadde noe tydelig svar. Hun avsluttet med å si at ting kan utvikle seg over tid for så å gå over i noe annet, før hun til slutt uttalte følgende: *Det er vanskelig, jeg vet faktisk ikke*.

5.2 Relasjonskompetanse - personlig egenskap og yrkesspesifikk ferdighet

I min studie fremkommer det at barnehagelærerne vektlegger gode og trygge relasjoner i arbeidet med utagerende atferd. Barnehagelærerne er opptatt av å bygge gode relasjoner med alle barn uavhengig av hvem de er, men fremhever betydningen av gode relasjoner spesielt i møte med de barna som utfordrer med sin atferd. Barnehagelærerne beskriver det som å «være på lag» med en voksen, der den voksne setter de store rammene, men samtidig evner å ta barnet på alvor. Dette utdypes videre som å *se barnet dypere enn det ytre* og at det handler om å *finne på noe sammen*, eller å gjøre noe som interesserer barnet.

Dette sammenfaller med det Olsen og Hansen (2022) beskriver som en del av den personlige yrkeskompetansen til barnehagelæreren; *å bry seg om, bygge tillit og nærhet samt vise sensitivitet og respekt for barnets perspektiv* (Olsen & Hanssen, 2022).

Min studie viser at evnen til å jobbe relasjonelt blir sett på som en av de viktigste egenskapene barnehagelærerne har behov for i dette arbeidet. Barnehagelærerne fremhever betydningen av personlige egenskaper som det å *se barnet* som mer viktig enn praktiske

egenskaper, spesielt i møte med de utfordrende barna.

God relasjonskompetanse anses som særdeles viktig i arbeidet med utagerende atferd.

Barnehagelærerne i min studie hevder blant annet at det blir utfordrende å jobbe med mennesker hvis man ikke har det som kreves for å jobbe relasjonelt, henholdsvis beskrevet som – *det sosiale, det empatiske, det å kunne se andre mennesker*.

Barnehagelærernes uttalelser viser sådan en tydelig tilknytning til et relasjonelt perspektiv på atferdsvansker der blant annet *det gode blikket* og *bekreftende atferd* er helt grunnleggende.

Barnehagelærerne i min studie beskriver blant annet *bekreftende atferd* som å unngå å bruke for mange ord, og at man er konkret og tydelig i sitt møte med barnet. Dette blir også beskrevet som å være en autoritativ voksen kontra autoritær.

Barnehagelærernes beskrivelse i min studie stemmer overens med Lysebo og Bratt (2019), som hevder at en autoritativ voksenstil preget av åpenhet og nysgjerrighet fremfor irettesetting og vurdering er nødvendig for å oppnå tillit hos barn med utagerende atferd (Lysebo & Bratt, 2019).

Brandtzæg et al. (2017) fremhever også betydningen av å være lydhøre for barnets behov, samt søke å oppfatte hva barnet prøver å formidle med sine følelser for å kunne hjelpe og støtte barnet. Dette krever relasjonskompetente voksne som ikke så lett blir *vippet av pinnen* når barnet utfordrer med sin atferd. Dette støttes av Straarup og Bertelsen (2021) som hevder at barn med utagerende atferd trenger å bli møtt av relasjonskompetente voksne i de fellesskap de inngår i eller skal lære seg å bli en del av.

Barnehagelærerne fremhever videre betydningen av å være tett på barnet og kjenne det godt slik at man vet hva som kan trigge en utagerende atferd i ulike situasjoner. Barnehagelærerne beskriver dette som et krevende og til dels utmattende arbeid, men samtidig noe av det viktigste man gjør i arbeidet med barn.

At barnehagelærernes i så stor grad vektlegger betydningen av gode relasjoner i møte med utagerende atferd, tyder på at de anser relasjonsbygging som en viktig nøkkel inn i dette arbeidet. Funn tyder sådan på at relasjonskompetanse samt relasjonsarbeid anses som både en personlig egenskap og en arbeidsmåte eller spesifikk metode rettet mot utagerende atferd.

Funn i min studie tyder på at de mest anvendte tiltakene rettet mot utagerende atferd er relasjonelle eller systemiske tiltak, som også sammenfaller med funn hos Nilsen og Hanssen (2022). Tiltak barnehagelærere vektlegger i sitt arbeid med utagerende atferd er blant annet autoritative voksne med en god balanse mellom varme og kontroll, sensitivitet overfor barnets

signaler og atferd, bekreftende atferd og det gode blikket på barnet, veiledning og støtte til barnet og god tid til å se og forstå barnet. Følgende tiltak sammenfaller med relasjonelle tiltak fremhevet av blant annet Lund (2012, 2020).

Betydningen av gode relasjoner mellom barn og voksen kan spores tilbake til Pianta (1999); (2002) som blant annet hevder at gode relasjoner utgjør en ressurs for utvikling, spesielt i møte med relasjonelle utfordringer som utagerende atferd. Videre fremhever Pianta (1999) at en god relasjon mellom barn og voksen kan fungere som en beskyttende faktor, mens relasjoner preget av negativitet og konflikter utgjør en betydelig risiko for barnets utvikling.

Barnehagelærernes vektlegging av gode relasjoner kan tyde på at de anser relasjoner som en beskyttende faktor i møte med utagerende atferd, mens dårlige relasjoner utgjør en risikofaktor. Dette understrekes også av barnehagelærernes uttalelser om at man må være villig til å endre på personalet rundt barnet. Barnehagelærerne utdyper dette med at hvis en ansatt har dårlig kjemi til barnet på avdelingen så klarer man ikke å oppnå en endring hos barnet. Ut fra dette formidler barnehagelærerne at man også må være villig til å endre på de ansatte, ikke bare på barna.

Funn i min studie tyder på at barnehagelærerne opplever at ikke alle ansatte har like god relasjonskompetanse og at det blir veldig tydelig når det er mangel på det i personalgruppen. Det beskrives videre at noen virker til å ha denne kompetansen naturlig med seg, mens andre har vansker med krevende relasjonsarbeid. Barnehagelærerne formidler en opplevelse av at enkelte ansatte bestemmer seg for at det er vanskelig og heller vil gjøre andre ting enn å være i samspill med/eller ha ei stund alene med barnet.

Barnehagelærerne i min studie formidler at det ikke er noen selvfølge at alle skal være gode på relasjonsarbeid og peker dermed på viktigheten av kursing og faglig oppdatering om blant annet relasjonsarbeid i barnehagen. Samtidig opplever barnehagelærerne at selv om alle ansatte kurses i relasjonsarbeid er det ikke bestandig kunnskapen utøves.

Barnehagelærerne i min studie er ikke samstemte om hvorvidt relasjonskompetanse kan øves/trenes på eller om det er en personlig egenskap noen bare har med seg. I den sammenheng hevder Spurkeland (2012) at relasjonskompetansen kan forstås teoretisk, men at den må utøves som en personlig kompetanse. Ifølge Spurkeland (2012) kan kompetansen likevel trenes og utvikles gjennom praktisk trening, da endring av atferd skjer ved øvelser, erfaringer og refleksjoner. Videre hevder Spurkeland (2012) at emosjonell modenhet og relasjonell kompetanse krever tid, kunnskap, handling samt refleksjoner og justeres ikke over

natten (Spurkeland, 2012). Dette samsvarer med barnehagelærernes opplevelse av kollegaers manglende relasjonelle utøvelse tross teoretisk kunnskap.

Det økte fokuset på relasjonskompetansens betydning forfektet av blant annet Kinge (2015) og Lund (2012) har forhåpentligvis ført til mer teoretisk kunnskap i barnehager og skoler. Funn i min studie kan likevel tyde på at man trenger mer tid, praktisk øvelse og ikke minst felles refleksjoner blant personalet for å utøve det som en personlig kompetanse.

Barnehagelærerne i min studie formidler med sine beskrivelser et systemisk og relasjonelt perspektiv på utagerende atferd, som beskrevet av blant annet Holland (2013) samt Kinge (2015). Systemene rundt barnet blant annet i form av relasjonskompetente voksne, vektlegges og forsøkes justert slik at barnet kan få så gode vekstvilkår som mulig (Holland, 2013; Pianta, 1999; Sollesnes, 2018). I et slikt perspektiv kan voksne eller ansatte med lav grad av relasjonskompetanse ses på som en årsak eller som en hindrende faktor for positiv utvikling og vekst hos barnet. Motsatt kan relasjonskompetente voksne ifølge et systemisk perspektiv danne grunnlaget for en sterk og god relasjon der barnet med utagerende atferd vil være mottakelig for at det også settes tydelige grenser.

Barnehagelærerne i min studie ser ut til å vektlegge betydningen av *det gode blikket* samt balansen mellom varme og autoritet hos de ansatte som et tiltak og en viktig nøkkel i sitt arbeid med utagerende atferd, som forfektet av blant annet Kinge (2015).

5.3 Tid og bemanning som hinder for økt kompetanse

Det framkommer i studien at barnehagelærerne opplever tidspress og lav bemanning som et direkte hinder for økt kompetanse i arbeidet med utagerende atferd. Mangelen på tid blir oppgitt som en viktig nøkkel inn i det daglige arbeidet med atferd som utfordrer.

Barnehagelærerne beskriver betydningen av *tid* i sammenheng med tidlig innsats, å kunne ta seg tid til å se og hjelpe barnet på en god måte, samt god nok tid til faglig oppdatering.

Informantene beskriver tid som en vesentlig nøkkel i arbeidet i betydningen av at det er rom for å sette seg ned med barnet, stoppe opp og la situasjonen «lande».

Funn tyder på at barnehagelærerne opplever tidspress og mange krav fra de ulike delene av jobben som barnehagelærer. De formidler en opplevelse av å ikke strekke til samt utfordringer med å gjennomføre lovpålagte oppgaver, i tillegg til å *se* og *hjelpe* de barna som trenger det.

Følgende funn samsvarer sådan med det Nilsen og Hanssen (2022) beskriver som «barnehagelærere fanget i samfunnsmaskineriets tidsklemme».

Ifølge Nilsen og Hanssen (2022) opplever barnehagelærerne arbeidet med utagerende atferd som utfordrende, nettopp grunnet mangel på tid og lav bemanning. Barnehagelærerne beskriver at de ikke har god nok tid til å se og hjelpe barn med utagerende atferd, med det resultat at systemrettede tiltak rettet mot hele barnegruppen blir prioritert over individrettede tiltak (Nilsen & Hanssen, 2022).

Barnehagelærerne i min studie opplever også at mangelen på tid ofte fører til *brannslukking* fremfor systematisk jobbing, de beskriver også en opplevelse av å *være litt bakpå*, spesielt hvis de er slitne og har lav bemanning på avdelingen.

Som tidligere nevnt viser mine funn at barnehagelærerne vektlegger betydningen av gode relasjoner i møte med utagerende atferd. En forutsetning for en god voksen/barn - relasjon preget av tillit, trygghet og gjensidig respekt krever både tid, tålmodighet og god bemanning noe som også fremheves av Nilsen og Hanssen (2022) samt Holland (2013).

Barnehagelærernes gode intensjoner blir dermed fanget i et krysspress, der lav bemanning, mangel på tid og lovpålagte oppgaver oppleves som et hinder i deres arbeid med utagerende atferd. Barnehagelærernes opplevelse av å stå i dette krysspresset beskrives som en negativ spiral, der de selv tar på seg ansvaret for de utfordrende barna for å unngå at kollegaer blir sykemeldte og ikke kommer på jobb. Barnehagelærerne beskriver også tidvis voldshendelser med utagerende barn der de tenker at *dette må jeg håndtere, ellers kommer ikke kollegaen min på jobb i morgen*. Barnehagelærerne opplever det som deres ansvar, og at det er et stort ansvar.

Funn fra min studie tyder videre på at arbeidet med utagerende atferd kan gi høyere belastning for hele personalet over tid med negative ringvirkninger som utbrenthet og sykemeldinger.

Barnehagelærerne i min studie opplever at det krevende arbeidet med utagerende atferd i hovedsak er deres ansvar, selv om de uttrykker at det er et felles personalansvar. Dette kan tyde på at kunnskap om utagerende atferd samt relasjonskompetanse ikke er godt nok innarbeidet i personalgruppen og at det av den grunn ofte tilfaller barnehagelærerne.

Barnehagelærernes uttalelser kan sådan tyde på manglende kunnskap, lite tid, lav relasjonskompetanse, og/eller ansvarsfraskrivelse hos ansatte i barnehagen. Informantene forteller at de ofte samler alle de utfordrende barna på eget rom med forskjellige aktiviteter, mens de andre tar seg av de barna det ikke er noe «styr» med. Dette begrunnes ut fra at det er enklere å gjøre «jobben» selv enn å høre på klager om utagerende atferd i etterkant.

I denne sammenheng fremhever Hejlskov og Edfelt (2019) betydningen av å dele på ansvaret, og å ha en felles forståelse av utagerende atferd i personalgruppen. De framhever videre betydningen av å ha refleksjoner rundt det som foregår i hverdagen og på den måten finne løsninger på hva man sammen kan gjøre for å hjelpe barnet. Å bare diskutere hva andre burde gjøre, kollegaer eller foresatte, vil i følge Hejlskov og Edfelt (2019) føre til maktesløshet, flere sykemeldinger og mer gjennomtrekk i personalgruppen (Hejlskov & Edfelt, 2019, s. 39).

Barnehagelærerne i min studie beskriver arbeidet med utagerende atferd som tungt arbeid som krever mye energi og tålmodighet av pedagogene. Opplevelsen av å være *helt tom* når man kommer hjem fra jobb og ikke ha overskudd til faglig oppdatering er noe som går igjen i min studie. Videre beskriver barnehagelærerne daglige utfordringer med å få tid til pedagogmøter, felles refleksjoner over barn på avdelingen, plantid som utgår grunnet lav bemanning og lite overskudd eller tid til å oppdatere seg faglig på jobb eller fritid.

Funn i min studie tyder på at faglig oppdateringer blir nedprioritert som en følge av mangel på tid og lav bemanning. Dette til tross for at barnehagelærerne uttrykker både vilje og lyst til å holde seg faglig oppdatert. Informantene beskriver en opplevelse av å ikke ha tid eller overskudd til faglig oppdatering i hverdagen og at de av den grunn gjerne skulle tatt «fri» et år for å studere på heltid.

Egenvilje til faglig oppdatering blir løftet frem som en viktig del av en samlet profesjonell yrkeskompetanse, hos både Skau (2017) og Hanssen (2021).

Mine funn viser at Barnehagelærerne har egenvilje til å oppdatere seg faglig, men at opplevelsen av å stå i et krysspress oppleves som krevende og utmattende.

På jobb opplever barnehagelærerne at plantiden blir *spist opp* av andre pålagte oppgaver og på fritiden prioriteres hvile for å hente seg inn til en ny arbeidsdag.

Barnehagelærerne formidler at de setter ekstra pris på dager som er satt av til kursing og kompetanseheving for personalet da de har et ønske om å heve kompetansen og fylle på med ny kunnskap. Da slike kurs oppleves som en sjeldenhet, formidler barnehagelærerne at de nesten blir litt overivrige når de først har muligheten til faglig oppdatering.

Funn i min studie synliggjøre sådan manglende tid og lav bemanning som et hinder for økt kunnskap og kompetanse i det daglige arbeidet med utagerende atferd.

Barnehagelærerne i min studie uttrykker tydelig både vilje og lyst til faglig oppdatering, men beskriver hverdagens krav, manglende bemanning og tidspress som hindringer.

5.4 Lav yrkesstatus – et hinder for opplevelsen av egen kompetanse

Funn i min studie peker i retning av at barnehagelærerne opplever lav profesjonsstatus som et hinder i deres arbeid med utagerende atferd. Informantene beskriver en opplevelse av å ikke bli tatt på alvor i møte med samarbeidende instanser eller foresatte og at deres kompetanse blir undervurdert. Barnehagelærerne understreker at de ikke leter etter diagnoser eller feil hos barnet, men at de ønsker å unngå en *vent og se – praksis*. De ønsker da heller å starte tidlig og kanskje oppdage at bekymringen var grunnløs, for så å slå seg til ro med at det ikke er grunnlag for videre undersøkelser.

Barnehagelærerne forteller om det å ikke nå frem eller bli tatt på alvor av foresatte, og beskriver en hendelse der alt som gjensto var å få underskrift på henvisning til PPT. En av informantene beskriver det å stå i porten med penna klar i handa uten å lykkes. Jobben med henvisningen er utsatt, og barnet må streve unødvendig i enda et år. Informanten formidler med dette en opplevelse av maktesløshet og en frustrasjon over å ikke kunne gi barnet den hjelpen det så sårt trengte, å få hjelp av PPT eller BUP.

Barnehagelærerne i min studie fremhever videre at PPT må raskere på banen, og at de må ta dem mer på alvor i stedet for å be dem om å vente og prøve ut flere tiltak. Barnehagelærerne formidler med dette en opplevelse av at deres kompetanse ikke blir anerkjent og at barnet av den grunn ikke får den hjelp det trenger. De beskriver det som *trist* fordi det ikke bare går ut over dem - det går ut over barnet.

Barnehagelærernes opplevelse av at deres kompetanse og kunnskap ikke blir godt nok anerkjent, kan ha en sammenheng med barnehageprofesjonens utvikling. Ifølge Larsen og Slåtten (2014) har den norske barnehagen tradisjonelt vært omtalt som en profesjon med lite rutiner og formaliseringsgrad, med organisatoriske kjennetegn preget av uformelle relasjoner og flat struktur. Greve (2014) påpeker at tidligere Rammeplan for barnehage ikke har skilt mellom barnehagelærers ansvar og oppgaver i forhold til de andre barnehageansatte og har operert med begrepet *personalet* og ikke barnehagelærer.

Greve et. al (2014) hevder at dette kan komme av at et flertall av de ansatte ikke har hatt formell utdanning. Videre hevder Greve et. al (2014) at det kan tyde på at begrepet «personalet» eller «voksne» er tilstrekkelig kvalifikasjon for å jobbe i barnehagen, og at oppgavene bare er å *passer barn*. En uheldig konklusjon som ifølge Greve et. al signaliserer at barnehagelærer bare er et yrke og ikke en profesjon (Greve et al., 2014).

I dagens Rammeplan for barnehage (2017) er ordlyd og begrepsbruk endret fra et ensidig fokus på «personalet» til en mer detaljert beskrivelse av pedagogisk leders oppgaver. Dette er en positiv endring som fører til en større bevisstgjøring rundt barnehagelærerens oppgaver og profesjonsidentitet. Selv om ordlyd og begrepsbruken i dagens Rammeplan for barnehage (2017) er endret kan det likevel tyde på at tidligere begrepsbruk, vage beskrivelser samt utydelig skille mellom arbeidsoppgaver fortsatt preger yrkesprofesjonen og dermed profesjonens status.

Til tross for nyere statlige føringer for barnehageprofesjonen med et økt fokus på tidlig innsats og kompetanseheving, kan det virke som at utdaterte holdninger til profesjonen der det er nok å være en «voksen» for å passe barn fortsatt er gjeldende. Det er heller ikke mange år siden det var akseptabelt å referer til barnehagepersonell som «tante» eller «onkel», uavhengig om de ansatte var ufaglært, fagarbeider eller pedagogisk leder, med tre – årig barnehagelærerutdanning.

Funn fra min studie peker i retningen av at barnehagelærere har en opplevelse av god kompetanse i møte med utagerende atferd, men at denne kompetansen i liten grad blir anerkjent av andre. Det fremkommer videre at dette kan handle om lengden barnehagelærerutdanningen kontra andre utdannelser med krav til mastergrad.

Barnehagelærerne understreker at dette på langt nær gjelder alle samarbeidspartnere, men at det er noe de opplever mer enn de ønsker. Funn tyder også på at grunnkompetansen til barnehagelærerne gir for «lite makt». Barnehagelærerne i min studie beskriver en følelse i retning av *håpløshet*, med en opplevelse av at deres kompetanse gir for lite makt eller status.

Barnehagelærerne i min studie opplever videre at de er rustet til arbeidet med utagerende atferd og begrunner det ut fra egne erfaringer og evnen til å bygge gode relasjoner til barn med utagerende atferd. Opplevelsen av å ikke bli tatt på alvor av foresatte, samarbeidspartnere eller også leder, beskrives som et nederlag og med en følelse av å komme til kort.

Selv om lengde på utdanning er nevnt som en mulig faktor, viser mine funn at barnehagelærerne ikke tror det er eneste årsak til lav grad av anerkjennelse.

Informantene tror også at det kan ha en sammenheng med den posisjonen yrket har i dagens samfunn der begrepet «barnehagetante» fortsatt er i bruk.

Barnehagelærernes opplevelse av lav profesjonsstatus blir også fremhevet av Hejlskov og Edfelt (2019) som peker på manglende respekt og status som en utfordring for profesjonen. I følge Hejlskov og Edfelt (2019) har «alle» en mening om barnehagen, men samtidig liten

respekt for barnehageansattes profesjonalitet og kompetanse. Videre forfekter de at samfunnsdebatten ofte kan gi inntrykk av at barnehagens fremste oppgave er å passe barna mens de foresatte er på jobb. At barnehagen er en pedagogisk virksomhet med et samfunnsmandat og en hensikt i å legge til rette for at alle barn skal utvikle seg på best mulig måte hører vi ikke så ofte om (Hejlskov & Edfelt, 2019).

Med dette som bakgrunn er det legitimt å stille spørsmål om profesjonens lave status kan ha innvirkning på prioritering av økt bemanning, plantid for pedagogene samt lønnsvekst i barnehageprofesjonen? Det kan virke som at regjeringen tror det er et *enten – eller* og ikke et *både og* med tanke på prioritering av kompetanse og bemanning i barnehagen.

Selv om det siste tiåret har bydd på noen endringer blant annet i form av endring i navn på utdanning (fra førskolelærerutdanning til barnehagelærerutdanning), og at yrkestittelen gikk fra førskolelærer til barnehagelærer, har vi fortsatt en vei å gå for å løfte profesjonens yrkesstatus. Intensjonen med den *nye* barnehagelærerutdanningen, innført i 2013 innebar ifølge Hanssen (2015) at den skulle være en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning med høy faglig kvalitet. Samtidig skulle den *nye* barnehagelærerutdanningen være med på å sikre et forpliktende samspill mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen (Hanssen, 2015, s. 68).

I møte med nyere forskning fra blant annet Hanssen, Olsen & Hanssen samt Nilsen & Hanssen (Hanssen, 2018, 2021; Nilsen & Hanssen, 2022; Olsen & Hanssen, 2021; Olsen & Hanssen, 2022), kan det se ut som at intensjonen om å sikre et forpliktende samspill mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene så langt ikke er oppfylt. Barnehagelærere i min studie samt nyutdannede barnehagelærere i studien til Olsen & Hanssen (2022), signaliserer et behov for mer spesialpedagogisk kompetanse for å kunne ivareta alle barn, uavhengig av forutsetninger og sikre alle barn like muligheter for vekst og utvikling.

Funn i min studie kan tyde på at lav profesjonsstatus preger barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse og av den grunn arbeidet med utagerende atferd. Funn viser også at mangel på tid og bemanning er de to største utfordringene, noe også Nilsen og Hanssen (2022) fremhever i sin studie. En forhåpning er at prosessen med *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020)* kan føre til et profesjonsløft med sitt tydelige fokus på økt kompetanse i barnehagesektoren.

6 AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Formålet med min studie var å oppnå nyansert innsikt i og å utdype kunnskapen om barnehagelærerens opplevelse av egen kompetanse i møte med utagerende atferd.

Med dette som bakgrunn valgte jeg en fenomenologisk tilnærming med bruk av kvalitativt og semi-strukturert forskningsintervju. Studiens forskningsdata er analysert ved hjelp av tematisk innholdsanalyse basert på Malteruds (2017) analysemodell. Mine hovedfunn er utledet fra studiens forskningsspørsmål og videre drøftet opp mot det teoretiske rammeverket.

I dette siste avsluttende kapittelet vil jeg sammenfatte hva studien viser og besvare studiens problemstilling før jeg til slutt forsøker å gi noen implikasjoner for videre forskning.

6.1 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon

Studiens problemstilling var følgende:

Hvordan opplever barnehagelærerne sin kompetanse i arbeidet med utagerende atferd?

Barnehagelærerne i min studie ser ut til å ha ganske lik beskrivelse av fenomenet utagerende atferd. Deres beskrivelser sammenfaller med det som blant annet Drugli (2013) og Haugen (2019) beskriver som mer alvorlig utagerende atferd – en atferd som skiller seg fra det som er normalt for alderen både med tanke på nivå, varighet samt alvorlighet.

Barnehagelærernes beskrivelse av utagerende atferd peker i retning av at de klarer å skille mellom atferd innenfor normalbildet, jmf. Drugli (2013) og atferd av mer alvorlig grad som krever dypere forståelse og igangsetting av tiltak som beskrevet hos Haugen (2019).

Dette kan tyde på at mine personlige betraktninger innledningsvis i studien ikke nødvendigvis stemte i møte med mine informanter. Som spesialpedagog i en barnehage opplevde jeg å få flest henvendelser vedrørende barn med utagerende atferd. Med dette som bakgrunn reflekterte jeg blant annet over barnehagelærernes evne til å skille mellom normalatferd og mer alvorlig atferd med tanke på tidlig innsats og forebygging.

Barnehagelærerne i min studie viser at de evner å skille mellom normal atferd og alvorlig atferd hos barn. Det er likevel viktig å være klar over at mine funn er person og kontekst avhengig og kunne sett annerledes ut hvis jeg hadde gjentatt studien med andre informanter.

Barnehagelærerne i min studie vektlegger også betydningen av å se *bakenfor atferden* til barnet som beskrevet av blant annet Lund (2012), samt viktigheten av kunnskap om ulike og sammensatte årsaksforhold. Barnehagelærerne i min studie ser i hovedsak ut til å vektlegge betydningen av et systemrettet perspektiv på utagerende atferd med systemiske eller

relasjonelle tiltak. De framhever i stor grad betydningen av god relasjonskompetanse hos de ansatte samt systemrettede tiltak som personaltetthet og tid som viktige nøkler i arbeidet med utagerende atferd. Mangelen på tid og personale gir dessverre en opplevelse av å hele tiden være på etterskudd eller å bare drive med *brannslukking*. Dette synliggjør barnehagelærernes praktiske utfordringer i møte med systemets nådeløse rammer og sammenfaller med mine tanker innledningsvis i studien. Det er svært krevende å balansere hensynet til gruppen opp mot hensynet til det enkelte barn med behov for særskilte tiltak.

Barnehagelærerne i min studie uttrykker en opplevelse av god kompetanse i møte med utagerende atferd, men formidler samtidig at det er et krevende arbeid. Funn i studien tyder på at barnehagelærerne har en del kunnskap om utagerende atferd og mulige bakenforliggende årsaker, men de gir samtidig uttrykk for at de ønsker mer inngående kunnskap om fenomenet. En opplevelse av at ting tar for lang tid og at PPT kommer for sent på *banen* kan tyde på at de likevel ikke er helt sikker på egen kompetanse, at de ønsker en bekreftelse fra PPT eller at PPT skal ta de på alvor? Det som helt sikkert kan slås fast er at samtlige informanter ønsker mer tid til kurs, faglig oppdatering og/eller videreutdanning innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet.

I løpet av denne prosessen har jeg flere ganger undret meg over dagens rådende systemperspektiv som ofte fremstår som en motsetning til individperspektivet. Jeg mener i likhet med Uthus (2020) at det er behov for et *både og- perspektiv* på utagerende vansker som tar hensyn til det gjensidige påvirkningsforholdet mellom individet og miljøet rundt, som beskrevet i transaksjonsmodellen til Sameroff (2009). For å forstå barn med utagerende atferd og for å kunne yte riktig hjelp bør man se barnet både som et individ med sine biologiske forutsetninger og individet i samspill med miljøet. Å velge bare et perspektiv, eksempelvis det systemiske perspektivet er uheldig, likesom et ensidig fokus på biologiske faktorer hos individet er uheldig. Uthus (2020) beskriver den ensidige vektleggingen av systemperspektivet som det *systemrettede mistaket*, et perspektiv der barnets individuelle behov går på bekostning av hensynet til felleskapet og systemets rammer (Uthus, 2020).

Det kan synes som at barnehagelærerne i min studie oppfatter disse perspektivene som til dels motstridene ut fra deres vektlegging av systemrettede tiltak. På samme tid gir barnehagelærerne uttrykk for at det også kan handle om vansker hos individet i form av arvelighet eller biologiske faktorer, men dette vektlegges ikke i samme grad. Med et

systemisk perspektiv på utagerende atferd representerer sådan barnehagelærerne i min studie det politisk og ideologisk korrekte.

Funn i min studie tyder på at utfordringene barnehagelærerne står overfor i møte med utagerende atferd er sammensatt og kompleks. Mange ytre faktorer spiller inn og påvirker barnehagelærerens opplevelse av både kompetanse og yrkesidentitet noe både Greve (2014), Hejlskov og Edfelt (2019), Hanssen (2015) samt Nilsen og Hanssen (2022) bekrefter. Det er på ingen måte nytt at barnehagelærerne ser på barn med utagerende atferdsvansker som en mangfoldig og til dels krevende gruppe, heller ikke at mangel på tid og bemanning oppleves som en stor hindring i arbeidet. Det som derimot er interessant, er hvordan mangelen på tid og bemanning ser ut til å påvirke barnehagelærernes opplevelse av egen kunnskap og kompetanse og hvordan en opplevelse av lav profesjonsstatus synliggjøres som et hinder i deres arbeid med utagerende atferd.

Høsten 2022, midtveis i prosessen med min masteroppgave ble første evalueringsrapport av *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* publisert (Wendelborg et al., 2022). Rapporten understreker at kompetanseløftet er i en tidlig fase, men at arbeidet med å implementere satsningen er godt i gang (Wendelborg et al., 2022). Foruten organisatoriske funn som blant annet omhandler samarbeidsforumets videre rolle, pekes det blant annet på fordelingen av økonomiske midler til tiltak i de ulike kommunene som deles ut *pro rata* – ut fra et rettferdighetssyn. Dette innebærer at midlene kommer alle kommuner til gode uten store skjevfordelinger. Rapporten påpeker imidlertid at midlene på den måten blir smørt *tynt utover*, og stiller spørsmål om hvorvidt det blir nok midler til å igangsette nødvendige og spesifikke kompetansehevingstiltak som kommer *hele laget rundt barnet* til gode.

Et annet interessant funn i rapporten viser at barnehage og skolesektoren, særlig i små kommuner, oppleves å være under press med tanke på tilgjengelige ressurser. Rapporten stiller spørsmål om det er tilstrekkelig kapasitet i kommunene til å følge opp alle endringer og prosesser som igangsettes med kompetanseløftet. (Wendelborg et al., 2022, s. 50).

Rapporten fremhever videre at UH (universiteter og høyskoler) i utgangspunktet ikke er organisert for å drive endringsarbeid i skoler og barnehager, noe som sannsynligvis krever mer arbeid på tvers av fagmiljøer ved det enkelte UH enn hva som er vanlig.

Regionale UH aktører er ifølge rapporten representert i samarbeidsfora og det er forutsatt at UH-sektoren skal være med i behovskartleggingen. Dette kan ifølge Wendelborg et. al (2022) medføre at behovskartleggingen styres mot den kompetansen den regionale UH-aktøren

besitter og ikke nødvendigvis de behov kommuner, skoler og barnehager har. Dette er ifølge Wendelborg et al. (2022) et viktig oppmerksomhetspunkt i det videre arbeidet med kompetanseløftet.

Oppsummerende rapporterer Wendelborg et al. (2022) at kompetanseløftet er i en startfase og at det er mange veier som enda ikke er tilstrekkelig kartlagt.

Rapporten understreker at arbeidet med Kompetanseløftet må ses på som en prosess i utvikling, men med klare mål som prosessen skal oppfylle.

Et viktig og avsluttende spørsmål i rapporten er hvordan man kan sikre at kompetanseløftet bidrar til følgende:

- At alle barn skal oppleve å få et tilpasset og inkluderende tilbud
- At alle barn får mulighet til utvikling, læring, vekst og trivsel
- At laget rundt barnet jobber sammen for å skape et inkluderende fellesskap
- At det pedagogiske tilbudet tilpasses for best mulig utvikling og læring

(Wendelborg et al., 2022)

I fortsettelsen blir det interessant å se om intensjonen med kompetanseløftet blir oppfylt og om man lykkes med å flytte kompetansen tetter på barnet. En tydelig utfordring med Kompetanseløftet er blant annet gjennomføringsevnen i de enkelte kommunene og barnehagene med tanke på tilgjengelige ressurser (Wendelborg et al., 2022). Det er likevel positivt at utdanningsinstitusjonene er med på kompetanseløftet, og jeg har forhåpninger om at det på sikt kan bidra til endringer i grunnutdanningen til barnehagelærerne med mer spesialpedagogisk kunnskap. Kompetansehevingstiltak i form av videreutdanning og kommunale kompetansepakker er bra, men bidrar ikke nødvendigvis til en felles spesialpedagogisk plattform for barnehagelærerne.

Jeg applauderer forskning og kompetansehevingstiltak som fokuserer på mer kunnskap om årsak og tiltak rettet mot barn med blant annet utagerende atferd. Det er ingen tvil om at økt kunnskap gir barnehagelærerne mer innsikt og kompetanse til å fange *opp barn* som strever og igangsette tiltak, jmf. Stortingsmelding 6. *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og sfo* (Meld. St. 6, 2019-2020). En felles standard for utdanningsinstitusjonene som sikrer at alle barnehagelærere har samme spesialpedagogiske grunnkompetanse vil etter min mening være et stødig fundament i arbeidet med barn.

6.2 Avsluttende kommentar og Studiens implikasjoner

Funn i min studie viser at barnehagelærer står i et spenningsfelt med store og krevende utfordringer. For at barnehagen skal ha en reell mulighet til å oppfylle sitt samfunnsmandat jfr. Barnehageloven (2005) og Rammeplan for barnehage (2017) må Regjering og Storting endre barnehagesektorens forutsetninger. Dette vil ifølge Olsen og Hanssen (2021) blant annet innebære endringer i grunnutdanningen med et større fokus på spesialpedagogiske emner. Videre må grunnbemanningen i barnehagene styrkes, og plantiden til pedagogene må økes fra dagens fire timer pr. uke. At pedagogenes plantid har vært uforandret de siste 30 årene samtidig som kravene til barnehagene har økt sier noe om samfunnets syn på barnehageprofesjonen. Storting og Regjering må med dette bidra med en tydeligere bevissthet rundt barnehagens viktige samfunnsoppdrag og være med på å løfte profesjonens status.

Basert på studiens funn kan det være interessant med videre forskning på barnehageprofesjonens yrkesstatus og hvordan den blant annet påvirker barnehagelærernes opplevelse av kompetanse i deres arbeid med blant annet utagerende atferd.

Min studie gir ingen entydige svar på barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse, men synliggjør likevel noen viktige faktorer som spiller inn.

En longitudinell studie som inkluderer både nyutdannede og erfarne barnehagelærere vil muligens kunne gi flere bidrag, samt større innsikt i barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse sett i forhold til de funn som kommer frem i min studie. En utfordring med en slik studie er risiko for frafall underveis, ved at barnehagelærere slutter i yrket eller går over i andre stillinger innenfor barnehagesektoren.

Barnehagelæreryrket er et spennende og givende yrke, men funn i min studie viser også at det byr på utfordringer og høy arbeidsbelastning. En opplevelse av *å ikke strekke til* eller å bruke opp alle sine krefter på jobb er belastende over tid og veien til sykemeldinger eller «veien ut av yrket» kan da bli kort for mange barnehagelærere. Hvis vi skal lykkes med å hjelpe barn med utagerende atferd, være tett på, fange opp og igangsette riktige tiltak, må vi ikke glemme barnehagelærerne. Det er ingen tvil om at mine informanter er stolte av sitt eget yrke og den viktige jobben de utfører, men en opplevelse av lav profesjonsstatus og lav grad av anerkjennelse ser ut til å føre til motløshet og frustrasjon.

Avslutningsvis oppfordrer jeg til følgende:

Løft barnehageprofesjonen, anerkjenn barnehagelærerne og styrk laget rundt barnet.

Litteraturliste

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago press.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). *Se barnet innenfra - Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget.
- Busso, D. L. (2018). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. I B. G (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 46-53). Gyldendal akademisk.
- Børhaug, K. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag: Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen* (12/2018 – opplag 200). Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnhagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). The discipline and practice of qualitative research. I Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (5. utg., s. 1-28). SAGE Publications.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B., Clifford, G. & Larsson, B. (2008). Teachers' Experience and management of young children treated because of home conduct problems: A qualitative study. *Scandinavian journal of educational research*, 52, 279-291.
<https://doi.org/10.1080/00313830802025082>
- Eriksen, K. E. & Halkier, L. (2012). *Utviklingsstøtte til barn i barnehagen*. Kommuneforlaget.

- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna: Handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I O. L. Fuglestad & H. Fandrem (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19-30). Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. A. & Søbstad, R. (2020). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Greene, R. W. (2005). *Eksplorative barn*. Pedagogisk forum.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor: Elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A., Jansen, T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2022). Resilens - tidlig innsats for å bygge motstandskraft og mestringsevne hos barn i risiko. I B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hannås, B. M. & Hanssen, N. B. (2016). Special needs education in light of the inclusion principle: an exploratory study of special needs education practice in Belarusian and Norwegian preschools. *European journal of special needs education*, 31(4), 520-534. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194576>
- Hanssen, N. B. (2015). Barnehagelærerens profesjonsidentitet og profesjonsforståelse. Hvem er du og hvem er jeg? *Psykologi i kommunen*, (5).
- Hanssen, N. B. (2018). *Special educational needs practices in Norwegian and Belarusian preschools* [Ph.d. nr. 21 – 2018, Nord universitet]. Bodø.
- Hanssen, N. B. (2021). «Jeg har prøvd alt» : om lærerens kompetansebehov for å praktisere spesialundervisning. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 245-261). Universitetsforlaget.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm akademisk.
- Haugland, Y. & Tangen, R. (2012). *Barn med ADHD I barnehagen. Tilrettelegging for trivsel, lek og læring*. Kommuneforlaget.
- Haukenes, M. B. (2017). Feedback and assesment in the new kindergarden teacher education i Norway. *Universal Journal of Educational Research*, 5, 1201-1204.
- Haustätter, R. S., Reindal, M. S. (2016). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Cappelen Damm Akademisk.

- Havnes, A. (2018). ECEC professionalization: Challenges of developing professional standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 5(26), 657-673.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522734>
- Hejlskov, E. B. & Edfelt, D. (2019). *Rabalder i barnehagen: Om lavaffektive tilnæringer*. Fagbokforlaget.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn: krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, K. N. & Bakken, A. K. (2020). *Fra uro til ro*. Gyldendal Norsk forlag.
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. I E. Befring, B. K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 107-131). Cappelen Damm Akademiske.
- Kinge, E. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs?: Om relasjonskompetanse, Om foreldresamarbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Gyldendal akademisk.
- Klinge, L. (2017). *Lærerens relasjonskompetence: Kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo.
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø. & Røkenes, F. M. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025* (10/2022 – opplag 100).
<https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Universitetsforlaget.
- Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kvello, Ø. (2022). Transaksjonsmodellen for barns utvikling og Bronfenbrenners bioøkologiske teori. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello & D. I. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 31-45). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider - nye barnehageorganisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lund, I., Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: nye perspektiver*. Cappelen Damm Akademiske.
- Lysebo, M. & Bratt, E. (2019). *Relasjonskompetanse i barnehagen*. Pedlex.
- Løgstrup, K. E. (2000). *Den etiske fordring*. Cappelen Forlag (utgitt av Gyldendal, København, 1965 og 1991).
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* Kunnskapsdepartementet. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: Oktan AS.
- Nilsen, H. M. & Hanssen, N. B. (2022). Barn med utagerende atferd - i samfunnsmaskineriets tidsklemme. *Psykologi i kommunen*, (3). <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/barn-med-utagerende-atferd-i-samfunnsmaskineriets-tidsklemme/19.242>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, K. & Hanssen, N. B. (2021). Spesialpedagogiske undervisningspraksiser i barnehagelærerutdanningen. I J. Aspfors, R. Jakhelln & E. Sjølie (Red.), *Å analysere og endre praksis: Teorien om praksisarkitekturer* (s. 70-80). Universitetsforlaget.
- Olsen, K. & Hanssen, N. B. (2022). A survey into graduate student`s views on special needs education in ECE teacher education in Norway. I H. Harju-Luukkainen, N. B. Hanssen & C. Sundqvist (Red.), *Special education in the early years: Perspectives on policy and practice in the nordic countries*. Springer.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K. & Suchodoletz, V. A. (2022). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444-460.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815>
- Peters, N. & Juveli, A. (2020). *Psykisk helse i barnehagen - Forstå hvordan det er inni meg når jeg er ute av meg* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Amerikansk psykologisk forening.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New directions for youth development*, (93), 91-107.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model*. American Psychological Association.
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis: En studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen*. Fagbokforlaget
- Shakespeare, T. & Wattson, N. (1997). Defending the social model. *Disability & Society*, 2(12), 293-300.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm akademisk.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse* (2. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Steine, I. M., Winje, D., Nordhus, I. H., Milde, A. M., Bjorvatn, B., Grønli, J. & Pallessen, S. (2017). Hvorfor tar det så lang tid å fortelle om seksuelle overgrep. *Tidsskrift for norsk*

- psykologforening, 55(2), 204-208. <https://psykologtidsskriftet.no/frapraksis/2017/01/hvorfor-tar-det-sa-lang-tid-fortelle-om-seksuelle-overgrep>
- Straarup, L. & Bertelsen, H. M. (2021). *ADHD i Skolen: Styrk relasjoner, oppmerksomhet og kommunikasjon*. Hertvig og Info vest forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tønnessen, H. L. B. (2016). *Å velge det varme blikket: Inspirasjon, mot og håp til dagens foreldre*. Kommuneforlaget.
- UHR. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. UHR. <https://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf>
- Universitets- og høyskoleloven – uhl. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2005-04-01-15)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis: 2020-2024*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Utdanningsspeilet 2022: Barn med spesialpedagogisk hjelp*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/barnehage/spesialpedagogisk-hjelp/>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: mot nye mål og ny mening*. Gyldendal.
- Webster-Stratton, C. (2000). *De utrolige årene: Et foreldreveiledningsprogram*. Gyldendal Akademiske.
- Webster-Stratton, C. & Okstad, K. A. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal akademisk.
- Wendelborg, C., Gjerustad, C., Andrews, T., Caspersen, J. & Smedsrud, J. (2022). *Evaluering av Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis: Delrapport 1 (Rapport 2022: Mangfold og inkludering)*. N. Samfunnsforskning. https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Delrapport-1-Evaluering-av-Kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis_endelig-003.pdf

- Wolcott, S. C., Williford, P. A. & Hartz-Mandell, K. (2019). The Validity of narratives for understanding children`s perceptions of the teacher-child relationship for preeschoolers who display elevated disruptive behaviors. *Early Education And Development*, 30(7). <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1556547>
- Aalberg, E. A. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk: praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Figur og illustrasjonsliste

Figur 1.3.2 Barnehagelærerens samlede kompetansebehov	10
Figur 2.1.2 Transaksjonsmodellen (Kvello, 2022; Sameroff, 2009).....	17
Figur 2.4.1 Kompetansetrekanten (Skau, 2017).....	22
Figur 2.4.2 Samlet spesialpedagogisk kompetanse (Hanssen, 2021).....	24
Figur 3.3.2.1 Analyseprosesser (Malterud, 2017).....	45
Illustrasjon 4.1.3 Kunnskap om og forståelse av utagerende atferd	56
Illustrasjon 4.2 Betydningen av relasjoner	60
Illustrasjon 4.3 utfordringer med tid og bemanning	63
Illustrasjon 4.4 Lav profesjonsstatus som hinder for kompetanse	66

Vedlegg 1 Vurdering og godkjenning NSD



[Meldeskjema](#) / [Barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse i møte med utag...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

470386

Vurderingstype

Standard

Dato

07.04.2022

Prosjekttittel

Barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse i møte med utagerende atferd.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Natalia Bahdanovick Hanssen

Student

Monica Sahl Rommetveit

Prosjektperiode

25.04.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

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

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse i sitt arbeid med utagerende atferd

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en dypere innsikt og forståelse av barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse i møte med utagerende atferd i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Monica Sahl Rommetveit og jeg er student ved Nord Universitetet i Bodø. Jeg studerer master i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk og skal i den forbindelse utføre et masteroppgaveprosjekt. Prosjektet omhandler barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse i sitt arbeid med utagerende atferd.

Problemstillingen min er: «Hvordan opplever barnehagelærerne sin kompetanse i arbeidet med utagerende atferd?»

Jeg skal gjennomføre en intervjuundersøkelse hvor jeg skal forsøke å få svar på min problemstilling samt forskerspørsmål:

- 1. Hvilke tanker eksisterer rundt fenomenet utagerende atferd?*
- 2. Hva vektlegges av den enkelte barnehagelærer i arbeidet med utagerende atferd?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitetet Bodø

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg sender ut denne forespørselen fordi jeg vil gjennomføre en intervju samtale med barnehagelærere om mitt tema. I den forbindelse sender jeg ut dette informasjonsskrivet til aktuelle barnehager. Det er nødvendig for min studie at barnehagelæreren har vært yrkesaktiv i to år og at personen har erfaring med å arbeide med barn som viser utagerende atferdsvansker.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet vil jeg gjennomføre et intervju med deg som varer i ca. 45 minutter. Deltakelsen innebærer at jeg tar lydopptak av intervjuene. Intervjuene vil foregå i arbeidstiden. Spørsmålene vil omhandle dine tanker og betraktninger rundt utagerende atferd hos barn i barnehagen og hvordan du opplever din kompetanse i møte med fenomenet. Jeg vil også komme inn på utfordringer og hvilke faktorer du opplever som mest avgjørende i arbeidet. Både jeg og du har taushetsplikt og er begge ansvarlig for at historier ikke fortelles på en slik måte at de kan identifiseres til et nåværende eller tidligere barn på barnehagen direkte eller indirekte

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg har taushetsplikt og lydopptak og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder som kommer til å ha tilgang til dette. Jeg vil kun bruke den informasjonen som relevant i forhold til mitt masterprosjekt. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dette vil bli innelåst og ingen opplysninger vil

kunne spores tilbake til deg da det kun er meg som kommer til å ha tilgang. Alle opplysninger vil bli behandlet uten navn eller andre gjenkjennelige opplysninger. Informasjonen som registreres om deg skal bare brukes slik det er beskrevet under formålet med studien.

Undersøkelsen anonymiseres og ingen navn eller personidentifiserende opplysninger vil komme frem. Når intervjuet er transkribert, vil lydfilet slettes. Alt av datamateriell kommer til å være på min pc som er sikret med passord. Det er kun jeg som bruker den. Du kan om ønskelig få det transkriberte intervjuet tilsendt, og eventuelt komme med innvendinger hvis jeg har misforstått deg, eller om du har noe å tilføye. Dette er helt frivillig for din del.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest mai - 2023. Alt av materiale og opplysninger som kan knyttes opp til deg vil bli slettet innen den tid.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitetet Bodø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Monica Sahl Rommetveit

Student, Master i tilpasset opplæring

Nord Universitetet Bodø

Tlf: 95553093

E-post: monica.s.rommetveit@student.nord.no

Veileder:

Natallia Bahdanovich Hanssen

Førsteamanuensis i spesialpedagogikk

Nord universitet

Tlf: 75 51 77 64

E-post: natallia.b.hanssen@nord.no

Vårt personvernombud ved Nord:

Torill Irene Kringen

Tlf: 74022750

E-post: toril.i.kringenord.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student

Monica Sahl Rommetveit

Veileder

Natallia Bahdanovich Hanssen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse i sitt arbeid med utagerende atferd*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide – Masteroppgave

Rammeverk for masteroppgaven er Skau sin kompetansetrekant om samlet profesjonell kompetanse, samt en videreutviklet modellen spisset mot spesialpedagogisk kompetanse av Natalia Bahdanovich Hanssen.

Problemstilling

Hvordan opplever barnehagelærere sin kompetanse i arbeidet med utagerende atferd?

Forskningsspørsmål:

1. Hvilke tanker eksisterer rundt fenomenet utagerende atferd?
2. Hva vektlegges av den enkelte barnehagelærere i arbeidet med utagerende atferd?

Bakgrunn og opplysninger

1. Hva er din alder?
2. Hvor lenge har du jobbet som barnehagelærer?
3. Hvilken utdanning har du?
4. Hvilke arbeidsoppgaver har du?
5. Hvor mange barn og voksne er det på din avdeling?

Forståelse og tanker rundt utagerende atferd

1. Hva legger du i begrepet utagerende atferd? Gi eksempler.
2. Hva tenker du barn med utagerende atferd har utfordringer med?
3. Hva tenker du kan være årsaken til utagerende atferd hos barnehagebarn?
4. Hvordan identifiserer eller kartlegger vi utagerende atferd? Kan du gi eksempler fra ditt eget arbeid?

Hva vektlegger barnehagelæreren i sitt arbeid med utagerende atferd?

1. Hva vil du beskrive som de mest avgjørende faktorer i arbeidet med å støtte og hjelpe barn med utagerende atferd?
2. Hvilke tiltak eller spesifikke metoder bruker dere i arbeidet med utagerende atferdsvansker? Gi eksempler.
3. Hvordan organiserer dere tiltak dere bruker i arbeidet med barn med utagerende atferd? Gi eksempler.

Personlige egenskaper og evne til å reflekter

1. Hvilke tanker har du rundt egen kompetanse i møte med utagerende atferd?
2. Hvordan vil du beskrive din opplevelse av hvordan arbeidet med utagerende atferd fungerer på din avdeling/i din barnehage?
3. Hva tenker du skal til for å gjøre dette arbeidet lettere å håndtere?
4. Hva tenker du om å oppdatere deg faglig/innhente ny kunnskap om utagerende atferd?

Avslutning

1. Kan du gi noen eksempler på situasjoner du opplever som utfordrende i ditt arbeid med barn med utagerende atferd?
2. Kan du gi noen eksempler på positive erfaringer i ditt arbeid med utagerende atferd?
3. Har du noen andre kommentarer eller tanker rundt temaet?

Takk for deltakelsen i min studie!

Monica Sahl Rommetveit

Masterstudent i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk

Nord universitet - Bodø