



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Utdanningsvitenskap – Profil Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Marthe- Synnøve Hauge (signatur forfatter)
Veileder: Stein Erik Ohna	
Tittel på masteroppgaven: En kvalitativ studie om barn som viser utfordrende atferd i barnehagen og pedagogisk leders forebyggende arbeid. Engelsk tittel: A qualitative study of children with challenging behaviour in the kindergarten and the pedagogical leader's preventive work.	
Emneord: Utfordrende atferd Inkluderende fellesskap Tverrfaglig samarbeid Foreldresamarbeid	Antall ord: 34482 + vedlegg/annet: 1797 Stavanger, 11. juni 2021 dato/år

FORORD

Det har vært to spennende og interessante år på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og dette masterprosjektet har vært en svært lærerik og tidkrevende prosess.

En stor takk til professor Stein Erik Ohna ved Universitetet i Stavanger, som har veiledet meg til å komme gjennom masterprosjektet dette semesteret. Vi har utvekslet interessante refleksjoner og samtaler rundt tematikken, som har bidratt til å forme oppgaven. Han har vært engasjert og gitt konstruktive tilbakemeldinger som har vært til stor hjelp. Samtidig vil jeg takke informantene som har gitt meg et lærerikt innsyn i deres erfaringer og opplevelser.

Jeg vil gjerne rette en takk til familie og venner som har støttet meg gjennom hele prosessen, deres tro på meg har gitt mye motivasjon og støtte. En spesiell takk til min samboer som har gitt meg selvtillit, gode samtaler, hjulpet meg med det tekniske og vært en viktig støttespiller for meg under mitt arbeid med masteroppgaven.

Stavanger, juni 2021

Marthe- Synnøve Hauge

SAMMENDRAG

Masterprosjektet har hatt fokus på hvilke erfaringer informantene hadde om barn som viser utfordrende atferd, på hvilken måte informantene arbeidet for å forebygge utfordrende atferd og hvordan det inkluderende fellesskapet på avdelingene ble ivaretatt.

Problemstillingen:

På hvilken måte arbeider pedagogisk leder i møte med barn som viser utfordrende atferd i barnehagen, og hvordan tilrettelegges det for et inkluderende fellesskap?

Studien har tatt utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign, det ble benyttet intervju og tilgjengelig datamateriale fra et tverrfaglig samarbeidsprosjekt mellom én barnehage, Pedagogisk-psykologisk tjeneste og styrket barnehage. Det ble tatt i bruk transkripsjoner fra fire månedsmøter fra prosjektet, og det ble gjennomført ett kvalitativt forskningsintervju av en pedagogisk leder fra prosjektet.

Utfordrende atferd ble i studien beskrevet som et vidt område i barnehagen, da det finnes barn som har behov for støtte hele tiden og barn som har behov for støtte i korte eller lengre perioder. Det ble beskrevet hvordan informantene forstod og arbeidet med de to formene for utfordrende atferd, utagerende og innagerende. Den utfordrende atferden er knyttet til hvilke situasjoner barna står i og informantene påpeker at det er atferden som er utfordrende, ikke barnet. For å ivareta det inkluderende fellesskapet på avdelingene arbeidet de pedagogiske lederne med å ha lekegrupper, som gav personalet muligheten til å hjelpe enkelte barn i fellesskapet. Barnehagen har også et tett samarbeid med Pedagogisk-psykologisk tjeneste, hvor det viste seg at samarbeidet gav god oppfølging og støtte til de pedagogiske lederne og personalet i møte med utfordrende atferd.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	7
1.1 Formål	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Studiens oppbygning	9
2. Teoretisk innramming	10
2.1 Styringsdokumenter.....	10
2.2 Det sosiokulturelle perspektivet	12
2.3 Å se barnet i et systemperspektiv	12
2.4 Utfordrende atferd i barnehagen.....	13
2.4.1 Utagerende atferd	15
2.4.2 Innagerende atferd.....	15
2.4.3 Sosial kompetanse	16
2.5 Pedagogisk leders rolle.....	17
2.5.1 Relasjonsbygging i barnehagen	18
2.5.2 Autoritativ rolle	18
2.5.3 Tidlig innsats og forebygging i barnehagen	19
2.5.4 Kartlegging.....	20
2.6 Inkluderende fellesskap.....	21
2.6.1 Utvikling av inkluderende kultur.....	23
2.7 Tverrfaglig samarbeid	24
2.7.1 Det viktige foreldresamarbeidet	25
2.8 Oppsummering	26
3. Metode.....	27
3.1 Kvalitative metoder	27
3.1.1 Fenomenologi.....	28
3.1.2 Hermeneutikk	28
3.1.3 Forskerens forforståelse.....	29

3.1.4 Forskerrollen	30
3.2 Forskningsdesign.....	30
3.3 Konstruksjon av data	32
3.3.1 Intervju	33
3.3.2 Intervjuguide	34
3.3.3 Pilot intervju.....	35
3.3.4 Intervju online	35
3.3.5 Utvalg.....	36
3.4 Transkribering og analyse	36
3.4.1 Analyseprosessen	36
3.5 Reliabilitet og validitet	40
3.6 Forskningsetiske vurderinger	41
4. Resultater.....	43
4.1 En inkluderende barnehage	43
4.1.1 «... en del av kulturen som ligger i veggene at alle hører til i gruppen» (Ped. leder).....	43
4.1.2 «... hvordan vil min personlighet påvirke barnas personlighet» (Ped. leder)	46
4.1.3 «Vi må være på og være i mindre grupper» (Ped. leder)	47
4.1.4 «Det er strukturerte observasjoner som vi holder på å jobbe inn» (Ped. leder).....	49
4.1.5 «... de som har litt ekstra utfordringer ser jeg at det blir vanskelig» (Ped. leder).....	51
4.1.6 Oppsummering	52
4.2.Pedagogisk leder i møte med utfordrende atferd.....	52
4.2.1 «... hun hyler av all lunge-kraft i uendelige evigheter» (Ped. leder)	52
4.2.2. «... jenta skal leke med andre så klarer hun ikke å få til rolleleken» (Ped. leder)	55
4.2.3. «En må like det barnet uansett selv om det er vanskelig.» (Ped. leder)	56
4.2.4 «... blir en nesten litt tom når en arbeider med barn som biter mye» (Ped. leder).....	58
4.2.5 «Sosiale historier»	59
4.2.6 «Det går mye tid til de barna som krever mest» (Ped. leder)	60
4.2.7 Oppsummering	60

4.3. Tverrfaglig samarbeid med PP-tjenesten i barnehagen	61
4.3.1. «Ja, men det som du sier er jo helt umulig ...» (Ped. leder).....	61
4.3.2.«Jeg prøver å ufarliggjøre min rolle» (PP-rådgiver)	62
4.3.3 «Det er foreldre som gruer seg hver dag til å hente i barnehagen» (Ped. leder).....	64
4.3.4 Oppsummering	67
5. Drøfting	68
5.1 Utfordrende atferd i barnehagen.....	68
5.2 Tverrfaglig samarbeid i barnehagen	72
5.3 Et inkluderende fellesskap i barnehagen	76
6. konklusjon	82
Litteraturliste	86
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	91
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	95
Vedlegg: 3 Godkjenning NSD	97

1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er utfordrende atferd i barnehagen og tilrettelegging av et inkluderende fellesskap. Barnehagen er en del av og det første leddet i utdanningssystemet, og det stilles mange krav til kvalitet i barnehagene. Barnehagen skal være en trygg og god barndomsarena for alle barn, og den skal bidra til at barn får en god start på barndommen uavhengig bakgrunn og behov. Meld. St. 24 (2012-2013) viser til at det pedagogiske arbeidet er helt avgjørende for hvordan barna trives og utvikler seg i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013, s. 9). Ifølge Statistisk sentralbyrå (13.mars 2020) gikk 92.2% av alle barn i alderen 1-5 år barnehage i Norge (SSB, 2020). Dette vil si at ni av ti barn i Norge går i barnehager, og det pedagogiske arbeidet spiller en sentral og viktig rolle i møte med det store mangfoldet av barn i barnehagen.

I barnehagen møter personalet en mangfoldig gruppe av barn som viser utfordrende atferd. Det kan være barn som viser utfordringer knyttet til aggresjon og sinne, og det kan være barn som viser utfordrende atferd i form av en tilbaketrukket atferd. Personalet i barnehagen kan oppleve at det er vanskelig å danne gode relasjoner til barn som viser utfordrende atferd. Barn kan streve med hvordan de skal kunne sette ord på, regulere og uttrykke sine følelser. Grunnen til atferden kan komme av mange ulike faktorer, det kan være at barnet ikke føler at det blir forstått, sett eller lyttet til. Barnet er dermed avhengig av at personalet har kompetanse til å kunne veilede og hjelpe i utfordrende situasjoner på en trygg måte. Personalet bør være oppmerksom på betydningen av hvor viktig det er at alle barn føler seg sett og blir lyttet til. Rammeplanen (2017) for barnehagens innhold og oppgaver viser til at, *«Barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet»* (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.9). Barnehagen skal være en arena som skal sørge for at alle barn får den hjelpen og støtten som de har behov for, ved å bli sett, forstått og respektert (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.19).

I mange tilfeller opplever personalet i barnehagen at de ikke mestrer håndteringer av barn som viser utfordrende atferd, og ved slike situasjoner kan barnehagen samarbeide med PP-tjenesten. I samarbeidet med PP-tjenesten kan barnehagen få tilføyet kompetanse, råd og veiledning på forskjellige områder for å dekke barnets behov og for å kunne tilrettelegge for barnet tidlig. Barnehageloven viser til at barn som er under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp, hvor dette kan bli gitt både enkeltvis eller i en gruppe (Barnehageloven, 2005, §31).

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke nærmere hvordan pedagogisk leder i barnehagen arbeider med forebygging av utfordrende atferd hos barn, og hvordan pedagogisk leder sørger for at alle barna får være deltakere i det sosiale fellesskapet.

1.1 Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å tilegne og fremheve ny kunnskap om barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. Studien skal belyse hvordan barnehagen arbeider med barn som viser utfordrende atferd, og hvilke arbeidsmetoder de bruker for å støtte opp barna i vanskelige situasjoner. Det blir også sentralt å se på hvordan barnehagen arbeider med å tilrettelegge for et inkluderende fellesskap for alle barn. De barna som strever med utfordrende atferd i barnehagen kan ha vanskeligheter for å tilpasse seg barnegruppen, og har behov for støtte og veiledning. Alle barn har behov for å føle tilhørighet i en gruppe, og det er personalets ansvar og sørge for dette. Atferden kan indikerer at barnet opplever forskjellige situasjoner svært vanskelig, og det blir dermed viktig at pedagogisk leder har et godt samarbeid med foreldrene. Barn som viser utfordrende atferd har alltid fanget min oppmerksomhet, og jeg har ofte undret over hvordan pedagogisk leder fanger opp og arbeider med utfordringene for barnets beste. Jeg ønsker også å fremheve kunnskap om hvordan barnehagen arbeider knyttet til det tverrfaglige samarbeidet i barnehagen. I denne studien blir begrepet utfordrende atferd brukt, hvor atferden kan vise til å være utagerende eller innagerende. Samtidig vil jeg påpeke at barnet ikke er atferden, men at barn viser utfordrende atferd ut ifra hvilke situasjoner de er i. For konstruksjon av data vil det bli tatt i bruk et kvalitativt forskningsintervju, og månedsmøter fra et tverrfaglig samarbeidsprosjekt.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen legger opp til å kunne få informasjon om hvilke erfaringer og refleksjoner pedagogisk leder har rundt barn som viser utfordrende atferd, hvilke arbeidsmetoder brukes det for å støtte og hjelpe barna? Alle barn har rett på å være delaktige og føle seg som viktige medlemmer i et fellesskap. Problemstillingen legger også opp til hvordan pedagogisk leder tenker om begrepet inkludering, og hvordan pedagogisk leder sørger for at alle barn på avdelingen opplever å være en del av et inkluderende fellesskap?

Den overordnede problemstillingen for masteroppgaven er:

På hvilken måte arbeider pedagogisk leder i møte med barn som viser utfordrende atferd i barnehagen, og hvordan tilrettelegges det for et inkluderende fellesskap?

Forklaring på problemstilling: I barnehagen finnes det voksne med variert kompetanse på hver avdeling. Pedagogisk leder er en rollemodell for personalet, som skal gi hjelp og veiledning til hvordan en skal møte barn som strever med utfordrende atferd. Hvordan slike situasjoner blir håndtert kan være avgjørende for det inkluderende fellesskapet i barnegruppen. Et samarbeid med PP-tjenesten bidrar til med kompetanseutvikling i barnehagen, noe som kan være til hjelp for personalet i møte med utfordrende atferd hos barn. Det har blitt utviklet fire forskningsspørsmål for å kunne konkretisere problemstillingen, og vil være med på å strukturere studiens arbeid:

1. Hvordan forebygger pedagogisk leder utfordrende atferd?
2. Hvordan bidrar PP-tjenesten i arbeidet med utfordrende atferd?
3. Hvordan er samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene?
4. Hva gjør pedagogisk leder for å sørge for tilhørighet og trivsel i fellesskapet?

1.3 Studiens oppbygning

Studien består av seks kapitler. Kapittel 1 presenterer studiens bakgrunn, tema, formål og problemstilling. I kapittel 2 blir det redegjort for studiens teoretiske innramming, nasjonale styringsdokumenter, tidligere forskning, sentrale begreper og relevant teori som er knyttet til studien. I kapittel 3 (metode) blir det først redegjort for fremgangsmåten for studien, hvor jeg synliggjør valg av metode og studiens utforming. Det blir også gjort rede for fremgangsmetoden for konstruksjon av data og fremstilling valg og begrunnelser i analyseprosessen. Til slutt blir det beskrevet forhold knyttet til reliabilitet, validitet og forskningsetiske vurderinger i studien. I kapittel 4 blir resultatet etter analyseprosessen presentert, hvor jeg belyser data som kom frem i intervjuet og månedsmøtene. Resultatet blir skrevet frem i form av tekst med fortolkende meningsinnhold, og det blir vist til noen direkte sitater for å fremheve hva informantene mener. I kapittel 5 blir resultatet drøftet i lys av relevant teori, nasjonale styringsdokumenter og forskning for å besvare problemstillingen. I kapittel 6 blir det beskrevet studiens konklusjon, deretter studiens betydning for praksisfeltet og fremtidig forskning.

2. Teoretisk innramming

Jeg vil her presentere relevant teori som er sentralt i min masteroppgave. Jeg vil ha fokus på utfordrende atferd, og trekke inn områder som er med på å beskrive hvordan personalet kan håndterer utfordringene for barnets beste. Det sosiokulturelle perspektivet rammer inn oppgaven, hvor alt skjer i det sosiale samspillet. I et slikt perspektiv er det sentralt å se barnet i et fellesskap som blir påvirket av kulturen, men også at barnet er med på å påvirke omgivelsene. I et helhetlig bilde redegjør jeg først for hva utfordrende atferd er, og for de to typene som er innenfor utfordrende atferd; utagerende og innagerende (Lund, 2014). I møte med utfordrende atferd blir det nødvendig med et personale som er til stede for barnet, ser barnet, lytter til barnet og tilrettelegger for barnet på en best mulig måte. Barnehagen skal være en barndomsarena hvor alle barn skal ha opplevelsen av å være en del av et inkluderende fellesskap, mangfoldet i barnegruppen skal løftes frem og se på barns forskjeller som en berikelse til fellesskapet. Tidlig innsats blir et sentralt punkt i arbeidet med barn som strever med utfordrende atferd. Personalet bør observere i ulike situasjoner, og kartlegge for å finne ut hvordan de skal hjelpe barnet. Dersom personalet i barnehagen ikke har tilstrekkelig kunnskap eller kompetanse om hvordan de skal gå frem, kan det være en mulighet å kontakte PP-tjenesten for å få veiledning og hjelp i prosessen med tilrettelegging for barnet. Et tverrfaglig samarbeid gir muligheten til å kunne trekke inn kompetanse fra flere områder og styrke arbeidet rundt barnet. Foreldrene skal være godt informert i prosessen, og om ulike tiltak som blir iverksatt for deres barn. For at barnet skal trives i barnehagen er det også viktig at foreldrene føler seg ivaretatt i vanskelige situasjoner.

2.1 Styringsdokumenter

Barnehageloven §2 viser til at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som tar hensyn til barnets alder og funksjonsnivå, og bidra til at alle barn får oppleve mestring og glede i et sosialt fellesskap (Barnehageloven, 2005, §2). Inkludering i utdanningssystemet ble satt på dagsorden da Salamanca-erklæringen fremhevet nødvendigheten for å tilby et utdanningstilbud for barn, unge og voksne med spesialundervisning innenfor det allmennpedagogiske utdanningssystemet. Erklæringen fremhever at alle barn har en grunnleggende rettighet til utdanning, og må dermed få muligheten til å oppnå og opprettholde sitt læringsutbytte. Barns forskjeller bør bli tatt i betraktning når det skal designes et utdanningssystem (UNESCO, 1994, s. Viii). Rammepplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) viser til at barnehagen skal være et sted som sørge for å synliggjøre verdien av et fellesskap, hvor den skal fremme mangfoldet i gruppen, og at det finnes forskjellige måter å tenke og handle på (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.9). I

barnehagen skal personalet sørge for at barna opplever å være en del av et inkluderende fellesskap, som er preget av et positivt samspill mellom barn og voksne. Personalet skal støtte barna med å sette grenser å respektere hverandre, også forebygge og følge opp utestenging og uheldige samspillmønstre. Det er barnehagen sitt ansvar å legge til rette for utvikling av vennskap og et sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.23). Sosial kompetanse er en forutsetning for å kunne fungere godt i samspill med andre. Ferdigheter, kunnskaper og holdninger blir utviklet gjennom sosiale interaksjoner med barn og voksne. Alle barn skal være betydningsfulle for fellesskapet, og oppleve å være i positive samspill sammen med andre jevnaldere (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.21).

Meld. St. 6 (2019-202), *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, viser til at inkludering skal ha en naturlig plass i barnehagen, hvor alle barn skal føle seg trygg og oppleve at de er betydningsfulle i fellesskapet. Barnehagen må legge til rette for fleksible løsninger for å oppnå inkludering for de barna som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, fordi barn er avhengig av å være seg selv i fellesskapet og skal få like muligheter som alle andre barn til å utvikle seg. Noen barn har behov for særskilt tilrettelegging i en kort periode, eller trenger det varig i over lengre tid. Tiltak skal settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes, og det skal tilrettelegges for i det ordinære tilbudet eller settes inn som et særskilt tiltak. Det blir viktig at barna får tilgang til et godt tilpasset pedagogisk tilbud tidlig i livet, behov oppstår underveis og for å unngå at utfordringer vokser skal barna få rask hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s.11-12). «*Godt tverrfaglig samarbeid er en viktig forutsetning for å skape et miljø der alle inkluderes og opplever fellesskap og mestring, og det vil kunne forebygge at problemer utvikler seg, eller at de blir støtte enn nødvendig*» (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s.79). I Rammeplanen (2017) for barnehagens innhold og oppgaver vises det til at barnehagen i arbeidet med tidlig innsats skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte blir tilrettelagt for etter behov og utvikling. Personalet skal arbeide målrettet og systematisk med å inkludere alle barn i et inkluderende fellesskap. Dersom barnets behov ikke kan ivaretas innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, blir det barnehagen sitt ansvar å informere foreldre om sin rett til sakkyndig vurdering. Det er barnehagen sitt ansvar å sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp blir inkludert i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.40).

Nordahl-rapporten om inkluderende fellesskap for barn og unge (Meld. St. 6), viser til at dagens tilbud i barnehager og skoler for barn med behov for særskilt tilrettelegging er ekskluderende og lite funksjonelt i fellesskapet. Mange barn får hjelp for sent eller dårligere

læringsutbytte, og blir ikke godt nok inkludert i fellesskapet. Rapporten viser også til at alle barn og unge skal delta og lære i et inkluderende fellesskap sammen med andre jevnaldrende, uavhengig av behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s.42-44).

2.2 Det sosiokulturelle perspektivet

Det teoretiske perspektivet som skal være forståelsesrammen for det fenomenet jeg skal studere er det sosiokulturelle perspektivet. Det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på at læring skjer i det sosiale fellesskapet. Det er et paraplybegrep som omhandler et vidt felt av teorier om sammenhengen mellom mennesket og omverdenen, hvor det er kulturelle redskaper som skaper en forbindelse mellom mennesket og omgivelsene. Vi mennesker er subjekter som blir formet av kulturen vi er en del av, men vi er også med på å virke inn på den sosiale praksisen på mange ulike plan. Kulturen er i en kontinuerlig prosess, som utvikles, leves, produseres, beveges og endres hele tiden. Sentrale begreper innenfor det sosiokulturelle perspektivet er blant annet sosialt fellesskap, språk, verdier og holdninger, deltakelse og tilhørighet (Arnesen, 2019, s.30-31).

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet er kulturelle verktøy et viktig begrep, og kulturelle verktøy er med på å utforme og hjelper mennesket å handle i det sosiale fellesskapet. Språket blir det som Vygotsky kaller for «redskapets redskap», hvor språket kan være med på å beskrive, tolke og analysere verden på forskjellige måter. Barnet blir dermed formet i det sosiale samspillet med omgivelsene, hvor barnet lærer å beherske kropp og språk, utvikle sin identitet, og lære ting om seg selv og verden. Barnet blir en del av det sosiale fellesskapet gjennom kommunikasjon (øyekontakt, berøring og tale), men også gjennom normer og regler, kunnskaper og forestillinger om verden (Saljö, 2016, s.111). Innenfor den sosiokulturelle forståelsen av læring vises det også til begrepet praksisfellesskap. I et praksisfellesskap skapes det mulighet for inkluderende prosesser, hvor deltakerne er aktive og ses på som en del av fellesskapet. Betydningen av tilhørighet er sentralt innenfor begrepet praksisfellesskap (Simonsen & Kristoffersen, 2019, s. 233). «*Praksisfellesskapet forutsetter med andre ord deltakelse, interaksjon, engasjement, kommunikasjon og medlemskap for at læring og identifisering skal skje*» (Simonsen & Kristoffersen, 2019, gjengitt i Solli, s.233).

2.3 Å se barnet i et systemperspektiv

I senere tider har forholdet mellom individ- og systemperspektivet vært en sentral diskusjon om tilpasset opplæring og inkludering. Mennesker befinner seg i en rekke systemer, hvor systemene påvirker individet på både godt og vondt (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, s.20). Systemtilnærmingen er i dag et overordnet perspektiv innenfor fagfeltene psykologi og

pedagogikk, hvor utgangspunktet er at de ulike delene i et system påvirker hverandre i samspillet. Når vi vurderer barn i et system som utvikler seg er ikke fokuset bare på et fungerende område hos barnet eller en isolert atferd. Det ses også på organiseringen av flere områder, med hensyn til spesifikke situasjoner eller utviklings områder. I forståelse av dette bør barns atferd ses i sammenheng med relaterte faktorer, som nivået på språkkunnskaper, bruk av selvreguleringsprosesser og hvor atferden kommer frem i ulike situasjoner (Pianta, 1999, s.31). Når en skal se individsaker i et systemperspektiv handler det om å se kontekstens betydning når barnet er i vansker. I det sosiale systemet påvirker deltakerne, men de blir også påvirket av enkeltdeler og helheten (Fandrem & Roland, 2013, s.27).

Begrepsbruk som atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, og psykososiale vansker er begreper og diagnoser i det grunnleggende individperspektivet. Et slik perspektiv innebærer et syn på at årsaken til atferdsproblemene er hos individet. Systemteori tar utgangspunkt i kompleksiteten i atferden, og hensikten blir å finne sammenheng mellom omgivelsene og barnets atferd. Det handler om å forsøke å avdekke faktorer og mønstre som skaper og opprettholder den problematiske atferden. Et ensidig individperspektiv er ikke tilstrekkelig i arbeid med atferdsproblematikk fordi søkelyset flyttes bort fra omgivelsene og retter mot barnet. Det vil i liten grad redusere atferdsproblemene med en vektlegging av at barnet skal endre sin atferd, hvor det er faktorer i det sosiale systemet, relasjoner, mønstre og strukturer som ligger til grunn for utfordringene (Nordahl, Sørlige, Manger & Tveit, 2005, s.12-13).

2.4 Utfordrende atferd i barnehagen

Lund (2014) viser til at det er viktig å tenke på at ingen viser enten en innagerende eller en utagerende atferd. Barnet kan vise ulik atferd avhengig av hvem det er sammen med, hvor det er eller om det er redd. Atferden er alltid påvirket av konteksten og relasjoner. Innagerende atferd kjennetegnes ofte med tilbaketrukket sosial atferd eller taushet. Utagerende atferd forbindes ofte med uro og sinne, konfliktskapende og fysiske utageringer. De to begrepene har også en del til felles, slik som ensomhet, utfordringer med å etablere stabile vennskap, atferd som utfordrer omgivelsene og som hindrer best mulig læring (Lund, 2014, s. 30).

Nordahl (2005) viser til at utfordrende atferd hos barn er et resultat av misforhold i samspillet mellom individets kompetanse, krav og forventninger omgivelsene stiller til barnet (Nordahl et al., 2005, s.32). Lund (2014) sier at atferden hindrer samarbeid og kommunikasjon, skaper utrygghet, hvor atferden bryter med forventet atferd og blir en utfordring for omgivelsene. Atferden fører til vansker med å uttrykke sårbarhet og hindrer muligheten for stabile og trygge relasjoner med jevnaldrende. Vanskene er ikke i barnet, men vanskene oppstår i

samspill med omgivelsene der barnet møter forventninger og krav som det ikke mestrer. Noen vender følelsene sine innover seg selv, mens andre uttrykker følelsene ut til verden (Lund, 2014, s.22).

Utfordrende atferd i barnehagen kan påvirke de voksnes kommunikasjon, reaksjoner, væremåte og oppførsel. De voksne kan oppleve noen barn som urolige, teste grenser og forstyrrende i ulike situasjoner. Andre barn igjen kan oppleves som lite kontaktsøkende, de kan være vanskelige å komme innpå og forstå (Kinge, 2018, s.10). Kinge (2018) sier at det alltid ligger en årsak bak barns reaksjoner og uttrykksmåter, hvor barn som mangler språk til å kommunisere med, uttrykker sine ønsker og behov gjennom sine handlinger i møte med barn og voksne (Kinge, 2018, s.15-16). Barn som strever med utfordrende atferd kan ha manglende sosial kompetanse, hvor de ikke tar i bruk eller ikke har lært nødvendige ferdigheter. Sosial kompetanse handler om å kunne uttrykke ønsker og behov, men det sørger også for å kunne mestre utfordringer senere i livet. Det handler om å etablere positive sosiale relasjoner til andre jevnaldrende og voksne, og tilpasse seg de sosiale forventningene det møter. Etter hvert som barnet øker sin sosiale kompetanse, blir barnet i bedre stand til å forstå og tilpasse seg de sosiale omgivelsene (Ogden, 2018, s.27).

I Berit Baes (2011) artikkel om gjensidige inkluderingsprosesser av samspillet mellom barn og voksne, beskrives utviklingen til to barn fra hver sin barnehage. Samspillene til de to barna var preget av en tilbakeholden atferd og ensidig kommunikasjon når de begynte i barnehagen. I løpet av et barnehageår ble samspillet mellom barna og barnehagelærerne utviklet til å bli en mer gjensidig kommunikasjon. De to barnehagelærerne skapte anerkjennende relasjonserfaringer, hvor barna ble fremstilt som likeverdige medmennesker ved å bli fokusert på og lyttet til. De to barna ble møtt av barnehagelærerne ut fra at de er like alle andre barn, som ønsker å delta i relasjoner og sosiale samspill (Bae, 2011, s.124). Gjennom kommunikasjonsprosessene som barnehagelærerne arbeidet med i hverdagssituasjonene, ble de to barna fremstilt som interessante deltakere for de andre barna på avdelingene. Bae (2011) trekker frem visse aspekt i forbindelse med at barnehagelærernes holdninger så på barna som medmennesker og uttrykket anerkjennende samspillmønstre. Barnehagelærerne viste en velvillig fortolkende holdning og forsøkte å forstå barnas uttrykk. De viste tilstedeværelse og toleranse for barnas varierte kommunikasjonsmåter, la vekt på lekende samspill og var mottagelige for barnas lekende initiativ (Bae, 2011, s.125).

2.4.1 Utagerende atferd

Folkehelseinstituttet (2014) viser til i en rapport at gode relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen er forbundet med mindre utagerende atferd (FHI, 2014, s.24). Barn som strever med utagerende atferd kjennetegnes med at barnet blir fort sint, og kan ha en fysisk aggressiv atferd med fysisk og verbale angrep mot andre barn og voksne (Nordahl et al., 2005, s.36). Barn som opplever manglende forståelse og misforståelser i sosiale sammenhenger fører ofte til utagering, hvor barnet har for få ord og begreper på området, og har problemer med å tolke det som skjer rundt seg. Et fattig ordforråd for følelser gjør det vanskelig å uttrykke seg fordi de mangler ord, det kan også føre til at barnet strever med å tolke sosiale situasjoner som de møter (Barsøe, 2017, s.23). Utagerende atferd er også knyttet til aggresjon. Denne formen for aggresjon (reaktiv aggresjon) er temperamentstyrt respons på det som kan oppleves som fiendtlig, hvor aggresjonen blir trigget av frustrasjon og preget av emosjonell spenning. Reaktiv aggresjon kan skape utfordringer for barnets tilpasning i en barnegruppe, og er forbundet med negative faktorer som å bli utestengt fra barnegruppen (Roland, 2019, s.478). Reaktiv aggresjon kan skape vansker i kommunikasjonsprosesser, hvor barnet har ofte negative tolkninger. Dette kan føre til problemer mellom relasjoner til både voksne og jevnaldrende (Card & Little, 2007, s.108). Barn som viser utagerende atferd i barnehagen henger ofte sammen med lav sosial kompetanse, hvor barnet har et begrenset repertoar når det kommer til å uttrykke seg (Barsøe, 2017, s.26).

Personalet i barnehagen skal stoppe og begrense utagerende handlinger, men like viktig er det som blir gjort i tillegg etter at situasjonen har roet seg, i fredstid. Den gode dialogen fungerer når barnet har roet seg, og er åpen til å kommunisere om hva som har skjedd. Barnet kan opptre uten forsvar og slipper å være i beredskap. Det er en empatisk prosess som har en livsviktig betydning for sårbare og utsatte barn som viser utfordrende atferd. Den voksne og barnet kan tenke over situasjonen og tenke høyt med en felles nysgjerrighet om hva som foregikk/foregår inne i barnet (Kinge, 2018, s.66).

2.4.2 Innagerende atferd

Møte med barn som ikke gjør noe særlig ut av seg eller tar noe plass, verken hyler, sparker eller slår kan være behagelig for de ansatte i barnehagen. Men i en svært hektisk hverdag kan det være utfordrende å se de stille barna, gi dem oppmerksomhet og støtte selv når de ikke krever det. Det blir enklere å rette oppmerksomheten mot de barna som viser initiativ og uttrykker seg både nonverbalt og verbalt på hva de trenger, og som gir tilbakemeldinger i samspillet (Lund, 2014, s.22).

Barsøe (2017) viser til at innagerende atferd hos barnehagebarn ofte kjennetegnes med at barnet har en tilbaketrukket atferd, og gir lite uttrykk for følelser. Barnet får lite samsværerfaringer på grunn av unngåelsesatferd, og kan føre til en lav sosial kompetanse. Barnet kan være redd for å bli lagt merke til, eller redd for hva andre kommer til å mene om deres handlinger. En kan se bort fra sjenanse og mer mot sosial angst, dersom frykten påvirker i en slik grad at vanlige aktiviteter blir vanskelig for barnet å gjennomføre. Det kan være vanskelig for voksne og forstå barnet og hva det sliter med, hvor barna kan oppfattes som avvissende ut ifra hvordan voksne tolker kroppsspråket. God kontakt i samspill med voksne og barn er viktig for all utvikling, men for barn som trekker seg mye vekk mister mye av det viktige som skjer i det sosiale samspill. Det er viktig å fange opp og gi god hjelp til barn som er svært sjenerte, fordi det er en glidende overgang mellom sjenanse og sosial angst. I barnehagen har alle barn krav og rett på å få hjelp til god utvikling. De voksne må arbeide for å ha kontakt med innagerende barn, hvor de må gi støtte og veiledning selv om de ikke ber om det, og det kan ta lang tid før barnet gir noe tilbake (Barsøe, 2017, s.27-31). De streve med å skape stabile relasjoner til jevnaldrende og voksne, og kan vise tristhet og depresjon. Grunnen til at de strever med å etablere relasjoner kan være fordi atferden kan tolkes som avvissende eller oppleves som lite givende i samspillet. De kan få uventede reaksjoner under normale omstendigheter, fordi det kan være omgivelser de ikke forstår eller takler (Lund, 2014, s.25).

2.4.3 Sosial kompetanse

Ogden (2018) viser til en generell definisjon av sosial kompetanse. «*Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner*» (Ogden, 2018, s.228). Sosial kompetanse er noe som oppstår i samhandling mellom mennesker, og det er ikke noe vi tenker mye over med mindre en blir oppmerksom på at noen mangler grunnleggende kompetanse. I sosiale situasjoner skjer det samspill mellom mennesker som handler om hva en tenker, føler og viser i sine handlinger. Gjennom sensitivitet, initiativ og positiv gjensidighet utvikles den sosiale kompetansen, og en klarer å tilpasse seg nye sosiale situasjoner ved å hevde egne meninger og vise initiativ i samspillet. Barn som er sosialt kompetente henvender seg tydelig i samspill, og fanger raskt opp regler i de ulike aktiviteter eller leker de møter på. Ved utvikling av sosial kompetanse gir det muligheter til å kunne påvirke og dekke sosiale behov, men også til å kunne forstå og tilpasse seg omgivelsene som omringer barnet (Ogden, 2018, s.225-228).

Barn er sentrale medaktører, hvor barn – barn relasjoner tilbyr mer læring gjennom erfaring med sosial kompleksitet, enn hva barn – voksen kontakt tilbyr. Barn – barn relasjonen er mer foranderlig og kompleks, hvor barn må oppnå vennskap. Dersom et barn ikke har noe å tilby i samspillet, kan jevnaldrende gå sin vei. Ved å styrke barnets sosiale kompetanse er det med på å redusere interaksjonsproblemer, hvor det blir økt kompetanse for hvordan det skal handle, men også øke evnen til å kunne forstå andres handlinger og perspektiver i samspillet (Frønes, 2008, s.15-17).

2.5 Pedagogisk leders rolle

Oppgaver som er nært knyttet til pedagogisk leder er faglige spørsmål, men også profesjonelle vurderinger av barns læring og utvikling. Veiledning og tilrettelegging inngår i forståelsen av hva pedagogisk ledelse omfatter, det handler om å veilede og tilrettelegge for personalets kompetanseheving av barns læring (Skjæveland, Granrusten, Moen & Lillemyr, 2017, s.240). Pedagogisk leder i barnehagen har ansvaret for å ha en aktiv rolle i veiledning og støtte personalgruppen. Dette blir viktig med tanke på at hele personalet har ansvar for at hvert enkelt barn på avdelingen får oppleve en inkluderende hverdag i barnehagen (Moe & Valseth, 2014, s.359). I barnehagen vil veiledning av personalet bidra til å øke kompetansen, og veiledning gir muligheter til å kunne reflektere over faglige og yrkesmessige utfordringer. Reflektering gir muligheter for læring, og en blir bevisst over sine handlinger og egne tanker, kunnskaper og holdninger (Westergård, 2013, s.44). Personalets kompetanse er en viktig faktor i barnehagens kvalitet, det er gunstig at personalet deler erfaringer og kompetanse med hverandre for kontinuerlig kompetanseutvikling (Moe & Valseth, 2014, s.358).

Den pedagogiske lederen kan arbeide med hvordan å engasjere sine medarbeidere, hvor personlige ressurser og arbeidsressurser er viktige faktorer som er knyttet til jobbengasjement. De personlige ressursene handler om personens evne, egenskaper og personlighet. Arbeidsressurser handler om å få tilbakemeldinger på arbeidet som utføres og får støtte gjennom veiledning (Hannevig, Lundestad & Skoge, 2020, s. 244). Personalet ønsker å bli sett og anerkjent. En sentral motivasjonsfaktor i arbeidet blir å få tilbakemeldinger fra betydningsfulle personer. Tilbakemeldinger på arbeid er et viktig utgangspunkt for mestring av omgivelsene, hvor kunnskaper, ferdigheter og holdninger ligger til grunn. Det kan også oppstå utfordringer for hvordan den pedagogiske lederen forstår medarbeiderens mestringsnivå, finne kompetanse og å kunne gi tilbakemeldinger (Hannevig et al., 2020, s.247).

2.5.1 Relasjonsbygging i barnehagen

Personalet i barnehagen skal etablere og utvikle relasjoner til barn, hvor det er den voksne som har ansvar for å vedlikeholde relasjonen. Relasjonen blir påvirket av hvilken oppfatning barnet har av den voksne og hvordan de forholder seg til hverandre. Hvilke oppfatninger vi har av en person og hvordan vi forholder oss til hverandre er grunnlaget som inngår i kommunikasjonen i det sosiale samspillet. Gjennom interaksjoner formes og utvikles relasjonen mellom barnet og de voksne (Nordahl et al., 2005, s.211).

Det som kan være vanskelig for personalet er å være bevisst på at den utfordrende atferden ikke er barnet, men at atferden kan være et uttrykk for noe som barnet opplever som vanskelig (Lund, 2018). Voksen – barn relasjonen er det viktigste for at barnet skal ha det bra i barnehagen, og det er avgjørende for barnehagekvaliteten. Personalets holdninger, tanker og handlinger i samspillet legger grunnlag for barnets videre utvikling og livskvaliteten her og nå. God organisering, nærhet, omsorg og varme, stimulering, mestring og læring er noen av personalets viktige ressurser i barnehagen (Drugli, 2017, s.143). Relasjoner spiller en særlig viktig rolle i arbeid med barn i barnehagen, hvor barn har behov for voksne som responderer umiddelbart på deres uttrykk, og de trenger å føle seg forstått og ivaretatt. For at personalet skal kunne gjøre en god jobb, er det en viktig forutsetning at de har evnen til å etablere gode relasjoner med barna. Kjentegn ved en god relasjon er gjensidig respekt, tillit, vis interesse, gi positiv bekreftelse og anerkjennelse, støtte opp initiativ, vis empati og forståelse, toleranse og legge til rette for utforskning (Drugli, 2017, s. 144).

2.5.2 Autoritativ rolle

I barnehagen har barna behov for omsorg og trygghet, samtidig som det er klare forventninger som skaper forutsigbarhet i hverdagen. Den autoritative rollen viser både krav og forventninger, samtidig som omsorgen og støtte er viktig (Baumrind, 1991, s.62). Roland (2013) viser til at en autoritativ voksen arbeider med relasjoner og omsorg til barn, med en varm og støttende grensesetting. Målet med denne omsorgsstilen er å lære barna at gjeldende grenser som er i et samfunn, hjelper barna til å klare seg bedre i samspill med andre barn. Forklaring av grenser og oppmuntre god atferd er viktig, og blir grunnlag for trygghet (Roland, 2013, s.91). Kommunikasjonen blir sentral innenfor grensesetting, og handler om hvordan voksne kommuniserer med barna og hvordan de responderer på barnas budskap. Det handler om hvordan vi bruker stemmen (toneleiet), kroppsspråk og hvilke følelser de voksne viser i situasjonen (Roland, 2013, s.92).

Roland (2013) peker videre på hvordan dimensjonene relasjon og krav kombineres er avhengig av pedagogens kompetanse, forståelsesnivå og handlingens kontekst. Kombinasjonen mellom de to dimensjonene har en fremmede effekt når de utøves sammen. Gjennom perspektivtaking, småprat, lek, *banking time* og mestringsopplevelser kan en arbeide med å styrke relasjonen mellom barnet og den voksne. Perspektivtaking handler om å kunne sette seg inn i hvordan andre har det, hvor en viser interesse og vennlighet til barnet. Småprat handler om at den voksne tar initiativ til en samtale for å etablere forhold. De voksne kan iverksette lekaktiviteter sammen med barnet, og gjennom leken vil den voksne og barnet utvikle noe som de har til felles. Barnet skal oppleve mestring i de tilrettelagte lekene (Roland, 2013, s.89-90). Pianta (1999) presenterer begrepet *banking time*, som handler om å at pedagogen legger til rette for å kunne gjennomføre kvalitetstid med barnet. Metaforen bak *banking time* går ut på at relasjonen mellom den voksne og barnet skal kunne unngå konflikter og uenigheter. I kvalitetstiden er det barnet som bestemmer hva de skal gjøre og den voksne skal delta. Den voksne skal legge til side noe form for læring eller vurdere barnets ferdigheter (Pianta, 1999, s.140).

2.5.3 Tidlig innsats og forebygging i barnehagen

Meld. St. 6 (2019-2020) viser til at tidlig innsats handler om et godt pedagogisk tilbud tidlig i småbarnsalder, og at barnehagen skal sette inn tiltak umiddelbart når utfordringen avdekkes. Tidlig innsats i barnehagen innebærer at personalet skal arbeide systematisk og målrettet i korte eller lengre perioder etter barnets behov (jf. kapittel 2.1). Noen vansker er ikke like lette å oppdage tidlig, det forutsetter at personalet vet hva de skal se etter og har generell god kunnskap om barns utvikling. Å sette inn hjelpetiltak tidlig hindrer at vanskene vokser (Helland, 2008, s.462). Det spesialpedagogiske tilbudet i barnehagen kan organiseres på forskjellige måter, og i samarbeid med foreldrene og fagfolkene tas det stilling til hva som gir de beste utviklingsmulighetene. Det spesialpedagogiske tilbudet bør integreres i det generelle tilbudet som alle barn får i barnehagen, hvor det allmennpedagogiske tilbudet skal tilpasses hvert enkelt barn (Helland, 2008, s.466).

Håstein og Werner (2014) viser til at i spesialpedagogikken finnes det to ulike tilnæringer ved bruk av spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse, individrettet tilnærming og fellesskapsorientert tilnærming (Håstein & Werner, 2014, s.140). Individrettet tilnærming dreier seg om at bestemte sider ved barnet blir prioritert i tilretteleggingen, hvor det er fokus på det enkelte barnets behov og læreforutsetninger. I den fellesskapsorienterte tilnærmingen dreier det seg om å skape berikende versjoner i fellesskapet, hvor det blir lagt særlig vekt på å

inkludere alle barn med ulik læringsatferd (Håstein & Werner, 2014, s.140). Florian & Black-Hawkins viser til at den inkluderende pedagogiske tilnærmingen fokuserer på alle barna (2010, s.820). I en sterkt individrettet spesialpedagogisk praksis kan barnet bli unødvendig isolert fra fellesskapet. Barn som tilbringer mye tid sammen med en voksen kan gå glipp av læringsmuligheter, hvor barn lærer av å etterligne hverandre (Håstein & Werner, 2014, s.159). I arbeidet mot en inkluderende spesialpedagogikk trenger pedagogen allsidig kunnskap om barnegruppen, hva kan en regne med at barnegruppen får til og hva må en vise spesielt hensyn til. Med et fokus på fellesskapet bør en være oppmerksom på hvordan en også kan ivareta hver enkelte i fellesskapet. Pedagogen bør ha tydelige ambisjoner om å styrke inkludering, ved å arbeide proaktivt og forebyggende (Håstein & Werner, 2014, s.154).

Sentralt arbeid i barnehagen er å hjelpe alle barn til mestring og utvikling, hvor tidlig innsats er en viktig forutsetning for sosial utjevning. I pedagogisk og spesialpedagogisk sammenheng handler forebyggingstanken om å komme inn med tiltak før problemer oppstår, og for å hindre utvikling av eventuelle utfordringer innenfor utviklingsområder (Lyngseth, 2018, s.301-302). Å erkjenne barnets behov tidlig er med på å redusere eller unngå fremtidige problemer, og omgivelsene rundt barnet kan tilpasse seg (Rimehaug, 2019, s.340). Tremblay (2010) viser til at det meste av utfordrende atferd starter hos barn i barnehagealder, hvor den er hyppigst i alderen tre til fire år. Utfordrende atferd kan vises i form av aggresjon, dytting, biting og slag (Tremblay, 2010, s.341). Fra prosjektet «*Tidlig innsats for familier*» vises det til i forskningsresultatene at små barn er mer påvirkelige og mottakelige for hjelp enn eldre barn, og desto lengre tid det går jo vanskeligere blir det å få til å gi riktig hjelp. De yngste barna i barnehagen viser tydelige tegn på at de har problemer, men et hinder for den tidlige innsatsen kan være at personalet i barnehager inntar en «vente og se» holdning. «Vente og se» holdningen preges av at forskjeller mellom barn er vanlig, og man kan forvente at barnet skal vokse av seg problemene (Nordens velferdssenter, 2018, s.7-8).

2.5.4 Kartlegging

Kartlegging er med på å gi en forståelse av barnets utvikling og funksjonsnivå. Den ligger til grunn av valgte tiltak som blir iverksatt i miljøet til barnet, og kan være med på å påvirke utvikling av funksjonsnivået og atferden til barnet. Den grundige kartleggingen må være tilpasset utfordringenes omfang, slik at tiltak som blir satt i gang er tilrettelagt barnet behov (Barsøe, 2017, s. 196). Kartleggingsarbeidet kan ha fokus på det allmennpedagogiske tilbudet eller det kan være en del av det spesialpedagogiske arbeidet. Det kan observeres i naturlige

situasjoner, men også i mer tilrettelagte situasjoner og det kan være utført av bestemte kartleggingsverktøy (Lyngseth, 2018, s.311).

En observerende grunnholdning kan være til god nytte hos personalet i barnehagen, som handler om å vise tillit og respekt ved å se og lytte til hvert enkelte barn. Før eventuelle tiltak settes inn, blir det nødvendig å innhente mer spesifikt innsikt om barnet gjennom systematisk kartlegging (Lyngseth, 2018, s.305). Hvilke observasjonsmetode som egner seg best er avhengig av formålet, og det å samle inn informasjon på en systematisk måte om barnets ferdigheter og mestring er grunnlag for ny læring (Helland, 2008, s.473). Målsettingen med en systematisk kartlegging er å innhente mer innsikt i barnets forutsetninger, utvikling på ulike områder og interesseområder. Barnet er i sentrum, men en ser også på omgivelsene rundt barnet (Lyngseth, 2018, s. 305).

Mange av de barna med utfordrende atferd, er bevisst over hva de ikke mestrer, men er ofte ikke bevisst over hva de er gode på. Under kartlegging blir det derfor viktig å ha fokuset på barnets ressurser, fordi ofte kan det som barnet strever med skygge over de sterke sidene (Barsøe, 2017, s.200). I kartleggingsprosessen kan en fokusere på de dynamiske forholdene mellom kartlegging og tiltak, hvor det innebærer å finne frem til det som barnet mestrer og ut fra det støtte barnet videre i utviklingen. Dynamisk kartlegging blir fokuset flyttet fra det barnet ikke kan til det som barnet kan, for å finne barnets mestringsnivå. Kartleggingen preges av samspillet mellom barnet og den voksne, mellom tiltak og læring (Groven, 2013, s.108).

2.6 Inkluderende fellesskap

I et inkluderende fellesskap skal barnehagen ha respekt og verdsette mangfoldet, variasjoner og ulikheter hos alle barn. Rammeplanen (2017) viser til at barnehagen skal være et sted som synliggjør verdien av å være i et fellesskap, og fremme mangfoldet som blir representert. Det skal være fokus på positive samspill mellom barn og voksne, og forebygge og følge opp uheldige samspillmønstre (jf. kapittel 2.1). Solli og Andersen (2019) viser til i sin artikkel at barnehagepersonalets forståelse av inkludering handlet om at alle barn skal bli sett og hørt, at barna blir møtt med respekt og likeverd, og at barnehagen møter barnas forutsetninger og behov (Solli & Andersen, 2019, s.142). Barnehagepersonalet støttet de grunnleggende verdiene for inkludering og sørget for å inkludere alle barn. Personalet viste til å ha et engasjement for det enkelte barnet i fellesskapets muligheter, og uttrykket at fellesskap og individuell tilrettelegging ikke kunne settes opp mot hverandre fordi begge deler bør vektlegges (Solli & Andersen, 2019, s.143). I et inkluderende fellesskap forsøker en å

inkludere samtidig som det læres nye ferdigheter, fellesskapet gir da en opplevelse av å høre til, samtidig som det oppmuntrer tilpasset atferd. Med andre ord handler det om å både redusere og korrigere den utfordrende atferden, det legges vekt på å lære seg nye sosiale strategier og ferdigheter, og tilpasse sin atferd til fellesskapet (Nordahl et al., 2005, s.19). Inkludering er en evig prosess som krever oppfølging, som innebærer alle barn og fokuset er på tilstedeværelse og deltakelse (Ainscow & Miles, 2008, s.20).

Barn søker og skaper mening i sin livsverden sammen med jevnaldere, hvor man kan se barn ofte gir uttrykk for å være like eller ha de samme tingene (Kibsgaard, 2019, s.360). Forhold som oppstår mellom barna i barnehagen er viktige. Barn som ikke mestrer eller forstår vanlige regler ved deltakelse i lek og samhandlinger kan fort havne på sidelinjen, de kan også oppleve å bli avvist og ignorert av jevnaldrende. De kroppslige uttrykkene og ferdighetene til barna spiller en vesentlig rolle i den sosiale sammenlignings-prosessen i samspillet, hvor det bidrar til å skape et fellesskap i barnegruppen. Barns mulighet til å kunne delta og bli inkludert i lek er avhengig av at barnet har en logisk atferd (Solli, 2019, s.49). Barn opplever interaksjoner med andre barn som sårbare, og ofte kan det være vanskelig å bli akseptert i påbegynte leker. Barn leker med mange forskjellige barn uavhengig alder og kjønn (Corsaro, 2003, s.69). Barn er mer bekymret for å komme seg inn i lek enn å få venner, Corsaro (2003) utdyper dette med at når barn kommer seg inn i lek er det stor sannsynlighet for å få seg venner. Leken blir inngangsporten til vennskap. For barn i barnehagen handler det om at vennskap blir skapt ved at en leker sammen, de deler med hverandre og de mestrer dette uten hjelp fra andre voksne eller barn (Corsaro, 2003, s.69). Dersom leken skal fungere stilles det krav, og barn som har vansker på ulike områder vil få problemer til å delta i lek. Å utvikle barnets lekekompetanse blir en viktig oppgave i barnehagen, som styrker barnet sin posisjon i barnegruppen til å få venner og sosialt liv (Helland, 2008, s.470). Voksenrollen i lek kan brukes for å fremme lekekompetanse med tilstedeværelse og kartlegge hva barnet trenger (Helland, 2008, s.471).

Kjell-Arne Solli (2019) viser til forskning om inkludering i barnehager fra de nordiske landene og flere engelsktalende land. Han trekker blant annet frem Odom, Buysse & Soukakou (2011) sin forskning om inkludering av barn med nedsatt funksjonsevner, hvor det ble utarbeidet en syntese av resultater etter 25 år med forskning. Inkludering er et flertydig begrep som i hovedsak handler om tilhørighet, deltakelse og muligheten til å kunne oppnå sitt potensiale i et mangfoldig samfunn. Foreldresamarbeid har en sentral rolle for å kunne oppnå høy kvalitet av inkludering i barnehagen. Sentrale komponenter i inkludering av høy kvalitet i barnehagen er å støtte det enkelte barnet og gruppen av barn, men også spesialisert instruksjon

og intervensjon blir viktig for kvaliteten og ønsket resultater. For å kunne implementere inkludering blir utviklingen av personalgruppen nødvendig, hvor det må sikres at personalet får nødvendig veiledning, kunnskaper og ferdigheter for å oppnå et inkluderende fellesskap for alle barn i barnehagen (Odom et al. 2011, referert i Solli, 2019, s.43).

2.6.1 Utvikling av inkluderende kultur

Nordahl (2005) viser til Oliver (1996) som sier at deltakelse i sosiale fellesskap stiller bestemte krav. Det handler om å arbeide med det sosiale systemets kultur, en aktiv positiv verdsetting av alle barn uavhengig atferdsproblematikk, sosial bakgrunn og funksjonshemming blir nødvendig. Det skal også vektlegges at det normale er forskjellighet og ulikhet, hvor alle har moralsk rett til sosial deltakelse i fellesskapet (Oliver 1996, gjengitt i Nordahl et al., 2005, s.22). Det stilles et særlig ansvar fra de voksne i barnehagen som rollemodeller, som aktivt må ha en holdninger som viser at det er plass til alle i fellesskapet. Barn som viser utfordrende atferd i barnehagen skal også oppleve å bli verdsett, anerkjent og oppmuntret. Det må være fokus på at barn som viser utfordrende atferd skal få oppleve mestring og vise frem sine sterke sider i fellesskapet, hvor de bør delta i aktiviteter de mestrer. En ensidig vektlegging av det barnet ikke kan og stadig negative tilbakemeldinger, hindrer følelse av å bli verdsatt i fellesskapet. I arbeidet mot en inkluderende kultur i barnehagen skal en vektlegge ulikhet og forskjellighet i den mangfoldige barnegruppen. En bør ikke ta utgangspunkt i normalitet forstått som det gjennomsnittlige, men de voksne vurderer om forventningene til atferden er realistiske. Dette betyr ikke at alle barn skal gjøre det samme, det handler mer om hvordan det inkluderende fellesskapet er variert nok til å romme alle barn (Nordahl et al., 2005, s. 22-23)

Personalet i barnehagen kan gjøre mye for å skape mer trygghet og aksept rundt at barn er forskjellige, alle barn bør være en ressurs for fellesskapet i barnehagen. Et inkluderende fellesskap i barnehagen må tilpasse seg, og baseres på gjensidighet. Grunntanken bak et inkluderende fellesskap som tilpasser seg er at alle skal tilpasse seg hverandre. Barna som har særlige behov skal også tilpasse seg med å være en aktiv part i fellesskapet, og oppleve å være nyttige for de andre barna og voksne på avdelingen (Moe & Valseth, 2014, s.356).

Florian & Black-Hawkins (2010) viser til i sin artikkel at barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp er sårbare for å bli ekskludert i fellesskapet, og det kan være på grunn av at pedagogen ikke er nok forberedt til å arbeide med barn som har særlige behov. Florian og Black-Hawkins (2010) mener at det er mangel på en klar definisjon på begrepet inkludering, som har vært med på å skape uklarhet om inkluderende utdanning og praksis. For å kunne imøtekomme utfordringen knyttet til visjonen meningsfull «utdanning for alle», er

konseptet inkluderende pedagogikk blitt utviklet. Her er fokuset på hvordan en kan utvide det som allerede er tilgjengelig i fellesskapet, for å unngå å markere enkelte barn med særlige behov med å bli sett på som annerledes. Det handler om å tenke ut fra en tilnærming som fungerer for alle barna, sammen med de som har noe ekstra og opplever vanskeligheter. Å tilby læringsmuligheter som er tilstrekkelig og tilgjengelig for alle barn, og som gir dem mulighet til å delta i fellesskapet. Denne nye forståelsen av og tilnærmingen til individuelle forskjeller er basert på en prosess som handler om å ha fokus på hva som skal bli lært i fellesskapet, og unngå å markere enkelte barn med utfordringer som annerledes enn de andre barna (Florian & Black-Hawkins, 2010, s. 826).

2.7 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid er samarbeid mellom ulike fagpersoner, som arbeider om en felles utfordring mot et felles mål (Glavin & Erdal, 2013, s.29). Tverrfaglig samarbeid i barnehagen handler om å slå sammen opplevelser, erfaringer og kunnskaper fra flere personer, hvor en slik arbeidsmetode kan være med på å øke treffsikkerheten i vurderinger. Personalet i barnehagen har forskjellig kontakt med barna, og opplever situasjoner og hendelser på ulike måter. Kollegaene i barnehagen representerer forskjellige utdanningsbakgrunner og har varierte erfaringer fra arbeidslivet (Rimehaug, 2018, s. 341). Drugli (2008) viser til at i et tverrfaglig samarbeid er det viktig at fagpersonene viser respekt for hverandres forskjeller og er villig til å gi av seg selv. De forskjellige profesjonene skal utfylle hverandre, meningen er ikke at de skal bli like (Drugli, 2008, s.155 og 162). Det blir nødvendig med en god og åpen kommunikasjon for et godt samarbeid på tvers av fagtradisjonene, hvor det skal være rom for å oppklare spørsmål og temaer. I et faglig samarbeid blir det viktig å fokusere på den felles oppgaven, som nemlig er til barnets beste (Mørland, 2014, s.98).

Når barnehager trenger tilleggskompetanse i arbeidet med å tilrettelegge og tilpasse barnets særskilte forutsetninger og behov, kan de hente inn ekstra støtte og hjelp fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller andre veiledningsinstanser. Det kan handle om individuell utredning og rådgivning, eller det kan handle om systemrettet arbeid om pedagogisk veiledning og kompetanseheving (Omdal & Thygesen, 2018, s.18). Tverrfaglig samarbeid dreier seg i stor grad om kommunikasjon og relasjoner som krever kontinuerlig arbeid. Samarbeidet er avhengig av personene som deltar. Den faglige kvaliteten på arbeidet er ikke garantert selv om det lages gode organisatoriske rammer (Drugli, 2008, s.163). Et samarbeid på tvers av faglige instanser kan oppleves som utfordrende og vanskelig for pedagogiske ledere i barnehagen. Samarbeidet kan oppleves å ikke fungere, og til tider kan den føles mer

nedbrytende enn meningsfylt for partene (Mørland, 2014, s.98). Et dårlig tverrfaglig samarbeid skaper et dårlig arbeidsmiljø, og ikke minst hindrer godene av det tverrfaglige samarbeidet (Lauvås & Lauvås, 2009, s.21). Drugli (2008) påpeker at uenigheter kan oppstå, men uenigheter bør bli håndtert på en respektfull måte. Problemer i samarbeidet bør løstes for å unngå usikkerhet som hemmer arbeidet. Uhensiktsmessige konflikter vil unngås dersom det er god kontakt mellom aktørene og bli kjent med hverandre (Drugli, 2008, s.162-163).

2.7.1 Det viktige foreldresamarbeidet

Foreldrene er den viktigste samarbeidspartneren i barnehagen, hvor det er pedagogisk leder sitt ansvar å etablere et godt forhold. Gjensidig respekt blir nødvendig, men også å etablere et tillitsgrunnlag som er bygd på et felles ønske om barnets beste. Foreldre som har barn med særskilte behov har, på lik linje med alle andre foreldre, ønsker om å bli møtt ut ifra sine forutsetninger og at barnet skal være i et trygt og stimulerende miljø (Moe & Valseth, 2014, s.361).

Grunnlaget i foreldresamarbeidet blir avgjørende for hvordan samarbeidet blir når det oppstår en bekymring, og barnehagen må samarbeide med foreldrene om det. Ved at alle parter kjenner hverandre og har tillit, blir det lettere å ta kontakt med foreldrene når det er noe som bekymrer (Drugli, 2008, s.124). Det blir en sentral oppgave for pedagogisk leder å samarbeide tett med foreldrene, hvor det utgjør en helhet i barnets liv og foreldrenes trivsel og tillit i barnehagen er i stor grad knyttet til barnets utvikling. Både barnehagen og hjemmet skal fremme barnets trivsel og læring, samarbeidet ved de to oppdragsarenaene blir viktig. Samarbeidet med foreldrene er både spennende og krevende, hvor foreldrene ofte er sårbare i møte med profesjonelle fagfolk. Det blir nødvendig at barnehagen imøtekommer foreldrene som ressurspersoner, anerkjenner og inkluderer deres tanker og ønsker der det er mulig (Glaser, 2019, s.242).

Drugli mener at barn har godt av å møte på ulikheter knyttet til at rutiner og regler er forskjellige hjemme og i barnehagen, forskjellen gir barnet erfaringer og utviklingsmuligheter. Dersom det er dårlige relasjoner mellom foreldre og barnehagen vil barnet være sårbart (Drugli, 2008, s.126). Foreldre har sine egne erfaringer om hvordan barnet er hjemme og i andre situasjoner (Rimehaug, 2018, s. 341). De fleste foreldre ønsker å fortelle om sitt barn til personalet i barnehagen, personalet kan da få et bilde over barnets behov og foreldrenes forventninger. Det finnes situasjoner hvor personalet ikke får ønsket informasjon om barna, noe som gjør at det kan bli utfordrende å ta opp bekymringer (Killen, 2012, s.158). Hjemmet og barnehagen får en delt omsorg, og det blir viktig at foreldrene og ansatte sørger

for at hverdagen til barnet henger sammen. De ansatte i barnehagen skal ha gode samtaler med foreldrene om hvordan dagen til barnet har vært. Det har stor betydning for foreldrene, og det kan sørge for at foreldrene møter barnets atferd på en god måte. Det er barnehagens sitt ansvar å sørge for et godt samarbeid sammen med foreldrene, og det er personalet som må ta initiativ for at samarbeidsrelasjonen er gjensidig (Drugli, 2017, s.99-103).

2.8 Oppsummering

I dette delkapittelet er studiens teoretiske innramming presentert. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet blir det sentralt å se at barnet blir formet av kulturen som det er en del av, noe som også henger sammen med å se barnet i et systemperspektiv i arbeid med utfordrende atferd. Det er presentert to former for utfordrende atferd, utagerende og innagerende atferd. Barn som viser de to formene for utfordrende atferd har utfordringer knyttet til hvordan de skal være i interaksjon med både barn og voksne, og det blir sentralt å ha fokus på den sosiale kompetanse. Personalets holdninger i barnehagen spiller en avgjørende rolle for hvordan barna blir møtt på en respekterende og anerkjent måte. Pedagogisk leder skal arbeide med å veilede og støtte personalet i både gode og vanskelige situasjoner. I møte med barn som viser utfordrende atferd, skal barnehagen hjelpe barn med mestring og utvikling gjennom tidlig innsats. Observasjoner og kartlegging er metoder som kan hjelpe personalet å legge merke til barnets behov, som også bidrar til å kunne tilrettelegge for barnets beste. Barnehagen skal være en inkluderende barndomsarena som sørger for at alle barna er deltakende i fellesskapet, og det blir viktig at personalet legger til rette for at alle barn får være i interaksjon sammen med andre jevnaldrende. Samtidig blir det nødvendig at barnehagen arbeider med å ivareta foreldrene, og at samarbeidet representerer gjensidig respekt. Dersom barnehagen opplever at de ikke mestrer å dekke barnets behov innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, blir det tverrfaglige samarbeidet sentralt i møte med barn som viser utfordrende atferd. Denne teoretiske innrammingen skal være et godt utgangspunkt for å se på hvordan pedagogisk leder arbeider i møte med utfordrende atferd i barnehagen, og hvordan barnehagen kan tilrettelegge for et inkluderende fellesskap. Det er redegjort for relevante begreper som er rettet mot problemstillingen, og tidligere forskning innenfor områdene utfordrende atferd og inkludering. Den teoretiske innrammingen vil være med på å holde fokus på hva intervjuet skal handle om, og vil bli brukt til å utvikle intervjuguiden.

3. Metode

I metodekapittelet presenterer jeg prosessen fra planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen til å besvare forskningsspørsmålet. Det redegjøres for metodiske overveielser og forskningsetiske vurderinger, og valg som er blitt gjort i forbindelse med gjennomføring av studien. Det blir begrunnet hvorfor jeg har valgt den kvalitative metoden, og fenomenologi og hermeneutikk blir beskrevet. I kvalitative metoder er forforståelsen og forskerrollen sentrale punkter, som også blir redegjort for. Det blir gjort rede for det kvalitative forskningsintervjuet, hvor det presenteres beskrivelser av forberedelser til intervjuet og gjennomføringen. Analyseprosessen blir beskrevet, hvor jeg går gjennom hvordan intervjutranskripsjonene og månedsmøte-transkripsjonene ble gjennomført og kategorisert. Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) ble benyttet som analytisk verktøy, og er beskrevet i analyseprosessen. Avslutningsvis i kapittelet blir det gjort rede for forhold mellom reliabilitet, validitet og forskningsetiske vurderinger knyttet til denne studien. Formålet med metodekapittelet er å kunne gi leserne en innsikt i forskningsprosessen, hvor dette vil kunne bli et grunnlag for vurderingen av validitet og troverdighet ved studiens resultater.

3.1 Kvalitative metoder

Metode kan forstås i vid forstand, men Kvale og Brinkmann (2019) viser til den opprinnelige greske betydningen av ordet som er *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2019, s.83). I denne studien ønsket jeg å undersøke hvordan de pedagogiske lederne i barnehagen arbeider i møte med utfordrende atferd. Forskningen hadde dermed fokus på å forstå prosessene i det som skjer mellom de pedagogiske lederne, personalet, PP-tjenesten og foreldrene. I følge Thagaard (2018) vil kvalitative tilnæringer være med på å gi grunnlag for at vi kan fordype oss i og å forstå sosiale fenomener som studeres (Thagaard, 2018, s.12). «*De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp mening og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle*» (Dalland, 2017, s.52). Thagaard (2018) sier at ved valg av metodisk tilnærming blir en avhengig av å ta stilling til hvilke metoder som er relevant. Metoden må ses i forhold til hva problemstillingen spør om, og hva forskeren ønsker å oppnå av forståelse og kunnskap (Thagaard, 2018, s.53)

Problemstillingen til studien ønsker å forstå sosiale fenomener. *På hvilken måte arbeider pedagogisk leder med barn som viser utfordrende atferd i barnehagen, og hvordan tilrettelegges det for et inkluderende fellesskap?*

For å få innsikt og skape en forståelse av pedagogisk leders refleksjoner rundt problemstillingens tematikk, ble det kvalitative forskningsintervjuet fremgangsmåten for å få

tak i kunnskap om emnet jeg ønsket å belyse. Det ville ikke vært etisk forsvarlig å ha tatt i bruk observasjon som metode i denne studien. Det kan begrunnes med at observasjoner krever at forsker er til stede i barnehagen, hvor jeg da skulle ha vært til stede på en avdeling og observert sårbare situasjoner av et eller flere barn. Jeg så på observasjon som lite gjennomførbart med tanke på studiens utgangspunkt og tidsperspektiv. I problemstillingen etterspør jeg pedagogisk leders vurderinger og meninger om hvordan de arbeider i møte med utfordrende atferd, og hvordan de tilrettelegger for et inkluderende fellesskap for alle barn. På bakgrunn av dette ble det mest hensiktsmessig å benytte seg av det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Ved å ta i bruk intervju som metode fikk jeg muligheten til å få informasjon om pedagogisk leders erfaringer, vurderinger og forståelse rundt temaet.

Ved bruk av kvalitative metoder retter vi oss mot det å utvikle en forståelse av de fenomenene som studeres, kvalitative tilnærminger kan dermed knyttes til fortolkende teorier. Den vitenskapelige fortolkningsrammen til de fortolkende teoriene fenomenologi og hermeneutikk, danner grunnlag for forståelsen som forsker utvikler i forskningsprosessen. Det vil bli redegjort for fenomenologi og hermeneutikk i de to kommende delkapitlene.

3.1.1 Fenomenologi

Kvale og Brinkmann (2019) og Thagaard (2018) viser til at i kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som handler om å ha en interesse for å forstå sosiale fenomener gjennom aktørens perspektiv. Verden skal bli beskrevet slik som informantene opplever den, og ut ifra denne forståelsen viser mennesket hvordan det oppfatter virkelige virkeligheter. Interessen fra forskeren skal være sentrert rundt fenomenverden slik som informantene opplever det (Kvale & Brinkmann, 2019, s.45; Thagaard, 2018, s.36). Formål med denne studien er å undersøke fenomenene rundt informantenes opplevelser og erfaringer med å arbeide med barn som viser utfordrende atferd i barnehagen, og hvordan informantene opplever å legge til rette for et inkluderende fellesskap for alle barna. Denne studien søker etter personers felles erfaringer, og i en fenomenologisk studie har deltakerne felles erfaringer som er med på å gi en generell forståelse av fenomenet som blir studert (Thagaard, 2018, s.36).

3.1.2 Hermeneutikk

«Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst» (Gilje & Grimen, 1995, s.143). Fortolkning av meninger er et sentralt tema, og begrepene samtale og tekst har en sentral rolle innenfor hermeneutisk tradisjon. Selve formålet med hermeneutiske fortolkninger er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva teksten betyr (Kvale &

Brinkmann, 2019, s.73). En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at en kan tolke fenomener på flere nivåer, og fremhever betydningen av å fortolke handlinger som har fokus på et dypere meningsinnhold (Thagaard, 2018, s.37). Thagaard (2018) sier at, «*Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av*» (2018, s.37). Gilje og Grimen (1995) trekker frem meningsfulle fenomener innenfor hermeneutikken, hvor de meningsfulle fenomenene må fortolkes for å kunne forstås (Gilje & Grimen, 1995, s.143).

3.1.3 Forskerens forforståelse

Innenfor hermeneutikken er grunntanken at vi forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger, og de forutsetningene en har er med på å bestemme hva som er forståelig eller uforståelig. Gilje og Grimen viser til Hans- Georg Gadamer, som presenterer begrepet forforståelse for å forklare ens forutsetninger til å forstå (Gadamer, gjengitt i Gilje & Grimen, 1995, s.148). Under hele prosessen har min forforståelse vært preget av min erfaring fra flere år med utdanning med teori fra barnehagepedagogikk og spesialpedagogikk som har hatt innflytelse på mine perspektiver. Jeg har erfaring fra barnehagefeltet både som praksiselev og barnehagelærer, som har vært med på å påvirke min forforståelse. Det som jeg har av kjennskap til barnehagen er for det meste hentet fra min erfaring fra praksis, hvor det har vært fokus på det allmennpedagogiske tilbudet. Min erfaring fra barnehagefeltet som barnehagelærer er begrenset, men jeg har kjennskap til barnehagens dagsrytme, rutiner og hvilke utfordringer som kan oppstå. Mine erfaringer fra praksis i barnehagelærerutdanningen medvirket til at jeg søkte meg inn på masterstudiet innenfor spesialpedagogikk. For eksempel opplevde jeg i praksis at det var barn som viste utfordrende atferd, men ble ikke sett av personalet eller at det ble tilrettelagt for deres behov på avdelingene. Forforståelsen jeg tok med meg inn i studien førte til at jeg hadde noen meninger om temaet før jeg startet. Barn som viser utfordrende atferd har alltid fanget min oppmerksomhet, og det er de barna jeg ofte har fått gode relasjoner til i praksis. Det har vært med på å påvirke min forforståelse rundt de sentrale temaene i denne studien, som er samarbeid i barnehagen, inkludering og hvordan personalet arbeider i møte med utfordrende atferd. Min forforståelse dannet grunnlaget for hvordan jeg tolket og fortolket transkripsjonene, og var grunnlaget for hva jeg forstod. Det er våre ideer om hva vi skal se etter når vi skal fortolke et meningsfullt fenomen, hvor disse ideene er med på å skape retning i våre undersøkelser (Gilje & Grimen, 1995, s.148). Min forforståelse av temaet styrte retningen i det jeg mente var relevant i litteraturen, kan ha ført til at relevant litteratur har blitt oversett.

3.1.4 Forskerrollen

Forskerrollen er forbundet med personens integritet, kunnskap og erfaring, som blir avgjørende faktorer (Kvale & Brinkmann, 2019, s.108). Å gå inn i rollen som forsker stiller store krav til meg som person, hvor jeg må være en person som kommer utenfra og som vil forske på sosiale fenomener i barnehagen. Ved å gjøre et intervju måtte jeg bevisst skape min rolle som forsker. Jeg måtte være en aktiv lyttende deltaker, samtidig som jeg var aktiv med å følge opp intervjupersonen. Min forskerrolle ble også utformet av at jeg fikk tilgang til å ta i bruk datamateriale som allerede var samlet inn, hvor jeg måtte arbeide med et produkt som jeg ikke hadde skapt selv. Hvordan jeg tolket datamaterialet som var tilgjengelig ble også påvirket av mine tidligere erfaringer som jeg tok med meg inn i studien.

3.2 Forskningsdesign

I begynnelsen av prosessen med å utforme en masteroppgave, ble planleggingen av studien viktig. Jeg startet med å tenke og stille meg selv spørsmål om hva er jeg interessert i, hva er mine mål for denne oppgaven og hvordan vil jeg gå frem for å skape problemstilling. For å skape studiens design tok jeg i bruk Maxwell (2008), som har designet en modell som han kaller *interactive model* (Maxwell,2008, s.215). Det at det er en interaktiv modell betyr at delene i modellen er avhengige av hverandre, og påvirker hverandre hele tiden gjennom prosessen. Den har som funksjon å hjelpe forskeren til å forstå strukturen til sin studie, og planlegge studien til å komme i mål (Maxwell, 2008, s. 215).

Den interaktive modellen består av fem hoveddeler som hele tiden er i interaksjon; mål, teoretisk innramming, forskningsspørsmål, metode og validitet (Maxwell, 2008, s.216). Jeg startet prosjektet med å fokusere på mål, teoretisk innramming og forskningsspørsmål.

Mål handler om å skape seg et bilde over hvorfor en vil gjøre studien. Målene har to funksjoner. For det første skal de hjelpe meg med å ta andre valg i designet for å sikre at studien min er verdt å gjøre, for det andre er de med på å rettferdiggjøre studien. I løpet av de snart to årene på masterstudiet har mine egne interesser og valg av emner vært med på å forme veien til min studie. Min interesse for barn som viser utfordrende atferd har alltid vært til stede. Jeg ble dermed interessert i å forske på hvordan de pedagogiske lederne i barnehagen arbeider med det allmennpedagogiske tilbudet rundt disse barna, men også hvordan barnehagen samarbeider med det spesialpedagogiske tilbudet. Mine egne erfaringer fra barnehagelærerutdanning, barnehagefeltet, masterstudiet og innspill fra veileder har hjulpet meg til å utvikle den tematikken som jeg ønsket å skrive om. Mine personlige mål og fokuset

på å forstå det fenomenet som jeg studerer har vært med på å holde motivasjonen min gående gjennom denne prosessen.

Etter å ha kommet frem til hva jeg ønsker å forske på begynte jeg å se på relevant teori som kunne passe til problemstillingen jeg hadde valgt. Forskningsspørsmålene mine var: Hvordan forebygger pedagogisk leder utfordrende atferd? Hva gjør pedagogisk leder for å sørge for tilhørighet og trivsel i fellesskapet? Hvordan er samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene, og hvordan bidrar PP-tjenesten i arbeid med utfordrende atferd? Mine forskningsspørsmål handler om hva jeg ønsker å lære og forstå bedre, samtidig som forskningsspørsmålene hele tiden vil være i interaksjon med de andre komponentene i planleggingen. Ut ifra disse forskningsspørsmålene kom jeg frem til problemstillingen: *«På hvilken måte arbeider pedagogisk leder i møte med barn som viser utfordrende atferd i barnehagen, og hvordan tilrettelegges det for et inkluderende fellesskap?»*. Den teoretiske innrammingen bestemte hvilke teorier og tidligere forskning jeg skulle bruke, og som var relevant for forskningen. Funksjonen til teorien i mitt design er å informere om hele designet, hjelpe meg å nå mine mål, utvikle og velge realistiske og relevante forskningsspørsmål og metoder. Den er også med på å identifisere mulige validitetstrusler til konklusjonen.

Metode og validitet blir det neste steget i planleggingen av studien, og metoden handlet om hvordan jeg ville gå frem for å samle inn dataen og hvilke metoder jeg ville benytte i analyseprosessen. Jeg måtte ta valg om innsamlingen av data. Hvor skulle jeg gjøre det, når skulle jeg gjøre det, hvem skulle delta og hva skulle det handle om. Jeg valgte å ta i bruk intervju som metode. Jeg kom frem til at ved å gjennomføre et intervju fikk jeg innsyn i hvilke erfaringer pedagogisk leder hadde om temaet jeg forsket på. Jeg valgte også å ta i bruk ferdig transkribert datamateriale, hvor jeg fikk tilgang til regelmessige månedsmøter mellom barnehagen og PP-tjenesten, som presenterte utfordringer i barnehagen og samarbeidet til instansene PP-tjenesten og styrket barnehage. Jeg måtte også ta valg om hvordan jeg skulle gjennomføre analysen (Maxwell, 2008, s.235), hvor jeg tok utgangspunkt i Clarke & Braun (2006) sine seks faser. Validiteten til studien er med på å finne ut om hvordan resultatene og konklusjonene mine kunne være feil, og jeg måtte stille meg selv spørsmål om leseren skulle finne troverdighet i mine resultater. Kvalitativ forskning har ikke muligheten til å kunne ta i bruk sammenligning av formler, og må prøve å finne ut av validitetstrusler selv (Maxwell, 2008, s.240). Maxwells modell har vært til stor hjelp gjennom de ulike prosessene fra planleggelse til gjennomføring, og den har hjulpet meg med å lage et system og organisere arbeidet mitt rundt masteroppgaven.

3.3 Konstruksjon av data

Barnehagen som studien er tilknyttet til er med i et innovasjonsprosjekt som heter SUKIP.

Barnehagen og PP-tjenesten samarbeider med å etablere og utforske nye innovative arbeidsmetoder tilknyttet utvikling av kompetanse for inkluderende praksis. Styrer i barnehagen har utarbeidet en prosjektplan over de regelmessige månedsmøtene.

Organiseringen fungerer slik at en gang i måneden samles de fem pedagogiske lederne fra alle avdelingene, styrer og assisterende styrer, PP-tjenesten og leder i styrket barnehage. På møtene skal det tas opp utfordringer avdelingen har med enkelte barn eller med en gruppe, og pedagogisk leder kan be om råd og veiledning. Neste steg blir avdelingsmøte på avdelingen som hadde fokustid. PP-rådgiver og pedagogisk leder presenterer råd og veiledning etter månedsmøtet til personalet, og de diskuterer sammen hva de skal gjøre. På neste månedsmøte viser pedagogisk leder til en rapport om hvordan det går på avdelingen. NFR-prosjektnummer: 296636.

Jeg fikk delta på et månedsmøte for å observere, det gav meg en opplevelse av prosjektet og jeg fikk en bredere forståelse av de transkriberte månedsmøtene som jeg hadde tilgang til. I mine data inngår transkripsjoner av fire månedsmøter. I månedsmøtene er det til stede fem pedagogiske ledere, styrer og assisterende styrer, PP-tjenesten og styrket barnehage.

Månedsmøtene fungerer slik at de fem pedagogiske lederne, styrer og assisterende styrer, PP-rådgiver og styrket barnehage diskuterer sammen i et møte. Det starter med at det er en av de fem pedagogiske lederne som har fokustid, hvor den pedagogiske lederen presenterer et barn som viser utfordrende atferd og/eller personalet opplever utfordringer som vanskelig å håndtere på avdelingen. Pedagogisk leder som presenterer forteller også hvordan de arbeider på avdelingen med barnet eller gruppen. Etter presentasjonen deler de fire andre pedagogiske lederne sine erfaringer innenfor samme tematikk, og deler råd som de opplevde å ha hjulpet dem på sine avdelinger. Styrerne kommer også med råd for hva som kan bli gjort. PP-rådgiver og styrket barnehage deler råd om hva som kan hjelpe i slike utfordrende situasjoner. Det blir delt mange refleksjoner fra forskjellige utdanningsbakgrunner som styrker det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Etter månedsmøtet blir PP-rådgiver med til pedagogisk leders avdeling, hvor PP-rådgiver bruker informasjonen som hun fikk fra månedsmøtet og observerer ulike situasjoner på avdelingen. PP-rådgiver er også til stede på avdelingsmøtene. Pedagogisk leder får støtte fra PP-rådgiver om hva som ble diskutert på månedsmøtet, og PP-rådgiver får muligheten til å snakke sammen med personalet som arbeider tett på barna. Hele personalet og PP-rådgiver planlegger hvordan de skal arbeide fremover, noe som også sørger for at hele

personalet blir inkludert i prosessen. I neste månedsmøte blir det presentert hvordan planen fungerte av pedagogisk leder, hvilke endringer som er blitt gjort og hvordan oppfølgingen har vært etter månedsmøtet.

Det ble gjennomført ett intervju med en pedagogisk leder. Intervjuet ble gjennomført over Teams på grunn av COVID-19. Det ble først sendt e-post til styrer i barnehagen med informasjon om masteroppgaven, og om det var noen av de pedagogiske lederne som ønsket å delta. Jeg fikk informasjon om hvem som ønsket å delta, tidspunktet for intervjuet ble avtalt på e-post med informanten og vi ble enig om tid og dato sammen. Det ble sendt et informasjonsskriv til intervjupersonen i forkant av intervjuet, som viste til innhold av studiens hensikt, bakgrunn for valg av tema og samtykkeerklæring. I forkant av intervjuet hadde jeg også laget en fyldig intervjuguide, som viste en oversikt over alle tematikkene og spørsmålene som jeg skulle gå gjennom i intervjuet. Jeg valgte å lage en mindre utgave av intervjuguiden om hva intervjuet skulle handle om, og sendte dokumentet til intervjupersonen på e-post slik at hun kunne være forberedt til intervjuet. Før intervjuet startet informerte jeg om at intervjupersonen kunne trekke seg når som helst, og med tanke på eksempler minnet jeg om taushetsplikten. I intervjuet forklarte jeg til informanten om at det ikke er noe rett eller galt svar på spørsmålene, men jeg var interessert i å høre informantens erfaringer, refleksjoner og opplevelser av tematikkene som ble tatt opp i intervjuet.

Tabellen viser oversikt av datamaterialet.

Månedsmøte	Intervju
<ul style="list-style-type: none">• 20.10.20• 17.11.20• 02.02.21• 02.03.21	<ul style="list-style-type: none">• 17.03.21

3.3.1 Intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet har som formål å forstå ulike sider av intervjupersonens dagligliv og perspektiv. Strukturen til intervjuet involverer en bestemt metode og spørreteknikk, samtidig som den er lik en daglig samtale (Kvale & Brinkmann, 2019, s.42).

Jeg valgte å ta i bruk intervju som metode fordi jeg var interessert i å få informasjon om informantens erfaringer, tanker og forståelse av temaet min masteroppgave handler om.

Thagaard (2018) viser til at det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker

og intervjuperson, hvor samtalen styres av temaene som forsker ønsker å få kunnskaper om, samtidig som det er mulighet for å snakke om temaer som intervjupersonen tar opp (Thagaard, 2018, s.91). I intervjuet gav informanten svar på mine forskningsspørsmål. Ved å ta i bruk intervju som metode fikk jeg en dypere innsikt i hvordan pedagogisk leder arbeider med sine ansatte på avdelingen, og hvordan personalet møter barn som viser utfordrende atferd på en best mulig måte. Hvordan det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten fungerer, hvordan de samarbeider med foreldrene og hvordan det ordinære barnehagetilbudet legger til rette for å et inkluderende fellesskap. Det semistrukturerte intervjuet søker og innhenter beskrivelser fra intervjupersonens livsverden, og det er temaer som skal dekkes. Det er en åpenhet i endringer av rekkefølge og formuleringer av spørsmål, slik at intervjuer kan følge det som intervjupersonen forteller (Kvale & Brinkmann, 2019, s.157).

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuet bar preg av å være semistrukturert. Når et intervju er semistrukturert har det en klar mening om hva intervjuet skal handle om og hvordan det skal starte. Det blir viktig at intervjueren klarer å utvikle samtalen og følge opp interessante momenter med gode tilleggsspørsmål (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.44). I denne studien valgte jeg å ta i bruk ett semistrukturert intervju, hvor jeg hadde utarbeidet en intervjuguide på forhånd.

Intervjuguiden var strukturert ved å ha en rekkefølge av temaene i intervjuet som sørget for at jeg som intervjuet informanten holdt fokuset på det vi skulle snakke om (Thagaard, 2018, s.100), samtidig var det rom for å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Intervjuguiden var bygget opp slik at det var emner som intervjupersonen syntes var greit å snakke om først, før det gradvis gikk over til å snakke om de mer faglige tematikkene (Thagaard, 2018, s.100). De første minuttene i et intervju har en avgjørende betydning (Thagaard, 2018, s.101), og intervjuguiden var dermed bygget opp slik at de første spørsmålene skulle være beroligende og det ble stilt spørsmål om dagligdagse temaer (vedlegg:2). Det ble først snakket om intervjupersonens bakgrunn, hvor det ble spurt om en beskrivelse av egen utdanning, yrkeserfaring og beskrive avdelingen som informanten jobbet på. Etter den dagligdagse samtalen gikk det videre til å stille spørsmål om de sentrale temaene til intervjuet (Thagaard, 2018, s.101). Intervjupersonen ble bedt om å beskrive hvordan hun forstår utfordrende atferd, og hvordan avdelingen arbeider i forhold til utfordrende atferd. Det ble videre stilt spørsmål om hvordan personalet styrker relasjoner mellom voksne og barn, og barn – barn relasjoner. Deretter om det tverrfaglige samarbeidet og foreldresamarbeid i møte med utfordrende atferd.

Avslutningsvis i intervjuet ble det tonet ned og mer avslappet (Thagaard, 2018, s.101), og intervjupersonen fikk ordet til å informere om det hun ønsket.

3.3.3 Pilot intervju

Det ble gjennomført et «pilot-intervju» for å teste ut rollen som intervjuer, og om intervjuguiden fungerte slik den skulle. Ved å ha gjennomført et prøveintervju kunne jeg få tilbakemeldinger på min væremåte som intervjuer, hva som var bra og hva som burde endres på. Lydopptakeren ble brukt under prøveintervjuet for å bli bedre kjent med hvordan den fungerte, slik at det ble mer trygghet til utstyret i det ordentlige intervjuet. Etter tilbakemeldingene fra prøveintervjuet ble det gjort noen endringer og justeringer, og noen spørsmål ble kortet ned og noen ble lagt til. Jeg har liten erfaring med å gjennomføre intervjuer, og å gjøre intervju med lydopptaker var helt nytt for meg. I gjennomføring av intervjuer i min tidligere utdanning ble det ikke tatt i bruk lydopptaker, men alt ble notert ned under hele intervjuet. Det ble en ny erfaring å stole på lydopptakeren. Ved å ha tatt i bruk en lydopptaker fikk jeg oppleve å være fullt og helt til stede under hele intervjuet. Det ble en helt ny erfaring å kunne ha fokus på intervjupersonen, og være aktiv lyttende til alt som ble fortalt. Samtidig ble jeg oppmerksom på at det var utfordrende å være intervjuer, hvor jeg hele tiden måtte være oppmerksom på å fange opp interessante momenter som dukket opp og bygge videre på det ved å stille oppfølgingsspørsmål.

3.3.4 Intervju online

På grunn av COVID-19 situasjonen valgte jeg å gjennomføre intervjuet på internett. Online intervju handler om at en anvender internett for å utvikle data (Thagaard, 2018, s.110). Intervjupersonen ble sendt en invitasjon til å delta i intervju på Teams, hvor jeg og intervjuperson var visuelt til stede på nettet samtidig (Thagaard, 2018, s.110). På grunn av situasjonen vi stod i på det tidspunktet, var det viktig for meg å tenke på smittevern i hensyn til personalet i barnehagen. Det var første gang jeg gjennomførte et intervju på internett, og det var spesielt å ikke være fysisk til stede sammen med intervjupersonen. Det oppstod noen utfordringer knyttet til kvaliteten på bildet av intervjupersonen, noe som gjorde at mimikk og uttrykk av og til ble skurrete. Lydkvaliteten kunne også variere og noe ble utydelig på lydopptaket. Dersom jeg hadde gjennomført intervjuet med fysisk oppmøte hadde ikke de viktige uttrykkene vært like utydelige, og det kunne ha styrket mitt arbeid i transkripsjonene. Det var krevende å måtte stole på at det tekniske skulle fungere, men det fungerte fint å ha intervjuet på Teams.

3.3.5 Utvalg

I kvalitative studier er det ofte et begrenset antall personer, og når utvalget er relativt lite blir det viktig å anvende en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen. Ved strategisk utvelging velger en systematisk ut personer som har kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s.54). Problemstillingen til denne studien peker på et behov for å innhente informasjon om hvordan pedagogisk leder arbeider i møte med utfordrende atferd og hvordan det tilrettelegges for inkludering. Med utgangspunkt i min problemstilling har blant annet pedagogisk leder i barnehagen kvalifikasjoner til å kunne besvare mine forskningsspørsmål og gi meg innsyn i forståelse av tema. I månedsmøtene som jeg har tatt i bruk er det fem pedagogiske ledere til stede, men også styrer og assisterende styrer, PP-tjenesten og styrket barnehage. I månedsmøtet blir det presentert flere fagpersoner som er kvalifiserte til å besvare min problemstilling.

3.4 Transkribering og analyse

Kvale og Brinkmann (2019) viser til at ved transkribering kreves det en rekke vurderinger og beslutninger underveis, hvor en oversetter intervjuet fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2019, s.205). Jeg brukte NVivo for å analysere de utvalgte månedsmøtene og intervjuet, hvor alle data ble kategoriserte under de samme kategoriene. I forbindelse med de transkriberte månedsmøtene som jeg tok i bruk, ble det gjort noen endringer på dem i analyseprosessen. For eksempel endret jeg på forkortelsene til de fem pedagogiske lederne, og endret på sitater som jeg tok i bruk for å gjøre dem mer leservennlig. Jeg overførte lydfilen av intervjuet over til programvaren NVivo 12, hvor programvaren gir mulighet for å transkribere i programmet, legge til filer, organisere og analysere datamaterialet. Jeg transkriberte lydfilen direkte i NVivo 12, og transformerte lydfilen over til en skriftlig versjon. Det var en komplisert prosess som og var utfordrende med tanke på at jeg skulle transkribere en språklig samtale. Ved bruk av lydopptak av intervjuer går en glipp av kroppsspråk, holdninger og gester, og stemmeleie og intonasjon går tapt i transkripsjoner (Kvale & Brinkmann, 2019, s.205). Dermed ble ord som «ehm, hmm, sant, pustepauser og latter notert ned i transkripsjonen, for å få med de forskjellige elementer i det språklige budskap. De uttrykkene som jeg noterte ble med i tolkningen etter at jeg var ferdig å transkribere. Jeg valgte å oversette direkte til bokmål, for å sikre deltakerens anonymitet og for å gjøre teksten leservennlig. Jeg vil i neste delkapittel beskrive hvordan jeg gikk frem i analyseprosessen

3.4.1 Analyseprosessen

«Step-by-step» planen innenfor tematisk analyse inneholder seks faser; fase 1- bli kjent med dataen; fase 2- formulere koder; fase 3- søking etter temaer; fase 4- gjennomgang av temaene;

fase 5- definere og gi temaene navn; og til slutt fase 6- produsere rapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 87-93). Braun & Clarke (2006) sine beskrivelser av tematisk analyse handler om å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller tematikker innenfor datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s.79). Tematisk analyse er en mye brukt metode innenfor kvalitativ forskning, hvor den er et fleksibel og tilgjengelig forskningsredskap som sikrer rik, detaljert og kompleks oversikt over datamaterialene (Braun & Clarke, 2006, s.78). Selve analyseprosessen startet når jeg begynte å se etter mønstre som gav mening og som var særlig interessant i dataen. Analyseprosessen ble preget av at jeg gikk frem og tilbake i datamaterialet. Braun & Clarke (2006) beskriver at analyseprosessen i kvalitative studier ikke er en lineær-prosess, hvor en går videre til neste steg etter hvert som en blir ferdig. De mener derimot at det handler om å arbeide med fasene frem og tilbake, altså en tilbakevendende prosess (Braun & Clarke, 2006, s.86).

Den første fasen i tematisk analyse handlet om å gjøre seg kjent med datamaterialet, hvor jeg både hadde ferdig transkribert data som var tilgjengelig og datamateriale fra egen innsamling (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Prosessen var allerede påbegynt hvor jeg hadde sett meg inn i de datamaterialene som allerede var tilgjengelig for meg, noe som gjorde at jeg kunne starte analyseprosessen før jeg hadde fått gjennomført intervjuet. Jeg brukte tid til å skape meg en oversikt over hva som var aktuelt for meg å trekke frem fra månedsmøtene, med tanke på hva min problemstilling var ute etter. Jeg merket meg tidlig at det var mye data fra månedsmøtene som jeg kunne ta i bruk. På grunn av all informasjonen jeg hadde tilgang til, bestemte jeg meg for å gjennomføre ett intervju. Etter å ha lest gjennom de aktuelle månedsmøter kunne jeg lage meg en oversikt over hva jeg var ute etter med intervjuet. Ved å ha ett intervju ved siden av månedsmøtene kunne jeg hente inn informasjon som ikke kom tydelig nok frem i månedsmøtene. Etter å ha gjennomført intervjuet startet prosessen med å transkribere. Transkriberingsprosessen var mer tidskrevende enn hva jeg hadde forventet i første omgang, og jeg brukte lang tid på å få skrevet alt ned. Som tidligere nevnt ble transkripsjonene skrevet på bokmål. Det å skrive om datamaterialet til bokmål har også sine negative sider, hvor personens uttrykk forsvinner. Ettersom at jeg endret det muntlige materialet til tekstform, ble viktige elementer slik som latter, smil og ansiktsuttrykk fjernet fra kommunikasjonen. Jeg brukte mye tid på å lese gjennom hele datamaterialet før jeg begynte å kode. Selv om det er krevende, påpeker også Clarke & Braun at det er en viktig del i første fase å bli godt kjent med dataen før en begynner å kode. Under lesingen var det en god ide å ta notater og markere seg for ideer om den kommende kodingen av dataen (2006, s.87). Prosessen med å lese

gjennom datamaterialet flere ganger og skrive notater underveis, sørget for å styrke mine tanker om hvordan jeg kunne få til å koble alt sammen. Ideene som først ble utformet var: utfordrende atferd, inkludering, tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid. Det var slik som Braun & Clarke beskrev, at selv om det er fristende å droppe denne fasen anbefales den sterkt, fordi den er med på å lage et grunnlag for resten av analysen (2006, s.87).

Fase to involverte produksjon og formulering av innledende koder til dataen, hvor denne prosessen startet når jeg hadde lest og blitt kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s.88). Etter å ha lest gjennom all dataen laget jeg en liste av mine tanker og ideer ut fra problemstillingen, om hvordan kodingen kunne se ut, hvilke koder som kunne blitt tatt i bruk og om det som jeg syntes var interessant. Å kode data var en del av analyseprosessen, hvor jeg organiserte dataen i meningsfulle kategorier (Braun & Clarke, 2006, s.88). Kodingen kan bli gjennomført gjennom programvare (Braun & Clarke, 2006, s.89). Før jeg tok i bruk NVivo 12 var det behov for en oppsummering av programvaren, for å få en oversikt over viktige funksjoner som jeg kunne ta gode av. Analyseprosessen var tidskrevende, men jeg fikk til å bruke NVivo 12 på en gunstig måte slik at prosessen ble mer effektiv. Jeg gikk systematisk gjennom månedsmøtene og intervjuet, og kodet dataen etter kategoriene. I NVivo 12 ble kodene referert til som noder, og fenomener som var knyttet til min problemstilling ble brukt som noder. Jeg startet med å lage nodene fra mine ideer om hva som kunne hjelpe meg med å kategorisere all dataen. Nodene som først ble laget var utfordrende atferd, foreldresamarbeid, og inkluderende fellesskap. Etter hvert dukket det opp flere noder, for eksempel relasjonsbygging, tidlig innsats, kartlegging, tverrfaglig samarbeid og kompetansebygging. Det ble laget en liste over aktuelle noder, og det ble plassert på en oversiktlig måte i programvaren. Hele datamaterialet ble samlet på en plass, og det er de samme nodene som gjelder for all dataen. Dette gjør det mulig å kategorisere på tvers av dataene, og ikke minst opplevde jeg at det var en veldig gunstig måte å arbeide på. Braun & Clarke gir videre råd om å arbeide seg systematisk gjennom hele dataen, for å være oppmerksom på hele datamaterialet. Jeg prøvde å kode så mange potensielle temaer som mulig, fordi en vet ikke hva som blir interessant senere i prosessen (2006, s.89). På grunn av at nodene er lett tilgjengelig ved siden av dataen i programvaren, var det enkelt å kategorisere innenfor flere noder samtidig. Etter hvert som jeg arbeidet meg gjennom de forskjellige datamaterialene, kunne jeg kode flere temaer og samtidig ble datamaterialet kodet inn under flere noder.

Etter å ha kodet og organisert all dataen begynte fase tre med å fokusere på et bredere nivå, hvor jeg sorterte og samlet de forskjellige kodene i mulige temaer. Det ble en lang liste med

noder etter kodingen, og det ble nødvendig å lage et mer forståelig system. Jeg begynte her å tenke over sammenhengen mellom kodene og temaene, og over hvordan de forholdt seg til hverandre. Det ble hjelpsomt å bruke tankekart for å tenke grundig gjennom organiseringen av tematikkene (Braun & Clarke, 2006, s.89). Det handlet om å skape seg en oversikt over hovedtemaene, og hvor undertemaene skulle plasseres. Denne fasen ble avsluttet med å ha en samling av mulige hovedtemaer og undertemaer (Braun & Clarke, 2006, s.90). Jeg endte opp med fem hovedtemaer; *utfordrende atferd i barnehagen, en inkluderende barnehage, tverrfaglig samarbeid, tidlig innsats i barnehagen og pedagogisk leders og personalets arbeid.*

Den fjerde fasen gikk ut på å ta en gjennomgang av kandidat-temaene, og involverte forbedring av temaene. Noen av temaene kunne bli tydelige på å ikke ha nok data støtte, mens andre kunne overlapp hverandre. Dataen innenfor temaene skulle vise at de koherente meningsfullt sammen, og at det skulle være klare skiller mellom temaene (Braun & Clarke, 2006, s.91). Denne fasen innebar to nivåer av å redigere temaene, hvor nivå en gikk ut på å lese alt i hvert tema for å se om det var et sammenhengende mønster, og andre nivået gikk ut på å ta en gyldighets vurdering om det er en passende representasjon av den teoretiske og analytiske tilnærmingen (Braun & Clarke, 2006, s.91).

I femte fase handlet det om å definere og navngi temaer som jeg ville presentere i min analyse, og gikk ut på å identifisere hva hvert tema skulle handlet om. Å identifisere det som hvert tema forteller, gikk ut på å vurdere om de passet inn i helheten til det jeg forteller i dataene, og med tanke på forskningsspørsmål og for å sikre at temaene ikke overlapper hverandre for mye (Braun & Clarke, 2006, s.92). Med problemstillingen i bakhode begynte jeg å lage meg en oversikt og definere de fem hovedtemaene med undertemaer. Etter å ha vurdert frem og tilbake, ble jeg bevisst over at det kunne bli gjort noen endringer.

Hovedtemaet *tidlig innsats i barnehagen* ble plassert under hovedtemaet *en inkluderende barnehage*. Jeg kom frem til at det skulle være fire hovedtemaer; *en inkluderende barnehage, pedagogisk arbeid i barnehagen, utfordrende atferd i barnehagen og tverrfaglig samarbeid*. Samtidig som jeg følte meg tilfreds med organiseringen jeg var kommet frem til, tenkte jeg hele tiden på hvordan jeg kunne systematisere det på en bedre måte. Etter nye vurderinger av oppsettet bestemte jeg meg for å stramme opp strukturen, og det førte til at det ble gjort noen endringer. Det ble bestemt at hovedtemaet *utfordrende atferd i barnehagen* skulle plasseres under hovedtemaet *pedagogisk arbeid i barnehagen* for å gjøre systemet mer presist. Grunnen bak endringene som ble gjort var at jeg tenkte de to av hovedtemaene kunne plasseres inn

under to andre hovedtemaer, og undertemaene passet også godt inn under der det ble plassert. På grunn av at det ble endringer i strukturen og organiseringen av hovedtemaer og undertemaer, bestemte jeg meg for å endre på overskriftene for å flette alt bedre sammen. Til slutt kom jeg frem til dette oppsettet; *en inkluderende barnehage, pedagogisk leder i møte med utfordrende atferd og tverrfaglig samarbeid med PP-tjenesten i barnehagen*.

Fase seks var den siste fasen i analyseprosessen, og handlet om å produsere rapporten for resultatene. Fase seks startet da jeg hadde utarbeidet et sett med temaer, og avsluttet med en rapport. Skrivningen måtte gi tilstrekkelig med bevis på temaene med levende eksempler som viser frem poenget jeg ville ha frem, og det ble viktig at jeg hele tiden hadde problemstillingen med meg i prosessen med å utarbeide det ferdige resultatet (Braun & Clarke, 2006, s.93). Det ble også endret på alle overskriftene til undertemaene i slutten av prosessen, grunnen til det valget var for å gjøre overskriftene i teksten mer levende.

Rapporten presenteres i kapittel 4.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet blir knyttet til spørsmålet om kritisk vurdering til forskningsresultatet, hvor vurderingen av prosjektet er utført med pålitelig og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2019, s.276; Thagaard, 2018, s.187). «*Silverman (2014, :84) argumenterer for at vi kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig («transparent»). Det innebærer at vi gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn»* (Silverman, gjengitt i Thagaard, 2018, s.188). Mine beskrivelser av hvordan jeg har utviklet dataene gjennom forskningsprosessen, har bidratt til at forskningsprosessen er *transparent*. Det har blitt redegjort for konstruksjon av data, gjennomføring av intervjuet, transkribering av intervju og arbeidet med de transkriberte månedsmøtene. Til slutt vises det til detaljerte beskrivelser av de ulike fasene i analyseprosessen. Jeg har gjort rede for en åpen og gjennomsiktig forskningsprosess, som vil være med på å styrke troverdigheten til forskningen og resultatene som blir fremstilt i studien.

Reliabilitet innenfor kvalitativ forskning handler om å stille seg spørsmål om intervjupersonen ville endret svar for en annen forsker, eller om de ville kommet frem til samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2019, s.276; Thagaard, 2018, s.187). Jeg har tatt i bruk to ulike former for datainnsamling. I intervjuet besvarte pedagogisk leder spørsmålene slik som hun ønsket å fremstille sine svar. Å delta i et intervju med en forsker kan oppleves som formelt, og informanten kan opptre med å svare på spørsmålene slik hun eller han tror at forskeren

ønsker. I månedsmøtene blir det presentert åpent og ærlig om hvilke utfordringer de ulike pedagogiske lederne opplever, og som de søker hjelp til. Jeg tenker at ved å kombinere intervjuet med månedsmøtene gir meg muligheten til å få innblikk i to ulike former for innsamling av data, og som styrker påliteligheten til mine resultater.

Validitet blir definert som uttalelse om sannheten, riktighet og styrke, hvor et valid argument er et fornuftig og overbevisende argument. Det handler med andre ord om metoden er egnet til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2019, s.276). Ved å stille spørsmål om de tolkningene vi kommer frem til er gyldige presiserer vi begrepet validitet, og ser etter om tolkningene er gyldige i forhold til det en har studert (Thagaard, 2018, s.189). Validitet til oppgaven handler blant annet om hvordan den teoretiske innrammingen viser til en sammenheng til studiens problemstilling, valg av metode og hvordan prosessen til forskningen er blitt fremstilt.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

«Begrepet forskningsetikk viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NESH, 2016, s.5). Retningslinjene skal fungere som et hjelpemiddel for forskeren, og de viser til hva forskeren bør ta hensyn til (NESH, 2016, s.7)

Personopplysninger skal behandles i rettslig forstand, hvor forskningen skal skje i samsvar med grunnleggende personvernopplysninger og vise en ansvarlig behandling av personopplysninger (NESH, 2016, s.12). I studien ble det gjennomført ett intervju hvor jeg tok i bruk en lydopptaker, og ved bruk av lydopptaker i intervjuet var det behov for å søke om godkjenning fra NSD. NSD gjennomførte en vurdering av søknaden for å undersøke om personopplysningene i prosjektet samsvarte til personvernlovgivningen og godkjente produktet (vedlegg:3).

Forskeren skal gi intervjudeltaker tilstrekkelig informasjon om forskningens formål, hvem som får tilgang til informasjonen og følgene av å delta. Forskeren skal også informere om samtykke, og at samtykket er fritt (NESH, 2016 s.13-14). I prosessen med å få prosjektet godkjent av NSD utarbeidet jeg et informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Etter å ha avtalt tid for intervjuet sendte jeg informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen til informanten (vedlegg:1). Dokumentet viste til informasjon om prosjektets innhold og formål, hva det ville innebære for informantene å delta i intervjuet, hvordan jeg ville ivareta personopplysningene og at det var mulighet for informantene å trekke seg fra intervjuet når som helst.

Konfidensialitet handler om personopplysninger som er innsamlet skal behandles konfidensielt og fortrolig, hvor forsker skal holde taushetsplikt og personopplysninger skal anonymiseres (NESH, 2016, s.16). I intervjuer blir det naturlig å trekke inn eksempler for å besvare spørsmål, noe som fører til at forsker får tilgang til informasjon om andre personer gjennom informanten. I et forskningsprosjekt er det forsker som har ansvaret for å sikre personvernet til personer som er indirekte eller direkte påvirket av forskningsprosjektet (NESH, 2016, s.19). Informanten fikk beskjed før intervjuet startet om å være oppmerksom på taushetsplikten for å unngå å gi informasjon som er lett å identifisere. I tråd med Universitet i Stavanger sine retningslinjer for behandling av personopplysninger i masterprosjektet, ble lagring av lydfiler og transkripsjoner gjennomført på personlig PC i kryptert form (UIS, 2020).

4. Resultater

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene fra analysen av datamaterialet for å kunne besvare min problemstilling, det vil bli presentert i utgangspunktet til tre hovedtemaer som kom frem i analysen: En inkluderende barnehage, pedagogisk arbeid i møte med utfordrende atferd og tverrfaglig samarbeid i barnehagen. Jeg vil presentere resultatet i en egen skriftlig form for å hindre identifisering, men også gjøre den mer leservennlig og skape et mer helhetlig inntrykk av resultatet. For å markere hvem som har utdypende og forklarende kommentarer, vil jeg markere om kommentaren kommer fra intervjuet eller månedsmøte med dato og hvem som kommenterer vil bli plassert i parentes: (P1, intervju, dato).

Barnehagen som denne studien er lokalisert i er en barnehage på seks avdelinger, hvor det er tre småbarnsavdelinger fra 0-4 år og tre store avdelinger med alderen 3-6 år. De nærmeste samarbeidspartnerne til barnehagen er pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og styrket barnehage. Barnehagen har hatt fokus på å heve kompetansen hos personalet, hvor styrerne i barnehagen bestemte at alle ansatte i barnehagen skulle gå på de samme kursene. Som resultat av dette kunne personalet snakke sammen på et helt annet nivå, fordi hele personalet fikk de samme «knaggene» å plassere ting på selv om de hadde ulike utdanningsbakgrunner.

4.1 En inkluderende barnehage

I dette delkapittelet vil jeg først gjøre rede for hvordan ansatte i barnehagen, PP-tjenesten og styrket barnehage forstår og tenker rundt begrepet inkludering. Deretter beskrives betydningen av relasjonsbygging mellom voksne og barn, men også barn- barn relasjoner. Kartlegging og observasjon blir også en sentral del i dette delkapittelet. Kartlegging av barnegrupper, og observasjoner av lek og samhandling kan skape en oversikt over barns deltakelse på avdelingene. Tidlig innsats er et område som trekkes frem i dette delkapittelet for å beskrive det forebyggende arbeidet som blir gjort i barnehagen, men også for å belyse perspektivet «vente og se» holdningen som ofte kommer frem på småbarnsavdelinger. Til slutt gis det en liten oppsummering som beskriver elementer som kommer frem i drøftingen kapittel 5.

4.1.1 «... en del av kulturen som ligger i veggene at alle hører til i gruppen» (Ped. leder)

I intervjuet med pedagogisk leder (P1) forklarer hun at i barnehagen er inkludering et rart begrep, og støtter opp denne tanken med at i barnehagen så arbeider de i en gruppe. Hun selv har ikke erfaringer eller opplevelser av at barn ikke har fått vært en del av det fellesskapet i barnehagen, på grunn av at de gjør alt sammen som en gruppe. Inkludering i barnehagen er en

del av alle sidene til arbeidet som blir utført på avdelingene. Pedagogisk leder fortalte i intervjuet:

For her er det bare en del av kulturen som ligger i veggene at alle hører til i gruppen, og det viktigste vi gjør i barnehagen er å skape trygghet, forutsigbarhet og omsorg. (P1, intervju, 17.03.21).

For å kunne skape trygghet, forutsigbarhet og omsorg for alle barn på avdelingene, blir det nødvendig at alle barna er en del av gruppen. Dersom noen barn ikke er en del av gruppen, kan det føre til vanskeligheter med at barnet kan føle på en usikkerhet og føle seg utrygg i barnehagen. Arbeidet med å sørge for at alle barn er en del av gruppen starter fra morgen av når de kommer i barnehagen, hvor barnet sitter sammen med andre barn og voksne rundt bordet og har gode samtaler. Gjennom dagen er det voksne til stede som veileder og hjelper barna til å forklare hva som er greit og hva som ikke er greit å gjøre, samtidig som de voksne hjelper barna med å regulere følelsene sine og sette ord på dem. Pedagogisk leder kommer med eksempler i intervjuer:

Hei så kjekt å se deg, nå har vi gledet oss til du skulle komme, kom så skal vi spise frokost sammen. [...] Nå ser jeg at du er lei deg, jeg forstår at det var dumt at mamma skulle gå, men nå skal vi leke litt i barnehagen og så kommer mamma og henter deg etter det (P1, intervju, 17.11.21).

Inkludering i barnehagen blir en naturlig del av hvordan personalet arbeider på avdelingen, ved å sørge for å skape et godt og trygt fellesskap for alle barna. I månedsmøtet (02.03.21) var det fokus på hvordan barnehagen inkluderer barn som viser utfordringer. Assisterende styrer i barnehagen forklarer også at hun opplever at spørsmålet om hvordan barnehagen inkluderer barn som strever med utfordrende atferd er rart, fordi i barnehagen tenker ikke personalet at barn som trenger ekstra støtte er mer annerledes enn andre barn. Hun fremstiller at det å ta ut barn fra gruppen for å spille sammen med en voksen tilhører fortiden. Assisterende styrer understreker at når avdelingene har lekegrupper får den voksne muligheten til å ha fokus på enkelte barn i gruppen, men de blir ikke sett på som annerledes av den grunn. Styret barnehage fremhever også dette med at barn som er innenfor deres system med spesialpedagogikk er på avdelingene, fordi de ikke har egne avdelinger eller egne tilbud til enkelte barn som viser utfordringer. Styretbarnehage forklarer i månedsmøtet:

Jeg har tidligere sagt at jeg mener jo at rammeplanen i seg selv gir oss et inkluderende samfunnsmandat. Altså barnehagen i seg selv er et inkluderende samfunnsmandat og at spesialpedagogikken i særdeleshet da omhandler støtte i det allmennpedagogiske. (SB, månedsmøte, 02.03.21).

Assisterende styrer reflekterer rundt hvordan barnehagen får til å inkludere, og trekker frem at avdelingene prøver å observere barn i lek. Observere barn i lek kan være interessant og føre til at en legger merke til nye situasjoner i barnegruppen. Dersom et barn ikke mestrer leksituasjoner, kan de voksne tolke dette som at barnet ikke kan leke. Ved å gjennomføre observasjoner får personalet muligheten til å veilede tydeligere på det som barnet strever med. Assisterende styrer forklarer i månedsmøtet:

Hva er det som er utfordringen til barnet? Er det å ta initiativ i lek? Respondere på andres innspill på en god måte? Tar barnet kontakt på en negativ måte? Er det å være i leken eller avslutte leken? Det er jo så mye som på en måte er lek og relasjoner. (AS, månedsmøte, 02.03.21).

Assisterende styrer trekker også frem at i barnehagen arbeider personalet etter det som står i rammeplanen, og understreker at personalet ser alle barns behov og arbeider etter det som barnet har behov for her og nå. Alle barns behov blir sett etter hvor de er i ulike situasjoner. Det er ikke bare en bestemt gruppe barn som strever med utfordringer, men alle barn kan oppleve å møte på utfordringer i ulike situasjoner. Noen barn har behov som de alltid trenger ekstra hjelp og støtte med, mens andre barn kan trenge ekstra støtte i en viss periode. Styrer forklarer i månedsmøtet:

Her i barnehagen har vi barn som er til stede i opptil ni timer om dagen. Så barnehagen er jo et inkluderende miljø og de voksne passer jo hele veien på og tar tak i tingene som gjør at barnet eventuelt ikke er med i det inkluderende miljøet. (S, månedsmøte, 02.03.21).

En av de pedagogiske lederne fra månedsmøtet (02.03.21) trekker frem hva de gjør for å få til å inkludere alle barn i fellesskapet, og hun understreker at de bruker mye tid på å organisere hverdagen på avdelingen. På avdelingsmøtene blir det brukt mye tid på å snakke om hvordan ting fungerer og hvordan ting ikke fungerer, hvem som passer sammen og hvem som ikke passer sammen. De diskuterer på avdelingsmøtet hvilke endringer som må gjøres på avdelingen for å få til det beste for barnegruppen. De fokuserer ikke nødvendigvis på enkelte barn, men på hvordan hele barnegruppen kan fungere best mulig sammen. Hun understreker

at de bruker mye av tiden på avdelingsmøtene til å komme frem til sammensetninger som fungerer godt sammen, og som gjør at dagene til barna blir gode og trygge.

PP-rådgiver reflekterer rundt begrepet inkludering, og påpeker at inkludering i barnehagen handler mye om lekekompetansen til barna. Samtidig påpeker hun at selv om barnet ikke mestrer leken, så betyr ikke det at barnet ikke er inkludert. Det er mange barn som strever med hvordan de skal forholde seg til leken i perioder. Det kan være ulike grunner som påvirker barnet til å ikke mestre, enten om de ikke klarer å komme inn i lek eller holde den aktiv. Selv om barnet ikke får til leksituasjoner i en periode, så er de fremdeles en del av fellesskapet fordi det er voksne som er til stede med å støtte og veilede i vanskelige situasjoner. PP-rådgiver forklarer i månedsmøtet: «Vi har jo barn som sliter i perioder med å få det til ordentlig i lek, og det jobber man med, men jeg tenker at de likevel er inkludert» (PPR, månedsmøte, 02.03.21).

4.1.2 «... hvordan vil min personlighet påvirke barnas personlighet» (Ped. leder)

Det å skape gode relasjoner til alle barna på avdelingen er med på å skape trygghet i fellesskapet, og sørger for at alle barn blir sett i løpet av den lange dagen som de tilbringer i barnehagen. Når en skal arbeide med relasjonsbygging på avdelingen blir det viktig at en setter av tid til å gjøre gode ting sammen, for å kunne skape glede og positive interaksjoner i samhandlingen. Som pedagogisk leder må en reflektere over hvem en har gode relasjoner til, og hvem som en har mindre gode relasjoner til. I en travel hverdag blir det viktig å ikke glemme noen av barna, men at en hele tiden har øynene åpne og undersøker hvordan relasjonen er til alle barna. På avdelingsmøtene snakker hele personalet sammen om hvordan de opplever relasjonene til hvert enkelt barn. Ved å reflektere over dette på avdelingsmøtene kan det være med på å hjelpe personalet med å få en oversikt over hva enkelte barn trenger. I intervjuet med pedagogisk leder forteller hun: «I starten av året har vi primærbarn, og etter hvert som det har blitt dannet gode relasjoner til dem, må en etterpå danne gode relasjoner til de andre barna» (P1, intervju, 17.03.21).

Samtidig som en skal bygge gode relasjoner til barna blir det også nødvendig at en skal kunne sette klare grenser over hva som er greit og ikke er greit å gjøre. Uten å ha dannet gode relasjoner til barna, blir det vanskelig å skape og vedlikeholde tydelige grenser i barnegruppen på en trygg måte. Pedagogisk leder understreker at en trenger ikke å bruke lange stunder på å skape gode relasjoner til barn, men at en må ha små viktige øyeblikk med hvert enkelte barn slik at de føler seg sett. Dersom den voksne arbeider med å sørge for å ha gode øyeblikk med alle barna på avdelingen i løpet av en dag kommer en langt i relasjonsbyggingen. Særlig blir

dette viktig i møte med barn som viser utfordrende atferd, og hvor det kan kreve enda mer arbeid av den voksne for å skape gode relasjoner. I intervjuet viser pedagogisk leder til et eksempel:

En kan sette av tid til å spørre barnet om hva det har lyst til å gjøre i dag, hva skal vi finne på? Barnet skal bestemme. Barnet kan da si at det ønsker å spikke i skogen, og når jeg sier at det kan vi gjøre, blir barnet helt overrasket. Det er greit at vi spikker i skogen dersom du lytter til meg med hvordan vi skal bruke kniven. Det er givende når en får til slike aktiviteter med enkelte barn. (P1, intervju, 17.03.21).

På avdelingsmøtene snakker personalet mye sammen om hva de tenker om de forskjellige barna. Det kommer ofte frem at personalet strever med å skape gode relasjoner til de som er forsiktede eller stille, som ofte er jenter. Personalet må arbeide på en annen måte når de skal skape gode relasjoner til de barna som er mer tilbaketrukket enn andre, hvor personalet må være bevisst over sin personlighet. Personalet må også arbeide med seg selv, om hvordan de skal samhandle med de barna som viser uttrykk for at de strever i sosiale samhandlinger med andre barn. De barna som viser en innagerende eller tilbaketrukket atferd trenger som regel mer tid på seg til å tenke over hva de skal si, eller med ting som de skal gjøre. Det blir da viktig at den voksne setter seg ned og venter, slik at barnet får bruke den tiden som det trenger og føler seg trygg i slike situasjoner. Pedagogisk leder forteller i intervjuet: «Vi må kjenne på hvordan vi selv er, og hvordan vil min personlighet påvirke barnas personlighet» (P1, intervju, 17.03.21)

4.1.3 «Vi må være på og være i mindre grupper» (Ped. leder)

Barns relasjoner til andre barn starter allerede tidlig på småbarnsavdelingen når de som er rundt ett år starter på avdelingen. For det meste av tiden har de seg selv i fokus, og leker i parallell-lek, men på en annen side så kan ettåringene vise til samhandling med hverandre når de sitter rundt et bord og starter en «flire konsert». Dette er en begynnende prosess med å danne relasjoner til hverandre i en tidlig alder, hvor de viser og skaper en kommunikasjon med hverandre gjennom å lage lyder og flire til hverandre. Dersom en voksen gir «toddlerne» muligheten til å springe og legge til rette for bevegelse, kan en tydelig se at de følger med på hverandre. De kan springe og hyle samtidig som de venter på hverandre slik at alle blir med. Denne prosessen som barna går gjennom, er starten på dannelsen av vennskap til andre barn. Når barnet har fylt to år kan en begynne å se at barn velger ut lekevenner. Dersom barnet ønsker å leke med dukker eller duplo går barnet bort til det som de ønsker å leke med. Når barnet er rundt tre års alderen kan en se at barna skaper gode vennskapsbånd, og velger ut

«bestevenner» som de gjerne ønsker å leke sammen med hele tiden. Når barna kommer i dette stadiet av lekutviklingen blir det viktig at de voksne snakker om hva venner er, og hvordan gode venner er mot hverandre. I intervjuer forklarer pedagogisk leder hva de gjør:

Hver høst har vi et vennskapsprosjekt, hvor vi snakker om hva det vil si å være en god venn. Det holder vi varmt hele året slik at vi passer på at alle har noen som de gleder seg til å være sammen med i barnehagen. (P1, intervju, 17.03.21).

Ofte viser barn at de har utfordringer i leksituasjoner, hvor noen har uhensiktsmessige strategier for å være med i leken. Noen barn kan komme inn i leken for å ødelegge for de andre barna, men det kan også være barn som ikke mestrer å kommunisere med andre barn. I møte med slike situasjoner blir det viktig at personalet er til stede for de barna med å veilede og hjelpe dem inn i leken på en god måte. Den voksne må bruke god tid på å forklare tydelig om hvordan barnet skal gå frem dersom det ønsker å delta i leken, eller hjelpe barnet å komme med forslag til de andre barna om å leke med andre ting. Ved å dele avdelingen i mindre grupper hjelper de barna som strever, slik at de ikke har så mye å forholde seg til og det skaper mulighet for den voksne og observere tydeligere på hva barnet strever med. I intervjuet forklarer pedagogisk leder: «Vi prøver hele tiden å gi dem verktøy til å mestre og komme inn i leken. Vi må være på og være i mindre grupper» (P1, intervju, 17.03.21).

Gjennom observasjoner kan personalet lage en oversikt over hvilke gruppe som leker godt og fungerer sammen. I de lekegruppene hvor det er barn som viser utfordrende atferd, er det gunstig å ha voksne til stede som vet hvordan de skal håndtere ulike situasjoner i både fri lek og voksenstyrt lek på en trygg måte. I månedsmøte (02.02.21) understreker også pedagogisk leder (PL7) at for å få til leken på en god måte deler de opp avdelingen, hvor de plasserer tre barn i hver gruppe. Det er med på å skape en mer ro og det hjelper barna å skape bedre lek sammen med hverandre.

Assisterende Styrer viser til i månedsmøtet (02.02.21) at barnehagen arbeider mye i forhold til lek og hvordan lekemiljøene er på avdelingene. Avdelingene har fokus på å ha barna i mindre grupper, og på kort tid opplever personalet en annerledes lek. Samtidig påpeker pedagogisk leder (PL1) at personalet arbeider mye med ting som de ikke mestrer eller får til, og vil utvikle hvordan avdelingen fungerer. Personalet har som fokus å lete etter det som de ønsker at avdelingen skal bli bedre på. Hun forklarer i månedsmøtet: «Hele barnehagen jobber med å finne gode lekemiljøer, hvordan skal vi legge til rette for god lek og hva definerer vi som god lek» (PL1, månedsmøte, 02.02.21).

Det kommer tydelig frem at avdelingene arbeider mye med lekemiljøer, og jobber aktivt med å legge til rette for at alle barna skal få komme seg inn i lek med det de ønsker, og med de som barna ønsker å leke med. PP-rådgiver viser til i månedsmøtet (02.03.21) at hun syns avdelingene gjør en god jobb med å skape nye og fristende lekemiljøer, som skaper inspirasjon til lek på avdelingene for barna. Hun påpeker at personalet på avdelingene veileder barna på en god måte dersom barna ønsker å leke med noe annet, og at det er med på å hindre at barn går rundt forvirret og ikke vet hva eller hvem de skal leke med.

I de gruppene hvor det er barn som viser utfordringer knyttet til leken, må de voksne være på og deltakende i leken for å sette i gang eller hjelpe barn med å være i lek. Fagfolk som kommer fra Styrket barnehage til barnehagen, er til stede for barnet med å støtte og veilede i lek eller i andre samspillsituasjoner. Styrket barnehage forklarer i månedsmøtet: «Da er en på en måte barnet sin tolk, og kan hviske litt i øret på barnet at nå er det lurt at andre får bestemme litt i leken for nå bestemte du dette» (SB, månedsmøte, 02.03.21). Styrket barnehage uttrykker at avdelingene gjør mye bra arbeid i forhold til lek. De deler barna i mindre grupper, presenterer nytt og spennende lekemateriell og ikke minst har fokus på hvor viktig det er med voksenrollen i leken.

4.1.4 «Det er strukturerte observasjoner som vi holder på å jobbe inn» (Ped. leder)

I barnehagen er kartlegging og observasjon en del av det pedagogiske arbeidet. Gjennom observasjon og kartlegging kan personalet legge merke til hvordan barna håndterer situasjoner på en god måte, og dersom noen håndterer situasjoner på en mindre god måte. Ved bruk av observasjoner og kartlegging kan personalet også bli oppmerksom på hvilke interaksjoner barna har i fellesskapet, og om alle deltar eller ikke. Å gjennomføre observasjoner er noe som alltid kan forbedres, hvor pedagogisk leder kan gjøre personalet mer bevisst på at det å gjøre observasjoner er en viktig arbeidsmetode. Strukturerte observasjoner av barnegruppen og av barn som viser utfordrende atferd kan være et gunstig verktøy, fordi en får dokumentert viktige hendelser. Ved å ha god dokumentasjon gjør det lettere å komme videre med ting for å hjelpe barnet. I intervjuet med pedagogisk leder forklarer hun:

Det er strukturerte observasjoner som vi holder på med å jobbe inn, men vi har ikke vært gode nok på å skrive ned gode observasjoner annet enn løpende protokoll, hvor vi skriver ned hva som har hendt. (P1, intervju, 17.03.21).

Før i tiden arbeidet avdelingene med å kartlegge alle barn, hvor det ble tatt i bruk TRAS og språkleggingsverktøy. I dag handler det mer om at de ikke skal kartlegge alle barna på

avdelingen, og det har blitt slik at PP-tjenesten kommer inn i barnehagen og gjør observasjoner på barn som strever med utfordrende atferd. Å gjøre observasjoner er en ting som bør bli en del av rutinen i barnehagen, spesielt med tanke på at det er kommet en ny lov i barnehageloven som sier at barnehagen skal sørge for at alle barn har et bra psykososialt miljø.

I månedsmøtet forteller en pedagogisk leder om en type observasjon og kartlegging som de bruker på sin avdeling, hvor hun bruker noe som de kaller for «bussen». Hun forklarer i månedsmøtet hva «bussen» er for noe:

Det er da det barnet vi snakker med som er sjåføren og så er det plass til fire andre barn på bussen. Da har de bilde av alle ungene på avdelingen foran seg, og så får de velge med seg fire barn på bussturen. (PL5, månedsmøte, 17.11.20).

Det blir fremstilt at ved å ta i bruk denne kartleggingsformen av barnegruppen, bør den gjennomføres en gang i måneden eller med jevne mellomrom. Når det er jevne mellomrom mellom hver gang blir det skapt et bilde av hvordan barnegruppen endrer seg etter hvert, hvor en kan se hvem som liker å være sammen og leke med hvem. Det blir fremstilt i månedsmøtet at den pedagogiske lederen som bruker «bussen» ønsker å bruke denne metoden systematisk gjennom året.

I månedsmøtet diskuterer de pedagogiske lederne tanker rundt denne formen for kartlegging. Pedagogisk leder (PL5) tenker at gjennom å bruke denne metoden kan en få et bilde av dersom det er et barn som ikke blir valgt, og da må en ta tak i situasjonen og arbeide ut fra det. Hun ønsker at alle barna på avdelingen skal bli valgt, og at det fremstiller at alle barna er en del av fellesskapet. Derimot påpeker en annen pedagogisk leder (PL3) i månedsmøtet at barn som ikke er til stede i barnehagen den dagen ikke blir valgt, fordi de andre barna ikke har lekt med det barnet som er borte. Hun er enig i at denne metoden må bli brukt systematisk over lengre tid for å skape et større bilde. Pedagogisk leder (PL3) hadde selv opplevd når hun gjennomførte «bussen» på sin avdeling, at barna valgte de som de hadde lekt med den dagen. Pedagogisk leder (PL2) hadde også erfaringer med å bruke «bussen» som kartleggingsmetode av barnegruppen, og opplever at de får et ærlig bilde av avdelingen, fordi det blir gjennomført med ett barn om gangen sammen med en voksen. Hun mener at barna ikke kjenner på noe press ved de valgene som blir tatt, siden det er ingen som får se hverandres valg.

4.1.5 «... de som har litt ekstra utfordringer ser jeg at det blir vanskelig» (Ped. leder)

I intervjuet med pedagogisk leder uttrykker hun at tidlig innsats burde startet allerede på småbarnsavdelingen fra når barna er 0 til 3 år. Hun forteller at det er i løpet av de tre første leveårene at hjernen utvikler seg mest, og frem til barna blir tre år har personalet i barnehagen muligheten til å lære barna mest mulig. Ved å ha fokus på tidlig innsats på småbarnsavdelinger kan en arbeide mest mulig med å hjelpe barn som strever med utfordrende atferd og avlære atferden tidligst mulig for barnets beste. I arbeidet med tidlig innsats og forebyggende arbeid er miljøet på avdelingen en avgjørende faktor. Pedagogisk leder forteller at hun er overbevist om at et godt miljø på avdelingen betyr alt for å kunne ha en god hverdag. Dersom en kommer inn på en avdeling der det er godt å være vil det også føre til at en trives der. I situasjoner hvor både voksne og barn gleder seg til å komme i barnehagen, oppleves det at hverdagen går på en måte av seg selv og det er et godt miljø. En viktig del av å skape et godt miljø er å hele tiden arbeide med forutsigbarheten som skaper trygghet. Pedagogisk leder forteller hvordan de arbeider på avdelingen for å skape et godt miljø for barna:

En av de tingene som vi arbeider mye med er forutsigbarhet, hvor barna skal vite hva som skal skje til enhver tid. Vi har dagsplaner og morgensamlinger, det er det samme som skjer hver dag. Avdelingen er en god plass å være. (P1, intervju, 17.03.21).

Graden av hvor mye hjelp barn som viser utfordrende atferd trenger varierer mye, og det allmennpedagogiske tilbudet dekker ikke alle områder. På avdelingen til pedagogiske leder (P1) arbeider de mye med å avlære uhensiktsmessig atferd, prøver å lære barna å ta kontakt med andre barn, hjelper dem med å sette ord på følelser og arbeider med samregulering. Barna mestrer ikke å regulere seg selv på småbarnsavdeling, men hun ønsker at barna skal klare å regulere følelsene sine selv etter hvert. Med de barna hvor det allmennpedagogiske tilbudet ikke strekker til, er det behov for fagpersoner som kan være til stede for barnet og som sørge for at barnet lærer i her og nå situasjoner. I intervjuet med pedagogisk leder forteller hun:

Med de barna som er «normale» og som viser utfordrende atferd klarer vi som regel å håndtere, men de som har litt ekstra utfordringer ser jeg at det blir vanskelig. Det blir spesielt vanskelig på liten, vi får aldri ekstra ressurser på liten avdeling fordi en skal se om de vokser det av seg. (P1, intervju, 17.03.21).

Når et barn begynner på småbarnsavdeling kan en se tidlig om det er et barn som trenger ekstra støtte og hjelp. Dersom det blir fokus på å «vente og se» om barnet vokser det av seg, kan det føre til at barnet har gått glipp av mye læring fordi det ikke fikk hjelpen som det trengte. Personalet på en småbarnsavdeling legger fort merke til dersom et barn skiller seg ut fra resten av barnegruppen. Det er alltid noen barn som strever med enten utagerende atferd eller innagerende atferd, men som samtidig er innenfor «normalen». Derimot så legger en merke til dersom det er et barn som havner langt på utsiden fra der de andre barna står og ser at atferden skiller seg tydelig fra de andre.

4.1.6 Oppsummering

I dette delkapittelet kommer det frem at gjennom det pedagogiske arbeidet som blir gjort på avdelingene sørger for at barna blir inkludert i fellesskapet. Alle informantene viser til å ha en enighet om hvordan de arbeider med inkludering, hvor de følger det som står i rammeplanen og mener at ved å gjøre jobben sin sørger de for å inkludere alle i barnegruppen. Det kommer også frem at når de voksne danne gode relasjoner til barna er det med på å kunne vedlikeholde tydelige regler, samtidig som det blir viktig at voksenrollen er til stede for de barna som strever i lek. Når voksne deltar i leken, får de muligheten til å hjelpe og veilede barn som ikke mestrer, og ved å støtte opp barn som strever i lek styrkes barn – barn relasjoner. De pedagogiske lederne tar i bruk kartleggingsverktøy for å kunne skape en oversikt over hvordan fellesskapet er på avdelingene, hvor «bussen» er et verktøy som de ønsker å bruke mer systematisk. Avdelingene arbeider med tidlig innsats, og på småbarnsavdelingene arbeider de med avlæring av u hensiktsmessig atferd og innlæring av ønsket atferd.

4.2. Pedagogisk leder i møte med utfordrende atferd

Det blir arbeidet mye med hvordan personalet skal håndtere utfordrende atferd på avdelingene, og i dette delkapittelet kommer jeg til å vise frem to caser som fremstiller utfordrende atferd i form av utagerende og innagerende (tilbaketrukket) atferd. Det blir beskrevet hvordan personalet arbeider på sin avdeling i de to casene, men det blir også fremstilt hvilke tanker og meninger informantene i månedsmøtet har rundt det pedagogiske arbeidet. Temaet utfordrende atferd, og det pedagogiske arbeidet på avdelingene med utfordrende atferd blir beskrevet. Til slutt blir det en liten oppsummering som trekker frem momenter som kommer frem i neste kapittel.

4.2.1 «... hun hyler av all lunge-kraft i uendelige evigheter» (Ped. leder)

På et av månedsmøtene presenterer pedagogisk leder (PL7) et barn som strever med utagerende atferd. Casen handler om ei jente på liten avdeling. Pedagogisk leder forteller at

jenta har gode relasjoner til de voksne, og blir beskrevet som blid og glad i de øyeblikkene hun ikke strever. I vanskelige situasjoner strever barnet med et høyt temperament som fører til at barnet blir fort sint og frustrert, og hun kan hyle/skrike i over lengre tid. Selv om hun har utviklet et godt språk kan hun ha utfordringer med å uttrykke seg. Pedagogisk leder (PL7) forteller i månedsmøtet:

Klokken er halv 10 og avdelingen skal ut før lunsj. På vei opp mot rutsjebanen ser jenta et annet barn som holder en spade som hun ønsker og vil ha. Jenta går bort til det andre barnet med spaden, og prøver å ta spaden ifra barnet. Jenta får beskjed fra en voksen at hun ikke bare kan ta leker fra andre barn. Jenta legger seg ned på toppen av rutsjebanen og begynner å hyle. Den voksne går bort til henne og forklarer at en kan ikke bare gå bort å ta leker fra andre barn fordi en har lyst på det. Den voksne prøver også å få jenta til å fokusere på noe annet, men hun reagerer med å bli veldig sint, hylar og holder dette gående i 15 minutter. Pedagogisk leder på avdelingen kommer ut, løfter henne opp og tar henne med seg til der kassen med spadene ligger. Pedagogisk leder viser henne tre forskjellige spader i ulike farger, men jenta viser at hun ikke er interessert. Pedagogisk leder klarer å avlede jenta med å finne en dukke opp i kassen, og de bade dukken i sølepytten. Etter at avdelingen har spist lunsj og barna har hatt en hvil, skal de ut og leke igjen. Jenta får øye på noen småbilder som barna leker med, men det er vanskelig for henne å være med å leke med de småbilene. Jenta vil ha en slik bil, og hun vil ha en som et annet barn har. Jenta blir så sint at de voksne ikke klarer å hente henne inn igjen, hun skal ha den bilen og slik er det bare. De voksne arbeider med at barna skal vente på tur, og de har faste byttetider på 1-2 minutter. Jenta klarer ikke å vente, og hun klarer ikke å regulere seg selv ned. Jenta klarer å hente seg ned når hun er på fanget til en voksen og får hjelp. (månedsmøtet, 02.02.21)

For å hjelpe jenta har pedagogisk leder (PL7) valgt å ta i bruk noe som heter «sosiale historier», hvor disse historiene skal hjelpe med hvordan barnet kan håndtere situasjoner som er vanskelig. Jenta strever med å vente på tur, og å ha forståelse for at en ikke bare kan ta en leke fordi en har lyst på det. Pedagogisk leder (PL7) uttrykker også at det er utfordrende på avdelingen når det er to voksne igjen på 10 barn, selv om de deler gruppen i to så har de også andre barn som strever med sine utfordringer. I situasjoner hvor jenta får et anfall, og det kommer foreldre som skal hente barna sine, blir det vanskelig for de to voksne som er igjen og føler at de ikke strekker til. Pedagogisk leder (PL7) har laget en avtale med foreldrene til jenta at når hun får et anfall får hun slappe av i sofaen, roet seg ned med smokk og kos, fordi de ikke har kapasitet til å følge henne opp hele tiden.

Pedagogisk leder (PL1) har også erfaringer i møte med jenta når de er ute og leker, hvor hun er helt enig i at jenta trenger samregulering. Pedagogisk leder (PL1) hadde mindre barn igjen

på sin avdeling, og hadde mulighet til å være der for jenta, som endte med å sitte på fanget i 20 minutter. Hun forklarer i månedsmøtet:

Altså jeg tror ikke dere klarer å forstå hvor mye hun egentlig hyler, men hun hyler av all lunge-kraft i uendelige evigheter. Men jeg sa ingenting til henne, jeg bare satt og holdt henne og så roet hun seg mer og mer. (PL1, månedsmøte, 02.02.21).

Assisterende styrer påpeker at avdelingen gjør mye bra i arbeidet med hvordan de skal håndtere jenta når hun viser at hun strever. Personalet er alltid der for henne, samtidig så er assisterende styrer også enig med de pedagogiske lederne at jenta har et sterkt behov for samregulering av følelsene sine. Jenta har hele tiden behov for at en voksen skal være til stede. Samtidig syntes Assisterende styrer at det var lurt å avtale med foreldrene når personalet føler at de ikke strekker til med å hjelpe henne slik som barnet trenger. Et viktig verktøy i slike situasjoner blir at jenta får trygghet av smokk og kos, samtidig som det hjelper henne med å regulere seg selv siden hun ikke mestrer det på egenhånd. Det handler om at de voksne på avdelingen bør være trygge og rolige voksne som er der for jenta i de vanskelige situasjonene.

Pedagogisk leder (PL7) understreker at jenta har veldig gode relasjoner til de ansatte på avdelingen, hvor hun alltid skal gi klem før hun går hjem og viser at hun er glad i alle. Hun får mye oppmerksomhet i løpet av dagen, og er stort sett sammen med en av de voksne. Styrer trekker frem at *banking time* handler om å gi barnet ekstra oppmerksomhet og bygge relasjoner, men slik som situasjonen er med jenta er relasjonene på plass i stor grad. Det blir viktig at personalet reflekterer over hva som utløser de vanskelige situasjonene. Styrer opplever at jenta ikke håndterer kravstore situasjoner, og at hun får anfall på grunn av at hun ikke mestrer regulering av følelsene sine på egenhånd enda.

I månedsmøtet (02.03.21) måneden etter viser pedagogisk leder til en oppsummering om hvordan det har gått med jenta. Personalet på avdelingen har fortsatt å arbeide slik som de gjorde før, hvor de lar henne få tid til å gråte og støtter henne i reguleringen av sine følelser. Pedagogisk leder opplever at situasjonen med jenta har blitt bedre, men det varierer etter hvilken dag jenta har. Jenta har fortsatt et sterkt behov for samregulering med en voksen i de vanskelige situasjonene, og de «sosiale historiene» veileder jenta og hjelper henne med å forstå hvordan hun kunne håndtert situasjonen på en annen måte.

4.2.2. «... jenta skal leke med andre så klarer hun ikke å få til rolleleken» (Ped. leder)

I månedsmøtet (17.11.20) presenterte pedagogisk leder (PL5) ei jente som personalet opplever som veldig rolig. Jenta har ei venninne avdelingen som hun leker med, men som hun også er mye med på fritiden. Personalet har utfordringer med å få barnet til å leke sammen med andre barn når venninnen til barnet ikke er til stede.

De to jentene slipper ikke andre til i leken, og dersom jenta ikke får leke sammen med venninnen sin i lekegruppene leker hun parallell-lek. I lekegruppene henvender hun seg ofte til de voksne, og søker mye kontakt. Selv om personalet synes det er fint at jenta har ei god venninne som hun leker sammen med, strever de med å få jenta til å leke sammen med andre barn. For ett år siden hadde jenta utfordringer med språket, og det hindret henne med å delta i lek på avdelingen. Personalet har arbeidet mye sammen med jenta for å styrke språket og det har skjedd store endringer. Pedagogisk leder (PL5) tenker at de to jentene har lært å kommunisere sammen og funnet sin måte og leke på. Jenta blir kontaktet av andre barn på avdelingen og hun tar kontakt med dem, men det er når jenta skal inn i leken at hun strever. Pedagogisk leder (PL5) trekker frem at personalet ikke kan forvente at de andre barna skal ta initiativ til å få jenta inn i leken, når jenta ikke viser noe form for initiativ selv for å bli med. (månedsmøte, 17.11.20)

Pedagogisk leder forklarer i månedsmøtet:

Men det som er så rart er liksom på en måte når hun andre jenta ikke er til stede da og jenta skal leke med andre så klarer hun ikke å få til rolleleken med dem. Det synes jeg er så rart. (PL5, månedsmøte, 17.11.20)

PP-rådgiver legger frem noen tanker hun har rundt situasjonen til jenta, og trekker frem at barn som har felles referanserammer i leken ofte leker godt sammen. Pedagogisk leder (PL5) forklarer at barna på avdelingen ikke har noe som de spesielt er opptatt av i leken. De to jentene leker ikke med det samme en hel formiddag, og det er mye bytting underveis i leken. PP-rådgiver kommer med et tips om å ta i bruk voksenrollen i leken, slik at de kan bygge opp en felles referanseramme for barna, og som gjør det lettere for barn å delta i lek. Voksenrollen i leken kan være til stor hjelp for barn som strever, hvor den voksne kan veilede og gi støtte, men også være med på å utvide leken slik at en klarer å inkludere flere. Assisterende styrer er også enig i det som PP-rådgiver trekker frem, at det er viktig for barn å ha felles referanserammer i leken. I månedsmøtet legger assisterende styrer frem et eksempel for å utdype hva hun mener:

For å si doktor-leken sant. Første gangen tar en det med venninnen og så har de en god lek. Jeg tenker at det er et godt utgangspunkt til neste lek sammen med andre, hvor hun vet hva hun skal gjøre på en måte. (AS, månedsmøte 17.11.20)

Samtidig som pedagogisk leder (PL5) er enig i at voksenrollen er viktig i leken, strever personalet med at jenta henvender seg mindre til de andre barna når en voksen er med i leken. I månedsmøtet (17.11.20) påpeker pedagogisk leder (PL3) at jenta kan ha utfordringer med å leke sammen med andre barn fordi hun har tidligere erfaringer med at de ikke forstår henne, og at hun opplevde å bli misforstått i leken. Pedagogisk leder (PL1) støtter opp under det som pedagogisk leder (PL3) la frem, og mener at jenta kan bli usikker på seg selv når hun skal leke sammen med barn som mestrer lek. Det kan føre til at jenta lar var eller forlater leken tidlig. Den gode relasjonen som jenta har til venninnen sin, kan være med på støtte henne til å by mer på seg selv i lek som oppleves som trygg. Styrer forteller at pedagogisk leder (PL5) og personalet kan arbeide fremover med å ha mindre og stabile grupper, slik at jenta kan bli mer trygg på hvem hun skal leke sammen med samtidig som de arbeider med å ha tett voksenoppfølging.

I det etterfølgende månedsmøtet (02.02.21) ga pedagogisk leder en liten oppsummering om hvordan personalet har arbeidet med jenta etter månedsmøtet. Pedagogisk leder (PL5) forklarer at jenta har vært veldig mye hjemme i det siste, men de har hatt fokus på temaet lek og arbeider med å ha støttende voksenroller i leken. Pedagogisk leder mener at det de har arbeidet med har kommet til gode for jenta. Hun understreker at det å ha to faste lekegrupper to ganger i uken er med på å gi henne mer trygghet og forutsigbarhet i lek, samtidig som hun blir trygg på dem som hun er sammen med.

4.2.3. «En må like det barnet uansett selv om det er vanskelig.» (Ped. leder)

I barnehagen er det mange former for utfordrende atferd, og det blir viktig at pedagogisk leder tenker på hvorfor barna er tilbaketrukket eller strever med utageringer. I intervjuet med pedagogisk leder forteller hun at det er forskjeller på barna, hvor en også må være bevisst over at noen barn har en innadvendt personlighet og som ønsker å være for seg selv. På den andre siden så er det de barna som er sjenerte og som ønsker å være en del av gruppen, men som ikke mestrer hvordan de skal ta kontakt eller være sammen med andre barn. Disse barna kan streve med følelser som gjør dem usikre på seg selv, føle at de ikke er gode nok og som ikke har god nok selvbilde eller selvfølelse. Når barn går over lengre tid og føler at de ikke mestrer eller våger å prøve å være en del av fellesskapet, kan det føre til å gå over mot angst

siden de ofte går rundt og er engstelige. Pedagogisk leder utyper i intervjuet hva hun mener at personalet kan gjøre i møte med disse barna:

De kan vi hjelpe mye på vei, og her gjelder det å skape en god og trygg relasjon. Hjelp dem til å vise hvordan de kan vise seg frem, spesielt i små grupper. (P1, Intervju, 17.03.21)

Pedagogisk leder påpeker at det skal nok ikke så mye til for å hjelpe barn som strever med slike følelser, og som ønsker å delta mer. Det blir viktig å ha voksne til stede som hjelper og gir dem påfyll, samtidig kan det hjelpe at det blir lagt til rette for å skape trygge relasjoner til andre barn. På den andre siden kan det være en utfordring for personalet å finne og legge merke til de som er veldig stille, og som ikke tørr eller mestrer i det sosiale fellesskapet. I intervjuet med pedagogisk leder (17.03.21) forteller hun at barn som viser utagerende atferd strever med å håndtere følelsene sine. De barna har gjerne et temperament som de ikke har kontroll over, og så er det de barna som hele tiden er i opposisjon og skal aldri gjøre slik som den voksne ønsker eller gir beskjed om. Utfordrende atferd i barnehagen er et stort område, hvor det er mange barn som havner under det samme begrepet. I arbeid med utagerende atferd blir det viktig at personalet må være oppmerksomme på hvordan de opptrer i møte med barn som strever, slik at de ikke uttrykker det slik at barnet opplever seg selv som en utfordring. I intervjuet forklarer hun dette slik:

En må like det barnet uansett selv om det er vanskelig. Vi snakker mye om at barn ikke er vanskelige og utfordrende hele tiden, men det er også perioder hvor de gjør positive og bra ting. Det blir viktig å gi positive tilbakemeldinger og gi barnet mestring i øyeblikkene hvor de gjør noe bra. Alle barn trenger å bli sett på en positiv måte. (P1, intervju, 17.03.21)

Det kan være mange grunner til at et barn utagerer, hvor det kan ha vansker og streve med emosjonskontroll eller opplever vansker hjemme. I arbeid med utfordrende atferd blir det viktig at personalet prøver å finne ut hvorfor barnet strevet, før en begynner å prøve å gjøre noe med det. I barnehagen er det mye som blir gjort daglig for de barna som har det vanskelig og som strever, hvor det kommer god hjelp fra å snakke med barna, og sette av tid til avlæring og innlæring i tidlig alder. Pedagogisk leder opplever at hun ofte får gode relasjoner til de barna som strever, og understreker at det er atferden som er vanskelig og ikke barnet. Hun forklarer at barnet er barnet, barnet er ikke utfordringen. Det handler om å vise at en er glad i

de barna, og å skape gode forhold til dem blir viktig. I intervjuet forklarer pedagogisk leder at siden de må arbeide med å skape gode relasjoner til de barna med utfordrende atferd, blir det skapt ekstra gode forhold. Det kan være svært utfordrende, men det er veldig givende når en får det til.

Alle barn i barnehagen er forskjellige, og det er noen barn som viser utfordrende atferd mer enn andre barn. I månedsmøtet (02.03.21) forteller Pedagogisk leder (PL2) om hvordan utfordringer som barn strever med kan komme til uttrykk i barnehagen. Det er barn som er veldig sjenerte og som ikke bidrar mye i leken, hvor disse barna ofte trenger en voksen til stede for å kunne få til å være i lek. Andre barn kan streve med at det ofte blir konflikter rundt dem, hvor det som regel oppstår sinne og fysisk aggresjon i leken. Mange barn opplever å streve med å komme seg inn i leken, drive leken fremover og de som strever med å samarbeide med andre barn i lek. Det er også noen barn som strever med å holde fokus og konsentrasjonen når de er i lek, barna retter oppmerksomheten til ting som skjer rundt dem istedenfor å være til stede i leken.

4.2.4 «... blir en nesten litt tom når en arbeider med barn som biter mye» (Ped. leder)

I intervjuet med en pedagogisk leder kommer det frem at det går mye tid på møter for å reflektere over barnas og personalets atferd, spesielt om de barna som viser utfordrende atferd. Hun understreker at i arbeidet med utfordrende atferd på avdelingene blir det viktig at personalet ser hverandre, fordi en kan bli veldig sliten dersom det blir en som tar seg av det meste. Hun forklarer i intervjuet:

Noen ganger blir en nesten litt tom når en arbeider med barn som biter mye, spytter og slår slik som det er inne hos oss. En blir veldig sliten av det, og vi bytter grupper slik at ikke en person sitter i flere timer med det barnet. (P1, intervju, 17.03.21).

I intervjuet forklarer pedagogisk leder at de voksne i barnehagen skal være positive og støttende for barna. En voksen som hele tiden må møte på og håndtere utfordringer kan bli lei. Det kan føre til at den voksne havner i et mønster som ikke er så lett å komme seg ut av, fordi en er sliten og må ha et stort fokus på ordet «nei». Personalet på avdelingen til pedagogisk leder har fokus på å rose hverandre ved ulike situasjoner, og passer på at de sirkulerer på barnegruppene. Å veilede personalet blir også en viktig del av det pedagogiske arbeidet på avdelingen, og pedagogisk leder forteller i intervjuet at hun reflekterer sammen med de ansatte om hvordan de kan løse situasjoner på en bedre måte. Hun har også fokus på å rose de ansatte når de mestrer utfordrende situasjoner på avdelingen. Pedagogisk leder viser til et

eksempel i intervjuet: «*I dag så jeg at du sleit, du stod i det, det er tøft og det er bra*» (P1, intervju, 17.03.21). I dette eksempelet viser pedagogisk leder hvordan hun støtter og viser at hun ser arbeidet som personalet gjør. Som pedagogisk leder på en avdeling blir det viktig å sørge for at personalet føler seg sett, og at de får oppmerksomhet på situasjoner som blir håndtert bra kan føre til å øke motivasjonen.

4.2.5 «Sosiale historier»

I månedsmøtet (02.02.21) blir verktøyet *sosiale historier* presenter. *Sosiale historier* har blitt nevnt tidligere i delkapittelet 4.2, hvor *sosiale historier* var et verktøy som ble brukt for å hjelpe jenta som strevde med utagerende atferd. Pedagogisk leder (PL7) forteller at *sosiale historier* er en samling av bilder som forteller en historie, hvor bildene kan vise hvordan vi deler leker eller illustrerer at en blir lei seg dersom en annen tar i fra leker. Med barn som strever med utagerende atferd prøver personalet å bruke *sosiale historier* når barnet har fått roet seg ned og ikke er sint lenger, i fredstid. Personalet kan ha disse bildene klare på avdelingene, hvor de kan hente dem når barnet utagerer. Etter at barnet har kommet seg nedpå igjen kan den voksne trekke frem disse bildene og de kan snakke sammen om situasjonen gjennom bildene. Assisterende styrer legger vekt på at de *sosiale historiene* skal ha en positiv innfallsvinkel, hvor den voksne kan hjelpe barnet med å forklare hva som er lurt å gjøre i de forskjellige sosiale settingene. Hun forklarer i månedsmøtet:

I forhold til det hvis noen gjør noen negative ting, skal du ikke si at for eksempel: Hvis du har lyst til å ha den leken så har du ikke lov å slå. Du skal ikke si det på en negativ måte, men en skal si hvis du har lyst på den leken så kan du spør. (AS, månedsmøte, 02.02.21)

De *sosiale historiene* kan også brukes på hele avdelingen, men det er også et gunstig verktøy for barn som strever ekstra og en kan arbeide med områder som barnet trenger å øve på. Assisterende styrer forteller at noen barn trenger hjelp og veiledning til hva de skal gjøre i enhver situasjon, og ofte strever barna med å være mottakelig på felles beskjeder. De *sosiale historiene* kan være med på å styrke barns sosiale kompetanse, hvor de kan handle om alt fra samhandling i lek, hvordan en deler, hvordan en skal håndtere sinne og at en må vente på tur. Leder for styrket barnehage forklarer at *sosiale historier* også har blitt brukt i det spesialpedagogiske arbeidet som verktøy sammen med barn som har en spesiell type for autisme og aspergers, som har vansker med å forstå sosiale situasjoner. Pedagogen lager da en historie som er spisset for å hjelpe barnet på en best mulig måte. Samtidig så mener hun at det også er et godt verktøy å bruke i det allmennpedagogiske tilbudet til barn som strever i ulike

situasjoner. Styrket barnehage oppfatter *sosiale historier* som et verktøy som skal gjøres personlig, og den skal være konkret for barnet. På en annen side er det mulig å bruke den på hele barnegruppen, men det kan være mulig at en ikke treffer alle barn slik som den voksne ønsket med historien.

4.2.6 «Det går mye tid til de barna som krever mest» (Ped. leder)

Et annet punkt som blir trukket frem i månedsmøtet (02.02.21) som kommer innenfor det pedagogiske arbeidet på avdelingene, er at det blir brukt mye tid på å diskutere og reflektere over barn som viser utfordrende atferd på avdelingsmøtene. Pedagogisk leder (PL2) forteller at personalet ønsker å planlegge nye prosjekter, men møtene ender ofte med at en må ta opp situasjoner av enkelte barn. Ekstraressursene er med på møtene, og det blir i samarbeid med personalet laget månedsplaner rundt enkelte barn. Samtidig som det er viktig å snakke om og diskutere de barna, blir det litt frustrasjon over at det tar så mye tid.

Assisterende styrer forklarer at ekstraressurser er til stede få timer, og dermed er det viktig at hele personalet er inkludert i arbeidet med planene. Assisterende styrer støtter opp under det som pedagogisk leder (PL2) uttrykker, at det er personalet som må bruke tid på å sette seg inn i planene og vite hva de skal arbeide med. Det blir viktig å formidle det som står i planene, slik at alle de voksne som er innom avdelingen har et klart bilde av hvordan de skal arbeide med enkelte barn. Assisterende styrer forklarer at det arbeidet blir viktig fordi barna skal bli møtt av de voksne på samme måte, og derfor må personalet bruke mye tid på dette.

Assisterende styrer kommer også med et tips om at avdelingene kan prøve ut å ha en liste over barna, og at en har fokus på et barn i en to-ukers periode, observerer og har fokustid på det barnet. Dette skulle være til hjelp for å kunne sørge for at alle barna får den oppmerksomheten som de har behov for, og at personalet ikke skal føle at det bare er de barna som viser utfordrende atferd som skal få mest tid på avdelingsmøtene. I arbeid med barn som viser utfordrende atferd kan det fort bli et tema som bli diskutert i over lengre tid på avdelingsmøtene. Samtidig som det er viktig å følge opp de barna som strever, er det også nødvendig å få tid til å følge opp alle barna på avdelingen.

4.2.7 Oppsummering

I dette delkapittelet har det blitt beskrevet to caser som handler om utagerende og innagerende atferd i barnehagen. Jenta som strevde med utagerende atferd blir følgt opp av personalet, hvor de hjelper henne med å regulere følelsene. Jenta som strevde med å komme inn i lek får støtte av personalet, og de faste lekegruppene sørger for trygghet og forutsigbarhet. Pedagogisk leder beskriver hvordan de arbeider i møte med utfordrende atferd, og i

barnehagen er det mange barn som viser utfordrende atferd i ulike situasjoner. I arbeid med barn som viser utfordrende atferd blir det viktig at personalet ser hverandre, og støtter hverandre i vanskelige situasjoner. Avdelingene arbeider med *sosiale historier*. De *sosiale historiene* blir brukt som et verktøy, hvor barnet ser på bilder som forteller en historie av det området som barnet har utfordringer med. Personalet uttrykker at de bruker mye tid på avdelingsmøtene til å snakke om de barna som strever med utfordrende atferd, og det går ut over de andre barna på avdelingene.

4.3. Tverrfaglig samarbeid med PP-tjenesten i barnehagen

I dette delkapittelet skal jeg gjøre rede for hvordan personalet på avdelingene i barnehagen reflekterer rundt samarbeidsinstanser. Videre belyses det hvordan PP-rådgiver mener det er med på å påvirke hennes arbeid på avdelingene. Et annet viktig punkt som blir belyst i dette delkapittelet er foreldresamarbeid. I intervjuet forteller pedagogisk leder hvor viktig det er å ha et godt foreldresamarbeid til de barna som strever med utfordrende atferd. Videre presenteres eksempler fra månedsmøtene der pedagogiske ledere drøfter hvilke utfordringer de pedagogiske lederne møter i forbindelse med foreldresamarbeid. Til slutt blir det en oppsummering av viktige momenter som blir også fremstilt i neste kapittel.

4.3.1. «Ja, men det som du sier er jo helt umulig ...» (Ped. leder)

I intervjuet med en pedagogisk leder kommer det frem at det tverrfaglige samarbeidet er personavhengig. Dersom en person fra PP-tjenesten skal komme og hjelpe personalet i barnehagen, er det gunstig at personen har erfaringer om hvordan hverdagen i barnehagen fungerer. Pedagogisk leder forteller at hun har tidligere samarbeidet med en person fra PP-tjenesten som ikke hadde noe erfaring fra barnehagen, noe som førte til at hun ikke forstod hvordan de arbeidet eller hva det allmennpedagogiske tilbudet er. For eksempel kom hun med tips på hva de kunne gjøre, men det som hun tipset om hadde avdelingen allerede prøvd ut og de fikk ikke noe nyttig hjelp fra personen. Pedagogisk leder forklarer med et eksempel i intervjuet: *«Ja, men det som du sier er jo helt umulig, fordi vi er ikke nok folk på avdelingen til å klare det, og det må du nesten forstå»* (P1, intervju, 17.03.21)

Samarbeidet med andre instanser blir avhengig av at de vet hva som skjer i en barnehage og at de vet hvordan barnehagen fungerer for å kunne samarbeide. PP-rådgiver som barnehagen samarbeider med i dag er tilgjengelig i barnehagen for de ansatte, noe som gjør det enkelt å ta kontakt. Slik som barnehagen har det i dag, blir det mindre arbeid å gjøre dersom de velger å melde opp et barn som de er urolige for. Pedagogisk leder tar kontakt med PP-rådgiver og lager en avtale. Et godt tverrfaglig samarbeid i barnehagen kjennetegnes med at man har

respekt for hverandre, alle parter gjør sin del av arbeidet og følger opp det som de skal. Dersom pedagogisk leder skulle ha ventet i to måneder for å kunne få hjelp, kan det være at situasjonen rundt barnet har endret seg. Barna er stadig i utvikling, særlig på liten avdeling skjer det mye mellom hver måned. Når barnehagen venter i over lengre tid kan situasjonen enten har endret seg til å bli verre, eller til å ha blitt mye bedre. Pedagogisk leder viser til et eksempel i intervjuet:

For eksempel kan det være et barn som er i starten med å utvikle språket, og utagerer fordi det ikke føler at det blir forstått. Personalet på avdelingen forstår ikke hva som ligger bak og barnet begynner å slå og sparke. Så er det bare det at språkforståelsen var så mye mer enn hva barnet klarte å uttrykke. Språket kom og barnet roet seg. (P1, intervju, 17.03.21)

PP-rådgiver har god kompetanse, er positiv og har fokus på å rose personalet på avdelingene. Når PP-rådgiver kommer til barnehagen og gir tilbakemeldinger til de ansatte om at de gjør en god jobb styrkes samarbeidet. Pedagogisk leder poengterer i intervjuet at dersom en pedagogisk leder havner i et samarbeid som ikke fungerer, kan det føre til at en venter med å involvere personen, fordi en kan føle at det blir å kaste bort tiden. I samarbeidet som de har nå i barnehagen er PP-rådgiver en god støttespiller, hun er på avdelingene og observerer i flere timer, og hun er med i overgangssituasjoner som ofte er vanskelig for de barna som strever. PP-rådgiver er til stede og veileder, og hun er også med på avdelingsmøtene og diskuterer barna som hun har observert med personalet.

4.3.2.«Jeg prøver å ufarliggjøre min rolle» (PP-rådgiver)

I månedsmøtet forteller PP-rådgiver hvor godt hun synes det er å få være til stede på avdelingsmøtene, fordi hun tenker det er viktig å bli kjent og lære av de som arbeider på avdelingene. Samtidig prøver hun å ufarliggjøre sin rolle. Hun ønsker å være en person som andre gjerne tar kontakt med dersom det er noe de trenger hjelp eller veiledning på. Hun understreker at hun ikke kommer for å kontrollere hvordan personalet håndterer barn som strever med utfordrende atferd eller rette opp i ting. Styrer støtter opp det som PP-rådgiver forteller, det er det som fungerer så bra i barnehagen. Styrer er enig i at det er viktig å fokusere på å bli kjent med personalet, og ulike situasjoner på de enkelte avdelingene. Det skaper et tettere samarbeid når PP-rådgiver tilbringer god tid på å bli kjent med personalet, og bli kjent med hvordan de ulike avdelingene arbeider. PP-rådgiver blir også kjent med barna ved å være til stede på avdelingen i over lengre tid. Assisterende styrer forteller at den største endringen i barnehagen og som er veldig positivt, er at PP-rådgiver er med på

avdelingsmøtene. Tidligere PP-rådgivere har ikke vært med på avdelingsmøtene, men har vært til stede på møtene for de pedagogiske lederne.

Etter hvert månedsmøte er PP-rådgiver med på avdelingen og observerer utfordringen som pedagogisk leder presenterte. Hun blir med videre på avdelingsmøtet og diskuterer sammen med personalet om barnet som strever i ulike situasjoner, og trekker frem det som hun har observert. De andre ansatte på avdelingene som ikke er med på månedsmøtene uttrykket at det var fint å bli kjent med PP-rådgiver før hun kom på avdelingene og observerte, og ved å bli kjent med PP-rådgiver førte til at de fikk en naturlig holdning til situasjonen. Personalet følte at de kunne dele sin frustrasjon om ting som de opplevde var vanskelig og som var tøft å stå i. I stedet for at personalet må gå gjennom pedagogisk leder kan de snakke direkte med PP-rådgiver på avdelingen eller avdelingsmøtene, og det er med på å gjøre at personalet blir tatt på alvor og blir hørt. PP-rådgiver forteller det også trygger henne når hun kommer på avdelingen og skal observere, hun utdyper dette i intervjuet: *«Ja, jeg kan være en naturlig del og være med på avdelingen når jeg er ute på observasjon og det er veldig fint for meg»* (SP, månedsmøte, 02.02.21). Når en skal gjennomføre tiltak på avdelingene blir det viktig at alle er med for at de skal fungere på en best mulig måte, og når hele personalet er med i planleggingen og vurderinger kan det styrke deres motivasjon. PP-rådgiver håper at hun kan være en person som kan støtte dem og heier på dem i arbeide med tiltakene.

I månedsmøtet (02.03.21) utdyper PP-rådgiver fordelene med å være med på avdelingsmøtet etter månedsmøtet. Det er noe med den prosessen fra å få informasjon, og til å få videreføre det til avdelingsmøtene. Når en kommer på avdelingsmøtet blir hele situasjonen mer praksisnært, og en får diskutert sammen med personalet som kjenner på den utfordrende situasjonen om hva som ikke kan fungere. Sammen får de et eierskap til det som alle blir enige om. PP-rådgiver påpeker hvor verdifull denne arbeidsprosessen er, og mener at dette er en god måte å skape endringer på. Hele personalet er med på å diskutere seg frem til hvordan de skal løse ulike utfordringer. Styrer forteller at de er mange pedagoger i barnehagen som er veldig flinke, men PP-rådgiver hjelper dem å se på det større bildet i de utfordrende situasjonene. Det blir like viktig å se på hvordan de voksne arbeider, som å ha fokuset på barnet.

PP-rådgiver forteller at hun håper å kunne være en samtalepartner som de ansatte kan drøfte sammen med, hvor hun kan veilede mer på systemnivå for å få ned antallet individsaker. Når en drøfter enkelte barn, havner en fort over på individet. Dersom en tar en systemdrøfting på hva som kan være symptombærere i systemet, og ser litt nærmere på dette kan det neste steget

være om det er noen barn som en får en undring over. Videre kan pedagogisk leder snakke med foreldrene om hva de tenker. Selv om det ikke er nødvendig å henvise til PP-tjenesten, kan de snakke om at en ser en uhensiktsmessig atferd i barnehagen og om dette er noe som de ser til hjemme. Styrer støtter opp det som PP-rådgiver forteller om å arbeide på systemnivå, og påpeker at det også handler om å ufarliggjøre at det er noen som kan andre ting som hjelper pedagogene i barnehagen.

4.3.3 «Det er foreldre som gruer seg hver dag til å hente i barnehagen» (Ped. leder)

I intervjuet med en pedagogisk leder forteller hun at det kan oppstå utfordringer knyttet til kommunikasjonen mellom ansatte og personalet, og det blir viktig at personalet kan tenke at alle har noe i sin «bagasje» som gjør at ting kan bli vanskelig. De ansatte på avdelingen til pedagogisk leder har fått mer kunnskap om foreldresamarbeid, og klarer å forstå dersom foreldrene tar «piggene» ut er det ikke nødvendigvis deres feil. Å ha et godt foreldresamarbeid blir viktig når en arbeider med barn som viser utfordrende atferd, og det er barnehagen sitt ansvar å sørge for det. For å sørge for et godt samarbeid mener pedagogisk leder at de skal være ærlige og tydelige til foreldrene, og vise respekt og forstå at situasjoner kan være vanskelige for dem også. Pedagogisk leder kommer med et eksempel i intervjuet: *«Det er foreldre som gruer seg hver dag til å hente i barnehagen, fordi de er redd for å høre hva barnet har gjort i dag»* (P1, intervju, 17.03.21)

Samtidig som hun mener at barnehagen skal ha et godt samarbeid med alle barna på avdelingen, blir det ekstra viktig å ha et godt samarbeid med de foreldrene til barna som strever med utfordrende atferd. Hver morgen leverer foreldrene det viktigste de har i barnehagen, og da blir det viktig for pedagogisk leder at foreldrene vet at barnehagen vil det beste for deres barn. Hun forteller at det blir viktig å kunne ha gode samtaler sammen med foreldrene. De kan snakke om å ha felles regler i hjemmet slik som det er i barnehagen, som er med på å støtte forutsigbarheten for barnet. Et godt samarbeid er en gjensidig prosess, hvor pedagogisk leder må dele og gi av seg selv. Hun forteller at det kan være slitsomt, fordi de er hele dagen tilgjengelig for barna, samtidig som de skal ta imot foreldrene og ha et godt foreldresamarbeid. Foreldre kan også oppleve å være i krise, fordi de syns det er vanskelig at barnet strever med utfordringer og som ikke gjør slik som de forventer. For eksempel kan barn nekte å legge seg, spise, gå i barnehagen, de slår og hylar. Foreldrene kan bære på mye frustrasjon, og da kan det være godt å lufte dette med de som ser deres barn hver dag. Pedagogisk leder forklarer at det blir viktig å minne på foreldrene om at barnet ikke alltid er utagerende eller vanskelig, hvor det er flere stunder på dagen de opplever gode situasjoner.

Hun utdyper i intervjuet: «*Det aller viktigste er at atferden er vanskelig og ikke barnet*» (P1, intervju, 17.03.21).

I intervjuet med en pedagogisk leder forteller hun at de starter foreldresamarbeidet i tilvenningsuken, hvor hun allerede da kan se hvem av barna som strever og har en oppstartsamtale med foreldrene. Det kan for eksempel være at hun ser at barnet ikke er vant til å dele leker med andre, og kan være litt brå i leken. Etter hvert som de har blitt kjent med barnet kan de ha noen samtaler med foreldrene når barnet blir hentet, hvor pedagogisk leder kan fortelle hvordan dagen har vært for barnet. Når barnet har vært i en vanskelig situasjon, prøver pedagogisk leder å gi foreldrene noen verktøy som kan hjelpe dem og bruke. I intervjuet kommer hun med et eksempel:

For eksempel dersom et barn har bitt et annet barn, må vi snakke med foreldrene. Foreldrene kan reagere med å spørre hva de skal gjøre. Jeg sier at vi skal jobbe med dette i barnehagen, men dere kan også gjøre dette hjemme. Snakk med barnet og fortell at vi må være gode med hverandre og dersom noen har noe som en har lyst på så kan vi ikke bare ta. (P1, intervju, 17.03.21)

Dersom situasjonen rundt et barn eskalerer seg kaller pedagogisk leder inn til et foreldremøte, hvor hun forteller hvordan situasjonen har vært i det siste. Pedagogisk leder kan legge frem en tiltaksplan som avdelingen har arbeidet med, og forklarer til foreldrene hvordan de skal jobbe fremover for å forebygge situasjonen. Situasjonen blir jevnlig fulgt opp, og pedagogisk leder kan også velge å ta det opp på månedsmøtet, dersom hun føler at hun kunne trengt ekstra hjelp og veiledning. Dersom pedagogisk leder ønsker å ta opp situasjonen i månedsmøtet blir det viktig at hun snakker med foreldrene om dette på forhånd, hvor de må bli enige om at det er greit. Dersom foreldrene synes det går fint å ta opp situasjonen i månedsmøtet, snakker pedagogisk leder med foreldrene om det som hun har skrevet ned, og kommer tilbake til dem om hvordan det gikk og hvilke tips som ble gitt.

I månedsmøtet (17.11.20) blir det diskutert omkring samarbeidet til foreldrene, og hvordan de skal gå frem i prosessen om saker som de pedagogiske lederne ønsker å ta opp på månedsmøtene. Pedagogisk leder (PL5) forteller om at det vært litt utfordrende å snakke med foreldrene om å ta opp deres barn på månedsmøtet. Foreldrene har opplevd at situasjonen er vanskelig, og at de ikke ønsker å gi samtykke. Når pedagogisk leder tar opp saker i månedsmøtene, handler det om å få råd og tips til hele avdelingen og hvordan de kan arbeide

med barnet på en bedre måte. Hun kommer også med et forslag hvor de presenterer hvordan barnehagen arbeider på foreldremøtet. Assisterende styrer trekker frem at foreldre kunne bli satt ut når de fikk med seg at PP-tjenesten var til stede på månedsmøtene, og opplevde det mer alvorlig enn dersom avdelingen snakket om et barn på avdelingsmøtet. For de pedagogiske lederne som legger frem saker i månedsmøtet oppleves det som små saker for å finne ut om det er noe som skal jobbes mer med. På den andre siden kan foreldrene føle at det blir mer alvorlig når PP-tjenesten kommer til barnehagen og observerer deres barn. Personalet må ha forståelse for dette i møte med foreldrene, og være støttende og viser at de forstår. Pedagogisk leder (PL7) opplevde at foreldrene var veldig nysgjerrige på hvordan det hadde gått på månedsmøtet, og hun tenker at det er fint å avtale et møte for å snakke om de tingene i stedet for å stå i gangen på avdelingene. Saker som blir tatt opp på månedsmøtene er situasjoner som personalet opplever som utfordrende, og pedagogisk leder trenger innspill og råd. Det blir da viktig at en gir litt informasjon til foreldrene hele tiden slik at det ikke blir så uventet når en pedagogisk leder ønsker å ta opp situasjonen på månedsmøtet. Assisterende styrer reflekterer også over hvordan de pedagogiske lederne kan gjøre foreldrene klare før deres barn blir tatt opp på månedsmøtet, og tar opp situasjonen på noen foreldremøter. Foreldrene får da informasjon om sitt barn i god tid, og de får tid til å bearbeide situasjonen på en annen måte enn dersom det skjer uventet i garderoben. Samtidig som Pedagogisk leder (PL1) er enig i det som blir diskutert, påpeker hun at det blir viktig at de forklarer til foreldrene at det er en pedagogisk måte å arbeide på, hvor en styrker arbeidet med å få innspill fra flere pedagoger. Sammen med PP-rådgiver kommer pedagogene frem til løsninger og gode råd som en gjerne ikke hadde kommet frem til alene.

4.3.4 Oppsummering

Det tverrfaglige samarbeidet er avhengig av at fagpersonene kan samarbeide godt sammen, respekterer hverandre og at alle parter følger opp det arbeidet som de skal gjøre. Når faginstanser skal samarbeide med barnehagen er det en fordel at de har tidligere erfaringer med hvordan barnehager arbeider. Når samarbeidet ikke fungerer handler det ofte om at instansene ikke har forståelse for hvordan avdelingene arbeider, hvor råd og veiledning blir bortkastet. Slik som barnehagen arbeider i dag er de pedagogiske lederne fornøyde, og særlig for at PP-rådgiveren tilbringer mye tid på avdelingene. I og med at barnehagen har et tett samarbeid med PP-tjenesten, har dette styrket forståelsen med å arbeide på systemnivå, hvor det både blir rettet fokus på hvordan personalet arbeider samtidig som de ser på hvordan hele barnegruppen fungerer. En sentral part i barnehagen er foreldrene, og det viktige samarbeidet er barnehagens sitt ansvar. Det blir særlig viktig å ha et godt foreldresamarbeid til de foreldrene som har barn som strever med ulike utfordringer, fordi foreldrene kan oppleve situasjonen sårbar. I forbindelse med månedsmøtene har de pedagogiske lederne møtt på både positiv og negativ respons fra foreldre. Det blir viktig at foreldrene blir informert og oppdatert på hvordan det går med situasjonen rundt sitt barn, hvor det kan være med på å gjøre foreldrene tryggere og bedre forberedt.

5. Drøfting

For å besvare min problemstilling vil jeg i dette kapittelet drøfte resultatene fra analysen i lys av relevant teori, tidligere forskning og nasjonale styringsdokumenter. Det sosiokulturelle perspektivet er den teoretiske forståelsesrammen for denne studien, og det blir sentralt å drøfte i lys av begrepene tilhørighet, deltakelse, og det sosiale samspillet betydning.

Problemstillingen min er: *På hvilken måte arbeider pedagogisk leder med barn som viser utfordrende atferd, og hvordan tilrettelegges det for et inkluderende fellesskap i barnehagen?*

Forskningsspørsmålene strukturerer drøftingen for hvordan utfordrende atferd og inkluderende fellesskap kan forstås, hvordan forebygger pedagogisk leder utfordrende atferd og hva gjør pedagogisk leder for å sørge for tilhørighet i barnegruppen? Videre trekker drøftingen også inn foreldresamarbeid og på hvilken måte bidrar PP-tjenesten i arbeidet med utfordrende atferd i barnehagen?

5.1 Utfordrende atferd i barnehagen

I barnehagen er det mangfoldige barnegrupper på avdelingene, og den utfordrende atferden som kommer til uttrykk er avhengig av hvilke situasjoner barnet står i (Lund, 2014). Jeg vil i dette delkapittelet drøfte informantenes beskrivelser av hvordan utfordrende atferd fremtrer i barnehagen, og se på hvordan de pedagogiske lederne arbeider i møte med barn som viser utfordrende atferd i lys av teori. Gode samtaler, trygge interaksjoner, personalets holdninger, *banking time* og *sosiale historier* er blant annet det som blir diskutert. Hvordan informantene tenker rundt begrepene innagerende og utagerende atferd påvirker deres arbeidet med utfordrende atferd i barnehagen.

I analysen kom det frem beskrivelser av hvordan de pedagogiske lederne forstår utfordrende atferd i barnehagen. I månedsmøtet forteller en pedagogisk leder (PL2) at alle barn er forskjellige, og at noen barn strever med mer utfordrende atferd enn andre barn. Noen barn kan streve med å være svært sjenerte og tilbaketrukne, andre barn kan streve med sinne og aggresjon. For eksempel kan barn som ikke har utviklet et godt språk, uttrykke seg gjennom fysisk aggresjon, bite eller slå. Samtidig kan barnet være tilbaketrukket fordi de ikke mestrer kommunikasjon i den sosial samhandling med andre barn. Kinge (2018) viser til at barn kan oppleves å være urolige og teste grenser, og andre kan være lite kontaktsøkende og vanskelige å forstå (jf. kapittel 2.4). Det blir viktig å påpeke at barn som strever med utfordrende atferd både kan være tilbaketrukket samtidig som de har en aggressiv atferd, det ligger alltid en årsak bak barnets reaksjoner og uttrykksmåter (Lund, 2014; Lund, 2018; Kinge, 2018). Det kan være vanskelig for personalet i barnehagen å forstå hvorfor barn viser utfordrende atferd,

og det blir nødvendig å se på situasjonene rundt barnet for å få en bredere forståelse av atferden. Lund (2014) påpeker at barn uttrykker atferden sin etter hvilken situasjon det står i, hvem det er sammen med og om barnet føler seg trygg eller utrygg (s.30). Slik som Lund (2014, 2018) og Kinge (2018) beskriver handler det om at personalet må være oppmerksomme på hvordan de tolker barnets kommunikasjon i vanskelige situasjoner, og at det også blir nødvendig å se på det som skjer rundt barnet. Resultatene fra denne studien peker på at utfordrende atferd er et stort område, og det er mange barn som havner inn under samme begrep, nettopp fordi alle barn er ulike og uttrykker seg på forskjellige måter.

I intervju med en pedagogisk leder vises det til beskrivelser av innagerende og utagerende atferd. Pedagogisk leder (P1) uttrykker at det blir viktig å skille mellom innadvendt atferd og innagerende atferd. De barna som er innadvendt har gjerne behov for og ønsker å være for seg selv. De som er innagerende er sjenerte og viser uttrykk for at de ønsker å være sammen med andre barn, men de mestrer ikke hvordan å ta kontakt eller være i samhandling med andre barn. Det som Lund (2014) utdyper (jf. kapittel 2.4.2) kan forstås slik at barn som strever med en innagerende atferd kan for eksempel ha utfordringer knyttet til å samarbeide sammen med andre barn i lek, fordi barnet strever med å være i kommunikasjon både med barn og voksne. Pedagogisk leder (P1) forteller i intervjuet at barn som viser en innagerende atferd kan streve med å være trygge i ulike sosiale situasjoner, som kan føre til usikkerhet knyttet til egen deltakelse. På grunn av utrygghet i sosiale samspill kan barnet føle på å ikke være god nok og ha et dårlig selvbilde. Barn som er engstelige over lengre tid kan føre til å gå over mot angst, noe som også Barsøe (2017) påpeker. Både faglitteraturen og pedagogisk leder beskriver innagerende atferd som tilbaketrukket, som gir lite uttrykk for følelser og barnet får lite samspill erfaringer med både barn og voksne (Barsøe, 2017).

Pedagogisk leder (P1) forteller også at barn som viser en utagerende atferd strever med å uttrykke følelsene sine, og de strever ofte med et sinne som de ikke har kontroll over. På grunn av atferden kan barnet streve med å være i relasjon med andre barn. Denne beskrivelsen er i tråd med Nordahl et al (2005) sin beskrivelse av utagerende atferd, hvor den kjennetegnes med sinne og fysisk aggresjon. Resultatet viser også til at atferden kjennetegnes med at barna ikke lytter til det den voksne sier, og oppleves som å hele tiden være i opposisjon. Utagerende atferd er knyttet til aggresjon, hvor aggresjonen blir trigget av frustrasjon og emosjonell spenning i vanskelige situasjoner som barnet står i. Den aggressive atferden kan føre til vanskeligheter knyttet til relasjoner med både barn og voksne på grunn av vansker i kommunikasjonsprosessen (Roland, 2019; Card & Little, 2007). Slik som informanten og

teorien beskriver utagerende atferd, kan det forstås slik at barn som viser en utagerende atferd kan påvirke samhandlingene som skjer på avdelingene, for eksempel i samling eller i frilek kan utagerende atferd oppleves som utfordrende for både barnet og personalet. På en annen side blir også utagerende atferd noe som bør håndteres individuelt for å hjelpe barnet, samtidig som det settes fokus på å ivareta barnets deltakelse i det sosiale fellesskapet.

Det kan være vanskelig for pedagogisk leder å vite hvorfor barn uttrykker en utfordrende atferd, samtidig som de skal arbeide med å hjelpe og veilede. I intervjuet med en pedagogisk leder (P1) vises det til at i arbeidet med utagerende atferd fokuserer personalet på å ha gode samtaler med barna som strever, samtidig som de arbeider med avlæring av uhensiktsmessig atferd og innlæring av ønsket atferd. Pedagogisk leder (P1) utdypet at det blir viktig med en forståelse av at det er atferden som er vanskelig, og ikke barnet. Barnet viser utfordrende atferd i ulike situasjoner, men i løpet av dagen har barnet også mange gode situasjoner som det blir viktig å huske på. Slik jeg tolker resultatet stemmer det overens med Barsøes (2017) beskrivelser. Barsøe (2017) viser til at barn som strever med utagerende atferd har ofte lav sosial kompetanse, og den manglende kompetansen kan være grunnlaget til utageringen (s.26). En viktig del av arbeidet i barnehagen blir å styrke barnets sosiale kompetanse med å ha gode samtaler, og være en trygg voksen som er til stede. Pedagogisk leder forteller i intervjuet at det kreves ekstra arbeid fra personalet å danne gode relasjoner til de barna som viser en utagerende atferd, hvor det blir givende når en får det til. For eksempel er *Banking time* er en arbeidsmetode som pedagogisk leder i barnehagen kan ta i bruk for å styrke relasjonen til barn, og blir ofte brukt i sammenheng med barn som det er vanskelig å danne gode relasjoner til, enten det er barn som utagerer eller barn som er innagerende. Pianta (1999) viser til at *banking time* handler om at pedagogen legger til rette for kvalitetstid med barnet (jf. Kapittel 2.5.2). På en side kan *banking time* knyttet til barn som viser utfordrende atferd handle om å bruke tid på å bli kjent med barnet, hvor det kan være en arbeidsmetode for å hjelpe pedagogisk leder med på å skape en forståelse på hva som ligger bak atferden. På den andre siden sørger arbeidsmetoden for at barnet bli sett, lyttet til, anerkjent og får positiv oppmerksomhet fra voksne. For eksempel kan pedagogisk leder legge til rette for å sette av tid til at barnet får velge hvilke aktivitet de skal gjøre sammen, og fokuset er på det som barnet mestrer. Samtidig som *banking time* er noe som er gunstig å gjøre både for barn som viser innagerende og utagerende atferd, kan utfordringen til pedagogisk leder være å fange opp de barna som strever med innagerende atferd.

I månedsmøtet blir det presentert av pedagogisk leder (PL7) at barnehagen arbeider med *sosiale historier*. De sosiale historiene blir brukt for å ha gode samtaler i fredstid, sammen med de barna som viser utagerende atferd i vanskelige situasjoner. For eksempel kan en *sosial historie* illustrere hvordan barna kan dele leker. Hensikten bak de *sosiale historiene* kan ses i sammenheng med det som Kinge (2018) beskriver. Hun viser til at når barnet har fått roet seg ned etter en vanskelig situasjon, kan pedagogisk leder bruke tid på å ha gode samtaler sammen med barnet (Kinge, 2018, s.66). I resultatet kommer det frem at de sosiale historiene kan handle om alt fra samhandling i lek, hvordan en kan håndtere sinnet og hvordan en venter på tur. I arbeid med de *sosiale historiene* styrker personalet barnas sosiale kompetanse med å kunne tilpasse seg nye sosiale situasjoner. Ogden (2018) og Frønes (2008) viser til at ved å styrke barnets sosiale kompetanse reduseres interaksjonsproblemer, og støtter opp barnets relasjoner til andre barn og voksne (jf. kapittel 2.4.3). I lys av det sosiokulturelle perspektivet kan også sosiale historier forstås som et kulturelt verktøy. Sosiale historier blir et kulturelt verktøy i og med at pedagogisk leder arbeider aktivt med å utforme og hjelpe barnet å vokse i det sosiale fellesskapet. Språket blir sentralt i kommunikasjonen, også kalt som «redskapets redskap» av Vygotsky. Språket kan være til hjelp med å beskrive og tolke situasjoner på forskjellige måter, noe som også er sentralt i arbeidet med de *sosiale historiene* (Saljö, 2016, s.111).

I intervjuet med en pedagogisk leder (P1) vises det til at i arbeidet med barn som strever med innagerende atferd er det viktig at personalet er til stede for hjelpe i vanskelige situasjoner, gir positive tilbakemeldinger og legger til rette for trygge interaksjoner i det sosiale samspillet. Denne beskrivelsen av hvordan personalet arbeider i barnehagen faller inn under det som Barsøe (2017) viser til (jf. Kapittel 2.4.2). Det påpekes også at det kan være utfordrende for personalet å legge merke til og gi oppmerksomhet til de barna som er veldig stille, og som ikke tør eller mestrer det sosiale samspillet på avdelingene. Barn som viser innagerende atferd tar ikke mye plass, søker ikke like mye oppmerksomhet som andre barn, barnet kan være redd for å bli lagt merke til og kan ha et avvisende kroppsspråk (Lund, 2014; Barsøe, 2017). Samtidig mener pedagogisk leder (P1) at det ikke skal mye til for å hjelpe barn som strever med å delta i fellesskapet, hvor nøkkelen er å ha voksne som er til stede for barnet, hjelper i vanskelige situasjoner og som legger til rette for en trygg deltakelse i mindre grupper. Et fellestrekk i mine funn er at barn som strever med utfordrende atferd har vanskeligheter med å skape og vedlikeholde gode interaksjoner med andre barn og voksne. I arbeidet med utfordrende atferd blir det viktig at personalet i barnehagen arbeider med å veilede barna, og

hjelper til med å legge til rette for å etablere gode relasjoner for å styrke interaksjonene i det sosiale fellesskapet på avdelingene.

I resultatkapittelet vises det til at de pedagogiske lederne i barnehagen bruker mye tid på avdelingsmøtene til å reflektere over de voksnes holdninger. Det løftes frem at personalet skal være positive, støttende og imøtekommende til alle barn. Dersom en voksen stadig må håndtere utfordrende atferd og blir sliten, kan det føre til at den voksne havner i et uheldig mønster og bruker mye energi på ordet «nei». Pedagogisk leder (P1) bruker tid på å ha samtaler med personalet om hvordan ulike situasjoner kunne blitt løst, samtidig som hun er oppmerksom på å gi ros når personalet håndterer vanskelige situasjoner på en god måte. Slik som informanten beskriver kan en forstå det slik at personalet har behov for oppfølging av pedagogisk leder. Westergård (2013) fremhever at refleksjoner over yrkesmessige utfordringer skaper muligheter for læring (s.44), og dette er noe som pedagogisk leder (P1) bruker tid på for å styrke personalet i møte med utfordrende atferd. Pedagogiske ledere i barnehager skal engasjere personalet, hvor en stor del av det arbeidet inneholder å gi tilbakemeldinger, gi støtte og veiledning (Hannevig et al, 2020, s.244).

Funnene i resultatkapittelet viser at det blir sentralt å ivareta både barn og personale i arbeid med utfordrende atferd i barnehagen, hvor personalet viser uttrykk for at det er noe som de setter fokus på. De pedagogiske lederne har kunnskaper og kompetanse på hvordan utfordrende atferd kan komme til uttrykk, og arbeider med ulike metoder for å støtte opp barna som viser innagerende og utagerende atferd. Samtidig sørger de pedagogiske lederne for å ha et personale som er tilstede for alle barna på avdelingen, hvor det blir diskutert både holdninger og hvordan ulike situasjoner blir håndtert.

5.2 Tverrfaglig samarbeid i barnehagen

Barnehagen som studien er sentrert i befinner seg i et pågående innovasjonsprosjekt med PP-tjenesten, og i samarbeidet er det fokus på at fagpersoner skal dele erfaringer og kunnskaper med hverandre for å styrke det pedagogiske arbeidet i barnehagen. I denne sammenheng vil det være sentralt å drøfte barnehagens samarbeid med PP-tjenesten. Det tverrfaglige samarbeidet er avhengig av en god og åpen kommunikasjon (Mørland, 2014). Det tverrfaglige samarbeide til barnehagen legger til rette for tidlig hjelp på avdelingene, samtidig belyses også «vente og se» holdning knyttet til tidlig innsats på småbarnsavdelingen. Tidlig innsats spiller en sentral rolle i arbeid med utfordrende atferd på avdelingene i barnehagen. I det tverrfaglige samarbeidet spiller samarbeidet med foreldre en sentral rolle, hvor foreldrene er den viktigste samarbeidspartneren i barnehagen. Personalets erfaringer med

foreldresamarbeidet knyttet til månedsmøtene og utfordrende atferd vil drøftes. Samarbeidet som barnehagen har med PP-tjenesten, viser til å ha en betydning for hvordan barnehagen arbeider med utfordrende atferd.

I resultatkapittelet vises det til at barnehagen deltar i et pågående tverrfaglig samarbeidsprosjekt. Beskrivelsene av innovasjonen som barnehagen arbeider etter i det tverrfaglige samarbeidet, viser til et arbeid som forebyggende setter inn tidlig hjelp på avdelingene for å gi støtte til de barna som trenger det. Månedsmøtene fungerer som en syklus og sørger for god oppfølging. I månedsmøtene blir det diskutert og reflektert over situasjonene som blir delt av de pedagogiske lederne. Drugli (2008) fremhever at det ikke er en selvfølge at samarbeidet skal fungere selv om det er en god organisering rundt det, i det store bildet er samarbeidet avhengig av at kommunikasjonen fungerer og at det er en god relasjon mellom fagpersonene. Resultatene viser til at avdelingspersonalet får tett oppfølging av PP-rådgiver, fagpersonene i samarbeidet respekterer hverandre. De forskjellige fagbakgrunnene blir sett på som en fordel, og samtidig viser samarbeidet til at de har ett felles mål om å støtte opp enkelte barn og sørge for et inkluderende fellesskap på avdelingene. Drugli (2008) og Mørland (2014) fremhever viktige egenskapene som bør være til stede for at et tverrfaglig samarbeid skal fungere (jf. kapittel 2.7), og resultatet viser til at barnehagen har kommet frem til en samarbeidsform som virker velfungerende for personalet.

Pedagogisk leder (P1) forteller også i intervjuet at samarbeidet med PP-tjenesten er personavhengig. Hun har tidligere erfaringer med at samarbeidet fungerer dårlig dersom PP-rådgiver ikke har kunnskap om hvordan barnehagen fungerer. Dersom samarbeidet ikke fungerer kan det oppleves at samarbeidet ikke er til noe nyttig, og Mørland (2014) viser til at dersom et samarbeid ikke fungerer kan det til tider oppleves som lite meningsfylt for partene som er involvert (s.98). Lauvås & Lauvås (2009) utpeker også at et samarbeid som ikke fungerer kan skape et hinder for de godene som det tverrfaglige samarbeidet kan tilby, hvor det for eksempel kan være manglende kommunikasjonen mellom fagpersonene i samarbeidet eller at de ikke er deltakende i den viktige prosessen. Resultat og litteratur viser til at det ligger mye arbeid med kommunikasjon og relasjon bak et godt samarbeid. Samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten legger til rette for inkludering for de barna som får spesialpedagogisk hjelp, hvor det er barnets behov og utfordringer som ligger til grunn. Dette kan ses i tråd med Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 78). Det kom tydelig frem i resultatkapittelet at de pedagogiske lederne i barnehagen bruker mye tid på å arbeide med planlegging og organisering av det tverrfaglige samarbeidet. Planleggingen og organiseringen

sørget for at de pedagogiske lederne kunne være med på månedsmøtene, samtidig som de legger til rette for å ha et tett samarbeidet med PP-rådgiver som er aktiv på avdelingene.

I månedsmøtene blir det presentert at PP-rådgiver tilbringer mye tid på avdelingene for å bli kjent med personalet og barna, deltar på avdelingsmøtene og gir råd og veiledning til personalet for å styrke barns utvikling og trivsel. Slik som PP-rådgiver arbeider, sørger hun for å bli en del av fellesskapet. På avdelingsmøtene arbeider hele personalet sammen for å komme frem til hvilke tiltak som skal bli satt i gang, og PP-rådgiver påpeker at et slikt arbeid er med på å styrke motivasjonen til personalet og skaper et eierskap til arbeidet. Slik Rimehaug (2019) viser til har ulike ansatte i barnehagen forskjellige opplevelser av barna og situasjoner, og ikke minst har de variert erfaring (s.341). Styrene i barnehagen har organisert det slik at PP-rådgiver skal være aktivt til stede på avdelingene, og på avdelingsmøtene sørge PP-rådgiver for at hele personalet er delaktige i planlegging av tiltak. I og med at hele personalet er en del av planleggingen, sørger det for at personalet føler seg respektert, forstått og sett. Personalet på avdelingene i barnehagen har ulik fagbakgrunn og erfaringer, og de blir sett på som verdifulle deltakere, som har meningsfulle synspunkter som blir viktige å ta i betraktning i samarbeidet. Drugli (2008) belyser at det å skape god kontakt og bli kjent med personene som en skal samarbeide med reduserer konflikter. At PP-rådgiver har fokus på å være i interaksjon med hele personalet er til stor fordel i samarbeidet. PP-rådgiver hjelper personalet med å se det større bildet i de utfordrende situasjonene, hvor det er like viktig å se på både personalet og barna.

Resultatkapittelet løfter frem at det kan være en utfordring for personalet i barnehagen at det ofte går over til å bli individsaker når enkelte barn drøftes, PP-rådgiver ønsker å være en person som personalet kan drøfte sammen med for å kunne veilede mer på systemnivå. Barn i barnehagen befinner seg i ulike systemer, hvor de ulike delene i systemene påvirker hverandre. Når barnehagen skal se individsaker i et systemperspektiv må det ses etter hva som påvirker barnet (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010; Pianta, 1999; Fandrem et al, 2013). En slik arbeidsmetode hvor PP-rådgiver kommer tidlig inn i prosessen er med på å hjelpe barnehagen til å kunne arbeide mer på et systemnivå, og ikke minst styrker det den inkluderende praksisen i barnehagen. Arbeidsprosessen til barnehagen og PP-tjenesten i det tverrfaglige samarbeidet kan ses i lys av det sosiokulturelle perspektivet, hvor fokuset er på deltakelse, tilhørighet og relasjoner i det sosiale samspillet på avdelingene. Dersom barnehager arbeider med individsaker i et systemperspektiv, sørger personalet for å ivareta hver enkelte i fellesskapet, slik som Håstein & Werner (2014) viser til (jf. kapittel 2.5.3)

I intervjuet med en pedagogisk leder (P1) fremhever hun at tidlig innsats hører til på småbarnsavdelingene. Arbeidet med tidlig innsats kan være med på å forebygge utfordrende atferd med å avlære uhensiktsmessig atferd, og innlære ønsket atferd tidlig. Meld. St. 6 fremhever tidlig innsats i barnehagen, hvor barnehagen skal sette inn tiltak umiddelbart når utfordringer avdekkes for å unngå at utfordringer vokser (Kunnskapsdepartementet 2019, s. 12). Det handler om å arbeide proaktivt med tidlig innsats, hvor det hele tiden jobbes med å ha et miljø som fremmer barns utvikling. Dersom en setter inn tiltak før en er klar over hvordan miljøet påvirker barnets atferd blir tiltaket til ingen nytte. Utfordrende atferd i barnehagen varierer mye, og det er ikke alltid slik at det allmennpedagogiske tilbudet dekker alle områdene av barnas behov. Pedagogisk leder (P1) viser til tidligere erfaringer med at det ikke var like enkelt å få ekstra ressurser på liten avdeling, og grunnen var at personalet skal «vente og se» om barnet vokser det av seg. Dersom pedagogisk leder må vente og se før barnet skal få hjelp kan barnet gå glipp av viktig læring. Fremstillingen av tidlig innsats henger sammen med hva Nordens velferdssenter (2018) fremhever i sine resultater, hvor barn viser tidlig tydelige tegn på at de har utfordringer og har behov for ekstra støtte, men et hinder for den tidlige innsatsen kan være personalets holdninger til å vente og se om barnet vokser av seg atferden (s.7-8). Helland (2008) viser til at arbeid med tidlig innsats krever et personale som har kompetanse til å oppdage barn som strever (jf. kapittel 2.5.3). Hvilken kompetanse og forutsetning personalet besitter, for å legge merke til barns behov for ekstra støtte i tidlig alder, vil variere mellom personalet.

Som tidligere nevnt er foreldrene den viktigste samarbeidspartneren til barnehagen, og blir en sentral del i det tverrfaglige samarbeidet. I resultatkapittelet vises det også til utfordringer som personalet kan møte på i forbindelse med foreldresamarbeidet, også knyttet til det tverrfaglige samarbeidsprosjektet. I månedsmøtet fremstilles det at foreldrene kunne føle at situasjonen rundt deres barn ble mer alvorlig når PP-tjenesten ble koblet inn. Assisterende styrer fremhever viktigheten rundt å informere jevnt rundt barnets utfordringer, slik at det ikke blir uventet når pedagogisk leder vil løfte frem utfordringen rundt et barn i månedsmøtene. Slik som Drugli (2008) viser til har samspillet mellom personalet i barnehagen og foreldrene en viktig funksjon, og dersom det er gode relasjoner og tillit mellom partene vil det være lettere for personalet å ta kontakt når de er bekymret. Dersom foreldrene sørger for å gi nødvendig informasjon om sitt barn, kan utfordringer knyttet til å ta opp bekymringer bli redusert for personalet (Killen, 2012, s.158). Foreldrene kan være sårbare i møte med profesjonelle

fagfolk, og Glaser (2019) løfter frem viktigheten av at foreldrenes tanker og ønsker blir møtt av et personale med en inkluderende holdning (jf. Kapittel 2.7.1).

I intervjuet med pedagogisk leder (P1) løfter hun frem at det blir ekstra viktig med et godt foreldresamarbeid med foreldrene til de barna som viser utfordrende atferd. Foreldrene kan oppleve at det er vanskelig at barnet viser utfordrende atferd, og kan grue seg til å hente barnet i barnehagen fordi de er redd for å høre hva barnet har gjort. Pedagogisk leder (P1) understreker at det er viktig å ha fokus på det gode barnet gjør, og hjelpe foreldrene å forstå at barnet ikke er vanskelig eller viser utfordringer hele tiden. Moe & Valseth (2014) viser til at det er viktig å etablere gode forhold med foreldrene til de barna som viser utfordrende atferd (s.361). En god kommunikasjon i samarbeidet kan være til støtte i situasjoner der pedagogisk leder har behov for å løfte frem vanskelige hendelser rundt barnet. Barnehagen og foreldrene er to oppdragelsesarenaer som skal samarbeide om barnets trivsel og læring (Glaser, 2019), gode samtaler med foreldrene om både barnets hverdag hjemme og hvordan barnets hverdag i barnehagen kan hjelpe foreldrene å møte barnets atferd på en god måte (Rimehaug, 2019; Drugli, 2017).

Barnehagen og PP-tjenesten deltar i et pågående samarbeidsprosjekt, hvor det er fokus på både god organisering og planlegging, og god kommunikasjon mellom fagpersonene. Det blir vist til at i samarbeidet har PP-rådgiver fått en funksjon som skal være til stede for hele personalet i barnehagen, og som blir inkludert i arbeidet på avdelingsmøtene. I arbeid med utfordrende atferd i barnehagen blir tidlig innsats løftet frem, hvor det tverrfaglige samarbeidet sørger for at barna får tidlig hjelp på avdelingene. Tidlig innsats er også avhengig av personalets kunnskaper og holdninger knyttet til å «vente og se» om barnet vokser det av seg. Foreldrene har en sentral rolle som barnehagens samarbeidspartner, og faller også inn under det tverrfaglige samarbeidet. Det er nødvendig å sørge for at foreldrene får god informasjon om deres barn, og barnehagen skal være en god støttespiller for foreldre som opplever at det til tider kan være vanskelig at deres barn viser utfordrende atferd.

5.3 Et inkluderende fellesskap i barnehagen

Inkludering i barnehagen handler om å respektere og verdsette mangfoldet

(Utdanningsdirektorater, 2017a), samtidig er inkludering en evig prosess som krever oppfølging (Ainscow & Miles, 2008). Informantene forteller om hvordan de forstår begrepet inkludering i barnehagen, og jeg vil drøfte det som blir fremstilt i lys av teori. Inkludering blir blant annet sett på som et rart begrep, og barnehagen har fokus på å arbeide i mindre grupper. Det løftes også frem betydningen av relasjonen mellom barna har for det inkluderende

fellesskapet. I sammenheng med det spiller også relasjonen mellom personalet og barna en sentral rolle, for å legge til rette for barns deltakelse i det sosiale fellesskapet. Barnehagen bruker også et kartleggingsverktøy som kaller for «bussen», som blir brukt til å få en oversikt av barnas deltakelse i fellesskapet. Inkludering i barnehagen kan forstås slik at det omhandler hele det pedagogiske arbeidet.

Det stilles bestemte krav til deltakerne i det sosiale fellesskapet, og det skal være en aktiv positiv verdsetting av alle barn (Oliver, 1996, gjengitt i Nordahl et al, 2005, s.22).

Resultatkapittelet viser til at inkludering er en naturlig del av barnehagens hverdag, og på bakgrunn av det ble det fremstilt at inkludering oppfattes som et rart begrep for informantene. Det påpekes at det er naturlig for barnehagen å arbeide i en gruppe, hvor alle er deltakende i fellesskapet. I intervjuet med en pedagogisk leder (P1) viser hun til at den inkluderende kulturen er noe som ligger i veggene, hvor det er en del av det pedagogiske arbeidet i barnehagen å skape trygghet, forutsigbarhet og omsorg. Arbeidet med å sørge for at alle barna er en del av fellesskapet starter allerede når de kommer om morgenen. I løpet av dagen er det voksne til stede som støtter og hjelper i både gode og vanskelige situasjoner barna møter på. Resultatkapittelet viser til at personalet i barnehagen arbeider etter Rammeplanen, og arbeider ut ifra hva som er barnets behov. Rammeplanen viser til at barnehagen skal fremme mangfoldet i fellesskapet gjennom fokus på positive samspill mellom barn og voksne (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.23). Nordahl (2005) fremhever at et inkluderende fellesskap har fokus på å lære nye ferdigheter og skaper opplevelsen av å høre til, samtidig som det handler om å lære nye strategier i de sosiale samspillene (s.19). Et inkluderende fellesskap må også ses i sammenheng av at det er en prosess som stadig er i utvikling, hvor det stilles krav om god oppfølging i utviklingen av det inkluderende fellesskapet (Ainscow et al, 2006, s.20). Det kan forstås slik som resultatet beskriver at barnehagen sørger for et inkluderende fellesskap med å arbeide tett etter det som rammeplanen viser til. Florian og Black- Hawkins (2010) fremhever at inkluderingsbegrepet mangler en klar definisjon (jf. Kapittel 2.6.1), og inkludering er et vidt begrep som omhandler mange områder. I forskningen til Solli og Andersen vises det til at barnehagepersonalet har en forståelse av at inkludering handler om at alle barn skal bli sett, respektert og tilrettelegges for deres forutsetninger og behov (2019, s.142).

I månedsmøtet utdyper assisterende styrer at spørsmål om hvordan barnehagen inkluderer barn som strever med ulike utfordringer er rart, og forklarer dette med at personalet i barnehagen ser ikke på de barna noe annerledes enn andre barn. Det tilhører fortiden å ta barn

ut fra avdelingene, hvor de nå har fokus på å ha mindre lekegrupper som gir voksne muligheten til å kunne ha fokus på enkelte barn i lekegruppene. Nordahl et al (2005) viser til at de voksne i barnehagen er rollemodeller som aktivt må ha en holdning som viser at det er plass til alle i fellesskapet. Barn som viser utfordrende atferd, skal på lik linje med de andre barna bli anerkjent, og få vise sine sterke sider med å delta i aktiviteter som de mestrer (s.22). Et inkluderende fellesskap skal tilpasse seg barnegruppen, hvor barnet som deltaker skal oppleve å være nyttig for både barna og de voksne på avdelingen (Moe & Valseth, 2014, s.356). Jeg tolker det slik at barnehagen aktivt legger til rette for barns deltakelse i mindre lekegrupper. Denne beskrivelsen kan ses i sammenheng med det som Florian og Black-Hawkins viser til, at fellesskapet unngår å markere enkelte barn med å bli sett på en annerledes måte (jf. kapittel 2.6.1). Resultatet viser at de pedagogiske lederne, styrerne og PP-rådgiver har troen på å ha mindre lekegrupper gir barna mulighet til å delta aktivt i fellesskapet, samtidig som det gir personalet mulighet til å hjelpe og veilede, og å gjøre grundige observasjoner som viser tydelig hva barnet strever med. Slik barnehagen arbeider med å legge til rette for mindre lekegrupper for barna på avdelingene kan også ses i lys av begrepet praksisfellesskap, slik som Simonsen og Kristoffersen (2019) viser til (jf. kapittel 2.2). Å arbeide med mindre lekegrupper gir barna bedre forutsetninger for å være deltakende i fellesskapet og være i interaksjon med andre barn som skaper tilhørighet i barnegruppen.

Ut ifra det som resultatene viser om hvordan barnehagen tilrettelegger for inkludering på avdelingene handler det i stor grad om hvordan personalet støtter og veileder barna i barn – barn relasjoner, samtidig så spiller relasjonen mellom barn og voksne også en betydning for deltakelse i fellesskapet. I intervju med en pedagogisk leder kommer det frem at barn – barn relasjoner starter tidlig på småbarnsavdelingen, og allerede i ett årsalderen skaper barna vennskap og søker kommunikasjon med jevnaldrende. Relasjonen utvikler seg mye i løpet av de tre første leveårene, og allerede som treåring viser barna tydelige vennskapsbånd. Barns deltakelse i lek og skape vennskap er en stor del av det inkluderende fellesskapet i barnehagen. Kibsgaard (2019) viser til at sammen med jevnaldere søker og skaper barn mening i sin livsverden, og uttrykker ofte dette med å være lik andre barn eller ha de samme tingene (s.360). Forholdene mellom barna som oppstår i barnehagen er viktige, og ferdighetene til barna spiller en vesentlig rolle i det sosiale samspillet som bidrar til et fellesskap (Solli, 2019, jf. Kapittel 2.6). Barn – barn relasjoner kan også ses i sammenheng med det som Corsaro (2003) belyser. Barn kan oppleve interaksjoner med andre barn som

sårbart fordi det viktigste for barn i barnehagen er å komme seg inn i lek for å få venner, hvor leken blir en inngangsport for vennskap (s.69).

For å kunne støtte opp barn – barn relasjoner i barnehagen, blir det avgjørende at voksenrollen i lek har en sentral plass i arbeidet. PP-rådgiver påpeker i månedsmøtet at inkludering i barnehagen handler i stor grad om barnets lekekompetanse. Barn som viser utfordrende atferd, uttrykker ofte vanskeligheter knyttet til lekekompetansen. Barn som ikke mestrer reglene for deltakelse i lek kan dermed havne fort på sidelinjen (Solli, 2019), og Helland (2008) viser til at det blir viktig å utvikle lekekompetansen for å styrke barnets posisjon i det sosiale samspillet (s.470). Resultatkapittelet belyser at barna er inkludert i fellesskapet selv om de ikke mestrer leksamspill, fordi det er voksne til stede rundt barnet som støtter og veileder. Forskningen til Solli og Andersen (2019) belyser blant annet at et barnehagepersonale som fremmer inkludering, viser engasjement for hvert enkelte barn i fellesskapets muligheter (s.143). Voksenrollen i lek blir dermed sentral i arbeidet med å hjelpe de barna som strever, hvor den voksne kan være deltakende for å sette i gang leken eller hjelpe barnet i leken. Helland (2008) viser til at lekekompetansen kan fremmes av voksenrollen i lek, og med sin tilstedeværelse kan den voksne få en oversikt over barnets behov (s. 471).

Voksen – barn relasjoner spiller en viktig rolle i det inkluderende fellesskapet, hvor gode interaksjoner mellom barn og voksne i barnehagen er med på å skape trygghet og forutsetninger for barnets deltakelse. I intervjuet med pedagogisk leder (P1) fremstilles det at voksen – barn relasjoner handler om å bygge relasjoner, samtidig som det er fokus på å sette klare grenser og krav. Uten gode relasjoner blir det vanskelig for personalet å ha tydelige grenser på en trygg måte, og en stor del av relasjonsbyggingen i barnehagen går ut på at en sørger for å ha gode øyeblikk med alle barna. Roland (2013) påpeker at hvordan pedagogisk leder arbeider med relasjoner og krav blir avhengig av pedagogens kompetanse og handlingens kontekst (jf. kapittel 2.5.2). Drugli (2017) viser til at samhandling mellom voksne og barn i barnehagen blir avgjørende for barnets trivsel. Barn har behov for voksne som er til stede, og responderer på barns uttrykk slik at barnet føler seg forstått (jf. kapittel 2.5.1). I resultatkapittelet vises det til at relasjonsbygging med barn som viser utfordrende atferd kan være krevende for den voksne å danne gode relasjoner, og det ligger mye arbeid bak de relasjonene. Resultatet viser til at personalet i barnehagen må reflektere over sine egne holdninger i møte med de barna som strever, holdningene som den voksne har er med på å påvirke hvordan relasjonen utvikler seg.

I intervjuet med en pedagogisk leder vises det til at kartlegging og observasjon er en del av det pedagogiske arbeidet, og observasjoner kan være til hjelp med å legge merke til hvordan barn håndterer ulike situasjoner slik som Lyngseth (2018) viser til (jf. kapittel 2.5.4). Det påpekes av pedagogisk leder (P1) at observasjoner er noe som personalet kan arbeide med å bli bedre på, fordi god dokumentasjon av barn som strever med utfordrende atferd gjør det lettere å gå videre i prosesser for å hjelpe barnet på en best mulig måte. Observasjoner og kartlegging kan være til hjelp med å bli oppmerksom på hvilke barn som deltar og som ikke deltar i fellesskapet. Det kan være til stor nytte dersom personalet har en observerende grunnholdning (Lyngseth, 2018), samtidig legger Barsøe (2017) vekt på å ha fokus på barnets positive egenskaper i observasjoner og kartlegging. Barn som viser utfordrende atferd er ofte bevisste over hva de ikke mestrer, og det kan dermed være gunstig av personalet i barnehagen å ha oppmerksomhet rettet mot det som barnet mestrer for å finne barnets mestringsnivå (Barsøe, 2017; Groven, 2013).

I arbeidet med inkluderende fellesskap i barnehagen, ble det brukt en kartleggingsmetode som hjelper personalet å se på barnas deltakelse i de sosiale samspillene. I et månedsmøte diskuterer de pedagogiske lederne kartleggingsverktøyet «bussen», og blir brukt i den sammenhengen for å se om alle barna er deltakende i fellesskapet på avdelingene.

Resultatkapittelet viser til at de pedagogiske lederne diskuterer å ta i bruk denne formen for kartlegging på avdelingene. Ved å bruke denne metoden for kartlegging får pedagogisk leder et bilde over barn som ikke blir valgt av andre barn, og arbeider ut ifra informasjonen som kartleggingen gir. Barn er i *her og nå* situasjoner, og barn baserer sine valg på hvem de nylig har lekt med. Det er nødvendig at pedagogisk leder tar *her og nå* situasjoner i betraktningene, før det tas vurderingen av situasjonene. For å få et ærligere bilde av barnets deltakelse i fellesskapet på avdelingene, viser resultatet til at kartleggingsmetoden bør bli brukt systematisk i over lengre tid. Lyngseth (2018) og Helland (2008) viser til at ved bruk av systematisk kartlegging kan nødvendig informasjon hentes inn før tiltak settes inn, og hvilken observasjon eller kartleggingsmetode som blir brukt er avhengig av formålet (jf. kapittel 2.5.4).

Barnehagen viser til en forståelse av at begrepet inkludering har en naturlig plass i barnehagens hverdag, fordi barnehagens hverdag handler i stor grad om å arbeide i en gruppe og alle er deltakere i fellesskapet. De arbeider med å dele avdelingene inn i mindre lekegrupper, noe som også gir personalet muligheten til å hjelpe enkelte barn i fellesskapet. Barnehagen har fokus på å støtte opp barn – barn relasjoner, og betydningen gode

interaksjoner mellom barn skaper trygghet. For å støtte opp barn – barn relasjonene blir det nødvendig at voksenrollen i lek er sentralt, for å være en god støttespiller. Relasjonen mellom barnet og personalet skaper trygghet, men også forutsigbarhet gjennom tydelige grenser. I barnehagen blir det brukt kartlegging og observasjon for å få et bilde over barnas deltakelse i det sosiale fellesskapet på avdelingene. Dersom gode observasjoner blir dokumentert, kan det styrke personalet i å hjelpe barnet på en best mulig måte.

6. konklusjon

Studien omhandler arbeid knyttet til utfordrende atferd i barnehagen, og barnehagen som en inkluderende arena. I denne kvalitative studien, ble det gjennomført ett intervju med en pedagogisk leder og analysert fire månedsmøter fra samarbeidsprosjektet mellom barnehagen og PP-tjenesten. Analysen av intervjuet og månedsmøtene er basert på Clarke og Brauns (2006) tematiske analyseprosess, og det ble til slutt utformet et resultat i form av hovedkategorier og underkategorier for å få frem resultatets innhold. Informantene i studien er involvert i et tverrfaglig samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten. Formålet med masterprosjektet har vært med å bidra til å skape mer forståelse rundt tematikken til den overordnede problemstillingen:

På hvilken måte arbeider pedagogisk leder i møte med barn som viser utfordrende atferd, og hvordan tilrettelegges det for et inkluderende fellesskap?

Fokuset har vært på utfordrende atferd i barnehagen, hvordan pedagogisk leder arbeider i møte med dette og hvordan det arbeides med det inkluderende fellesskapet. Hovedformålet har vært å få en dypere innsikt i hvordan personalet møter barn som viser utfordrende atferd, både innagerende og utagerende atferd. Samtidig hvordan de arbeider på avdelingene for å sørge for at barna blir inkludert i et inkluderende fellesskap, både de som strever og ikke strever. I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått muligheten til å studere dypere det som har fanget min interesse, hvordan barnehagen ivaretar barn som viser utfordrende atferd og hvordan de blir inkludert i fellesskapet. Jeg har også fått innsyn i hvilken rolle PP-tjenesten har, og på hvilken måte de er med på å støtte barnehagen i arbeid med barn som viser utfordrende atferd. For å kunne besvare den overordnede problemstillingen til studien, vil jeg se tilbake til de fire forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningskapittelet:

1. Hvordan forebygger pedagogisk leder utfordrende atferd?
2. Hvordan bidrar PP-tjenesten i arbeidet med utfordrende atferd?
3. Hvordan er samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene?
4. Hva gjør pedagogisk leder for å sørge for tilhørighet og trivsel i fellesskapet?

Resultatet og drøftingen viste til at utfordrende atferd er komplisert, og kunne oppleves som vanskelig for personalet i barnehagen. Både med innagerende atferd og utagerende atferd kunne personalet oppleve det utfordrende å skape gode interaksjoner. De barna som viste en utagerende atferd uttrykket seg på en fysisk aggressiv måte, og hadde vanskeligheter med å uttrykke følelsene sine (Roland, 2019; Kinge, 2018). Det ble viktig at pedagogisk leder sørget

for at personalet ikke opplevde å bli sliten i arbeidet, og sørget for å sirkulere på barnegruppene. De barna som viser en innagerende atferd ble beskrevet som tilbaketrukkne og rolige barn, men som ønsket å være en del av det sosiale fellesskapet. De pedagogiske lederne i barnehagen arbeidet med å sørge for gode interaksjoner for barn som viser utfordrende atferd, og hjalp barna å delta i lek med å være støttende og veiledende. Som verktøy ble det for eksempel brukt sosiale historier for å støtte barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. De sosiale historiene viser til bilder av hvordan barna kunne håndtere ulike sosiale situasjoner på en annen måte, noe som også sørget for å styrke barnas sosiale kompetanse. På grunn av manglende interaksjoner for barn som viser utfordrende atferd, går det ut over barnets utvikling av den sosiale kompetansen (Barsøe, 2017). Slik som barnehagen arbeider med de sosiale historiene forebygges utfordrende atferd, fordi mangelfull sosial kompetanse kan ofte være grunnen til at barnet viser utagerende, innagerende eller begge formene for utfordrende atferd. Et annet sentralt punkt som de pedagogiske lederne arbeidet med var å sørge for at personalet var til stede for barna, og la til rette for trygge interaksjoner og deltakelse i samspill med andre barn. Det viste også til at personalet i barnehagen bruker en del tid på å reflektere over egne holdninger i møte med barn som viser utfordrende atferd (Westergård, 2013). Det skulle være med på å gi støtte og veiledning til personalet, slik at de kunne håndtere de vanskelige situasjonene som barna havnet i på den best mulig måte for barna.

Barnehagen som studien er sentrert i er i et pågående samarbeidsprosjekt med PP-tjenesten, og arbeidsmetodene som blir brukt i denne barnehagen skiller seg ut fra andre barnehager. Det tverrfaglige samarbeidet som barnehagen har med PP-tjenesten, viser seg å bidra på flere områder i møte med utfordrende atferd. Styrer har organisert møter som tar plass en gang i måneden. På disse månedsmøtene treffes fagpersoner fra barnehagen, PP-tjenesten og styrket barnehage. Det blir diskutert og reflektert rundt barn som viser utfordrende atferd, og utfordringer som pedagogisk leder opplever på avdelingene. De pedagogiske lederne får innspill fra andre fagpersoner som styrker deres kunnskaper, og det gis veiledning og råd for hva som kan bli gjort annerledes. Et slik samarbeid styrker barnehagen i møte med barn som viser utfordrende atferd, fordi systemet er organisert slik at PP-rådgiver blir med videre på avdeling og avdelingsmøtene. Personalet og PP-rådgiver arbeider sammen om hvordan de kan hjelpe enkelte barn på best mulig måte, men det er også fokus på hvordan miljøet rundt påvirker atferden til barna. Samarbeidet med foreldrene spiller en sentral rolle i det tverrfaglige samarbeidet, og det er barnehagen sitt ansvar å sørge for et godt samarbeid.

Samarbeidet mellom foreldrene og barnehagen viste til å være utfordrende i ulike situasjoner for personalet. I forbindelse med månedsmøtene arbeider barnehagen med å gi grundig informasjon til foreldrene, slik at det ikke ble uventet når pedagogisk leder ønsket å løfte frem et barn som viser utfordrende atferd. Barnehagen har fokus på å tilrettelegge for interaksjon med foreldrene (Drugli, 2008; Glaser, 2019). Gode samtaler sørger for at personalet kan være en god støttespiller til foreldrene, fordi foreldrene kan oppleve at det er vanskelig at sitt barn viser utfordrende atferd.

Resultatet og drøftingen viser at inkludering er noe som ligger naturlig i det pedagogiske arbeidet, og ved at barnehagen arbeider etter det som rammeplanen viser til sørger de for et inkluderende fellesskap. Barnehagen legger til rette for inkludering i arbeidet med å ha mindre lekegrupper på avdelingene. De mindre gruppene gir alle barna trygge omgivelser, og skaper muligheten til å være deltakere i fellesskapet og i interaksjon sammen med andre barn (Solli, 2019). Det er voksne som er til stede som legger til rette for at barna skal få til å delta i lek, hvor den voksne hjelper og veileder dersom barna har behov for det. De mindre lekegruppene er med på å sørge for at alle barna får oppleve å være betydningsfulle deltakere i fellesskapet. I lekegruppene får også personalet muligheten til å observere tettere på hva barna strever med, og kan orientere seg over hvilke behov barna har når de skal være i interaksjon med andre barn. «Bussen» blir brukt som et kartleggingsverktøy på avdelingene i barnehagen, og gjennom å ta i bruk dette kartleggingsverktøyet får de pedagogiske lederne et bilde av om alle barna er deltakende i fellesskapet. Denne metoden skal bli tatt i bruk systematisk over lengre tid for å få et ærlig bilde av fellesskapet.

Studiens bidrag til praksisfeltet og fremtidig forskning

Studien viser til nyttige verktøy og arbeidsmetoder i møte med barn som viser utfordrende atferd i barnehagen, hvor verktøyene også er med på å sørge for at alle barna får være deltakere i fellesskapet. Det blir også fremhevet hvordan barnehagen arbeider i det tverrfaglige samarbeidet, som er med på å styrke barnehagen med å legge til rette for sosial deltakelse for alle barn. I og med at barnehagen er med i et pågående innovasjonsprosjekt vises det til at syklusene til månedsmøtene som styrer har organisert, bidrar til å øke barnehagens kompetanse og retter fokuset mot å styrke det inkluderende fellesskapet på avdelingene.

I begynnelsen av planleggingsprosessen hadde jeg klare idéer om hva jeg ønsket å skrive om i masterprosjektet, og det var tydelig fra starten av at studien min skulle omhandle utfordrende

atferd, særlig utagerende atferd. Mine forventninger til oppgaven har endret seg i løpet av prosessen. Tanken bak studien var å undersøke om hvordan barnehagen legger til rette for inkludering for de barna som viser utfordrende atferd. Jeg hadde tanker om at studien hovedsakelig skulle handle om utagerende og innagerende atferd, og tiltak direkte rettet mot de to formene for atferd. Etter hvert som jeg arbeidet med den teoretiske innrammingen og datamaterialet ble studien påvirket av at jeg fikk en ny forståelse av temaet. Det var ikke lenger et tydelig fokus på enten den ene eller den andre atferden. Det ble tydelig for meg at barn som viser utfordrende atferd ikke enten viser utagerende eller innagerende atferd, men at atferden er avhengig av hvilken situasjon barnet står i. Utfordrende atferd er et stort område i barnehagen, hvor det er barn som har behov for støtte hele tiden, og det er barn som har behov for støtte i korte eller lengre perioder. Fokuset på at det er atferden som er vanskelig, og ikke barnet, har utgjort stor betydning for produktet jeg har utviklet. Barnehagen skal sørge for at alle barn føler seg som verdifulle deltakere i det sosiale fellesskapet, og dermed blir inkludering noe som omhandler alle barn på avdelingen.

I løpet av forskningsprosessen har det dukket opp tematikker som kunne vært interessant å se nærmere på som fremtidig forskning. På bakgrunn av denne studien kunne det vært interessant å ha et større fokus på de barna som viser innagerende atferd. Dette med tanke på de funn som fremkommer i resultatet og drøftingen, om at personalet i barnehagen uttrykker at det er vanskelig å fange opp tilbaketrunkne barn som ønsker å delta i det sosiale samspillet. Det kom tydelig frem i studien at inkludering er noe som ligger naturlig i det pedagogiske arbeidet. Det kunne også vært interessant å sett nærmere på hvordan pedagogisk leder og personalet i barnehagen legger merke til og arbeider med ekskludering i fellesskapet.

Litteraturliste

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? PROSPECTS, 38(1), 15–34.
- Arnesen, A.- L. (2019). Inkludering. I A.- L. Arnesen (red.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2.utg, s.19-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser – Muligheter i dagligdagse samspill i barnehagen. I T. Korsvold (Red.), *Barndom – Barnehage – Inkludering* (s. 104–129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Kapittel 1. Barnehagens formål og innhold* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/§2>
- Barnehageloven. (2005). *Kapittel 7. Spesialpedagogisk hjelp, tegnspråkopplæring m.m.* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/§31>
- Barsøe, L. (2017). *Ville og stille barn i barnehagen. Veier ut av låste atferdsmønstre*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Baumrind, D. (2005). *Patterns of parental authority and adolescent autonomy*. New directions for child and adolescent development. (108), s.61-69.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Buli-Holmberg & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. (s.13-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Card, N. & Little, T. (2007). Differential relations of instrumental and reactive aggression with maladjustment: does adaptivity depend on function? I: Hawley, P.H., Little, T.D. & Rodkin, P.C. (red). *Aggression and adaptation*. New Jersey; Lawrence Erlbaum. s.107-110.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends right? Inside kids culture*. United state of America: The Joseph Henry Press.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna- handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektiv. I Fandrem, H., Fuglestad, O. L. (Red.), Løge, I. K., Roland, P. & Westergård, E. (2013). *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. (s.19-27). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Frønes, I. (2008). Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering. *Norsk senter for barneforskning*, 9-25.
- Gilje, G. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2019). Hjem og barnehage som helheten i barnets liv. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen- forskning og praksis*. (2.utg, s.241-258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glavin, K., & Erdal, B. (2013). Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge (3.utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hannevig, L., Lundestad, M. & Skogen, E. (2020). Pedagogisk leder i barnehagen. Samhandling, organisering og dialog. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, S. (2008). Spesialpedagogikk i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4.utg, s.458-475). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring vanlige klasser. I Bunting, M. (Red.) (2014). *Tilpasset opplæring i forskning og praksis*. (s.136-165). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kibsgaard, S. (2019). Den livsviktige leken. I A.- L. Arnesen (red.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2.utg, s.354-367). Oslo: Universitetsforlaget.
- Killen, K. (2012). Forebyggende arbeid i barnehagen- samspill og tilknytning. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kinge, E. (2018). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. Nr. 6 (2019-2020)). Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm2_01920200006000dddpdfs.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Framtidens barnehage. (Meld. St. Nr. 24 (2012-2013)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2009). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2018). *Atferd er et språk som må leses av voksne*. Universitet i Agder: Pedagogisk utviklingssenter. Hentet fra:
<https://www.barnehage.no/atferd-voksenrollen/atferd-er-et-sprak-som-ma-leses-av-voksne/128023>
- Lund, I. (2014). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lyngseth, E. J. (2018). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen- forskning og praksis*. (2.utg, s.301-317). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. Rog, *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 214–253).
- Moe, M. & Valseth, M. L. (2014). En barnehage for alle – med inkludering som overordnet mål. I P. Sjøvik (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (3.utg, s.353-374). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørland, B. (2014). Barnehagen – en del av det profesjonelle støtte- og hjelpeapparatet. I P. Sjøvik (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (3.utg, s.81-99). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra:
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordens velferdssenter (2018). Nordens barn. Tidlig innsats overfor barn og familier. Hentet 10.05.21 fra: https://nordicwelfare.org/wp-content/uploads/2018/02/5NO_1r.pdf
- NSD. (2019). Hva må jeg informere om? | Personverntjenester | NSD - Norsk senter for forskningsdata.
- Ogden, T. (2018). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Omdal, H. & Thygesen, R (Red.). (2018). *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehagen og skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rapport 2014: 1 *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/publ/2014/sammenhenger-mellom-barnehagekvalit/>
- Rimehaug, T. (2018). Tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid for barn i risikosonen. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen-forskning og praksis*. (2.utg, s.339-352). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2013). Hvordan kan vi forstå Anitas frustrasjoner i relasjon til barn og voksne? I H. Fandrem, O. L. Fuglestad (Red.), I. K. Løge, P. Roland & E. Westergård. *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. (s. 81-93). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Roland, P (2019). Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen-forskning og praksis*. (2.utg, s. 473-487). Bergen: Fagbokforlaget.
- Saljö, R. *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Simonsen, E., & Kristoffersen, A.-L. (2019). Fellesskapets fordeler og forutsetninger- Utfordringer for den spesialpedagogiske profesjonen. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 229–248). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjæveland, Y., Granrusten, P. T., Moen, K. H. & Lillemyr, O. F. (2017). Ledelse og læring i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101, s. 239-251. Universitetsforlaget.
- Solli, K.- A. (2019). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksiser* (2. utg., s. 36-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.- A. & Andersen, R. (2019). «Alle skal bli sett og hørt.» Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksiser* (2. utg., s. 138-159). Oslo: Universitetsforlaget
- SSB. (2020). Barnehager. Hentet fra: <https://www.ssb.no/barnehager>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tremblay, R.E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the «original sin» hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51 (4): 341-367.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education—UNESCO Digital Library. Hentet 10.05.21, fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Universitetet i Stavanger. (2020). Retningslinjer ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora (UH) – Personvern og oppgaveskriving - Universitetet i Stavanger. Hentet 10.mars 2020:

[Retningslinjer for behandling og oppbevaring av forskningsdata med personopplysninger i studentprosjekter ved UiS.pdf](#)

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Westergård, E. (2013). Utvikling av kunnskap gjennom kollegaveiledning. I H. Fandrem, O. L. Fuglestad (Red.), I. K. Løge, P. Roland & E. Westergård. *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. (s. 43-50). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

” En kvalitativ studie om utfordrende atferd hos barn i barnehagen og pedagogisk leders forebyggende tiltak?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsyn i pedagogisk leders perspektiv på utfordrende atferd i barnehagen og hvordan det forebygges og tilrettelegges for et inkluderende fellesskap i barnegruppen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Utfordrende atferd er noe som personalet stadig møter på i barnehagen. Barn som strever med utfordrende atferd er avhengig av at de voksne har kompetanse til å hjelpe, og veileder i slike vanskelige situasjoner på en trygg måte. Formålet med studien er å se nærmere på hvordan pedagogisk leder og personalet arbeider med forebygging av utfordrende atferd hos barn i barnehagen.

Problemstillingen til denne studien er:” På hvilken måte arbeider pedagogisk leder med utfordrende atferd i barnehagen, og hvordan tilrettelegges det for et inkluderende fellesskap”?

Dette forskningsprosjektet er knyttet til en masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg samarbeider også med forskningsprosjektet SUKIP, som er et innovasjonsprosjekt om samarbeidet mellom skole, barnehage og PP-tjenesten.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteroppgaven min er skrevet i samarbeid med Universitetet i Stavanger og veileder Stein Erik Ohna, Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I min masteroppgave skal jeg ta i bruk intervju, hvor jeg ønsker å intervju pedagogisk leder og barnehagelærer i barnehage. Som pedagogisk leder og barnehagelærer har du erfaring og nødvendig kunnskap som kan være med på å bidra i å besvare min problemstilling.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å delta i denne studien innebærer det å delta på et intervju. Intervjuet kommer til å være i et sted mellom 45 min til en time. Intervjuet vil ta utgangspunkt i intervjuguiden, og intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker. Møtested og tidspunkt blir avklart i forkant av intervjuet. Med tanke på COVID-19, vil det kunne være mulig å gjennomføre intervjuet over internett på

Teams eller Zoom, hvor du vil få en lenke tilsendt på e-post med informasjon. Opplysningene som kommer til å bli samlet inn er pedagogisk leders perspektiv og erfaringer på hva utfordrende atferd hos barn er, pedagogens rolle, samarbeid til foreldre og PP-tjenesten, og hvordan det blir arbeidet for et inkluderende fellesskap i barnegruppen. Dataen fra lydopptaket vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil få tilgang til opplysningene vil bli meg og veileder til min masteroppgave. De personlige opplysningene vil bli anonymisert. For å kunne transkribere og analysere datamaterialet vil jeg ta i bruk programvaren NVivo. Deltakeren vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon. All data blir lagret i kryptert form slik at ingen andre har tilgang til dataene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene som er anonymisert vil bli slettet når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, som er september 2021. Lydfiler og transkripsjoner kommer til å bli slettet når masteroppgaven er godkjent.

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 Universitetet i Stavanger 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:

Student:

Marthe Synnøve Hauge

Epost: ms.hauge@stud.uis.no

Tlf: 92099025

Veileder:

Stein Erik Ohna

Epost: stein.e.ohna@uis.no

Tlf: 90512561

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.

Dersom du ønsker å delta i min studie, kan du signere på vedlagt samtykke skjema.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Stein Erik Ohna)

Eventuelt student

Marthe Synnøve Hauge

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ” En kvalitativ studie om utfordrende atferd hos barn i barnehagen og pedagogisk leders forebyggende tiltak”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning

Vil du fortelle litt om deg selv: Når var du ferdig utdannet barnehagelærer, hvor lenge har du arbeidet i barnehage og på din avdeling?

Pedagogisk leder og voksenrollen i barnehagen

Kan du fortelle litt om arbeidet ditt som pedagogisk leder, hva innebærer den stillingen?

Hva tenker du om kompetanseutvikling av personalet og hvordan påvirker dette kvaliteten på avdelingen?

Hvordan mener du personalet kan arbeide med gode relasjoner til barna? Eksempel

Hvordan engasjerer og veileder du personalet på avdelingen i møte med utfordrende atferd? Eksempel

Et inkluderende fellesskap

Hvilke refleksjoner har du rundt begrepet inkludering/ tilhørighet?

Hvordan tilrettelegger dere på avdelingen for å styrke fellesskapet i barnegruppen med tanke på inkludering?

Hvilke refleksjoner har du rundt betydningen av barn-barn relasjoner og hvordan legger dere til rette for at alle barn har relasjon til jevnaldrende?

Utfordrende atferd

Hvilke refleksjoner har du rundt begrepet utfordrende atferd?

Kan du komme med noen eksempler på utagerende (aggressiv) og innagerende (tilbaketrukket) atferd? (taushetsplikt)

Hva tenker du blir konsekvensene for barn som strever med utfordrende atferd i det sosiale samspillet?

Hvordan arbeider dere på avdelingen i møte med barn som viser utfordrende atferd? Kom gjerne med eksempler på de to typene.

Tidlig innsats og forebygging av utfordrende atferd

Hvilke refleksjoner har du rundt begrepet tidlig innsats?

Hvordan tenke du at miljøet på avdelingen påvirker barna?

Hva er dine erfaringer med tidlig innsats og forebygging av utfordrende atferd på din avdeling?

Hvordan har du og personalet på avdelingen arbeidet rundt barn som strever med utfordrende atferd? (Tenker på kartlegging og observasjon)

Tverrfaglig samarbeid

Hvilke refleksjoner har du rundt begrepet tverrfaglig samarbeid?

Hvordan tenker du et tverrfaglig samarbeid påvirker arbeidet i barnehagen?

Hvilke erfaringer har du med PP-tjenesten og hvordan opplever du det samarbeidet?

Hvordan bidrar PPT i arbeidet med barn som viser utfordrende atferd?

Hvordan opplever du å presentere og få innspill i månedsmøtene og hva syns du om oppfølgingen etter månedsmøte?

Foreldresamarbeid

Hvilke refleksjoner har du rundt hvorfor et godt foreldresamarbeid er viktig, og hva innebærer det?

Hvordan opplever du foreldresamarbeidet i møte med de barna som viser utfordrende atferd?

Hvordan arbeider du som pedagogisk leder med foreldresamarbeid i det tverrfaglige samarbeidet? Eksempel

Avsluttende kommentar

Helt til slutt, er det noe som vi ikke har snakket om som du ønsker å trekke frem?

Vedlegg: 3 Godkjenning NSD

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

En kvalitativ studie om barn som viser utfordrende atferd i barnehagen og pedagogisk leders forebyggende arbeid.

Referansenummer

839439

Registrert

14.12.2020 av Marthe-Synnøve Hauge - ms.hauge@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Stein Erik Solbø Ohna, stein.e.ohna@uis.no, tlf: 51833538

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marthe Synnøve Hauge, martheshauge@outlook.com, tlf: 92099025

Prosjektperiode

01.12.2020 - 10.09.2021

Status

04.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

04.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 10.09.2021.

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

NSD 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD 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

NSD 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).

Microsoft Teams og Zoom er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!