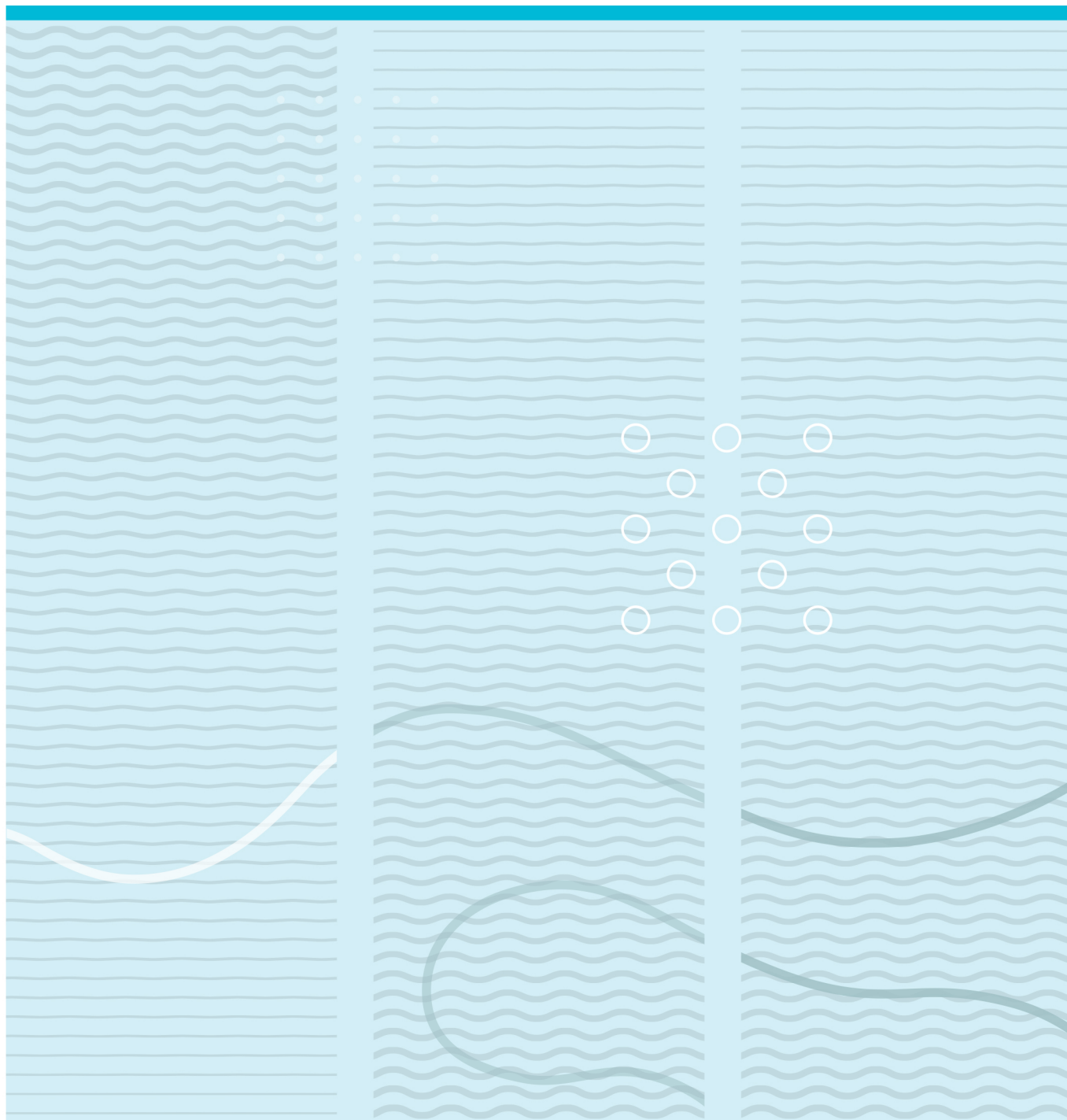


Maja Linnea Olsson

Problematferd sett i lys av barns temperament og miljøpåvirkning

En kvalitativ studie av Pedagogisk-psykologisk tjeneste som bidragsyter i barnehagens arbeid med utfordrende temperament og problematferd hos barn



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk Vestfold
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Maja Linnea Olsson

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Min mastergradsavhandling er en oppgave i pedagogikk med fordypning i Spesialpedagogikk, fra Høgskolen i Sørøst-Norge avdeling Vestfold. Temaet er problematferd sett i lys av barns temperament og miljøpåvirkning, og Pedagogisk-psykologisk tjeneste som en bidragsytende instans.

PP-tjenestens rolle er å være en høyt kompetent rådgivningstjeneste og en viktig veileder og kompetansegiver til barnehager og skoler (Meld. St. nr. 18, 2010-2011). PP-tjenesten skal i samarbeid med arenaene, sikre at alle barn og unge med behov for særskilt hjelp og støtte får ta del i gode utviklings- og læringsprosesser (Meld. St. nr. 41, 2008-2009). Det understrekes videre i *Barnehageloven* (2005 §19c) at tjenesten ikke bare skal sørge for sakkyndige vurderinger som tar utgangspunkt i det enkelte barns behov, men også bistå i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Til tross for forskning og teori som viser til antagelser om at temperament har betydning for utvikling av problematferd, er temperamentsbegrepet lite anvendt i praktisk arbeid (Olafsen, Torgersen, & Ulvund, 2011). Av den grunn ønsker jeg gjennom studien å belyse hvordan en forståelse av temperament kan være nyttig i møte med problematferd og hvordan PP-tjenesten kan bistå barnehagen med problematikken i et helhetlig perspektiv, hvor interaksjonsprosesser mellom individfaktorer og miljøfaktorer står i fokus.

Med utgangspunkt i ønsket belysning og kunnskapstilegnelse, er hovedproblemstilling følgende

Hvordan kan Pedagogisk-psykologisk tjeneste bistå barnehagen i arbeidet med utfordrende temperamentstrekk og problematferd hos barn?

Relatert til problemstillingen utgjør barnehagen systemet, som en gjensidig påvirkningsfaktor for barns atferd. Av den grunn vil systemteorien være et godt arbeidsverktøy. Målet med tiltak i lys av en systemisk forståelse knytter seg blant annet til et fokus på organisering og personalets rolle, fremfor barnet som problemet.

Undersøkelsen baserer seg på en kvalitativ forskningstilnærming der jeg benytter meg av intervju som metode. Informantenes svar på mine spørsmål utgjør da datagrunnlaget for studien (Grønmo, 2016). Med utgangspunkt i ønsket tilgang på erfaringer, perspektiver og forståelse av mitt aktuelle tema, er utvalget av informanter tre Pedagogisk-psykologiske rådgivere ansatt i forskjellige kommuner. Dette for å sikre meg mangfold i forståelser og et bredere kunnskapsperspektiv.

Ut fra intervjuguiden har informantene i overraskende stor grad, uttalelser som samsvarer med hverandre. Barns problematferd vektlegges i empirien, som en gjensidig del av- og et resultat av systemet. Undersøkelsen viser PP-tjenestens forståelse av en systemteoretiske tilnærming til problematferd. Samtidig viser den at systemtankegangen ikke er så lett i praksis som det teorien kan antyde (Tveit, Kovac, & Cameron, 2012). Intensjonen tilknyttet barns utfordrende temperamentstrekk, å bevege seg fra definisjonen ”barn med spesielle behov” og over til normalvariasjoner i atferd (Sørli & Nordahl, 1998). Formålet med studien er å flytte fokuset fra individet, og til årsaksforklaringer i omgivelsene. Funnene indikerer at PP-tjenesten her ser et ytterligere behov for kompetanseutvikling i barnehagene, slik at årsaksforklaringer i arv og diagnosespekteret reduseres og at systemtankegangen øker.

I empirien avdekkes et stort omfang av personalrollen som en beskyttelsesfaktor i barnehagen og at bør det settes inn større ressurser på personalbistand. Det fremkommer at PP-tjenesten, som bidragsyter, derfor er avhengig av økt tilstedeværelse og deltakelse for relasjonsbygging. Studien tydeliggjør at systemet bør endres for å kunne bekjempe mangelen på kapasitet og kompetanse. Målet er at PP-tjenesten skal samarbeide med barnehagen for å skape et optimalt tilbud som ivaretar mangfoldet. PP-tjenestens oppgave blir da i større grad å opptre forebyggende gjennom å bistå personalet med kvalitet- og kompetanseutvikling, for hensiktsmessig tilrettelegging av barnehagens miljø.

Avslutningsvis ønsker jeg å underbygge oppgavens tema og formål med denne setningen: akkurat som en plante trenger riktig mengde næringselementer for å blomstre, trenger et barn tilrettelagte forhold.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	7
1 Temaets aktualitet og bakgrunn for studien	8
2 Problemstilling og forskningsspørsmål	10
2.1 Teoretiske perspektiv, begrepsavklaring og avgrensing	11
2.2 Oppgavens oppbygging	12
3 Teoretisk utgangspunkt	13
3.1 Temperament	13
3.1.1 Sammenhengen mellom utfordrende temperament og problematferd	14
3.2 Problematferd	16
3.3 Systemteori	17
3.3.1 Utviklingsøkologisk modell	18
3.3.2 Transaksjonsmodellen	19
3.3.3 Utfordrende temperament og problematferd sett i lys av transaksjonsmodellen	21
3.4 Pedagogisk–psykologisk tjeneste og systemarbeid i barnehagen	24
3.4.1 Forebygging og tidlig intervensjon	25
3.4.2 Kompetanse- og kvalitetsutvikling i barnehagen	26
3.4.3 Rådgivning og veiledning	28
4 Metode og design	31
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring og valg av metode	31
4.1.1 Valg av forskningsdesign	32
4.1.2 Utvalg	33
4.1.3 Intervju	34
4.2 Datainnsamling	35
4.2.1 Valg av informanter	35
4.2.2 Intervjuguide	36
4.2.3 Gjennomføring av intervju og innhenting av empiri	37
4.2.4 Analyseprosessen	39
4.3 Forskerrolle og forskningsetikk	41
4.3.1 Forskerrolle	42
4.3.2 Forskningsetiske dilemma og overveielser	42

4.4	Studiens kvalitetskrav	43
4.4.1	Validitet og reliabilitet	43
5	Presentasjon av empiri	45
5.1	Fremstilling av funn	45
5.1.1	Problematferd.....	46
5.2	PP-tjenestens vektlegging av barnehagens arbeid med problematikken.....	47
5.2.1	Struktur	47
5.2.2	Personalets rolle	49
5.2.3	Kompetanse.....	52
5.3	Pedagogisk- psykologisk tjeneste som bidragsyter	53
5.3.1	Rådgivning og veiledning.....	53
5.3.2	Før-tilmeldingsmøte.....	55
5.3.3	Samarbeidspartner i hverdagen.....	55
5.4	Oppsummering av hovedfunnene.....	57
6	Analyse og drøfting av hovedfunn.....	58
6.1	Fortolkningsprosessen	58
6.2	Problematferd som begrep og et gjensidig resultat av systemet	59
6.3	PP-tjenestens vektlegging av barnehagens arbeid med problematikken.....	62
6.3.1	Struktur som beskyttende faktor	62
6.3.2	Barnehagepersonalet som beskyttende faktor.....	64
6.3.3	Kompetanse.....	69
6.4	Pedagogisk- psykologisk tjeneste som bidragsyter og kompetanseutvikler .	72
6.4.1	Før-tilmeldingsmøte.....	72
6.4.2	Systemisk rådgivning & veiledning.....	73
6.4.3	Samtale & sparringspartner i hverdagen.....	78
7	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	81
7.1	Implikasjoner for videre forskning.....	83
	Litteraturliste.....	84
	Vedlegg: 1.....	88
	Vedlegg: 2.....	90

Forord

I arbeid med mennesker finnes det ingen fasit og nettopp derfor er det så spennende, utfordrende, givende og uendelig lærerikt. Hele prosessen med masteroppgaven har bidratt til å gi meg økt kunnskap om PP-tjenestens arbeid og ivaretagelse av barn med utfordrende temperamentstrekk. Valg av tema var nokså klart før masteroppgaven ble påbegynt og er fremdeles et tema jeg ville valgt om igjen. Synet på problematferd og på PP-tjenesten bistandsmuligheter er svært relevant for både barnehage- og skolearenaen. I løpet av studien har jeg fått økt innsikt i flere perspektiver og tilegnet meg en bredere fagkunnskap. Noe jeg i arbeidslivet vil ha stort utbytte av og som allerede har ført til endring av egen praksis.

Kort oppsummert, har arbeidet med masteroppgaven vært både lærerikt og spennende, men samtidig energi- og tidskrevende. Til dem som har fulgt meg i prosessen, vil jeg først rette en stor takk til informantene som sa seg villige til deltakelse i prosjektet. Oppgaven er prisgitt deres bidrag og utgjør selve grunnmuren.

Tusen hjertelig takk, til veileder Hilde Dehnes Hogsnes for verdifulle innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Ikke minst takk for din interesse og støtte underveis. Det har vært av stor betydning i hele prosessen. Jeg vil også takke familie, venner og kollegaer for deres forståelse, bidrag og oppmuntring.

Porsgrunn, Juni 2017

Maja Linnea Olsson

1 Temaets aktualitet og bakgrunn for studien

Studiens tema er problematferd sett i lys av barns temperament og miljøpåvirkning, og Pedagogisk-psykologisk tjeneste som en bidragsytende instans. Min motivasjon og bakgrunn for valget bygger på interessen for interaksjonen mellom individ og miljø og dens betydning for atferd. Barns medfødte temperament legger premisser for samspillet med andre, og tydeliggjør både barns aktive rolle i egen utvikling og miljøfaktorers betydningsfulle påvirkning (Nordahl, Manger, Sørli, & Tveit, 2005). I lys av at medfødte biologiske disposisjoner i samspill miljøet danner grunnlaget for problematferd, er mitt formål gjennom studien å flytte fokuset fra individet og til årsaksforklaringer i omgivelsene. Et individs utvikling er på den ene siden forutsatt av medfødte biologiske egenskaper og på den andre siden utviklingsfremmende og utviklingshemmende faktorer i omgivelsene (Drugli, 2013). Interaksjonen mellom disse er det avgjørende, nettopp fordi det er i interaksjonen med miljøet at de medfødte disposisjoner får betydning for barnets atferd.

Enkelte diagnoser stilles utfra skjønn, hvilket gjør at vi i flere tilfeller kan stille spørsmål ved om barns atferd kan knyttes til en diagnose eller miljømessige faktorer (Ulvund, 2014). I forlengelse av et slikt perspektiv mener jeg at hensiktsmessig tilrettelegging av miljøet vil kunne skape bedre forutsetninger for en positiv utvikling, uavhengig av medfødte muligheter og begrensninger. Det hevdes at bruk av diagnoser kan føre til et individfokus på barns vansker og hindre at fokuset rettes mot konteksten vanskene oppstår i (Nordahl et al., 2005). Studien er av den grunn spesielt rettet mot PP-tjenestens bistandsarbeid tilknyttet barnehagens strukturelle og relasjonelle forhold, i møte med utfordrende temperamentstrekk hos barn.

Barn tilbringer mye av sin tid i barnehage. Gjennom gode tiltak vil arenaen kunne ha stor innvirkning på barns læring og utvikling. I stortingsmeldingene *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. nr. 16, 2006-2007) og *Læring og fellesskap* (Meld. St. nr. 18, 2010-2011) fremheves tidlig innsats og forebygging som viktige grunnprinsipper. Sammenlignet med en gjenstand, er det bedre å være forsiktig enn å reparere. Det må startes tidlig med ivaretagelse av barna og forebygge problematferd som på sikt vil kunne utarte seg til atferdsproblemer.

Rammeplanen (KD, 2011) understreker at:

barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i felleskap med andre barn og voksne (KD, 2011, s. 13).

I denne sammenheng er det interessant å se PP-tjenesten som en bidragsytende instans. I *Kvalitet i barnehagen* står det at tjenesten bistår personalet med kartlegging, rådgivning og veiledning i forhold til aktuelle vanskeområder og skal vurdere behovet for tilrettelegging, for å sikre deltakelse i gode utviklings- og læringsprosesser (Meld. St. nr. 41, 2008-2009). Samarbeidet med barnehagen er nedfelt i *Barnehageloven* (2005§ 19c). Nylige endringer i loven plikter PP-tjenesten til ikke bare å sørge for sakkyndige vurderinger som tar utgangspunkt i det enkelte barns behov, men også til å bistå barnehagene med kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Det har fra statlig hold gjennom flere år vært uttrykt forventninger til PP-tjenesten om mer systemrettet arbeid (Meld. St. nr. 18, 2010-2011; Meld. St. nr. 24, 2012-2013). Målet er at dette skal fungere forebyggende, slik at antallet barn og unge med behov for spesialpedagogisk hjelp går ned. Utfordringene i barnehage bør da i redusert grad håndteres på bakgrunn av sakkyndige vurderinger og enkelttiltak. Flere tiltak må derimot rettes mot miljøet, fremfor mot enkeltbarn direkte. Betydningen av tilrettelegging i miljøet må derfor tydeliggjøres og barnehagepersonalets rolle fremheves.

I denne studien rettes fokuset mot medfødt temperament som en nyttig innfallsvinkel i praktisk arbeid. Olafsen et al. (2011) viser til forskning som gjør det rimelig å anta at temperament har betydning for utviklingen av problematferd. Til tross for dette har temperamentsbegrepet vært lite anvendt i praksis. Det hevdes at forskningen har blitt vendt ryggen, grunnet misforståelser og antakelser om at temperamentstilnærmingen forkaster miljøets betydning for barns utvikling (Olafsen et al., 2011).

I et systemteoretisk perspektiv, ønsker jeg av den grunn å belyse hvordan forståelse av temperament kan være nyttig i møte med problematferd og hvordan PP-tjenesten kan arbeide med problematikken i et helhetlig perspektiv, hvor barnehagens interaksjonsprosesser mellom individfaktorer og miljøfaktorer står i fokus.

2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i aktualitet og bakgrunn er studiens problemstilling og forskningsspørsmål følgende:

Hvordan kan Pedagogisk-psykologisk tjeneste bistå barnehagen i arbeidet med utfordrende temperamentstrekk og problematferd hos barn?

- Hva vektlegger PP-rådgivere i barnehagens arbeid med problematikken?
- Hvordan kan PP-tjenesten være en systemisk bidrags- og kompetansegiver?

I følge Grønmo (2016) må problemstillingen utformes slik at den både tar utgangspunkt i tidligere forskning og samtidig peker fram mot nye studier. Svarene på min problemstilling vil med utgangspunkt i dette, da kunne berøre og supplere allerede eksisterende kunnskap og frambringe ny innsikt og forståelse. Studien knytter seg til min interesse for pedagogisk-psykologisk bistand i møte med problematferd i barnehagen. Hensikten er å drøfte og belyse problemstillingen innenfor en systemisk tilnærming. Jeg vil fremheve viktigheten av å møte individperspektivet gjennom hensiktsmessig tilrettelegging i miljøet, som en forutsetning for positiv utvikling. I oppgaven vil den individsentrerte spesialpedagogikken, da havne i skyggen av PP-tjenestens arbeid.

Målet er å flytte fokuset fra diagnosespekteret og heller se på barns temperament som normale atferdsuttrykk (Sørli & Nordahl, 1998). Jeg ønsker å fremme miljøets betydning for barn med en medfødt risiko eller sårbarhet, og utfordre forståelsen av at barnet er født sånn og at det ikke kan gjøres noe med. Menneskelig atferd kan ikke ukritisk forklares kun ut fra arv eller miljø, men derimot samspillet mellom dem i enhver kontekst (Nordahl et al., 2005). God tilrettelegging vil derfor kunne ha avgjørende betydning for positiv utvikling og mestring. Med utgangspunkt i dette ønsker jeg å tilegne meg økt kunnskap om hvordan PP-tjenesten kan bistå barnehagen i kompetanseutvikling og endring av sin praksis, for å kunne møte barns temperament på en mer hensiktsmessig måte og forebygge problemutvikling.

2.1 Teoretiske perspektiv, begrepsavklaring og avgrensing

Det teoretiske perspektivet som ligger grunn i oppgaven tar utgangspunkt i systemteori og en forståelse av atferdsproblematikk gitt innenfor transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009). Et viktig prinsipp for denne tilnærmingen er at barns utvikling er et resultat av samspillet mellom individ og miljø. Den systemteoretiske tilnærmingen innebærer som oftest å arbeide sammenhengende med flere sosiale systemer, for å kunne fange opp flere systemfaktorer og ivareta barnet i et helhetlig perspektiv. Studien begrenses likevel til et mikronivå, til tross for at det i mange tilfeller vil være hensiktsmessig med endring på flere arenaer. Mikronivået innebærer det systemet barnet befinner seg i til daglig og beskriver de nærmeste påvirkningsfaktorer individet kjenner over en lengre periode eller tidsrelasjon (Bronfenbrenner, 1979). I denne sammenheng utgjør dette barnehagen. De aller fleste barn tilbringer mye av sin tid på denne arenaen, hvilket underbygger barnehagens muligheter for positiv intervensjon. Grunnet studiens begrensninger til mikronivået, utelukkes foreldresamarbeid, samt utredninger og tiltak knyttet til eventuelle andre faktorer utenfor barnehagen som i utgangspunktet er sentrale i arbeidet med problematferd. Perspektivene vil likevel ivaretas uten større vektlegging. Jeg vil også påpeke at tid og tilgang på ressurser har vært avgjørende for prosjektets retning og utforming.

Teorien henviser ofte til begrepet atferdsvansker, i omtale av atferdsproblematikk. Selv velger jeg konsekvent å ta i bruk problematferd. Med begrepet problematferd kontra atferdsvansker, ønsker jeg å presisere at det vektlegges normalvariasjoner i atferd som oppleves problematisk av omgivelsene. Videre begrenses barns medfødte temperamentsdisposisjoner i oppgaven til det som i teorien blir beskrevet som et *vanskelig* temperament (Thomas & Chess, 1977; Ulvund, 2014). For meg oppleves ordet *vanskelig*, negativt ladet i møte med barn og blir derfor byttet ut med *utfordrende*. Ordet utfordrende, stimulerer mennesker til å tenke at dette er noe vi kan mestre, i motsetning til vanskelig som i større grad signaliserer håpløshet.

Forskning viser til at utfordrende temperamentsprofiler ser ut til å være i økt risiko for å utvikle atferdsproblematikk, men at det er graden av harmoni mellom barnets temperament og møte med miljøet som vil være avgjørende for utviklingen, ikke temperamentet i seg selv (Nordahl et al., 2005). I denne forbindelse blir risiko- og

beskyttelsesfaktorer sentrale elementer, og presentert som viktige i det forebyggende og problemløsende arbeidet.

Til tross for et definert teoretisk skille mellom rådgivning og veiledning (Lassen, 2002) vil begrepene bli brukt om hverandre. Det begrunnes i at PP-rådgiver sitter på en kunnskap som i prinsippet skaper et profesjonelt skille til barnehagepersonalet og da faller under kategorien rådgiving. Likevel vektlegger jeg i studien at rådgivningen, i praksis bør foregå på ”like” premisser som i en veiledningsprosess.

2.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i seks kapitler.

Kapittel en, presenterer og begrunner studiens tema og problemstilling, og gir leseren oversikt over teoretiske perspektiv, begrepsavklaringer og avgrensinger.

I *kapittel to*, fremlegges oppgavens teoretiske utgangspunkt. Her støtter jeg meg til relevant forskning som presenterer sammenhengen mellom temperament og problematferd, i lys av et systemteoretisk perspektiv. Videre inneholder kapittelet føringer og relevant forskning om Pedagogisk-psykologiske tjeneste og systemarbeid i barnehage.

Kapittel tre, beskriver sammenhengen mellom vitenskapsteoretisk forankring, og valg av metode. Forskningsopplegget tilknyttet problemstillingen presenteres med en redegjørelse av datainnsamling og analyseprosessen. Videre belyses forskningsetiske hensyn og studiens validitet, og reliabilitet blir diskutert.

Kapittel fire, består av analyseresultatene og fremstillingen av empiri. I siste del av kapittelet kommer en kort oppsummering av hovedfunnene som utgjør utgangspunktet for drøftingen i neste kapittel.

I *kapittel fem*, vil hovedfunnene presentert i forrige kapittel drøftes opp mot relevant teori og forskning, anvendt som bakgrunn for studien. Hensikten er å løfte frem funnene for å belyse om informantenes synspunkter samsvarer med tidligere forskning.

Kapittel seks, er oppgavens siste kapittel og oppsummerer studien. Her vil jeg innta et kritisk blikk på egen studie og peke på utfordringer ved hovedfunnene og videre refleksjoner.

3 Teoretisk utgangspunkt

I dette kapittel fremlegges oppgavens teoretiske utgangspunkt. Her støtter jeg meg til relevant forskning som presenterer temperament og problematferd, og sammenhengen mellom disse i lys av et systemteoretisk perspektiv. Videre inneholder kapittelet føringer og forskning om den Pedagogisk-psykologiske tjeneste og systemarbeid i barnehage.

3.1 Temperament

Fra dagligspråket får begrepet temperament ofte en upresis betegnelse ved at det knyttes til barnets typiske følelsesreaksjoner og humør, og gjerne i sammenheng med negativ atferd. Jeg ønsker å fremheve betydningen av at temperament skiller seg fra den delen av barnet som er medfødt og fra den delen som er situasjonsbestemt.

Thomas og Chess (1977) definerer temperament som identifiserbare stabile reaksjonstilbøyeligheter allerede i nyfødtp perioden. I de fleste definisjoner blir det vektlagt at temperament omfatter individuelle forskjeller i biologisk baserte atferds disposisjoner som har en viss stabilitet, og at det dreier seg om individuelle forskjeller i emosjonell reaktivitet og regulering (Bates, 1989). Ut i fra Mathiesen og Janson (2010) kan temperament beskrives som:

den delen av personligheten som særlig styrer grad av aktivering, følelsesmessig fungering, og retning og varighet av oppmerksomhet. Temperament betegner individuelle kjennetegn ved reaksjons- og handlemåter, som viser seg helt tidlig i spedbarnsalderen, er relativt konsistente i situasjoner over tid, og som kan sees på som startpunktet i en komplisert samhandlingsprosess med omgivelsene som gradvis fører til at temperamentstrekkene modereres (Mathiesen & Janson, 2010, s. 249).

Det medfødte temperamentet innebærer altså stabile individuelle atferdsmønstre helt fra tidlig barnealder og viser til ulik grad av aktivitetsnivå, ulik grunnstemning og individuelle forskjeller i å tilpasse seg forandringer. Temperamentet er en viktig del av personlighetsutviklingen og et samlebegrep for den karakteristiske måten barn og

voksne reagerer på i ulike situasjoner (Ulvund, 2014). Kort beskrevet kan vi si at det er en slags medfødt grunnmur personligheten og atferdsstilen bygger på. Barn er forskjellige når det kommer til aktivitetsbehov, tilvenning, eller evne til å takle påkjenninger. Ulvund (2014) fremhever her at temperamentet er den vanligste årsaken til at barn ofte reagerer ulikt i samme situasjon.

Sammenfattet er temperament medfødte biologisk baserte emosjons- og atferdsmønstre som kommer til uttrykk i måten vi tenker, føler, handler og uttrykker oss på. Disse atferds-tendensene har en viss grad av kontinuitet og stabilitet i seg, slik at de blir atferdsmessige kjennetegn ved barnet. Thomas, Chess og Birch (1968) delte temperaments-dimensjonene inn i tre ulike hovedgrupperinger av barn: *enkle*, *vanskelige* og *langsomme*. De *enkle* barna kjennetegnes av godt humør, positivitet og tilpasningsdyktighet. I motsetning til de *vanskelige* barna, som er mer irritable, utålmodige, impulsive og utrygge. I den siste grupperingen *langsomme* barn, blir de presentert med treg reaksjonsevne og et stort behov for tilvenningstid (Ulvund, 2014). Selv ser jeg kritisk på disse hovedgrupperingene, da barn her defineres utelukket fra miljøets påvirkningskraft.

Forskere har ulike utgangspunkt for temperamentsteorien, enten en klinisk- eller psykometrisk tilnærming. Til tross for dette har de likevel noen fellestrekk i sin forståelse. Fellestrekkene er at temperament består av flere atferds-dimensjoner som kan identifiseres fra spedbarnsalderen av og at dimensjonene er relativt stabile over tid og situasjoner (Olafsen et al., 2011). Fremfor å se temperament som et klinisk fenomen, er mitt utgangspunkt for studien rettet mot temperament i form av normalutvikling, forekomst og stabilitet av individuelle variasjoner i atferd. Altså at temperament er et uttrykk for barnets normale atferds-disposisjoner.

3.1.1 Sammenhengen mellom utfordrende temperament og problematferd

Temperament er som tidligere nevnt en biologisk betinget faktor som predikerer atferd (Nordahl et al., 2005). Begrepet viser til individuelle forskjeller i atferds-disposisjoner uttrykt som individets karakteristiske atferd i ulike situasjoner og over tid, med betydning for sosial fungering (Calkins & Degnan ifølge Olafsen, 2010). Temperament

favner om barns bidrag i samspill med andre mennesker, og er et sentralt begrep i utviklingspsykologien (Ulvund, 2014). Flere forskere hevder at det utvilsomt eksisterer en sammenheng mellom temperamentsrelatert atferd og psykopatologi ved at en gjennomgående finner sammenhenger mellom temperamentstrekk og utvikling av psykisk helse og psykiske plager (Olafsen et al., 2011).

Thomas et al. (1968) påviste at noen barn hadde et *vanskeligere* temperament enn andre barn. Betegnelsen *vanskelige* barn er en beskrivelse av barn som er aktive, uoppmerksomme, negative i humør og vanskelige å regulere. Omfattende forskning har funnet sammenhenger mellom et slikt temperamentsuttrykk og økt symptomutvikling (Caspi & Shiner ifølge Olafsen et al., 2011). I en studie av Mathiesen og Janson (2010) presenteres det at barn med høyt aktivitetsnivå og emosjonalitet viser sammenheng med utagerende atferd. Studien fant selektive samsvar mellom temperamentsprofiler og utagerende vansker og emosjonelle plager. Mønsteret var bemerkelsesverdig likt på tvers av alder. Forskerne hevdet her at deres resultater kunne bekreftes utfra tidligere studier, som gjentagende ganger har dokumentert sammenhenger mellom temperamentstrekkene impulsivitet, irritabilitet og hyperaktivitet, og utagerende vansker (Mathiesen & Janson, 2010). Det kan i denne sammenheng være interessant å reflektere over forskjellen på et temperamentpreget aktivt, impulsivt og lett distraherbart barn, og et barn som blir diagnostisert med ADHD.

Forskning viser altså at det eksisterer en viss sammenheng mellom barnets temperament og utvikling av problematferd. Blant annet er det funnet at barn med et såkalt *vanskelig* temperament, har større risiko for å utvikle eksternalisert problematferd. Flere studier har vært med på å støtte opp under disse resultatene (Mathiesen & Janson, 2010; Olafsen et al., 2011). Det hevdes at sannsynligheten for at et barn med *enkelt* temperament skal utvikle atferdsproblemer, er liten sammenlignet med et barn med *vanskelig* temperament i form av hyperaktivitet, impulsivitet og aggresjon (Nordahl et al., 2005). Samtidig er de fleste forskere enige om at det ikke er temperamentet i seg selv som skaper problemene, men at ulike trekk påvirker samhandlingen med andre og da selve utviklingsprosessen (Mathiesen & Janson, 2010).

3.2 Problematferd

Det finnes ingen entydige definisjoner på problematferd. Faglige vurderinger, subjektivt skjønn og kontekst vil avgjøre hva som oppfattes som normal og avvikende atferd og skape variasjon i forståelsen av begrepet (Ogden, 2015). Forenklet kan vi likevel i følge Ogden (2015) skille mellom en medisinsk- og klinisk tilnærming, og en utviklingspsykologisk tilnærming til atferdsproblematikk, hvilket tilsvarer et kategorisk og dimensjonalt perspektiv. Det kategoriske perspektivet knytter seg til medisinske miljøer og diagnoser, mens det dimensjonale bygger på utviklingspsykologi og beskriver problematferd gjennom eksternalisert eller internalisert atferd barn kan ha i varierende grad. Grensen mellom det normative og det avvikende vil da være avhengig av forståelse, kunnskap og kontekst.

Den vanligste måten å skille mellom ulike former for problematferd er gjennom hovedgrupperingene eksternalisert og internalisert atferd (Nordahl et al., 2005). Internaliserte vansker knyttes til fire hovedtyper: depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking. Eksternaliserte vansker derimot, innebærer verbale eller fysiske utfordringer for omgivelsene knyttet til ulike individuelle vansker og problemer (Holland, 2013). Det påpekes av Nordahl et al. (2005) at hovedfokuset imidlertid har vært rettet mot eksternaliserte problemer, til tross for at omfanget blant barn og unge har vært like stort på begge områder. Hovedårsaken til dette begrunnes med at utagerende barn, i større grad provoserer og utfordrer omgivelsene.

I følge Sørli og Nordahl (1998) forekommer problematferd fra tid til annen hos alle barn uavhengig av bakgrunn, egenskaper og forutsetninger. Ut fra en tidligere studie der problematferd i et normalutvalg av barn kommer til uttrykk i bestemte kontekster, hevder de at mye av det som oppfattes som problematferd er å betrakte som normalatferd (Sørli & Nordahl, 1998). Et bevisst valg min studie er å beskrive problematferd som utagerende atferd, med atferds-uttrykk som kan sammenlignes med ”symptom” på et utfordrende temperament hos barn. Denne atferds-dimensjonen innebefatter handlinger som sinne, krangling og varierte fysiske eller verbale angrep på andre mennesker (Nordahl et al., 2005). Sentralt for problemstillingen står derfor atferdsproblematikk sett i lys av en utviklingspsykologisk og dimensjonal tilnærming. Tilnærmingen unngår bruk av diagnoser og er mer åpen for å trekke inn beskrivelser av

barn og unges ressurser, mestringsferdigheter og resiliens-uttrykk (Ogden, 2015). Relatert til mine forskningsspørsmål kan atferd defineres som et symptom på trivsel i miljøet. Problematferden baserer seg da på omgivelsene, og er ikke direkte rettet mot barnets individuelle egenskaper.

Til tross for det påpekte misforholdet i prioriteringen av tiltak rettet mot eksternalisert og internalisert problematikk (Nordahl et al., 2005), vektlegger jeg forebygging og mestring av eksternalisert problematferd. En hensiktsmessig håndtering av denne type problematferd vil allikevel på sikt også kunne forebygge internalisert atferd ved at barn ledes i retning av en positiv psykososial utvikling. Jeg vil samtidig påpeke at tiltakene og strategiene som fremkommer i materialet mitt, kan være vell så egnet overfor barn med internalisert atferdsproblematikk.

En utviklingspsykologisk og dimensjonal tilnærming til atferd, knytter seg til mitt helhetsperspektiv på problematferd. Av den grunn finner jeg videre systemteoretisk og sosialkonstruktivistisk tenkning aktuell for studien.

3.3 Systemteori

Atferd må sees i lys av både personlighet, situasjon og kontekst. PP-tjenesten har tradisjonelt sett, sittet i rollen som utreder og foretatt en individuell tilnærming til problematferd (Tveit et al., 2012). På bakgrunn av det sterkt forankrede fokuset på individuelle årsaksforklaringer, ønsker jeg å synliggjøre og ikke minst tydeliggjøre omgivelsenes avgjørende rolle i atferdsproblematikken.

Systemteori representerer en ny måte å forstå og forklare omgivelser og problemer på (Holland, 2013). Systemteorien har fokus på betydningen av større helhetlige sammenhenger, hvor deler og helhet står i et dynamisk og interaktivt forhold (Fandrem & Roland, 2013). Det er altså et samspill mellom ulike deler i et system, som påvirkes av hverandre. Den systemiske tilnærmingen kan knyttes til sosialkonstruktivismen, som retter oppmerksomheten mot barnet som et produkt av biologi og personlig historie og av umiddelbare sosiale kontekster (Nordahl et al., 2005). Perspektivet vektlegger forståelsen av at det i ethvert system foregår samhandling mellom individer, forutsatt

konstruering og fortolkning av egen og andres atferd (Nordahl et al., 2005). I lys av dette utvikles og vedlikeholdes barns atferd gjennom en kombinasjon av både personlighet hos det enkelte individ og konteksten atferden oppstår i (Pianta, 1999).

Det er ut i fra en systemisk forståelse uhensiktsmessig å snakke om genetisk og historisk determinisme. Likevel er hensynet til individ- og aktørperspektivet en viktig del av den samlede forståelsen (Nordahl et al., 2005). Aktørene i et sosialt system vil gjensidig påvirke hverandre gjennom sin kommunikasjon og atferd, og danne samhandlingsmønstre. Nordahl et al. (2005) fremhever at man gjennom å forstå strukturene og mønstrene i et system, vil kunne ha bedre forutsetninger for å forstå aktørene i det aktuelle systemet. Systemteori og sosialkonstruktivistisk tenkning blir slik sett verdifull i forståelsen av problematferd i barnehagen, fordi perspektivene tar utgangspunkt i kompleksiteten i atferd og kontekstens betydning. Hensikten blir da å finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets atferd, for å kunne avdekke de faktorer og mønstre som skaper og opprettholder den problematiske atferden (Nordahl et al., 2005).

Hovedideen bak systemteori er at barnets utvikling formes av de omgivelsene barnet er en del av, samtidig som barnet selv påvirker omgivelsene (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 2009). I hvilken grad problematferd er relasjonelt eller biologisk betinget, gjør det nødvendig å se utfordringene i sammenheng med person- og miljøfaktorer, samt kvaliteten på interaksjonsprosessene mellom disse.

3.3.1 Utviklingsøkologisk modell

Sentralt i systemteoretisk tenkning finner jeg Bronfenbrenner (1979) og hans utviklingsøkologiske modell. Modellen tar utgangspunkt i individet og beskriver kontekstuelle påvirkningsfaktorer på ulike nivå. Sett fra et utviklingsøkologisk perspektiv, hevder Bronfenbrenner (1979) at utviklingen formes av et vekselvirkende samspill mellom barnet og dets omgivelser, samt den større sosiokulturelle konteksten. Det bygger på forståelsen av at læring og utvikling påvirkes av både barnet selv i form av medfødte, disponerte og ervervede egenskaper, og av møtet med ulike sosiale kontekster barnet befinner seg i (Tveit et al., 2012).

Kontekstnivåene ethvert individ inngår i presenterer Bronfenbrenner (1979) som mikro-meso-, ekso- og makronivået. Mikronivået beskriver de nærmeste påvirkninger som individet kjenner over en lengre periode eller tidsrelasjon. Mesonivået beskriver relasjonen mellom påvirkningsfaktorer i mikronivået og deres indirekte påvirkning på individet. Mesonivået kan representere relasjonen mellom eksempelvis barnehage og hjem. Eksonivået beskriver faktorer som individet ikke har direkte kontakt med, men som likevel har en indirekte påvirkning på individet. Eksempelvis media, politikere, kommunale og statlige føringer. Til sist er det makronivået, og beskrivelser av faktorer som ofte er abstrakte og innebærer en felles forståelse av individets samfunn og kultur. Eksempel på slike faktorer kan være verdier, normer og ideologier (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010).

Et økologisk perspektiv ivaretar helheten rundt individet og ser på det som et ”produkt” av systemet rundt (Bronfenbrenner, 1979). Modellen trekker frem barns påvirkning av miljøfaktorer og blir derfor relevant tilknyttet mitt tema og problemstilling. Studien begrenses til datainnsamling med utgangspunkt i mikronivået, hvilket innebærer det systemet barnet befinner seg i til daglig. Her vil miljøets betydning være rettet mot konkrete-, daglige- og relasjonelle hendelser i barnehagehverdagen. Samarbeidet mellom barnehage og PP-tjenesten vil allikevel bevege seg over på eksonivået, grunnet veiledningsmøter arrangert i forkant av en eventuell individuell tilmelding. Her vil barnet selv ikke være delaktig, men møtene legger likevel premisser for dets videre erfaringer.

3.3.2 Transaksjonsmodellen

Et annet systemperspektiv presenteres gjennom transaksjonsmodellen. Modellen er utviklet av Sameroff (2009) for å forstå barns psykososiale utvikling, og anerkjenner betydningen av den gjensidige påvirkningen mellom individuelle betingelser og miljøfaktorer. Transaksjonsmodellen inkluderer også Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell og integrerer dermed en systemisk forståelse av barns utvikling.

Transaksjonsmodellen viser til hvordan det foregår et kontinuerlig vekselspill mellom kjennetegn ved barnet og kjennetegn ved miljøet, som forholder seg til hverandre over

tid (Sameroff, 2009). Barn er medfødt en genetisk utrustning som vil spille en avgjørende rolle i møte med miljøet og barnet blir dermed sett på som en sentral aktør i egen utviklingsprosess (Drugli, 2013). Barns temperament blir eksempelvis sett på som et genetisk betinget kjennetegn ved barnet, som i møte med miljøet vil resultere i en gjensidig påvirkningsprosess (Olafsen et al., 2011). Utfordrende temperamentstrekk hos barn vil skape ulike reaksjoner i omgivelsene, eksempelvis hos barnehagepersonalet, som igjen vil påvirke barnet.

Transaksjonsmodellen bygger på en systemisk forståelse av at atferd utvikles gjennom kontinuerlige interaksjoner mellom det enkelte individ og omgivelsene (Nordahl et al., 2005). Å plassere barn inn i en slik forståelse innebærer at atferden ikke må løsrives fra konteksten den oppstår i, og at vanskene oppstår grunnet komplekse og gjensidige påvirkninger av ulike faktorer over tid (Drugli, 2013). Vi ser i lys av dette at det er nødvendig med en helhetlig forståelse av barns problematferd, i både utredning og tiltaksarbeid.

3.3.2.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Samspillet mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer er sentrale elementer i transaksjonsmodellen (Drugli, 2013). Et individs utvikling er på den ene siden forutsatt av medfødte biologiske egenskaper og på den andre siden utviklingsfremmende og utviklingshemmende faktorer i omgivelsene.

En risikofaktor dreier seg om forhold i individet eller miljøet, som er påvist å forutsi negativ atferdsutvikling. En risikofaktor forekommer før barnet har utviklet atferdsproblemer og kan med andre ord sies å være et faresignal eller en forløpsindikator (Nordahl et al., 2005). En beskyttelsesfaktor derimot, *er et forhold som samspiller med risikofaktorer og reduserer deres negative innflytelse på barnets atferd* (Nordahl et al., 2005, s. 82). Det kan altså være en hvilken som helst individuell eller miljømessig faktor som reduserer negativ utvikling, og som i stedet har en problemforebyggende innvirkning. Drugli (2013) henviser til forskning som understreker at en pedagog-barn relasjon vil kunne fungere som en risiko- eller beskyttelsesfaktor, alt etter kvaliteten på relasjonen.

Genetiske risikofaktorer synes å øke sannsynligheten for problemutvikling hos barn (Drugli, 2013). Underbygget av forskning sees temperament på som en slik medfødt genetisk faktor ved barnet (Lemery, Essex & Smider ifølge Olafsen et al., 2011). Forskningen viser til større risiko for utvikling av problematferd eller at temperamentet påvirker stabiliteten og alvorlighetsgraden til en forstyrrelse (Olafsen et al., 2011). Et utfordrende temperament kommer til uttrykk allerede i det tidlige samspillet, og er en risikofaktor i form av disponerende sårbarheter tilknyttet intense emosjonelle reaksjoner og selvreguleringsvansker. Drugli (2013) påpeker at nedsatt evne til å regulere opplevelser og følelsesuttrykk, ofte får problematiske konsekvenser for barnets atferd i samspill med andre.

Sammenfattet indikerer risikofaktorer større risiko for skjevutvikling, men dette er ikke gitt. Ogden (2015) hevder at en risikofaktor i seg selv ikke er en årsak, men at den øker risikoen for problematferd. Videre understreker Drugli (2013) at kvaliteten på barnets psykososiale miljø vil kunne avgjøre om risiko-disposisjonen slår ut eller ikke. Interaksjonen mellom barnet og miljøet vil da være avgjørende, for det er nettopp her de medfødte disposisjonene kommer til uttrykk og får betydning for utviklingen. I denne studien står barnehagens miljø sentralt, og i følge Pianta (1999) kan barnehagen fungere som både en risiko og beskyttelsesfaktor, alt etter hvordan tilpasningen mellom individ og barnehage fungerer.

3.3.3 Utfordrende temperament og problematferd sett i lys av transaksjonsmodellen

Hvorfor noen barn viser en atferd som utfordrer omgivelsene vil alltid være et diskusjonstema, med ulike innfallsvinkler. I forståelsen av problematferd presenterer Lund (2012) to hovedtilnærminger. Den ene er at atferdsproblemet ligger i barnet, og den andre at atferdsproblemet er satt i sammenheng med relasjoner og konteksten barnet befinner seg i. Altså i det som ligger utenfor barnet.

I denne oppgaven tas det utgangspunkt i begge tilnærmingene, men med hovedvekten lagt på miljøets betingelser. Nyere forskning viser til at genuttrykket hos barn varierer på grunn av miljøpåvirkninger og at dette får betydning for atferden. Drugli (2013) støtter seg til den nevnte forskningen og konkluderer med at miljøet kan påvirke hvilket

uttrykk genene får, selv om ikke genene hos barnet blir endret. Videre skriver hun at epigenetisk forskning har vist at genene representerer disposisjoner, heller enn direkte årsaker i utviklingen. Dette innebærer at samspillet mellom gener og miljø avgjør hvilken betydning disposisjonene får og understreker miljøets viktighet for barns utvikling (Drugli, 2013).

Transaksjonsmodellen representerer et optimistisk syn på barns utviklingsmuligheter. Modellen vektlegger at både individ og miljø er i stadig endring, hvilket innebærer at positive endringer kan skje gjennom hele utviklingsprosessen og ikke bare i tidlig alder (Sameroff, 2009). Med unntak av alvorlig biologisk risiko, er det i følge transaksjonsmodellen mulig å oppnå positiv forandring som et resultat av intervensjoner rettet mot konsekvenser av risikofaktorer (Campell ifølge Drugli, 2013). Det betyr at barn som er i risiko for utvikling av problematferd grunnet medfødte utfordrende temperamentstrekk, vil kunne beskyttes dersom miljøet er optimalt. Allikevel kan genetiske disposisjoner hos enkelte barn, virke så sterkt inn at det selv i et godt miljø vil kunne utvikles vansker. Barns genetiske utrustning varierer og samme miljø kan derfor resultere i ulik betydning. Til tross for dette, er det viktig å ha kunnskap om hvordan man hensiktsmessig kan tilrettelegge miljøet og iverksette tiltak som bistår barn tilknyttet deres medfødte disposisjoner, for å kunne avhjelpe og forebygge mest mulig.

Utfordrende temperament ser ut til å være en faktor som særlig innebærer predikatorer for problematferd (Ulvund, 2014). Thomas et al. (1968) fremhever her at temperamentsdisposisjonene i seg selv er normale og at temperament alltid må vurderes i relasjon til det aktuelle miljøet og graden av gjensidig tilpasning. Gjennom *goodness of fit* modellen var forskerne tidlig ute med å understreke at kunnskap om samspillet mellom medfødte temperamentsdisposisjoner og miljøpåvirkninger, er nødvendig for å kunne forstå barns atferd og utvikling. Det ble hevdet at forholdet mellom medfødte disposisjoner og miljøfaktorer er viktige for hvordan et barn fungerer i hverdagen (Thomas et al., 1968). I begrepet *goodness of fit* ligger det at en god håndtering av barnets temperament, vil kunne forebygge en negativ utvikling. Dette medført en forståelse av barns aktive rolle i egen utviklingsprosess og vektleggingen av gjensidige transaksjoner med omgivelsene. Nordahl et al. (2005) understreker her at det i en helhetlig forståelse av arbeidet med atferdsproblematikk, vil være galt å se bort i fra individets biologiske egenskaper.

Vurderinger av utfordrende temperament er tett sammenvevet med den gjensidige tilpasningen mellom barn og omsorgsgiver, evaluering av det enkelte barns temperament, og i hvilken grad temperamentsuttrykk passer inn i ulike kontekster (Olafsen, 2010). Temperament som oppleves som vanskelige i en sammenheng, kan faktisk bidra til god tilpasning i andre sammenhenger. Olafsen (2010) tydeliggjør at de temperamentsrelaterte forstyrrelsene som oppstår, på mange måter er en konsekvens av reaksjonene og forståelsen til betydningsfulle andre i barnets miljø. Gitt dette grunnlaget vil aspekter ved temperament oppfattet som vanskelig, kunne bidra til å føre barnet i retning av en uheldig utvikling. Forskning viser at barns erfaringer har stor betydning for hvordan temperamentet påvirker utviklingen (Thomas et al., 1968). Med henvisning til miljøets medvirkningskraft, kan et utagerende og aggressivt barn endre atferden ved hjelp av mye kjærlighet, forståelse og omsorg. Så til tross for påviste sammenhenger mellom vanskelig temperament og problematferd, spiller miljøet en vesentlig rolle i hvilken retning forløpet eventuelt får (Olafsen, 2010).

Forskning viser altså til at enkelte temperamentsprofiler ser ut til å være i økt risiko for å utvikle atferdsproblematikk i form av innagerende eller utagerende atferd (Mathiesen & Janson, 2010; Nordahl et al., 2005; Olafsen et al., 2011). Likevel vil graden av harmoni mellom barnets temperament og møte med miljøet være avgjørende for utviklingen, ikke temperamentet i seg selv.

Betoningen av arvens betydning har imidlertid ført til at mange klinikere har vendt ryggen til temperamentsforskningen, fordi de ved en misforståelse har trodd at en slik tilnærming undergraver miljøets betydning. Dette er trolig den viktigste årsaken til at temperament ikke har blitt sett på som et interessant fenomen i klinisk og praktisk arbeid med barn (Olafsen et al., 2011).

3.4 Pedagogisk–psykologisk tjeneste og systemarbeid i barnehagen

Pedagogisk-psykologisk tjeneste er den institusjonen i Norge som har ansvar for å utrede behovene til barn med utfordringer (Tveit et al., 2012). Det eksisterer to ulike tilnærminger til tjenestens arbeid, ofte beskrevet som ”motpoler”. På den ene siden finner vi et individbasert fokus, med bakgrunn i den tradisjonelle tilnærmingen som har vært framtrædende siden oppstart på 1950- tallet. Her tar den individuelle forståelsen utgangspunkt i at barnets vansker, tilknyttes særtrekk ved individet. På den andre siden har vi det systemiske arbeidet rettet mot blant annet skole og barnehage som organisasjoner (Tveit et al., 2012). Nasjonalt har det fra tidlig på 1990- tallet vært en bevegelse fra et individrettet fokuset og over til et mer system-rettet perspektiv, i offentlige og politiske føringer for PP-tjenesten sitt arbeidsområde (Kvelling & Wendelborg, 2003). PP-tjenesten har en kompleks oppgave med å være en høyt kompetent rådgivningstjeneste for varierte brukergrupper som enkeltbarn, foresatte og ulike læringsarenaer. Det er en naturlig samarbeidspartner for barnehagen, med sin virksomhet hjemlet i *Barnehageloven* (2005 §19c). Her understrekes det at PP-tjenesten ikke bare skal sørge for sakkyndige vurderinger som tar utgangspunkt i det enkelte barns behov, men også er pliktet til å drive kompetanse- og utviklingsutvikling.

I melding til Stortinget *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. nr. 18, 2010-2011) står det at:

PP-tjenesten skal være en viktig veileder og kompetansegiver til barnehager og skoler. Målet er at PP-tjenesten skal bistå barnehager og skoler med å sikre at alle barn og unge med behov for særskilt hjelp og støtte får ta del i gode utviklings- og læringsprosesser (Meld. St. nr. 18, 2010-2011, s. 91).

I flere politiske dokumenter, blant annet NOU 2009:18 (2009) *Rett til læring*, pekes det på at arbeidet i barnehager og skoler må ta utgangspunkt i et systemperspektiv. Systemperspektivet innebærer at utvikling, læring og samhandling forstås i lys av betingelser og forhold i miljøet. Perspektivets konsekvens er at selv om hovedfokuset er enkeltbarns behov for individuell tilpasning, må behovsvurderinger ses i lys av ulike forhold i deres omgivelser og oppvekstmiljø. Kontekstuelle betingelser og det sosiale miljøet påvirker barnet, og det er derfor avgjørende at PP-tjenesten også analyserer

disse faktorene i tiltaksarbeidet (Meld. St. nr. 18, 2010-2011). Det fremheves av Kunnskapsdepartementet et mål om at barnehagen i samarbeid med PP-tjenesten skal kunne vurdere mulige tiltak i læringsmiljøet, og at dette kan redusere andelen sakkyndige vurderinger som anbefaler vedtak om spesialpedagogisk hjelp (Meld. St. nr. 18, 2010-2011).

Hovedideen bak systemtankegangen er at barnets utvikling formes av omgivelsene, samtidig som barnet selv påvirker omgivelsene (Bronfenbrenner, 1979; Pianta, 1999; Sameroff, 2009). Systemarbeid handler derfor om å se individsaker i et videre perspektiv gjennom å vektlegge kontekstens betydning i barns vansker og skape tilrettelagte forhold som resulterer i et godt barnehagetilbud (Roland, Fandrem, & Løge, 2011). I følge Nordahl et al. (2005) er det i arbeid med problematferd ikke tilstrekkelig med utredninger og spesialpedagogiske ressurser på individnivå. PP-tjenesten og barnehagen eksisterer i en dynamisk interaksjon der det enkelte systemet påvirker og påvirkes av det andre (Tveit et al., 2012). På den måten vil arbeidet PP-tjenesten utfører ha implikasjoner for barnehagen, og omvendt. Instansene bør derfor sees som et felles system som sammen skal utvikle tilbudet (Bronfenbrenner, 1979).

3.4.1 Forebygging og tidlig intervensjon

Innen både utdanningspolitikken og på forskningsfeltet er forebygging og tidlig innsats aktuelle begreper med stor faglig tyngde. I flere meldinger til Stortinget: *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. nr. 16, 2006-2007) og *Læring og fellesskap* (Meld. St. nr. 18, 2010-2011) fremheves forebygging som et særlig viktig tiltak i barnehagen som læringsarena. Ogden (2015) henviser til forskning om problematferd som en utfordring på de fleste læringsarenaer i landet, og understreker dermed forebyggende og problemløsende arbeid i spesialpedagogisk virksomhet.

Kunnskapsdepartementet forventer at PP-tjenesten skal arbeide forebyggende ved å iverksette både universelle og spesielle tiltak, slik at barnehagen kommer i forkant av problemer og lærevansker. Det understøttes blant annet i sitatet:

jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges (Meld. St. nr. 16, 2006-2007, s. 27).

Systemarbeid kan her forstås som tidlige innsatser der det fokuseres på kvalitetsforbedringer som kan bidra til å utvikle læringsmiljøer, og sikre at færre barn får behov for særskilt hjelp og støtte (Meld. St. nr. 18, 2010-2011).

Barnehagen er en arena som vil kunne ha stor innvirkning på barns læring og utvikling. Gjennom gode og forebyggende tiltak vedrørende problematferd allerede i barnehagen, kan man bryte uheldige utviklingsmønstre tidlig. Tidlig innsats introduseres derfor som en strategi for å forebygge vansker og for å intervenere på et tidlig tidspunkt når problemer oppstår, eller avdekkes i barnehagealder (Fandrem & Roland, 2013). Forskning viser imidlertid at utdanningsinstitusjonene har vært preget av en vente- og se-holdning med troen på at problemene løser seg etter hvert. Til tross for at dette i mange tilfeller viser seg å være feil (Meld. St. nr. 18, 2010-2011).

De politiske intensjonene om tidlig innsats definerer altså et mål om å hindre og begrense at barn og unge får et negativt lærings- og utviklingsløp. Gjennom god tilrettelegging allerede i barnehagealder vil mulighetene for positiv endring være større. Barnehagen er med tanke på barnas alder, en ideell arena for oppdaging av enkeltbarns behov og igangsetting av forebyggende prosesser, noe som bidrar til å legge grunnlaget for et optimalt utviklingsløp.

3.4.2 Kompetanse- og kvalitetsutvikling i barnehagen

Barnehagen er en sentral samfunnsinstitusjon, med en politisk målsetting om at alle barn får et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet (Meld. St. nr. 41, 2008-2009). Begrepet kvalitet er i følge Gotvassli (2013) relativt, fordi det alltid vil variere ut i fra brukernes krav. Allikevel kan vi utfra politiske føringer og forventninger ha en viss formening om hva som vektlegges i begrepet.

I melding til Stortinget *Kvalitet i barnehagen* (Meld. St. nr. 41, 2008-2009) står det at:

barnehager skal være til barns beste. Barn skal oppleve glede og mestring i barnehagen. De skal få leke, lære og utvikle seg og delta aktivt i et sosialt og kulturelt fellesskap (Meld. St. nr. 41, 2008-2009, s. 6).

Å ivareta barns beste handler om å møte individuelle behov, og tilrettelegge slik at deres potensial får mulighet til å utvikle seg i positiv retning. Barnehagen skal være rustet til å

møte nye krav og utfordringer og har et ansvar for at målene i rammeplanen realiseres og at kvaliteten på det pedagogiske arbeidet sikres (Kunnskapsdepartementet, 2007-2010). Videre står det at barnehagen skal samarbeide med blant annet PP-tjenesten for å sikre en god og helhetlig oppfølging av det enkelte barn (Meld. St. nr. 41, 2008-2009).

Når kvalitet i skolen omtales blir struktur, prosess og resultater vektlagt. Det samme handler kvalitet i barnehagen om. Det er hovedfaktorene struktur- og prosesskvalitet som til sammen utgjør trivsel og en helhetlig utvikling i barnehagen (Meld. St. nr. 24, 2012-2013). I tillegg kan det i følge Ogden (2015) være relevant å omtale differensiell kvalitet, som handler om hvordan barnehagen ivaretar mangfoldet av forutsetninger og behov. Forskning om kvalitet i barnehager har særlig fokusert på strukturkvaliteten, og innebærer målbare rammefaktor som personalets kompetanse, antall barn per voksen, gruppestørrelser, organisering og rutiner (Ogden, 2015). Resultatene tilsier her at personalets kompetanse og voksentettheten synes å være strukturfaktorene som har størst betydning for barnas trivsel og utvikling (OECD ifølge Ogden, 2015). Samtidig viser forskning at prosesskvaliteten tilknyttet samhandling, relasjoner, medvirkning og trivsel, er viktigere for barns utbytte enn strukturelle forhold (Drugli, 2010). Derimot vil strukturfaktorer som personalets kompetanse, organisering og voksentetthet, igjen være avgjørende for prosesskvaliteten. Utfra et systemisk perspektiv blir det derfor meningsfullt å utforske både institusjonelle og organisatoriske faktorer i barnehage, der siktemålet er å bedre kvaliteten på det pedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet (Tveit et al., 2012).

I *Barnehageloven* (2005) står det at:

den Pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov (Barnehageloven, 2005 §19c).

På bakgrunn av internasjonal forskning, fremheves det i *Kvalitet i barnehagen* at høy kvalitet forutsetter et kompetent og kvalifisert barnehagepersonalet og at personalets kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen (Meld. St. nr. 41, 2008-2009). Rammeplanen (KD, 2011) understøtter dette ved å utdype at barnehagen skal drive med kontinuerlig kvalitetsutvikling, hvilket innebærer en stadig utvikling av kompetansen til personalet. Kompetansebegrepet innbefatter holdninger, ferdigheter, evner og kunnskap til å mestre aktuelle oppgaver i

barnehagen og til å nå definerte mål (Gotvassli, 2013). Kompetanseutvikling handler derfor i følge Gotvassli (2013) om å utnytte og fornye kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som allerede finnes hos personalet og i barnehagen som helhet.

Med bakgrunn i forskning og nasjonale mål er personalets kompetanse barnehagens viktigste ressurs og forutsetning for at den skal være en forebyggende og kvalitetssikret arena for trivsel, læring og utvikling. En pedagogisk-psykologisk rådgiver kan bidra til endring av barnehagepraksisen gjennom kompetanseutvikling hos personalet. Midtlyngutvalget fremhever i denne forbindelse at kompetansen på blant annet læringsmiljø og problematferd, bør videreutvikles (Meld. St. nr. 18, 2010-2011). Det vil igjen kunne ha stor betydning for enkeltbarn som aktive deltakere i systemet (Tveit et al., 2012). Henvist til en rapport fra Folkehelseinstituttets mor- barn studie, viser Ogden (2015) sammenheng mellom gode voksen- barn relasjoner i barnehagen og mindre problematferd. Drugli (2010) understøtter dette ved å hevde at personalets kompetanse påvirker voksen- barn relasjonene, og at gode relasjoner er en viktig forutsetning for høy barnehagekvalitet. Samtidig som det viser til et lavere nivå av atferdsproblemer.

3.4.3 Rådgivning og veiledning

PP-tjenesten har en viktig veileder- og kompetanseleverfunksjon i barnehagen. Tjenesten skal bistå foreldre og personalet med kartlegging, rådgivning og veiledning i forhold til aktuelle vanskeområder (Meld. St. nr. 41, 2008-2009). En pedagogisk-psykologisk rådgiver skal vurdere behovet for spesialpedagogiske tiltak og tilrettelegging, for å sikre barn deltakelse i gode utvikling- og læringsprosesser. I denne sammenheng påpeker Kunnskapsdepartementet at det må arbeides tettere på barnehagen, mer systemrettet og at det bør brukes mindre tid på sakkyndige vurderinger (Meld. St. nr. 18, 2010-2011). Det menes her at systemarbeidet fremdeles skal være rettet mot barn med særskilte behov, men at årsakene til behovene ikke nødvendigvis trenger å være tilknyttet barnet. Det fremheves at årsakene kan være tilknyttet organisering eller mangel på kompetanse i personalet. Systemisk råd- og veiledning vil av den grunn være et godt verktøy med utgangspunkt i dette arbeidet.

Selve rådgivningsbegrepet er komplekst og blir i dag brukt upresist om ulike former for hjelp. I oppgaven avgrenser jeg beskrivelsen av begrepet, mer presist tilknyttet

pedagogisk-psykologisk rådgivning. Altså med en mer profesjonell innfallsvinkel. Definisjonene på rådgivning er mange, men Johannessen et al. (2010, s. 19) beskriver det som en pedagogisk virksomhet der hensikten er å sette rådsøker i bedre stand til å hjelpe seg selv i den aktuelle og lignende situasjoner. Videre hevder Lassen (2002) at det er en kommunikativ prosess der rådsøker sine mål er den styrende faktoren, og at samspillet er definert i klare rammer med hensyn til relasjon, innhold og tidsavgrensning.

I følge Lassen (2002) kan vi skille rådgivning fra veiledning ved at det i veiledning fokuseres på opplæring gjennom en mer erfaren person innen samme profesjon. Ut i fra denne beskrivelsen vil veiledning bygge på et mer likeverdig faglig ståsted og forandre ansvars- og rollefordelingen mellom partene. Selve prosessen vil da bygge på andre typer forventninger og forpliktelser enn den vil gjøre i en rådgivningsprosess. I dette tilfellet hvor barnehagen søker hjelp fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste, vil det være med en grunntanke om at rådgiveren sitter på en fagkunnskap de selv har bruk for. I utgangspunktet vil da rådgiver være den som har makt og innflytelse og gjøre rådsøker sårbar (Johannessen et al., 2010). Pedagogisk-psykologisk rådgiver har derfor her en viktig oppgave med å bruke denne ”makta” og kunnskapen på en profesjonell måte som ivaretar barnehagepersonalet. Johannessen et al. (2010) understreker at en rådgivers oppgave ikke primært er å formidle kunnskap, men å sette den som søker hjelp i stand til å ta i bruk egne ressurser og den kunnskapen vedkommende trenger i den aktuelle situasjonen. Gotvassli (2013) tydeliggjør i denne sammenheng at en veiledning preges av kommunikasjon på både et innholdsplan og et følelses- og relasjonsplan. Kommunikasjon preges ikke kun av konkrete opplysninger, men også av hvordan vi opplever den andre. Dette stiller krav til at PP-rådgiver må sende tydelige budskap, slik at tolkningsmulighetene begrenses og at det utvikles et støttende klima preget av trygghet, vilje, innstilling og åpenhet for nye innspill og endring av egen væremåte (Gotvassli, 2013).

Assosiert til maktbegrepet blir der relevant å fremlegge forholdet mellom teori og praksis. De såkalte *tyrannigrøftene* representerer ytterpunktene mellom praksis og teori (Kvernbekk ifølge Lauvås & Handal, 2014, s. 157). Gjennom erfaring kan man erverve seg fordommer, vrangforestillinger og dårlig praksis, samt kunnskap og god praksis. *Erfaringstyrranniet* råder dersom tidligere erfaringer oppleves som et tilstrekkelig

handlingsgrunnlag og at vaner og tradisjoner stoles fullt og helt på. Det blir da erfaring som forteller oss hva vi skal og ikke skal gjøre. I *teorityranniet* derimot, er det teorien som lager generelle prinsipper som for praktikerne skal fungere problemløsende (Lauvås & Handal, 2014). Lauvås og Handal (2014) konkluderer med at synet på pedagogisk teori som direkte og presist foreskrivende for praksis, er uholdbart. Det hevdes at teoretisk kunnskap er nødvendig for god praksis, men ikke foreskrivende. Altså vil ingen av ytterpunktene være fungerende for praksis, men det må oppstå en god balanse i vektleggingen mellom dem.

Rådgivning og veiledning er en av de viktigste oppgavene til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (Johannessen et al., 2010). I følge Gotvassli (2013) er god veiledning, ofte kjernen til kompetanseutvikling for både den enkelte og barnehagen som organisasjon. Det fremheves at skal veiledning være hensiktsmessig, er nødvendig kompetanse og PP-tjenestens evne til system- og individarbeid en forutsetning (Nordahl et al., 2005). Rådgivning og veiledning på et systemisk nivå innebærer at det tas utgangspunkt i en individrettet sak, men at rådgiver sprer kompetansen sin i barnehagen. En viktig oppgave for PP-rådgiveren blir da å utfordre tradisjonelle tankemønstre og forståelsesmåter hos både seg selv og barnehagepersonalet. En eventuell forståelse av at det er barnet som er årsaken til alle problemene, må utfordres og søkelyset bør rettes mot forhold i oppvekst- og læringsmiljøet (Nordahl et al., 2005). Målet er at det skjer en bevegelse mot bedret fungering og utvikling både for individene det gjelder og for systemet rundt dem (Lassen, 2002). Altså at selve prosessen innebærer å styrke personalets kompetanse i å tilrettelegge et barnehage tilbud tilpasset enkeltbarns behov. Kvalitetsarbeid er en kontinuerlig prosess, og med et systemperspektiv kan PP-tjenesten bidra til at barnehagepersonalet reflekterer over og endrer sin praksis i tråd med gjeldene politiske føringer. Dette vil muligens kunne føre til færre individrettede henvisninger fra barnehage til PP-tjenesten.

4 Metode og design

I følgende kapittel kommer en beskrivelse av sammenhengen mellom metode og vitenskapsteoretiske perspektiver. Deretter vil jeg presentere mitt forskningsopplegg tilknyttet problemstillingen, samt redegjøre for metodiske tilnærminger, datainnsamling og analyseprosessen. Intensjonen er å gjøre forskningen mest mulig transparent ved å synliggjøre mine valg og begrunnelser.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring og valg av metode

Den opprinnelige betydningen av ordet metode blir av Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) beskrevet som *veien til målet*. Problemstillingen eller forskningens intensjon avgjør hvilken metode som er mest hensiktsmessig og best sikrer vitenskapelig kvalitet og relevans (Grønmo, 2016). *I vitenskapelig virksomhet er målet å bygge opp kunnskap om bestemte fenomener og å utvikle en teoretisk forståelse av denne kunnskapen* (Grønmo, 2016, s. 41). Dalland (2000) beskriver metode som verktøyet i en undersøkelse. Mitt valg av metode vil av hensyn til studiens hensikt, derfor være avgjørende for fremskaffelse av pålitelig kunnskap og utvikling av kvalitetssikrede teorier på det aktuelle fagområdet.

I vitenskapsteoretiske retninger betraktes kunnskap ulikt og ulike metoder tas i bruk for å forske og etablere kunnskap. Hovedsakelig skilles det i teorien, mellom metoderetningene kvantitativ og kvalitativ. I følge Dalland (2000) kjennetegnes de kvantitative metodene ved at de har fokus på det objektive og målbare. Forskeren skal her inneha en objektiv posisjon i forskningsprosessen. Dette for i størst mulig grad å unngå perspektiv og tolkninger. De kvalitative metodene derimot, tar i større grad sikte på å fange opp helheten i prosessen, hvor forskeren blir en del av den gjennom subjektive erfaringer, forforståelse og tolkninger. Dalland (2000) skriver at vi innen vitenskapen har to hovedmåter å tenke kunnskap på, den positivistiske og den hermeneutiske. Positivismen bygger på objektiv og målbar kunnskap og vitenskapelig fornuft. Forskningsmetodene som brukes utfra dette kunnskapssynet tar utgangspunkt i synlig atferd og leting etter ”sannheter” og tilhører hovedsakelig den kvantitative

retningen. Den kvalitative derimot, har sammenheng med hermeneutikken som skiller seg fra positivismen, ved at subjektiv tolkning, kontekst og helheten av en prosess i stor grad vektlegges. Forskeren blir her det viktigste leddet i jakten på dybdekunnskap i fenomenenes naturlige omgivelser (Grønmo, 2016).

Valg av metoderetning og metodeopplegg henger sammen med ønsket teoretisk perspektiv og kunnskapsutvikling. Hensiktsmessige metoder baserer seg på type ønskelig data og om informasjonen og resultatet fra studien skal presenteres i form av tekst eller tall. Hvilken metode som er mest velegnet i forbindelse med min studie avhenger derfor av problemstillingen og studiens formål (Grønmo, 2016).

4.1.1 Valg av forskningsdesign

Forskningsdesignet er i følge Maxwell (2013) min plan eller oppskrift for å oppfylle hensikten med studien. Designet innebærer mål og ønsket fokus, det teoretiske rammeverket, problemstillingen, metodevalg, validitetsdrøfting og selve fremstillingen (Maxwell, 2013).

Studiens problemstilling er:

Hvordan kan Pedagogisk-psykologisk tjeneste bistå barnehagen i arbeidet med utfordrende temperamentstrekk og problematferd hos barn?

Problemstillingen viser til ønsket kunnskapsutvikling og utgjør en viktig rettesnor for hvordan studien min er lagt opp, gjennomført og presentert (Grønmo, 2016). Formålet med undersøkelsen er å innhente empirisk kunnskap fra Pedagogisk-psykologiske rådgivere om hvordan de utfra en systemisk forståelse kan bistå barnehagen i møte med problematferd. Jeg er ute etter deres egne tanker og perspektiver på hvordan problematikken kan ivaretas. Med et slikt fokus er det nærliggende å benytte meg av intervju og en kvalitativ forskningstilnærming. Kvalitative studier innebærer nettopp fordypning i data, der hver deltaker bidrar med mengder informasjon. Tilnærmingen knytter seg også til hermeneutikken som tar sikte på å fange opp helheten i prosessen. Mine funn vil da basere seg på både egne- og deltakernes individuelle perspektiv og tolkninger (Dalland, 2000). Det hermeneutiske perspektivet bidrar i møte med informanter og datamaterialet til å oppnå ny innsikt som deler av en helhetlig forståelse (Nilssen, 2012).

I følge Kvale og Brinkmann (2015) bør temaet bestemme metoden i all forskning. Med dette menes det at formålet med studien bør kartlegges nøye med hvorfor og hva spørsmål, slik at hvordan-spørsmålet kan legge føringer for valg av metode. Innenfor den kvalitative retningen vurderte jeg å kombinere metodene observasjon og intervju. Hammersley og Atkinson (2004) understreker at det kan ha sine fordeler ved at man da kan bruke dataene fra den ene metoden til å belyse dataene fra den andre. Observasjoner kan bekrefte eller avkrefte intervjudata og omvendt. Til tross for dette, valgte jeg kun bruk av intervju som metode, grunnet prosjektets begrensede tid og omfang. Gjennom studien er jeg ute etter å innhente mest mulig kunnskap om mitt aktuelle tema, og intervjudata kan si noe om informantenes egne erfaringer, tanker og refleksjoner som ikke er mulig å få fram via observasjonsstudier.

4.1.2 Utvalg

Hva slags kilder som blir brukt i en bestemt forskning avhenger av hva slags informasjon som skal inngå, hvem som besitter informasjonen og tilgjengeligheten for den aktuelle studien. Utvalget handler om forskningens fokus, hvor informasjonen finnes og hva slags datatype som skal danne grunnlaget for studien (Grønmo, 2016).

Grønmo (2016, s. 134) referer til tre hovedkildetyper som vi kan skille mellom i samfunnsvitenskapelige studier: *aktører*, *respondenter* og *dokumenter*. Aktører er de som iakttas eller observeres i det de uttrykker seg. Respondenter blir beskrevet som informasjonskilder ved at de svarer på forskerens spørsmål via intervju. Dokumenter er ulike typer materiale i form av skriftlig-, muntlig eller visuell framstilling, der det utføres en innholdsanalyse.

Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene anser jeg bruk av respondenter som den mest relevante informasjonskilde (Grønmo, 2016). Det begrunnes i at jeg ønsker å få tak i deltakernes erfaringer, refleksjoner og kunnskap tilknyttet det aktuelle temaet, med minst mulig påvirkning av egen tolkning. Fremfor å ta i bruk begrepet respondent, velger jeg imidlertid å benytte meg av betegnelsen informant gjennom studien (Dalen, 2011). For meg symboliserer begrepet respondent et tydeligere maktskille mellom intervjuer og intervjudeltaker, og som forsker ønsker jeg at intervjudeltaker skal bidra med mest mulig informasjon, ikke kun respondere på mine spørsmål og utsagn.

4.1.3 Intervju

På bakgrunn av ønsket tilgang på perspektiver, erfaringer, kunnskap og forståelse av mitt tema, har jeg valgt bruk av kvalitativt intervju som forskningsmetode. Det innebærer innhenting av data basert på informanter som kilde, hvor informantenes svar på forskerens spørsmål utgjør datagrunnlaget for studien (Grønmo, 2016).

Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale der kunnskap konstrueres i samspill mellom intervjuer og informant. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at ulike former for intervju tjener ulike formål og at forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap. Hvordan et intervju utvikler seg avhenger av informantens informasjon, forskerens kompetanse og av kommunikasjonen mellom begge parter. Utspørringen tar sikte på kvalitative data og forsker har derfor en svært krevende rolle under gjennomføringen av datainnsamlingen (Grønmo, 2016).

Det finnes flere former for intervju. Hvordan et kvalitativt intervju skal planlegges avhenger av temaet og formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet for min studie er å finne teoretisk og praktisk kunnskap som kan være et veiledende verktøy for barnehager og PP-tjenesten i sitt arbeid. Jeg ønsker å få fram informantenes erfaringer, perspektiver og tanker om det å bistå barnehagen i møte med utfordrende temperamentstrekk hos barn, i lys av en systemisk forståelse. Den formen jeg finner best egnet for min studie er et åpent og uformelt intervju også definert som semistrukturert. I et semistrukturert intervju legger jeg som forsker føringer for samtaleinnhold, med enkle spørsmålsformuleringer delvis utarbeidet på forhånd og svarene overlates åpne til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet er at jeg som forsker kan ha en samtale med rom for å snakke friere, enn det som er mulig ved standardiserte intervju og i større grad åpne for informantens perspektiver. Samtalen kan da føres i retning av det jeg ønsker å belyse, samtidig som svarene overlates fritt til informanten. Begrunnelsen for valg av denne intervjuformen er at intervjuet skal kunne gi meg økt kunnskap og nye perspektiver, ikke kun bekreftelser.

Som tidligere nevnt, vil det i et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap gjennom interaksjonen mellom intervjuer og informant. Selve dataproduksjonen i intervjuet er da avhengig av mine ferdigheter, tolkninger og vurderinger med hensyn til

spørsmålsformuleringene. Kvale og Brinkmann (2015) understreker dette ved å si at kvaliteten på produserte data i et intervju, avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet. Når forskeren selv blir det viktigste instrumentet, blir personlige egenskaper, evner og kunnskaper avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som produseres. Dalen (2011) tydeliggjør i denne sammenheng at det informantene forteller blir mitt datamaterialet. Intervjuform, spørsmålsformuleringer og gjennomføringen vil derfor være bestemmende for informasjonen jeg får og være avgjørende for resultatet. Samtidig har informantene selv stor påvirkningskraft i kvalitative intervjuer.

4.2 Datainnsamling

Problemstillingen danner grunnlag for å avklare hvilke typer enheter som skal inngå i studien, og hvilke nivåer disse enhetene refererer til. I tillegg inneholder problemstillingen som regel en nærmere avgrensning av hvilke enheter studien skal gi kunnskap om (Grønmo, 2016, s. 97).

Problemstillingen gir som nevnt retningslinjer for hvor jeg må innhente informasjon. Utvalget avhenger av formålet med undersøkelsen og vil være avgjørende for informasjonen jeg får og på hvilke områder kunnskapen er overførbart til. I en kvalitativ studie er kunnskapen som produseres knyttet til en bestemt kontekst eller til bestemte deltakere. Generaliseringen er skjønnbasert og det vil derfor være opp til leseren å vurdere om kunnskapen også kan være relevant i andre situasjoner (Nilssen, 2012).

4.2.1 Valg av informanter

Med utgangspunkt i ønsket tilgang på erfaringer, perspektiver og forståelse av mitt aktuelle tema, er utvalget av informanter tre Pedagogisk-psykologiske rådgivere ansatt i ulike kommuner. På bakgrunn av at studien har en kvalitativ tilnærming der hensikten er dybdekunnskap, velger jeg å begrense meg til tre intervju. Dette for å kunne bruke mer tid på forberedelse og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det understrekes også av Kvale og Brinkmann (2015) at flere informanter ikke vil øke generaliseringsmulighetene for denne type studie. Jeg velger likevel å representere flere PP-kontor. Dette for å sikre meg mangfold i forståelser og et bredere

kunnskapsperspektiv. Flere informanter vil samtidig styrke studiens pålitelighet og resultere i et datamateriale med høyere relevans (Kvale & Brinkmann, 2015). Kommuner og PP-kontor har forskjellig praksis. Mitt utvalg vil av den grunn innebære ulike påvirkningsfaktorer for studiens resultat.

4.2.2 Intervjuguide

Problemstillingen og forskningsspørsmålene mine har fungert som en rettesnor gjennom hele studien, fra utarbeiding av intervjuguide til analyse og drøfting. I følge Maxwell (2013) skal forskningsspørsmålene formuleres med utgangspunkt det forskeren ønsker å forstå, og intervju spørsmålene stilles for å oppnå denne forståelsen. Ut i fra valget om å benytte meg av semistrukturert intervju, utarbeider jeg på forhånd en intervjuguide (se vedlegg 2). *En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Intervjuguiden legger føringer for tema og styrer samtalens innhold, for på denne måten å få belyst problemstillingen i størst mulig grad. Guiden er mitt utgangspunkt, og utformingen er derfor avgjørende for informasjons- og kunnskapsutbyttet.

I et semistrukturert intervju inneholder guiden en oversikt over emner og forslag til spørsmål. Grønmo (2016) skriver at den skal være tilstrekkelig omfattende og spesifikk nok til at forskeren får relevant informasjon for studien, men samtidig så enkel og generell at intervjuet blir fleksibelt. I denne studien er spørsmålene i guiden utformet forholdsvis korte, enkle og åpne slik at det gis størst mulig rom for informantens egne refleksjoner og erfaringer. Samtidig bidrar relevante oppfølgingsspørsmål til nye refleksjoner. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at det kvalitative intervjuets åpne struktur, kan være både en fordel og ulempe ved en undersøkelse. Det stiller større krav til intervjuerens kunnskap, forberedelse og kompetanse. Det er nødvendig med kjennskap til temaet for å kunne holde den rød tråden, og i tillegg at evnen til å være lydhør kreves for å kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål. Jeg velger å tro at jo bedre forberedt intervjuet er, desto høyere kvalitet får den kunnskapen som produseres. I følge Grønmo (2016) bør intervjuet avsluttes med ukompliserte spørsmål, slik at både forsker og informant sitter igjen med en god følelse etter samtalen og at kommunikasjonen kan avrunde i en god atmosfære.

4.2.3 Gjennomføring av intervju og innhenting av empiri

Proessen starter med å finne deltakere og avtale intervju. Alle informantene får i forkant av intervjuene tilsendt intervjuguiden, vedlagt et informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg 1). Dette for å legge til rette for forberedelse og evaluering av egen kompetanse til å kunne besvare spørsmålene, før de takker ja til deltakelse. For å sikre at informantene sitter på en tilnærmet forståelse som meg selv, innleder jeg selve intervjuet med en kort beskrivelse av tema og utdyper mitt hovedfokus. Her ønsker jeg å konkretisere den systemteoretiske tilnærmingen, med en forståelse av temperament og problematferd som normalvariasjoner i atferd, avhengig av kontekst og ikke som diagnostiserbare vansker.

Selve intervjusituasjonen kan betraktes som en spesifikk kontekst for produksjon av kunnskap, hvorav intervjuer og informant er sentrale aspekter i denne konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennomføringen er nemlig avhengig av kommunikasjonen og relasjonen mellom meg som intervjuer og informanten. Det er derfor viktig at det etableres en god og trygg kommunikasjonssituasjon (Grønmo, 2016). Min opplevelse av informantenes trygghet, varierer i intervjusituasjonene. Enkelte av dem prater mye uten særlig betenkningsstid, mens andre er mer forsiktige i fremtoningen og virker redde for å dele meningene sine eller å svare ”feil”. Annet jeg legger merke til er at to informanter representerer PP-tjenesten gjennom bruk av ord som *vi* og *oss*, mens en informant svarer mer ut i fra jeg-perspektivet. Dette kan tyde på variasjoner i informantenes trygghet på egne meninger og perspektiver, eller det kan eventuelt forårsakes av forskjellige oppfatninger av hva slags rolle de skulle innta på intervju.

På bakgrunn av egen erfaring er det i intervjusituasjonene som preges av en naturlig avslappet atmosfære, enklere å løsrive seg fra strukturen på intervjuguiden og føre en samtale med god flyt. Tryggheten åpner opp for at informanten tør å stille spørsmål og at jeg som intervjuer korrigerer avsporing eller korrigerer ved oppfattelsen av at informanten har misforstått spørsmålet. Konkretisering fra begge parter bidrar også til færre misforståelser og gir datamaterialet større validitet (Grønmo, 2016).

På bakgrunn av fleksibiliteten i kvalitative undersøkelsesopplegg fremhever Grønmo (2016) at forskerrollen er det viktigste leddet. Som forsker må jeg stadig tilpasse informasjonsinnsamlingen til instrumentet og omstendighetene. Samt tilpasse jakten på

mening og forståelse, slik at datamaterialet får høy relevans for problemstillingen. Underveis i intervjuene må jeg som forsker holde den røde tråden og ikke la samtalene flyte over på andre interessante tema. Det er utfordrende å finne en god balanse mellom det å bidra i samtalen for å trygge informantene og samtidig unngå føringer. Jeg opplever at alle informantene har forberedt seg godt til intervjuet, på bakgrunn av intervjuguiden. Det er likevel under gjennomføringen, i enkelte tilfeller nødvendig å begrense informantene til det aktuelle tema og lede samtalen i ønsket retning. Min oppgave skal være å lytte til informantens svar, tolke disse og tilføye nye oppfølgingsspørsmål (Grønmo, 2016). Dog er fristelsen for å spore av med egne teoretiske innspill og samtaleemne er stor. Det å formulere meg tydelig og stille gode oppfølgingsspørsmål blir jeg stadig bedre på underveis, noe som fremkommer under transkriberingen. Jeg blir også tryggere i rollen som intervjuer, hvilket fører til at graden av strukturert utspørring blir mindre og evnen til å føre en god samtale større.

Sammenfattet åpner fleksibiliteten i kvalitative intervjuer, på en side opp for et mer utfyllende resultat gjennom muligheten til å kunne utforske tema nærmere og stille relevante oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen. Aktuelle tema som ikke er planlagt vil kunne dukke opp og styrke belysningen av problemstillingen. På en annen side, vil muligheten til å kunne forme intervjuet i retning av eget formål bidra til at det er lett å miste tråden underveis. Det blir her tydelig at jeg som forsker sitter på en stor ansvarsrolle i gjennomføringen (Grønmo, 2016).

Under selve intervjuet velger jeg å ta i bruk lydopptak som et teknisk hjelpemiddel og dokumentasjonsverktøy. Av erfaring er det lett å bli for opptatt av egne spørsmål slik at risikoen for å overse svarene fra informantene og at verdifulle data går tapt, er tilstede. Lydopptak bidrar dessuten til et mindre fokus på notatskriving og gir økte muligheter for blikk-kontakt og opprettholdelse av en god kommunikasjon. Ikke minst muligheten for å kunne være mer helhetlig tilstede med tanker og følelser. Grønmo (2016) påpeker likevel at det er viktig å notere ned forhold som ikke lydbåndet kan fange opp. For eksempel kroppsspråk, inntrykk, erfaringer, vurderinger og tolkninger som oppstår underveis. Det gis ikke rom for refleksjoner rundt min egen rolle som forsker, intervjuets gang eller informantens opplevelse under intervjuet, og det bør derfor noteres i etterkant (Nilssen, 2012). Enkelte av informantene gir uttrykk for stress og nervøsitet gjennom bevegelse av hender og en generelt urolig kroppskommunikasjon.

De uttrykker redsel for å svare ”feil” og søker stadig bekreftelser. Dette bidrar til at jeg som intervjuer føler et ansvar for å trygge informanten gjennom både blikk-kontakt, svar og kommentering av utsagn.

Lydopptakeren har også en rolle i intervjuet ved at den fungerer som en slags kontekstmarkør som skifter samtalsjanger og subjektposisjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtalen går da fra innledende gjensidig småprat og over til en mer strukturert utspørring, hvilket blir merkbart i intervjuene. En av informantene gir verbalt uttrykk for at opptakeren kan være en stressfaktor, men gir tilbakemelding ved endt intervju om at det ikke var så skummelt som forventet. Selv opplever jeg opptakeren som et nyttig verktøy ved innsamlingen av empiri. Ikke bare under selve gjennomføringen, men også i etterkant av intervjuene, fordi den gir med mulighet for tilbakespilling.

Grunnet den konkrete interaksjonsfasen og intervjuets kontekst, kan ikke forskere ukritisk akseptere det kvalitative forskningsintervjuet som en uproblematisk, direkte og universell kilde til kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). I lys av egen kritisk refleksjon blir det tydelig at min forskerrolle påvirker intervjusituasjonen gjennom egen erfaring, forforståelse, tolkning og ikke minst tilstedeværelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Forforståelse kan i følge Dalen (2011) beskrives som de meninger og oppfatninger vi på forhånd har, i forhold til et tema. Det vil påvirke spørsmålene jeg stiller, svarene jeg får, hvilke utsagn jeg velger å følge opp og igjen påvirke validiteten.

4.2.4 Analyseprosessen

Analyse er veien fra empiriske beskrivelser og til teoriinspirerte tolkninger (Nilssen, 2012). Analysen starter med en gang og er hele tiden med meg i form av ideer, refleksjoner og notater. Prosessen handler om å skape mening utfra innhentet datamaterialet, der målet er å sitte igjen med kategorier, temaer eller perspektiver som belyser problemstillingen og svarer på forskningsspørsmålene (Nilssen, 2012).

Internasjonalt er *Grounded Theory* en av de mest utbredte tilnærmingene i analysen av kvalitativt materiale (Glaser & Strauss, 1967). Tilnærmingen representerer det induktive perspektivet der empirien skal utgjøre grunnlaget for utviklingen av ny teori. Dette perspektivet står i motsetning til det deduktive perspektivet der empirien samles for å

aktualisere årsaksforklaringer i den allerede tidligere utviklede teorien. Det har vært rettet en del kritikk mot målet om å konstruere teori med utgangspunkt i empiri, da analysearbeidet forutsetter både induktive og deduktive faser (Glaser & Strauss, 1967). På bakgrunn av dette har det blitt tydeliggjort at forskere ikke kan nærme seg empirien uten nødvendigvis å bringe med seg perspektiver fra tidligere teori (Corbin & Strauss, 2008). En abduktiv tilnærming er dermed aktuell i analyseprosessen tilknyttet min problemstilling og intensjon. Begrepet abduksjon beskriver analyse av empirisk materiale som foregår med utgangspunkt i tidligere teori, og gir grunnlag for å nyansere teorien med den hensikt om nye perspektiver (Corbin & Strauss, 2008).

Informantenes verbale utsagn utgjør hovedtyngden av empiriske data i studien og for videre analyse transkriberes intervjuene. I transkripsjon blir samtalen oversatt fra talespråk til skriftspråk og gjør seg bedret egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Den nedskrevne teksten fra transkriberingsprosessen og lydopptakene utgjør da datamaterialet, som er utgangspunktet for meningsanalysen. Slutt-prosessen i analysen innebærer å se sammenhenger og mønstre i det innsamlede datamaterialet. Gjennom transkriberingsprosessen blir jeg som forsker kjent med materialet og tolker det nedskrevne utfra hva som er bestemt viktig (Nilssen, 2012). Under transkriberingen går stemmeleie og intonasjon tapt, men kan likevel tas i betraktning i tolkningen av svarene. Jeg skriver notater underveis i lydopptaket fra gjennomføringen, da det dukker opp refleksjoner tilknyttet emosjonelle aspekter som nervøsitet eller latter (Kvale & Brinkmann, 2015). Selve avskriften fra den muntlige samtalen blir allerede her påvirket av egen fortolkningsprosess. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker i denne forbindelse at det ikke finnes en sann og objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form.

I selve analyseprosessen vil *empiriske data gjøres til gjenstand for systematiske analyser* (Grønmo, 2016, s. 47). Det innebærer at jeg som forsker går inn på et mer fortolkende nivå, for å få tak i det egentlige budskapet ved å benytte meg av informantenes egne ord og utsagn, samt mine egne refleksjoner og tilgjengelig teori (Dalen, 2011). Koding og kategorisering beskrives av Nilssen (2012) som kjerneaktiviteter i det kvalitative analysearbeidet. Datamaterialet må sorteres før koding, for deretter å kunne finne sammenhenger som samler opp hoved-essensen i materialet, etter en omfattende reduksjonsprosess. Forskningsspørsmålene ligger her til grunn for hoved-kategoriseringen og hjelper meg til å holde en rød tråd i analysen.

I følge Nilssen (2012) er analyseredskaper individuelle og bidrar til økt fokusering på materialet og gjør forskeren oppmerksom og forsterker bevisstheten. To analyseredskaper anvendt i studien er å stille spørsmål til datamaterialet og å gjøre sammenligninger. Spørsmålene stilles for å generere ideer, stimulere tenkningen og bevege studien i en bestemt retning (Hammersley & Atkinson, 2004).

Til tross for at den vitenskapelige og metodiske delen i kvalitativ forskning er en systematisert og strukturert prosess, gjenstår store deler fleksibilitet og tolkning (Nilssen, 2012). Det krever disiplin av meg som forsker og innebærer å måtte innta et kritisk perspektiv på empirien, til tross for at denne gjerne fremstår som bevismateriale. I følge Nilssen (2012) kommer jeg i analyseprosessen fram til funn, mens tolkningsprosessen hjelper meg med å skape mening i funnene. Lydopptak fungerer som et godt verktøy i analyseprosessen ved at det gir meg tilgang til begge parter uttalelser (Dalen, 2011). Det bidrar i større grad til unngåelse av at mine egne føringar og tolkningar skapar "sannheter" i undersøkelsen. Nilssen (2012) påpeker at førforståelsen alltid påvirker analyse- og tolkningsprosessen, og at forskeren av den grunn må være den bevisst. Forskeren som instrument vil åpne for både muligheter og begrensninger i møte med datamaterialet og i søken etter mening og helhetsforståelse. Mine tolkninger må derfor alltid sees i lys av egen erfaring og teoretiske ståsted.

Kort oppsummert, vil bruk av kvalitative metoder åpne for muligheten til bedre å kunne fange helheten og se ulike perspektiver. Samtidig er det verdt å huske at metoden begrenses av forskerrollen. I møte med datamaterialet vil jeg i rollen som intervjuer alltid stille med en førforståelse som vil påvirke fortolkningen og prege resultatet (Dalen, 2011). I analyseprosessen må jeg av den grunn følge prinsipper for etikk og troverdighet (Nilssen, 2012).

4.3 Forskerrolle og forskningsetikk

Det nære forholdet mellom forsker og informant er et kjennetegn ved kvalitativ forskning, og dette stiller forskningsetiske krav til meg som forsker og selve forskningsprosessen (Grønmo, 2016).

4.3.1 Forskerrolle

Et forskningsintervju kan ikke betraktes som en åpen og fri dialog mellom likestilte parter. Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) beskriver forskningsintervjuet som *en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet*. Sitatet begrunnes i at forskeren sitter på en vitenskapelig kompetanse og er den som definerer intervjusituasjonen, bestemmer tema og legger føringene for samtalen. Det er da ikke selve samtalen som er i fokus, men den blir mitt instrument for å få frem ønsket datamateriale. Som forsker sitter jeg også på ”makten” til å kunne tolke og formidle informantens utsagn i retning av egen vinning. Altså å tolke utsagn utfra ønsket forskningsoppgåelse og ikke minst foreta selektiv publisering.

4.3.2 Forskningsetiske dilemma og overveielser

Mens vitenskapelige metoder skal sikre at vitenskapelig virksomhet er faglig forsvarlig, omfatter forskningsetikk et sett av normer som skal sikre at vitenskapelig virksomhet er moralsk forsvarlig (Grønmo, 2016). I følge Ringdal (2013) skiller vi mellom formelle og uformelle normer og regler for beskyttelse av individ, samfunn og publisering.

En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse, forbundet med etiske spørsmål og retningslinjer. Av den grunn utarbeider jeg på forhånd et informasjonsskriv og et samtykkeskjema med informasjon om selve undersøkelsens hensikt, bruksområde og anonymisering (se vedlegg 1). Forutsetningen for bruk av lydopptak innebærer innhenting av et informert samtykke, der deltakeren gjøres kjent med retten til å stoppe opptaket, og/eller få det slettet i etterkant. Forskningsprosjekter som inneholder personopplysninger skal også meldes til NSD for godkjenning (Ringdal, 2013). Dette for å sikre konfidensialitet. I forkant av intervjuprosessen tar jeg derfor kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for en vurdering av om prosjektet mitt er melde- eller konsesjonspliktig, i henhold til personopplysningsloven. Personopplysningsloven ivaretar sikker behandling av opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner (Personopplysningsloven, 2000). I studien anonymiseres informasjonen om deltakerne, og spørsmål som krever personopplysninger blir ikke stilt. Dersom informantene selv kommer med uttalelser hvor personopplysninger dukker opp, anonymiseres dette i transkriberingsprosessen og på den måten ivaretas personvernet. Prosjektet blir av den grunn vurdert som ikke meldepliktig til NSD.

Intervjusituasjonens konsekvenser for informantenes ”prestasjon” må tas med, da intervjuet er avhengig av trygghet, troverdighet, respekt og en god kommunikasjon.

Det menneskelige samspill i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon. Intervjuforskningen er derfor fylt med moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95).

Andre etiske aspekter ved et intervju knytter seg til min oppgave som forsker med å tolke og lage en forståelse av datamaterialet som skal presenteres, samt egne verdier og meninger som kan få konsekvenser for forskningen. Dette stiller krav til både transkripsjon og analyse. Som forsker tilbyr jeg derfor deltakerne å lese den fullførte oppgaven. Det vil kunne gi en trygghet i forhold til hva informasjonen blir brukt til og i større grad bidra til unngåelse av selektiv publisering.

4.4 Studiens kvalitetskrav

Vitenskapelige studier kjennetegnes ved at empiri behandles på en systematisk måte. I følge Grønmo (2016) er hensikten med et datamaterialet at det skal brukes til å belyse en bestemt problemstilling, og at kvaliteten er høyere jo mer velegnet materialet er. Det foreligger bestemte regler og prosedyrer for å sikre at empirien som belyses blir så pålitelig og nøyaktig som mulig (Grønmo, 2016). I en undersøkelse er det mange faktorer som påvirker resultatet. Av den grunn er det viktig å problematisere eventuelle feilkilder i datamaterialet som må tas med i betraktning av studien (Maxwell, 2013).

4.4.1 Validitet og reliabilitet

På bakgrunn av metodevalg, stilles det spørsmål relatert til studiens validitet. Altså i hvilken grad den valgte metoden er egnet til å samle inn gyldig data til min problemstilling, og resulterer i relevante data som svarer til intensjonen med selve studien (Grønmo, 2016). Maxwell (2013) tydeliggjør at det må være en relasjon mellom problemstilling, forskningsspørsmål og svar. Begrepet reliabilitet referer derimot til hvor pålitelig et datamateriale er. Et datamateriale kan ikke være gyldig for en problemstilling, dersom materialet ikke er pålitelig. Reliabiliteten kommer til uttrykk

ved at identiske data oppstår gjennom ulike datainnsamlinger om samme fenomener, tilknyttet samme undersøkelsesopplegg (Grønmo, 2016). Det handler om hvor mye leserne kan stole på resultatene og studien. Reliabiliteten avhenger derfor av hvordan mitt undersøkelsesopplegg er utformet og hvordan datainnsamlingen blir gjennomført.

Begrepet validitet innebærer refleksjoner rundt påvirkningsfaktorer og eventuelle feilkilder tilknyttet utvalg, forskerrolle og metodeopplegg (Grønmo, 2016). Følgelig hvordan datamaterialet kan være påvirket og hva slags betydning det får for studiens kvalitet. Validitet innebærer også i hvor stor grad valgt metode har oppfylt mitt formål og samlet inn gyldig data til problemstillingen. I en kvalitativ tilnærming med intervju som metode er det samtalen som styrer datainnsamlingen ved at forskeren bruker seg selv som instrument. Et intervju er derfor avhengig av at kommunikasjonen fungerer godt (Grønmo, 2016). Som forsker påvirkes intervjusvarene av min væremåte og spørsmålsformulering. Dersom kommunikasjonen mellom meg som forsker og informanten fungerer dårlig, vil dette kunne resultere i at informasjonsutvekslingen blir begrenset. Dårlig kommunikasjon kan også innebære misforståelser og feiltolkninger av ønsket og gitt informasjon, hvilket igjen påvirker validiteten (Grønmo, 2016).

I et kvalitativt forskningsintervju er skillet mellom data og fortolkninger svakt. Hvert utsagn og hver tolkning er basert på subjektivitet og stiller derfor krav til min kommunikasjonsevne, både eksplisitt og implisitt (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker må jeg være bevisst egne og informantens signaler og tolkninger, samt at kunnskapen om intervjutemaet også vil påvirke intervjuutsagnene. Det bekreftes at tolkning og refleksjon er to grunnelementer i kvalitativ forskning (Fuglestad, 2013). Min tolkning vil alltid komme imellom empiriske data og forskningsresultatene. Av den grunn er det viktig at grunnlaget for mine tolkninger tydeliggjøres, slik at studiens validitet kan defineres av leserne. I denne forbindelse kan det trekkes en parallell til analytisk generalisering, som omhandler i hvor stor grad lesere får en begrunnet vurdering av i hvilken grad funn kan være nyttige i andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). En bevissthet rundt den subjektive tilnærmingen i kvalitativ forskning er avgjørende i forhold til filtreringen av svar, transkriberinger og analysen av empiri.

5 Presentasjon av empiri

Følgende kapittel starter med en redegjørelse av arbeidsprosessen med datamaterialet. Deretter kommer en presentasjon av innhentet empiri. Empirien omfatter forskningsspørsmålene og er inndelt under to hovedoverskrifter i samsvar med disse. Den består av informantenes uttalelser relatert til deres refleksjoner og perspektiver på barnehagens arbeid med utfordrende temperamentstrekk og problematferd, og på PP-tjenestens bistandsmuligheter. Empirien utgjør et omfattende materialet. Det vil ikke være hensiktsmessig å gjengi all informasjon i intervjuene, av den grunn fremlegges kun det som vurderes har størst relevans for problemstillingen. Avslutningsvis i kapittelet kommer en kort oppsummering av hovedelementene, som utgjør grunnlaget for drøftingen i neste kapittel.

5.1 Fremstilling av funn

For å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent vil jeg vise til arbeidet med datamaterialet og presentasjonen av funnene. Dette for å formidle både hva jeg fant og hvordan jeg fant det. Nilssen (2012) påpeker at jeg ved å beskrive egen analyse- og fortolkningsprosess, bidrar til at leserne bedre kan vurdere om funnene er troverdige og overførbare til andre kontekster.

I følge Nilssen (2012, s. 103) hevdes det at *den vitenskapelige delen er et systematisk og disiplinert intellektuelt arbeid som krever nøyaktighet i alle detaljer*. Analyse- og fortolkningsprosessen avhenger av mitt valgte perspektiv som inntas på svarene, definert av spørsmålene det ønskes svar på. Å møte datamaterialet med et åpent sinn kan være utfordrende, da mitt perspektiv preger hva jeg ser etter og hva jeg vektlegger i tolkningen av empirien. Nilssen (2012) påpeker her at jeg som forsker må være åpen for flere muligheter og tolkninger gjennom å innta et kritisk blikk på mønstre som trer frem i empirien og kan fremstå som bevismateriale. Det er alltid flere måter å tenke på, og utsagn baserer seg gjerne på en side av saken. Samtidig må jeg være kritisk til egen påvirkning under selve undersøkelsen. Min tilstedeværelse, spørsmålsformulering og ubevisste føringer påvirker informantenes svar og innholdet som vektlegges.

I etterkant av intervjugjennomføringene og transkriberingsprosessen er hovedfokuset mitt å bli kjent med empirien. Det er nødvendig for å kunne opprettholde en viss kontroll og i større grad sikre at relevant datamateriale ikke blir oversett og utelatt i refleksjonene. Nilssen (2012) skriver at det er nødvendig å foreta en sortering for å kunne kode empirien, og finne sammenhenger som samler opp hoved-essensen i materialet. Tanken var i første omgang å sortere empirien ut fra hvert av spørsmålene i intervjuguiden, men flere av uttalelsene og svarene gled over i hverandre, hvilket gjorde det utfordrende å kategorisere fellestrekkene. Løsningen ble i stedet å organisere det mest fremtredende materialet, i relevante temakategorier. Da det var enklere å sortere informantens utsagn i større og mer generelle tema. Forskningsspørsmålene lå til grunn som et utgangspunkt for hovedkategoriseringen, og har hjulpet meg til å holde en rød tråd i analysen.

I selve fremstillingen av empirien velges det av hensyn til informantene og relevans for studien, ikke å presentere deres bakgrunnsinformasjon. De har alle lang erfaring innenfor den aktuelle stillingen i PP-tjenesten og denne informasjonen vurderes tilfredsstillende nok i belysningen av min problemstilling. Funnene i empirien blir fremstilt med overskrifter i samsvar med tilhørende tema i drøftingsdelen. Videre velger jeg å ta i bruk en del intervjusitater. Dalen (2011) foreslår at det kan være nyttig å anvende sitater som fanger opp det essensielle og som gir leseren innsikt i temaet. Jeg opplever at sitater trekker leseren nærmere teksten og gir et mer valid inntrykk av funnene. Videre kan en bruke sitater som representerer flere informanter (Dalen, 2011). Uttalelsene fra informantene samsvarte ved flere anledninger og ved hjelp av representative sitater kan innholdet i større grad tydeliggjøres. Direkte utsagn og begreper brukt av informantene markeres følgende med kursiv. For å øke lesbarheten kan anvendte sitater være noe omskrevet, men det er vektlagt at meningsinnholdet forblir uendret.

5.1.1 Problematferd

I studien er bruk av begrepet problematferd et bevisst valg for å presisere at det omhandler normalvariasjoner i atferd og ikke atferd tilknyttet diagnosespekteret. Av den grunn blir det naturlig å starte intervjuene med en begrepsavklaring for å undersøke om informantene sitter på en tilnærmet forståelse som meg selv.

Gjennom intervjuundersøkelsen skaffer jeg empiri som samsvarer med egne refleksjoner rundt betydningen av begrepet problematferd. Alle tre informantene vektlegger i stor grad at det er en atferd som ikke passer inn i ”normalen”, og at den da oppleves problematisk av ansatte og omgivelsene rundt. Hos to av informantene er det et fellestrekk at begge unngår bruk av begrepet problematferd. Det begrunnes i en frykt for stigmatisering og at fokuset skal rettes mot barnet som et problem, kontra omgivelsene som et problem for barnet. Benevnelsen *utfordrende atferd* blir av den grunn i større grad anvendt hos PP-tjenesten, fremfor *problematferd*.

Fokuset på at barnehagen skal preges av en profesjon der personalet ser med *like briller* og har en felles forståelse for atferden, uttales som betydningsfullt av alle informantene. En av dem påpeker at atferd som er utfordrende i en setting, ikke nødvendigvis bør være det i en annen setting. Hun sier:

jeg tenker at vi noen ganger bommer litt utfra kulturell forståelse. Vi handler ofte utfra vår egen ryggsekk, med mindre vi er veldig profesjonelle.

I en systemteoretisk tilnærming til problematferd, vektlegges det av alle informantene å bistå personalet.

I systemtenkningen vår ligger det at vi alltid ser barnet i forhold til omgivelsene. Vi i PP-tjenesten må spørre barnehagen hvordan barnet fungerer i ulike situasjoner og hva personalet vektlegger i miljøet sitt. Vi jobber med å hjelpe systemet rundt, for å hjelpe barna til at det fungerer.

5.2 PP-tjenestens vektlegging av barnehagens arbeid med problematikken

5.2.1 Struktur

Gjennom intervjuundersøkelsen er jeg ute etter informantenes erfaringer og perspektiver på hva som kan være kontekstuelle årsaker til at problematferd i barnehagen oppstår. I analysen av svarene ser jeg flere fellestrekk som omhandler barnehagens rutiner, planlegging, organisering og struktur.

En av informantene forteller at struktur har blitt et velkjent begrep som alle er opptatt av, og at struktur kanskje er noe av det første PP-tjenesten ser på i en barnehage.

En fungerende hverdag handler mye om hvordan personalet organiserer og klarer å gjennomføre planene sine.

I forbindelse med kontekstuelle påvirkningsfaktorer for problematferd, nevnes det av flere at barnehagen har mange rutiner som ikke er nedskrevet og kommunisert ut til barn. En av informantene uttaler at barnehager med *flytende struktur* sender utydelige signaler og beskjeder på hva som skal skje, og at det fører til usikkerhet og stress hos både barn og personalet.

Stress medfører gjerne at voksne tar i bruk en del uheldige strategier som roping og skriking, når de skal sette grenser eller korrigere. Dette kan være utløsere for barn som blir trigget av dette.

Videre understreker to av informantene at mange barn er avhengige av forutsigbarhet for å kunne mestre hverdagen på en god måte. De mener at bruk av visuelle hjelpemidler kan bidra til at den strukturen som ligger til grunn synliggjøres og lettere tydeliggjøres. Samtidig stiller det høyere krav til personalets planlegging og evne til å ha oversikt over dagens aktiviteter.

Barnehagen må endre på organiseringen, ikke bare metoden i møte med enkeltbarn, men hvordan hele hverdagen organiseres. Det må gjøres en mer dyptgripende forandring som går på struktur, organisering og personalet.

Utsagnet ble uttrykt i sammenheng med at det praktiske styrer mye av hverdagen i barnehagen. Flere av informantene nevner i intervjuet at barnehagepersonalet er opptatt av tiden de har til rådighet og at de stadig gir uttrykk for at den ikke strekker til. En av dem eksemplifiserer dette gjennom å si:

vi som PP-rådgivere kan noen ganger observere personalet stå med maten og at ungene løper fritt, samtidig så sier de at de har ikke tid. Vi ser da at personalet blir fanget i praktiske gjøremål.

En annen informant understøtter dette. Hun mener at vi må snu på dilemmaet og heller tenke at personalet bør være mer opptatt av hvordan de bruker tiden til barna, fremfor bruken av sin egen tid på jobb. Nye rutiner bør da integreres hvor ivaretagelse av barna er hovedfokuset.

Flere hevder at barnehagepersonalets forventninger til barna ofte er for høye. En av informantene uttrykker at personalet ikke *matcher* nivået barna er på. Samlingsstunden blir her eksemplifisert. Informanten forteller at personalet da går inn i situasjonen med egne tanker, forventninger og rammer, og glemmer at barna ikke sitter med den samme forståelsen som dem selv.

Samlingsstunden preges da av hysjing og irettesetting, til tross for at barna ikke aner hvor lenge de skal sitte, på grunn av manglende tidsperspektiv. De får kun beskjed om å holde ut, og for barna med mest uro i kroppen og støy på linja er dette en sjanseløs oppgave.

Videre påpeker en informant at hun likevel opplever at barnehagen ved en til-melding, ofte tenker at det er barnet som har vansker og at det må inn og gjøres noe på individnivå. Hun sier at:

det vi vet er jo at arbeidet som gjøres i barnehagen fra morgen til ettermiddag, er det som er rundt barnet hele tiden. Det er der det må gjøres et godt arbeid, og ikke at det kommer noen fra PP-tjenesten i få timer.

På spørsmålet om hvordan barnehagen da kan etablere beskyttende faktorer for barn i risiko, svarer informantene at det handler om ryddig struktur preget av oversikt, forutsigbarhet, visualisering, påminning og varierte aktiviteter. En av dem hevder at dersom temperamentsdisposisjoner sees på som en sårbarhet på lik linje med andre sårbarheter barn kan være født med, vil det føre til at personalet tenker at barnet faktisk kan hjelpes gjennom god planlegging og ryddig struktur.

5.2.2 Personalets rolle

I det systemteoretiske perspektivet er personalet en sentral faktor hos alle informantene. En av dem uttaler at de første observasjonene som blir gjort av PP-tjenesten i tillegg til struktur, er å se på hvordan personalet møter barnet. Alle informantene tydeliggjør at det med en systemisk tilnærming, er stort fokus på at *voksne* må endre seg for at barnet skal kunne endre atferd. *Vi kan ikke begynne med barnet, men vi må begynne med de voksne.* En informant uttrykker at det er personalet som sitter med nøkkelen for at barnet skal ha mulighet for endring. Videre forteller hun at det i flere tilfeller kan være tøft for enkelte, da mange har lav selvinnsikt og mye ubevisste handlinger og vaner som påvirker barna. En annen informant påpeker at det er personalet som har ansvaret for

kommunikasjonen og samhandlingen med barna. Hun uttaler at: *de må snu speilet, se seg selv og bevisstgjøre egne reaksjoner og måter å jobbe på.*

En av informantene viser til et eksempel fra egen hverdag der et barn med utfordrende temperament blir observert, og barnehagepersonalet i etterkant gir tilbakemeldinger om at alt gikk så fint da PP-rådgiver var tilstede. Informanten undrer seg og stiller spørsmål om hva slags endringer barnehagepersonalet kan ha gjort da hun skulle komme. Endringer som kanskje kan være lurt å gjøre hver dag. Videre forteller hun:

vi bekrefter alltid tro på det barnehagen sier, men hva som gjør at situasjonen forandrer seg når PP-tjenesten er her, vet vi ikke. Allikevel så ser vi at når enkelte ting er tilrettelagt, så skjer det noe. Det er veldig interessant å se forandringer som skjer gjennom riktig tilrettelegging.

I svaret på hva som preger en god voksenatferd i møte med utfordrende temperament, er ro og tydelighet fremtredende hos informantene. Begrunnelsen ligger i at disse egenskapene avverger overraskelser og at personalet ikke mister kontrollen, selv i en stresset situasjon. Det hevdes at det handler om autoritative *voksne* som er tydelige, men samtidig varme. Videre fremhever informantene viktigheten av en trygg relasjonsbygging.

Barn trenger både rammer og varme. Det betyr at voksne ikke har utbrudd, men heller ikke er ettergivende. Barn trenger grensesettende, varme og tydelige voksne. Personalet må vise at vi tåler de sårbare barna. Få barna til å stole på deg og at du er der uansett og at du liker det uansett.

Informanten forteller at vi må vise barn at vi liker det selv om det er sint, samtidig som vi må ramme inn atferden. For alle barn står opp hver dag og tenker at i dag skal jeg ha en fin dag. *Da er det pokker vår jobb å hjelpe dem når det snurrer.*

Flere av informantene opplever merkbart bruk av beskjeder, korrigeringer og konsekvenser i barnehager. De mener at det ofte er mange regler, gjerne uskrevne, som forvaltes forskjellig av voksne. I denne forbindelse blir det uttrykt:

jeg har ikke tro på konsekvenser, straff og innstramninger, men derimot oppmerksomhetsprinsippet. Den atferden du ønsker mer av, den gir du mer positiv oppmerksomhet og ros til.

To informanter forteller at PP-tjenesten jobber mye med problematikk der barnehagepersonalet opplever det vanskelig å bygge relasjoner til enkelte barn. I denne forbindelse understreker en av dem:

barnehagepersonalet må være bevisst sin rolle og sitt ansvar for å bygge en god relasjon til barnet. Det er en hindring mellom meg og det barnet og den hindringen er det meg som må fjerne. Dersom et barn du skal tilbringe tid med trigger deg veldig, så må det tilrettelegges så godt som mulig for å drive relasjonsbyggende aktiviteter med barnet. Bli kjent med det, finn ut hva barnet liker å leke med, hvem det liker å leke med, og hva det liker å gjøre.

Videre forteller hun at det tidligere har vært snakk om kjemi og at man ikke kan like alle barn. Dette avkrefter hun gjennom utsagnet:

i barnehage må man det, man må respektere at barnet trenger meg og at det er min jobb og sørge for at barnet har det bra. Det er vi voksne som setter opp veggen og lukker døra.

En annen av informantene sier at det handler om å bevisstgjøre seg hva som skaper utfordringen. Hvorfor det er vanskelig å bygge relasjon til barnet, hva det er barnet gjør som trigger, og hvordan det er å være dette barnet. Hun påpeker at bevisstgjøringen har som mål å endre personalets holdning til å handle om og forstå atferden. *Min tilnærming er alltid hva kan jeg gjøre annerledes for å få en bedre variant av barnet.* Flere informanter tydeliggjør at personalet hele tiden må jobbe med seg selv for å møte barnet der det er og ikke der de tror at barnet er. En av dem understreker at personalet i barnehagen er den beste *vaksinasjonen* for barna, og uttaler:

jeg ønsker at alle i møte med barn som trøbler, i stedet for å tenke hva er galt med deg, skal tenke hva er det du prøver å fortelle meg. Hvis jeg klarer å få de voksne til å se barna innenifra, ikke hva som er galt med deg men hva er det du prøver å fortelle meg, så har barna en mye bedre hverdag.

Personalet som rollemodeller er et gjentakende tema hos informantene. En av dem uttrykker at det er skremmende hvor viktig voksenrollen er, men samtidig veldig inspirerende. Informanten viser stort engasjement for personalet og betydningen av systemarbeidet i barnehagen.

Jeg tenker at ansatte i barnehagen ikke er seg helt bevisst sin rolle, at de er rollemodeller for barna uansett hva de gjør. Vår oppgave er å bevisstgjøre personalet sin kjempe viktige rolle.

5.2.3 Kompetanse

Relatert til spørsmålet om sammenhengen mellom barns utfordrende temperament, miljø og problematferd ble det vektlagt av alle informantene at faktorene må sees i en helhetlig sammenheng. *Jeg ville aldri sagt at det var en av dem som alene står ansvarlig.* Samtidig ble det påpekt av flere at det i barnehagens praksis blir snakket mye om individet og atferden, men at annet kommer som en bisetning. For eksempel: *de fungerer godt alene eller med en voksen, men sammen med andre så (...).*

På spørsmålet om årsaken oftere blir tillagt egenskaper ved det enkelte barn, fremfor samspillet mellom barn og voksne, svarer to av informantene at det ofte er barnet som blir sett på som problemet og at *arvesynden* henger sterkt ved. Dette til tross for at barnehagepersonalet selv, sjeldent mener det.

vi som PP-rådgivere ser det i barnehager hvor det er stort sprik mellom kompetansenivå og lite kommunikasjon at atferden gjerne legges på foreldre eller søsken, barnehagen har hatt før. Ungene er ofte prisgitt personalet, uten at de voksne kanskje skjønner det selv.

Den siste informanten svarer derimot at: *dersom du hadde spurt meg for fire år siden hadde jeg svart ja, men nå kan jeg ikke svare ja lenger.* Begrunnelsen ligger i at utviklingen har beveget seg fra å se barnet som et problem, til å se omgivelsene som problematisk for barnet.

To av informantene forteller at det i flere tilfeller kan stilles spørsmål vedrørende den utfordrende atferden som blir tilmeldt PP-tjenesten. *Noen ganger lurar vi på hvor normalitetsbegrepet i barnehagen ligger.* De samme informantene mener at iveren etter en diagnose er stor. Det begrunnes i personalets behov for svar, en forventning om at det med en diagnose vil ordne seg, eller at ressursene gjerne kommer som følge av diagnosen. En av informantene hevder at en diagnose ikke endrer noe, derimot at økt kompetanse vil bidra til refleksjon over faktorer som kan være med på å påvirke og opprettholde en atferd. Den andre informanten forteller at barnehager gjerne kommer, da de sitter fast i tanken om at barnet er annerledes enn andre og at det da må være noe galt med det. Hun mener at mangel på kompetanse hemmer barnehagen i å tenke at det faktisk er noe som tillater andre å trigge barnet, eller at voksne selv trigger det.

Jeg har selv observert et barn i barnehage som hadde et sterkt temperament, hvor en av de voksne utfra min oppfattelse bedrev erting og ironi, hvilket barn ikke forstår.

På spørsmålet om betydningen av kompetanseheving i barnehager er det stor enighet blant informantene. I følge dem vil det ha avgjørende betydning for praksis og resultere positivt i barns atferd. *Jeg tror at personalet vil bli mye mer bevisst på seg selv og hva slags muligheter de har, ikke bare se begrensningene.* Flere av informantene hevder at økt kompetanse vil bidra til en endring i synet på barn og forståelsen av problematferd. En av dem uttaler at barnehagepersonalet må få vite begrunnelsene for å skulle handle på bestemte måter, for da øker motivasjonen til å gjøre en *god* jobb. I det siste intervjuet uttrykker en informant sin fascinasjon over hvordan fagmiljøene har vært i klinsj med temperamentsforskningen.

Det er helt tragisk at forskningen ikke har blitt mer brukt og at den blir misforstått. Tanken om at barn er født sånn og at vi da ikke kan gjøre noe med det, må rives ned.

5.3 Pedagogisk- psykologisk tjeneste som bidragsyter

Empiri relatert til forskningsspørsmålet om PP-tjenesten som en bidrags- og kompetanse giver blir her presentert. Under intervjuundersøkelsen konkretiserer jeg at tiltaksvektlegging begrenses til et mikronivå, hvilket innebærer at tiltak rettet mot eventuelt foreldresamarbeid eller spesialpedagogiske ressurser på individnivå, utelukkes.

5.3.1 Rådgivning og veiledning

Veiledning av personalet fremheves av alle informantene som et bistands- og kompetanseutviklingstiltak i barnehagen. Informantene påpeker at det må gjøres endringer i PP-tjenestens måte å arbeide på, dersom ventelistene ikke skal bli lengre og saksarbeidet større.

En informant uttaler at:

det er mye vi kan gjøre. Jo mer av det systemiske arbeidet vi gjør, jo forttere går jungeltelegrafen om at vi ikke kun jobber direkte med barnet, men at vi også jobber med personalet.

Det fortelles at det i veiledningsprosessen formidles hva som er viktig tilrettelegging for barnet. Videre utarbeides det mål og kriteriene for at målene skal kunne nås. Det presiseres at målene skal lages av personalet selv, som et resultat av felles refleksjon med PP-tjenesten. Informantene uttrykker at det er en fordel å ha gjennomført minst en observasjon i forkant av veiledningen. Dette for å skape et større innblikk i situasjonene og utfordringene personalet og/eller barnet står i. Videre fortelles det at observasjonene på en avdeling, baserer seg på samtaler med barnehagen om hva som skal observeres og når. Personalets deltakelse er fremtredende i intervjuene. *Når vi går ut på avdelingene ønsker vi at alle skal være med, også daglig leder.* Informanten begrunner utsagnet i viktigheten av å delta sammen, utvikle eierskap til utfordringene og å oppleve felles mestring. En annen informant støtter dette ved å si at:

Jeg er veldig opptatt av at de som skal endre seg, må være med på prosessen. Det gir en slags mestringsfølelse som er positiv for både personal og barn. Initiativet og motivasjonen øker også hos et barnehagepersonale som får lov til å jobbe og ta ansvar selv.

Under veiledningen gis det *lekser* med oppgaver og endringer som skal prøves ut i barnehagen.

Vi prøver å endre en kultur, men ser at det fort faller tilbake i gamle former. Så vi har vel ikke helt klart å løse hvordan vi kan arbeide med systemet og være med på en sann endringsprosess.

Sitatet er fra en informant med erfaring fra barnehager som har falt tilbake i gamle spor. Hun forklarer at det kan ha sammenheng med at endringer må skje parallelt på flere områder, til samme tid. At struktur, organisering og personalet må tilpasses hverandre. En annen informant påpeker at personalet i barnehagen trenger mer hjelp og støtte. Hun har erfaring fra barnehager der personalet har utviklet et felles språk og i møte med problematferd, klarer å reflektere over hva de må tilrettelegge og hva det er som opprettholder atferden. Alle informantene er enige om at målet er å utføre veiledning som kan bidra til at personalet møter barn, på en hensiktsmessig måte.

5.3.2 Før-tilmeldingsmøte

To av informantene presenterer et lavterskeltilbud som tilbys barnehage og foreldre, før en eventuell tilmelding. Det er et drøftingsmøte uten avklart målsetting. En annen informant fremhever at det gis innspill til både teori og metoder som personalet kan ta med seg, inn i sin egen opplevelse av barnehagehverdagen.

Vi er da to fra PP-tjenesten som stiller, uten kjennskap til barnet og veileder gjennom samtaler. Det er her stort fokus på barnehagens handlingsmønster, og det er som regel stort fokus på det å forstå barnet.

På møtene dreier saken seg ofte om atferdsproblematikk i form av atferd som utfordrer omgivelsene. Informanten forteller at PP-tjenesten ofte sier noe om at det er vanskelig å tenke at det er barnet som er problemet, før de vet at miljøet rundt er tilrettelagt og at systemet ivaretar barnet. Det blir uttalt at målet med slike møter er å bidra til at det settes inn positive tiltak på hvordan personalet kan møte og forstå barnet.

Hos oss i PP-tjenesten velger vi vanligvis å kalle atferden for mestringsstrategier. Barnet har på et tidspunkt lært seg en strategi som har funket, men som ikke funker lenger. Voksne må da være veileder for barnet, til å finne nye strategier. Så er det sånn at vi har god erfaring med at det skjer endringer, og så er det noen ganger at det selvfølgelig ikke blir en endring.

To av informantene uttrykker likevel at personalet i større grad ber om hjelp til selv å håndtere barnet, fremfor å skaffe hjelp til barnet.

Gjennom at vi har fått innarbeidet en slik praksis, har antall tilmeldingen gått ned og bevisstheten rundt effekten av at personalet tenker annerledes, har økt.

5.3.3 Samarbeidspartner i hverdagen

I et av intervjuene blir det sagt at:

Jeg ønsker meg en nærmere link mellom PP-tjenesten og brukerne våre som er personalet i barnehagen. Jeg opplever ofte at det rapporteres at de ikke skjønner oss, så da må vi bruke mer tid i barnehagene.

En av informantene deler en erfaring som underbygger sitatet. Hun forteller fra en dag hun er på besøk i barnehage og har satt seg ned sammen med barna rundt frokostbordet.

Da hun begynner å helle melk til ungene, blir det uttalt fra en barnehageansatt: *du trenger ikke å gjøre det altså. Jobber ikke du i PP-tjenesten?* Informanten bygger videre på sitatet ved å hevde at PP-tjenestens rolle bør være en veiledende støtte og drøftingspartner i hverdagen, og ikke nødvendigvis komme inn som ekspertisen. To av informantene forteller at PP-rådgivere i deres kommune er utplassert på skoler, en fast dag i uken. De mener at sjansen da er større for å bli bedre kjent og man kan være tilgjengelig og delta i flere situasjoner. En annen informant supplerer at PP-tjenesten bør være mer deltakende i hverdagens oppgaver og gå fram som en rollemodell, samt veilede i ulike situasjoner som oppstår. Hun bekrefter av erfaring at dette er *kjempe hensiktsmessig*.

Jeg er da mye tettere på, kontra en tradisjonell rådgiver som utfører sine tester og går igjen. Jeg har større nærhet og er en kollega med dem som jobber der. Vi må kunne hjelpe veisøker gjennom å stille spørsmål, men også bekrefte.

Som tidligere presentert, kan være tøft for enkelte i personalet å få konstruktiv kritikk og motta veiledning, på egen atferd og praksis i barnehagen. Alle informantene nevner at det finnes motstand i personalet overalt, og at det i enkelte tilfeller er vanskelig å samarbeide og oppnå en god relasjon til barnehagen. På spørsmålet relatert til hvordan PP-tjenesten kan jobbe for å møte mindre motstand fra personalet, er fellesnevneren i svarene å bygge en tettere relasjon mellom PP-tjeneste og barnehage. Det hevdes at systemene må prate mer sammen om hva slags tiltak det egentlig er behov for og at PP-tjenesten i større grad må fungere som en *sparringspartner*. Samtidig som de bør bidra med forskning og teorier som underbygger barnehagepersonalets uttalelser. En av informantene uttrykker i denne forbindelse at det er en *mismatch* mellom barnehagen og PP-tjenesten:

jeg tror det er på tide å gjøre en innovasjon mot hvordan PP-tjenesten jobber. Vi må høre på brukerne, for de rapporterer ofte at PP-tjenesten ikke er tilstedeværende nok og det må vi gjøre noe med.

5.4 Oppsummering av hovedfunnene

I dette kapittelet fremlegges funnene i informantenes uttalelser og vektlegging av barnehagens møte med utfordrende temperamentstrekk og problematferd. Deretter presenteres PP-rådgivernes forslag til måter tjenesten kan bistå i arbeidet på.

Etter analysen av datamaterialet vil jeg peke på følgende hovedfunn:

- Alle tre informantene vektlegger i stor grad at problematferd er en atferd som kan beskrives ”utenfor normalen” og da oppleves problematisk av barnehagepersonalet og omgivelsene rundt. Barnets atferd sees på som en gjensidig del av- og et resultat av systemet.
- Informantenes perspektiver på mikronivåets utviklingskomponenter i barnehagen knytter seg til struktur og organisering, personalets holdning og kompetansenivå relatert til synet på barn og forståelsen av problematferd. Personalet som en beskyttende faktor i møte med utfordrende temperament er i stor grad vektlagt hos informantene.
- Fremtredende i uttalelsene om PP-tjenesten som bidragsyter er å drive kompetanseutvikling gjennom rådgivning og veiledning. Det skal foregå i form av før-tilmeldingsmøter og PP-tjenesten som en likeverdig samtale- og sparringspartner i hverdagen. Å bistå barnehagen som en samarbeidspartner innebærer tettere relasjonsbygging gjennom økt tilstedeværelse og deltakelse.

6 Analyse og drøfting av hovedfunn

I dette kapittelet vil hovedfunnene presentert i forrige kapittel drøftes opp mot relevant teori og forskning, anvendt som bakgrunn for studien. Hensikten er å løfte frem funnene for å belyse om informantenes synspunkter samsvarer med tidligere forskning og teori. Hovedsakelig vil jeg drøfte funnene i lys av teorier fra Thomas og Chess (1977; 1968), Olafsen (2010; 2011), Ulvund (2014), Bronfenbrenner (1979), Ogden (2015) og Drugli (2013), men det vil være nødvendig å supplere med annen teori utover dette.

Problemstillingen utgjør grunnlaget for selve studien og drøftingen skjer med utgangspunkt i å belyse denne:

Hvordan kan Pedagogisk-psykologisk tjeneste bistå barnehagen i arbeidet med utfordrende temperamentstrekk og problematferd hos barn?

- Hva vektlegger PP-rådgivere i barnehagens arbeid med problematikken?
- Hvordan kan PP-tjenesten være en systemisk bidrags- og kompetansegirer?

Temaene problematferd, struktur, personalrolle, kompetanse og veiledning, blir på bakgrunn av innsamlet datamateriale sentrale i presentasjonen og utgangspunktet for videre drøfting. I fremstillingen valgte jeg å kategorisere funnene i hovedtemaer som i størst grad omfavnet problemstillingen. I drøftingen vil overskriftene samsvare, men suppleres med tilhørende underoverskrifter.

6.1 Fortolkningsprosessen

Fortolkningsprosessen innebærer at jeg som forsker benytter meg av informantenes egne ord og utsagn, samt mine egne refleksjoner og tilgjengelig teori, for å få tak i det egentlige budskapet (Dalen, 2011). Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at skillet mellom data og fortolkninger i kvalitativ forskning, er svakt. Min tolkning vil derfor alltid komme imellom empiriske data og forskningsresultatene. Jeg ønsker her å påpeke at datamaterialet tolkes både bevisst og ubevisst utfra problemstillingens relevans (Nilssen, 2012).

Som tidligere nevnt, avhenger analyse- og fortolkningsprosessen av mitt valgte perspektiv, definert av spørsmålene det ønskes svar på. I denne forbindelse vil jeg spesielt trekke frem mine føringer i intervjuguiden, lagt mot personalets rolle. Videre vil jeg kommentere at informantene i omtalelsen av barnehagepersonalet, ofte bruker betegnelsen *voksne*. At personalet omtales som en ensformet gruppe, kan si noe om hvordan PP-tjenesten forholder seg til barnehagen som en pedagogisk institusjon. I lys av denne tolkningen kan det stilles spørsmål vedrørende betegnelsen *voksne*, bygger på informantenes egne forståelser, eller baserer seg på mine føringer lagt i undersøkelsen.

Fleksibiliteten i kvalitative intervjuer åpner for muligheten til å påvirke innholdet (Grønmo, 2016) og understreker betydningen av at jeg må innta et kritisk blikk på empirien, som kan fremstå som bevismateriale (Nilssen, 2012). Min informasjonsformidling og tilstedeværelse vil påvirke informantenes trygghet og tillit i situasjonen. Et kritisk blikk på materialet må derfor inntas, da informantene har mulighet til å fortelle det de tror at jeg som intervjuer vil høre eller har muligheten til å fronte egen praksis ved å svare på spørsmålene, løsrevet fra virkeligheten. Som forsker har jeg også muligheten til å tolke utsagn ut fra ønsket forskningsoppnåelse og ikke minst foreta selektiv publisering. Av den grunn er det viktig at grunnlaget for mine tolkninger tydeliggjøres, slik at studiens validitet kan defineres av leserne selv. Grunnet stort samsvar i informantenes uttalelser i undersøkelsen vil studiens reliabilitet styrkes (Grønmo, 2016). Dette kan gi leserne større grunnlag for å kunne stole på studien min.

6.2 Problematferd som begrep og et gjensidig resultat av systemet

I forståelsen av begrepet problematferd viser empirien stort samsvar hos informantene. To av dem unngår benevnelsen *problematferd*, men anvender *utfordrende atferd*. Dette i frykt for stigmatisering og fokuset på barnet som et problem, kontra omgivelsene som et problem for barnet. Dette er interessant med tanke på forskning og teoriens stadige henvisninger til begrepet. Makten som ligger i språket blir her fremtredende gjennom informantenes tydelige bevissthet og argumentering for valg av sine begreper. I parallell til dette kan det henvises til Bae (1996) og definisjonsmakten personalet sitter på i samhandling med barn, som ved misbruk kan bidra til å stemple og stigmatisere dem.

I begrepet problematferd ligger det en føring på uheldig atferd, som kan sees på som problematisk i miljøet. Det relevante spørsmålet blir da om problematikken knyttes til individet selv eller til miljøets opplevelse av den. Negativ atferd kan ofte oppleves som en egenskap ved barnet, men i følge Ogden (2015) er det antakelig mer *teoretisk tilfredsstillende* å hevde at det er et resultat av samhandlingen med andre. I denne forbindelse presiserer en informant at arbeidet med denne type problematikk, stadig beveger seg mer fra tanken om at det er barnet som er et problem, og over til å se barnet i miljøet det er en del av. Thomas et al. (1968) fremhevet samspillet mellom atferds karakteristika og miljøets betydning for barns utvikling. Barnet påvirker da omgivelsene og blir selv påvirket av det. Her kan barnet i følge Overland (2007, s. 25) betraktes som aktører som velger sine handlinger ut fra egne oppfattelser og hensikter de har i ulike situasjoner. Flere av informantene understreker i denne sammenheng at vi bør være mer opptatt av å se omgivelsene som en utfordring for barnet, ikke omvendt. Samtidig sies det at dersom PP-tjenesten ikke jobber med å være seg dette bevisst, er det *fort gjort* å legge *skylden* over på barnet. En uttalelse som understøtter nettopp dette er at det ofte prates mye om individet selv og atferden, men at alt annet kommer som en bisetning.

Til tross for stort samsvar i informantenes forståelse av problematferd, blir det uttalt at det er større variasjoner i forståelsen i barnehagene. En informant eksemplifiserer barnehageansattes utsagn som lyder: *de fungerer godt alene eller med en voksen, men sammen med andre så...* I slike utsagn ligger det implisitt at det er barnet som skaper konfliktene, og i flere tilfeller kan det da oppleves at *skylden* og ansvaret blir tillagt barnet. Ikke nødvendigvis fordi personalet selv er dette bevisst, men det kan handle om en usikkerhet og et behov for å tillegge atferden en forklaring. Lund (2012) skriver at begrunnelsen for barns atferdsutfordringer vil være med på å styre hvordan utfordrende barn blir møtt og hva slags tiltak som iverksettes. En fallgrube mange pedagoger ofte går i er å rette søkelyset mot barnet og utarbeide individrettete tiltak. Det kan være ”løsninger” som får et personale til å senke skuldrene og fraskrive seg ansvaret (Lund, 2012). En informant påpeker her at utrygghet og usikkerhet hos personalet kan medføre at skylden legges over på individet, fremfor at de går i seg selv for å finne svar. På bakgrunn av dette kan det stilles spørsmål om i hvor stor grad barns atferd er sosialt definert.

Når det er sagt, er det store variasjoner i forståelsen av normalitetsbegrepet tilknyttet atferd. Ogden (2015) fremhever at grensen mellom oppfattelsen av det normative og det avvikende er avhengig av forståelse, kunnskap og kontekst. En informant gir uttrykk for at PP-tjenesten noen ganger i sammenheng med tilmeldinger, må stille seg spørrende til *hvor normalitetsbegrepet ligger hos personalet i barnehagen*. Videre påpeker Ogden (2015) at problematferd påvirkes av situasjonsfaktorer som hvor barn er, hvem de er sammen med og når atferden forekommer. Det betyr at personalet må være forsiktige med å definere barns atferd på bakgrunn av få erfaringer eller av få enkeltpersoners uttalelser. Det fremheves også av Olafsen (2010) at vurderingen av utfordrende temperament er tett sammenvevet med den gjensidige tilpasningen mellom barnet og miljøet, og i hvilken grad temperamentsuttrykket passer inn i ulike kontekster. En av informantene tilføyer her at atferd som utfordrer i en setting, ikke nødvendigvis bør gjøre det i en annen setting. Med bakgrunn i både teori og empiriske uttalelser vil toleransegrensen for hva slags atferd som oppleves problematisk, variere mellom situasjoner og fra person til person, og må derfor tas i betraktning. Drugli (2013) stiller spørsmål vedrørende konfliktfylte relasjoner mellom pedagog og barn, kan ha sin årsak i liten toleranse for impulsiv, høylytt og urolig atferd. Sollesnes (2008) mener derimot at toleranseterskelen for støyende atferd og uro med tiden har utvidet seg, grunnet økt pedagogisk forståelse for barns utfoldelsesbehov.

En informant hevder at personalet i barnehagen ofte handler utfra sin egen *ryggsekk*, med mindre de er veldig profesjonelle. Dette påvirker hva de ser og hvilke muligheter de er åpne for, til å gjøre noe med. I denne forbindelse understrekes det i intervjuene at barnehagen som institusjon bør bære preg av en profesjon der personalet ser med *like briller* og har en felles forståelse for problematikken. I de fleste barnehager preges personalgruppen av et mindretall pedagoger og av et flertall assistenter uten formell pedagogisk kompetanse. PP-tjenesten kan her støtte pedagogene i sitt veiledningsansvar og bidra til at det utvikles et felles prosjekt (Lauvås & Handal, 2014). Slik at samspillet i personalgruppen og mellom *voksne* og barn blir lettere, fordi alle vet hva som forventes (Lund, 2012). Samtidig må det tas på alvor at noen barn blir oppfattet som mer utfordrende enn andre. I enkelte tilfeller er det behov for mer omfattende individuell tilrettelegging og oppfølging, enn det barnehagen har kapasitet og kompetanse til.

6.3 PP-tjenestens vektlegging av barnehagens arbeid med problematikken

Det kreves flere pedagogiske virkemidler og tiltak for å kunne møte problematferd på en adekvat måte (Overland, 2007). Ut i fra informantenes erfaringer og perspektiver på kontekstuelle årsaker til problematferd, blir det naturlig å reflektere rundt eventuelle opprettholdende faktorer. Thomas et al. (1968) & Olafsen (2010) hevder begge at forholdet mellom medfødte disposisjoner og miljøfaktorer er viktige for hvordan et barn fungerer i hverdagen, og vektla temperament i sammenheng med kontekstuelle faktorer. Det underbygger tanken om at barnet i seg selv ikke er et problem, men at problemet oppstår i interaksjon med omgivelsene. En av informantene uttaler at barn med høy grad av utfordrende temperament i kombinasjon med uheldige miljøfaktorer, vil kunne forårsake *eksplosjon*. Om miljøfaktorene derimot tilrettelegges, vil barn ikke behøve å bruke det temperamentet.

6.3.1 Struktur som beskyttende faktor

Alle deltakerne vektlegger betydningen av struktur i møte med utfordrende temperamentstrekk hos barn. En av informantene gir uttrykk for at det i en barnehage ofte er mange rutiner og regler som ikke er nedskrevet eller kommunisert ut til barn. I denne sammenheng mener hun at personalet på den måten, ikke har sikret seg at barn forstår meningsinnholdet. Videre fortelles det at i en ustrukturert hverdag blir enkelte barn usikre på hva slags regler som gjelder og ønsker da å ta over styringen og bestemme selv. Ulvund (2014) presiserer her at alle barn trenger tydelige grenser og at mange er avhengige av forutsigbarhet, for å kunne mestre hverdagen på en god måte. Det understøttes av flere informanter som mener at en *flytende struktur* med utydelige beskjeder bidrar til usikkerhet og stress hos både personal og barn. En informant forteller at stress gjerne medfører at *voksne* tar i bruk en del uheldige strategier som *roping* og *skriking* når de skal sette grenser eller korrigere, og at dette kan være utløsere for barn som blir trigget. Ogden (2015) bekrefter at struktur dreier seg om kontinuitet og forutsigbare reaksjoner, uavhengig av det aktuelle personal. Forutsigbarhet skaper en trygghet som igjen reduserer risikoen for stress, usikkerhet og irritabilitet (Ulvund, 2014). Det skal samtidig sies at flere i personalet nok er dette bevisst, men har vansker med å kontrollere seg i en stresset hverdag.

Sammenfattet gir informantene uttrykk for at mye handler om hvordan personalet organiserer og gjennomfører planene sine. Å ha et bevisst forhold til struktur og disponering av tid, er da avgjørende (Ogden, 2015). To av informantene nevner i intervjuet at barnehagepersonalet er opptatt av tiden de har til rådighet, men at de stadig gir uttrykk for at den ikke strekker til. Dette til tross for flere observasjoner av et personal som står med mat eller rydding når ungene løper fritt. Uttalelsene kan tyde på at det er lett å bli fanget i praktiske gjøremål. En av informantene påpeker her at personalet bør være mer opptatt av hvordan de bruker tiden til barna, fremfor bruken av egen tid på jobb. Gotvassli (2004) tilføyer at enkelte personer ikke alltid lar seg fange opp av formelle regler og rutiner, og at uformelle strukturer da påvirker atferden i personalgruppen. Samtidig er det også nødvendig å trekke frem at barnehagehverdagen i stor grad preges av uforutsette hendelser i barnegruppen og uforutsigbare faktorer som sykdom eller vikarer. Det vil være med på å påvirke hverdagen og hvordan gjennomføringen av organiseringen foregår. Stadige utskiftninger i personalet vil også hindre etablering av gode og stabile relasjoner (Ogden, 2015). Nevnte forhold er en del av barnehagens kontekst og bør inkluderes i PP-tjenestens refleksjoner.

En informant forteller at barnehagenes forventning når PP-tjenesten kommer for å bistå, ofte er at de kommer for å se på barnet det gjelder. Dette medfører en overraskelse for mange, da PP-tjenesten i vel så stor grad ser på *voksne* og hvordan de møter barnet, samt avdelingens struktur og organisering. Ut fra informantenes utsagn, kan påvirkende og opprettholdende faktorer for problematferd i barnehagen eksempelvis være avdelingens rutiner og rammer, gruppesammensetninger, aktiviteter, eller personalet. Denne tilnærmingsmåten henger sammen med transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009) og *Goodness of fit* prinsippet (Thomas et al., 1968), og anerkjenner betydningen av den gjensidige påvirkningen mellom individuelle betingelser og miljøfaktorer.

Forskning tilsier at prosesskvaliteten knyttet til samhandling, relasjoner, medvirkning og trivsel er viktigere for barns utbytte enn strukturelle forhold (Drugli, 2010). Empirien understøtter forskningsresultatene ved at flertallet av informantene i størst grad vektlegger personalrollen, fremfor struktur. Strukturfaktorer som personalets kompetanse, organisering og voksentetthet vil derimot, igjen være avgjørende for prosesskvaliteten (Ogden, 2015).

6.3.2 Barnehagepersonalet som beskyttende faktor

Samspillet mellom temperament og kontekstuelle faktorer, understrekes i transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009). Assosiert til modellen er en tydelig rød tråd i empirien, personalets ansvar og avgjørende rolle i samspill med barn. Barnehagepersonalet som en beskyttende faktor i møte med utfordrende temperament er fremtredende hos informantene. Dette understøtter seg til Drugli (2013) som hevder at risikobarn med emosjonell støtte fra pedagoger viser å ha en like god utvikling som barn, ikke utsatt for risikofaktorer.

Det største og viktigste verktøyet barnehagen har, er de voksne som jobber der. Sitatet presenteres for å tydeliggjøre personalets betydning hos informantene. Personalet som barnehagens viktigste ressurs understrekes også av Kunnskapsdepartementet (Meld. St. nr. 24, 2012-2013). I følge Holland (2013) er det for lite oppmerksomhet og bevissthet omkring personalets rolle, når det gjelder en systemforståelse. Hvis et barn skal endre det barnehagepersonalet betrakter som problematferd, er det dem selv som sitter med nøkkelen for at barnet skal ha mulighet for endring (Holland, 2013). Informantene støtter seg til dette gjennom å si at det er personalet som må *låse opp* uheldige atferds- og kommunikasjonsmønstre. At de må *snu speilet*, se seg selv og bevisstgjøre egne reaksjoner og måter å jobbe på. Holland (2013) understreker i denne forbindelse, den voksnes atferd og at et systemisk helhetsperspektiv derfor må stå sentralt når man observerer samhandlingsmønstre. Tilnærmingen knytter seg videre til *goodness of fit* modellen der det vektlegges at en god håndtering av barnets temperament vil kunne forebygge negativ utvikling (Thomas et al., 1968). PP-tjenestens oppgave blir her å bistå personalet i håndteringen av ulike typer problematferd og hvordan de kan møte barn på en hensiktsmessig måte som forebygger uheldig atferdsutvikling.

Genetiske risikofaktorer synes å øke sannsynligheten for problemutvikling hos barn (Drugli, 2013). Et utfordrende temperament har betydning for samhandlingen og forholdet til både voksne og andre barn i barnehagen (Ulvund, 2014). Barn med utfordrende temperamentstrekk har ofte fremtredelsesformer som gjør det vanskelig å kommunisere med dem. Barn som opptrer aggressivt, høylytt og utagerende kan virke skremmende og ha uhensiktsmessige strategier, som fører til at ingen vil leke med dem. Dette underbygger informantenes utsagn om et barnehagepersonalet som opplever det

vanskelig å bygge relasjoner til disse barna, og teorien om utfordrende temperament som en risikofaktor (Olafsen et al., 2011)

I samsvar med informantenes uttalelser om utfordrende relasjonsbygging, viser forskning til at barn med atferdsvansker er i særlig risiko for å utvikle konfliktfylte relasjoner til personalet (Drugli, 2013). I følge Ulvund (2014) ligger det i sakens natur at det kreves mer fra voksne å kunne gi et irritabelt og utagerende barn, den positive oppmerksomheten som er nødvendig for oppnåelse av trygghet, sammenlignet med et rolig og imøtekommende barn. En informant bekrefter dette i sin uttalelse om at enkelte barn utfordrer *voksne* mer, og da bidrar til en større følelsesmessig engasjering, grunnet manglende mestringsfølelse som barnehageansatt (Riber, 2008). Personalets forsøk møtes ofte med aggressive svar eller kommentarer, som igjen har en tendens til å sette en stopper for kommunikasjonen eller å utvikle en konflikt. Slike situasjoner medfører gjerne følelsen av maktesløshet hos den *voksne*, og at iveren etter å hjelpe, i stedet fylles av håpløshet og irritasjon. Noen ganger kan maktesløsheten sette en stopper for forståelsen og sympatien for barnet (Riber, 2008). Den *voksne* kan da "drukne" i sin egen opplevelse av situasjonen, og glemme at barnet på den andre siden strever og har det vanskelig, gjemt bak atferdsuttrykket.

Det er i slike situasjoner vi tydeligere ser barnet som aktør i eget liv bidra til uheldige sosiale samspill (Drugli, 2013; Nordahl et al., 2005). Atferden trigger den voksne til å respondere på en måte som gir næring til det negative kommunikasjonsmønsteret og resultatet blir vonde følelser hos begge parter. En av informantene fremhever her personalets ansvar for å snu det uheldige mønsteret i kommunikasjonsprosessen og møte barnet med en forståelse innenfra (Lund, 2012). Hun påpeker at personalet bør bli mer bevisst sin egen rolle og inneha en større forståelse for eget ansvar i møte med barn. Fremfor å bli oppgitt over barnets atferd, vil det være langt mer hensiktsmessig å prøve forstå atferden og finne mening i den. Det kan tenkes at de aller fleste barnehageansatte ønsker å nå frem til barn gjennom gode og fornuftige samtaler, men dessverre foregår det ikke alltid slik. Det må da reflekteres rundt årsakene til det uheldige samhandlingsmønsteret og forslag til løsningsalternativer (Holland, 2013). En informant forteller at refleksjonene da bør omhandle hva det er barn gjør som trigger *de voksne* og hvorfor relasjonen er vanskelig. Samtidig må personalet innta barns perspektiv på opplevelsen av barnehagehverdagen. Personalet må prøve å forstå atferden på en slik

måte at det tas utgangspunkt i hvor barnet er akkurat nå, og ikke hvor forventningene tilsier at det skal være. Slik jeg ser det, kan PP-tjenesten her være en sentral støtte i refleksjonsprosessen.

Forskning viser at en av de viktigste beskyttelsesfaktorene i barnehagen, er minst en støttende pedagog som inngår i en varm relasjon til barnet (Drugli, 2013). Ut fra empirien er trygghet, tålmodighet og ro grunnleggende egenskaper hos et personale, som gjentatte ganger blir nevnt. Informantene fremhever det å være en autoritær, men samtidig varm grensesetter (Roland, 2013). Argumentene deres handler om betydningen av tydelighet og forutsigbarhet. En av informantene uttrykker at det da blir lite overraskelser og at personalet ikke mister kontrollen, selv i en stresset situasjon. Videre understreker Ulvund (2014) at betingelsesløs kjærlighet er det viktigste utgangspunktet for et positivt utfall på lengre sikt. Barn må få opplevelsen av at *voksne* er glad i dem, uavhengig av oppførsel. Flere informanter støtter dette ved å si at personalet må vise at de tåler de sårbare barna. At uhensiktsmessig atferd må rammes inn, samtidig som barn må få opplevelsen av å bli likt og verdsatt, til tross for eksempelvis sinneutbrudd.

I følge Gotvassli (2013, s. 43) skiller barnehager seg fra mange andre arbeidsplasser ved at den ansattes personlighet spiller en meget stor rolle. Det er her viktig å påpeke at akkurat som barnehagebarn, er *voksne* også preget av forskjellige personlighetstrekk. Det medfører at ro og harmoni ikke faller like naturlig for alle. Dersom *voksne* i barnehagen selv er preget av utålmodighet og irritabilitet, vil dette være ekstra krevende i møte med utfordrende barn (Ulvund, 2014). Det er likevel ikke dermed sagt at disse menneskene, ikke kan oppnå samme kontakt og være en god beskyttende faktor for *de utfordrende barna*. I følge informantene handler det i størst grad om å være selvbevisst og se barns atferd i lys av sin egen.

6.3.2.1 Handlingskompetanse

En informant hevder at mye av årsaken til at barn havner i problematferdkategorien, har med holdninger å gjøre. Om personalet ser på barnets atferd som positiv eller ikke. I følge Sollesnes (2008) vil hvordan vi oppfatter problematisk atferd, ha stor betydning for hvordan vi møter den. Holdningsarbeid bør derfor være et sentralt fokusområde for PP-tjenesten i møte med problematikken og bistandsarbeidet.

Utfordrende temperamentstrekk som preger barns atferd i form av impulsivitet, aggressivitet og utagering, oppfattes vanligvis negativt av både barn og voksne. Slik Lund (2012) påpeker vil personalets begrunnelser for atferd påvirke deres møte med barn. En negativ holdning vil ofte forverre problemene, ved at det oppstår en ond sirkel preget av negativ kommunikasjon og samhandling (Sollesnes, 2008). Henvist til den voksnes definisjonsmakt i samhandling med barn (Bae, 1996) vil personalets syn på seg selv og barnet, alltid prege relasjonen. Det vil i stor grad også påvirke og legge føringer for kommunikasjonen som skjer. For at makten skal kunne utøves i retning av å fremme barna, må relasjonen preges av aksept og toleranse. Det handler om at vi møter barn på en ikke-dømmende måte (Lund, 2012). Møtet med barn og atferd som utfordrer må i følge Sollesnes (2008) preges av et dobbelt blikk. Ett på hvem barnet er og ett på hva barnet gjør. Personalet må klare å skille mellom handling og person. Det er ingen barn som er slemme, men de kan utføre slemme handlinger. Lund (2012) tydeliggjør at dersom personalet velger å se på atferden som bevisst og ondskapsfull fra barnet sin side, blir toleransen og hjelpen fraværende. Om atferden derimot sees på som et rop om hjelp, er utgangspunkt større for å få til en endring (Sollesnes, 2008). Av en informant støttes dette gjennom sitatet:

hvis vi klarer å få de voksne til å se barn innenfra ved å rette oppmerksomheten mot hva er det du prøver å fortelle meg, fremfor hva er det som er galt med deg. Så tror jeg på en mye bedre hverdag for barna.

Personalet må se og møte barnet fra innsiden (Lund, 2012). Altså prøve å forstå handlingene og følelsene som ligger bak, og tolke atferden som en mestringsstrategi i lys av konteksten.

Det uttales i intervjuene at det i barnehager brukes mye beskjeder, regler, konsekvenser og korrigeringer, som forvaltes forskjellige av *voksne*. Dette påpekes for å tydeliggjøre personalets mange uheldige og negative strategier. Det kan tenkes at regler lages av personalet med den hensikt om opprettholdelse av kontroll (Nordahl et al., 2005). Til gjengjeld kan enkelte regler, i realiteten gjøre hverdagen vanskelig for barnet og barnet igjen da gjøre hverdagen vanskelig for personalet. En av informantene hevder i denne sammenheng at hun ikke har tro på konsekvenser, straff og innstramminger, men derimot på oppmerksomhetsprinsippet. Det innebærer å gi positiv oppmerksomhet og ros til den atferden du ønsker mer av (Holland, 2013). Barnehagen må finne det barn er gode på og bygge videre på deres potensiale for mestring. Mestring vil bidra til økt

selvbilde og igjen senke barnets frustrasjonsterskel (Ulvund, 2014). Det understrekes også av Lund (2012) at voksne må være tydelig på hva slags atferd de ønsker mer av og at grensene som settes må ha som mål å hjelpe barnet, til å møte ulike situasjoner. Gjennom denne tilnærmingsmåten vil det negative ta mindre plass og miljøet preges av en mer positiv atmosfære.

Personalet må ha positivt fokus for å klare og vektlegge muligheter, fremfor begrensninger. De må starte jakten på alt som er positivt i barnets væremåte (Ulvund, 2014). En av informantene trekker frem et eksempel fra en far som aldri har tenkt på *impulsivitet* og *høyt aktivitetsnivå* som negativt, men derimot *masse energi*. Utsagnet fra denne faren, løfter frem en positiv side av temperamentstrekkene og understøtter Olafsens (2010) teori om at atferd som oppleves vanskelig i en sammenheng, faktisk kan være en styrke hos barnet i andre sammenhenger. En slik holdning vil mest sannsynlig bidra til en mer positiv relasjon til barnet, samt redusere risikoen for at barnet opplever sosiale utfordringer og utvikler lavt selvbilde. Uavhengig av atferds definisjoner fremhever Lund (2012) at det handler om voksnes respons på barns atferd. Olafsen (2010) tydeliggjør at de temperamentsrelaterte forstyrrelsene som oppstår, på mange måter er et resultat av forståelsen og reaksjonene til betydningsfulle andre i barnets miljø. En målbevisst jobbing med personalets holdninger vil derfor kunne bidra til å hjelpe barn med å bruke temperamentet sitt på en positiv måte.

Et sitat hentet fra empirien representerer en holdning alle arenaer bør være preget av:

i møte med alle barn som trøbler, skal du i stedet for å tenke hva er galt med deg, så skal du tenke hva er det du prøver å fortelle meg.

Sitatet fra denne informanten representerer en holdning alle arenaer bør være preget av. Med en slik holdning vil man sende omsorgsfulle signaler som i større grad ivaretar barns opplevelse. Det vil samtidig understreke en forståelse av barns atferd som et symptom på trivsel i omgivelsene. Fandrem og Roland (2013) påpeker i denne forbindelse at det ikke handler om utfordrende barn, men barn som har utfordringer. I følge Nordahl et al. (2005) kan et individuelt perspektiv ikke gi en fullstendig forståelse av problematferd. Av den grunn understrekes det at personalets bevissthet rundt egne forventninger og årsaken til disse, er svært viktig. Flere av informantene tilføyer her at barnehagepersonalet ofte har forventninger om at det med en diagnose vil ordne seg. I denne forbindelse fremhever Nordahl et al. (2005) at forventninger kan bli så fast

forankret, at enkelte barn ikke får muligheten til den sosiale støtten de trenger for å mestre en situasjon. I følge informantene endrer en diagnose ingenting. Barnehager som sitter fast i tanken om at barnet er annerledes og at det da må være noe galt med det, må derfor endre sin holdning. En informant uttaler at hennes tilnærming alltid er hva man kan gjøre annerledes for å få en *bedre variant* av barn. Barnehagen må *snu speilet*, å reflektere over hvordan de selv trigger et barn, eller tillater andre opprettholdende faktorer. Systemarbeidet fra PP-tjenesten innebærer å få personalet til å bli bevisst sin egen rolle og samarbeide for barnas skyld (Fandrem & Roland, 2013).

6.3.3 Kompetanse

Kunnskap- og kompetanseheving vil i følge alle informantene ha en avgjørende betydning for praksis. Det begrunnes blant annet i forhold som gode rollemodeller, holdninger og tilrettelegging. Rammeplanen (KD, 2011) understøtter dette ved å utdype at en kontinuerlig kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av kompetansen til personalet.

En av informantene sier at det er med *voksne*, akkurat som det er med barn. *Fortell meg hvorfor jeg skal gjøre det, så gjør jeg det*. De som jobber i barnehage må vite hvorfor de skal endre handlingsmønster, for da ønsker de å gjøre en *god* jobb. PP-tjenesten må av den grunn hjelpe personalet til å oppnå en bedre forståelse av barns behov og betydningen av jobben de gjør. Informanten støtter seg til Hollands (2013) teori da hun hevder at personalet bør få vite begrunnelsene for egen atferdsendring, og hvorfor dette vil kunne ha en positiv effekt hos barnet. Økt bevissthet rundt egen atferd som kan bidra til opprettholdelse av problematferd, resulterer i at personalet bedre vet hvilke handlinger som bør endres for et positivt resultat hos barnet. Uttalelsene bekreftes i forskning fra Folkehelseinstituttets Mor-barn- studie som viser at kvaliteten på voksen-barn relasjonene og samhandlingen synes å være bedre i et høyt kvalifisert personale, enn i et personalet med lavere kvalifikasjoner (Meld. St. nr. 24, 2012-2013).

Ogden (2015) hevder at viktige indikatorer for kvalitet, blant annet er sensitiv og oppmerksom samhandling mellom barn og personale, trivsel og samhold i barnegruppen og god planlegging av innhold og aktiviteter. I relasjon til dette fremhever flere informanter at personalet ofte har for høye forventninger til barna, i ulike

situasjoner. Samlingsstunden er en kontekst som fort kan bli et uromoment i barnehage og blir eksemplifisert. Barnehagepersonalet går da i følge informanten inn i situasjonen med egne tanker, forventninger og rammer, og glemmer at barna ikke innehar den samme forståelsen som dem selv. Informanten forteller at samlingsstunden da preges av hysjing og irttesetting, til tross for at barna ikke aner hvor lenge de skal sitte, grunnet manglende tidsperspektiv. De får kun beskjed om å holde ut, og for barna med mest uro i kroppen og *støy på linja*, er dette en *sjanseløs oppgave*. Vi ser her at forventningene til barna, setter grenser for deres evne til å mestre situasjonen (Nordahl et al., 2005). Forventninger tilknyttet barns samarbeidsevne er også fremtredende i barnehage. En informant uttrykker at personalet kan ha en tendens til å ta det for gitt at barn skal kunne samarbeide med hvem som helst og ikke minst vite hvordan de skal gjøre dette. Videre understreker hun at *voksne* av den grunn må jobbe med seg selv for å møte barnet der det er, og ikke der de tror at barnet er. Nordahl et al. (2005) påpeker her at hensynet til barns individuelle forutsetninger for å mestre, er en viktig del innenfor en systemisk tilnærming og stadig må tas i betraktning.

Erfaringer delt i intervju viser til at barna er prisgitt personalet, uten at *de voksne* kanskje oppfatter dette selv. En informant forteller at hun som PP-rådgiver ser det i barnehager hvor det er stort sprik mellom kompetansenivå og lite kommunikasjon, at atferden gjerne tillegges foreldre eller søsken barnehagen har hatt før. Ulvund (2014) fremhever at til tross for arvelige gener, er det erfaringene barn gjør fra fødselen av som påvirker personlighetsutviklingen. Så selv om barn kanskje arver irritabilitet, utålmodighet og høyt aktivitetsnivå er det allikevel møtet med omgivelsene som styrer hvordan disposisjonene slår ut og former atferden (Drugli, 2013). Informantene mener at temperamentsbegrepet har kommet mer i fokus de siste årene. En av dem påpeker at PP-tjenesten og barnehagen oftere nå enn før, tenker at barnet har muligheter for forandring og at arenaene kan bidra til en endring. Ulvund (2014) hevder at barn med et utagerende og aggressivt temperament, vil kunne *skru av* disse genene og endre atferden gjennom kjærlighet, omsorg og forståelse. Derimot vil stress, kjefting og motgang, gi næring til genene og resultere i atferdsutbrudd hos barnet.

Til tross for at temperamentsbegrepet skal ha kommet mer i fokus, gir flere informanter uttrykk for at *arvesynden* fremdeles henger sterkt ved. Altså at barns atferd blir tillagt arven gjennom foreldre eller andre familiemedlemmer. Samtidig oppleves det at

perspektivet snur dersom foreldrene er rolige, i motsetning til barnet. Da tenkes det oftere at problematikken er enklere å gjøre noe med. Ut i fra utsagnene hviler individets behov oftere på arv, fremfor å se på muligheter i omgivelsene. Lund (2012) understreker at dersom atferds-blikket blir tillagt årsaksforklaringer i arv, blir håpløsheten mer framtrædende hos personalet. Dette er også noe vi kjenner igjen fra misforståelser tilknyttet temperamentsforskningen (Olafsen et al., 2011). Der mange i fagmiljøet har levd i forståelsen av at genetiske arvelige faktorer er noe som preger barnet i uforanderlig grad. Den samme problematikken gjelder iveren etter en diagnose. En informant hevder at en diagnose ikke endre noe, derimot at økt kompetanse vil kunne bidra til at personalet reflekterer over eventuelle opprettholdende faktorer. Hensikten med min problemstilling er nettopp å utfordre tanken om at barn er født sånn og at det ikke kan gjøres noe med. Gjennom kompetanseheving som et samarbeid- og bistandstiltak i barnehagen vil personalet kunne bli mer bevisst seg selv og på hva slags muligheter de faktisk har, i motsetning til kun å se begrensningene.

Det er stor enighet blant informantene om at kompetanseheving er avgjørende for barns atferd. Problemtilstander kan ofte overses fordi miljøet mangler kompetanse om risikofaktorer og til å oppdage dem, alternativt blir problemene benektet fordi de er uønsket (Utdanningsdirektoratet, 2011). På bakgrunn av dette er det grunnleggende at PP-tjenesten bistår barnehagen i å bli klar over ulike risikofaktorer som øker sannsynligheten for utvikling av problematferd, samt beskyttelsesfaktorer som forebygger og reduserer negativ atferdsutvikling hos risikoutsatte barn. Kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer skaper et større utgangspunkt for barnehagen til å iverksette tiltak som vil gagne alle, i både det forebyggende og problemløsende arbeidet (Pianta, 1999). Økt kunnskap om utfordrende temperament vil kunne bidra til å se på disposisjonene som en risiko hos barnet og øke forståelsen for atferden. En av informantene understreker at dersom vi klarer å se på temperament som en sårbarhet på lik linje med andre sårbarheter barn kan være født med, vil det bidra til en holdningsendring. En holdningsendring som bygger på tanken om at vi faktisk kan hjelpe barnet gjennom god tilrettelegging. Det vil igjen kunne skape en større drivkraft i personalet mot å oppnå mestring, fremfor å se på barnet som et tapt prosjekt. Bevisstgjøring i personalet med hensyn til barns temperamentsdisposisjoner vil trolig også øke forståelsen av hva som kan betraktes som normale variasjoner i atferd, og redusere risikoen for stigmatisering og feildiagnostisering.

6.4 Pedagogisk- psykologisk tjeneste som bidragsyter og kompetanseutvikler

Veiledning av barnehagepersonalet fremheves av alle informantene som et bistandstiltak i barnehagen. Gotvassli (2013) hevder at god veiledning tilknyttet arbeidet i barnehagen, ofte er kjernen til kompetanseutvikling både for den enkelte og barnehagen som organisasjon. I et systemisk helhetsperspektiv utdypes det i intervjuene at veiledningsprosessen har som mål å bidra med tilretteleggingsmuligheter i miljøet, for det enkelte barn. Det står i samsvar med at systemarbeid kan forstås som tidlige innsatser, der fokuset er kvalitetsforbedringer som kan bidra til å utvikle læringsmiljøet og samtidig sikre at færre barn får behov for særskilt hjelp og støtte (Meld. St. nr. 18, 2010-2011). Atferd henger sammen med kontekst og hvordan barn blir møtt (Nordahl et al., 2005). Det understrekes av informantene at PP-tjenesten derfor må hjelpe systemet rundt, for å hjelpe barn til at hverdagen fungerer best mulig.

6.4.1 Før-tilmeldingsmøte

En av informantene presenterer et lavterskeltilbud for barnehage og/eller foreldre. Et før-tilmeldings møte som åpner for drøfting uten en forhåndsbestemt målsetting. I denne samtalen stiller to PP-rådgivere til disposisjon, uten kjennskap til barnet. Barnehagen må da forberede seg og skrive ned hva de opplever av problematisk atferd. Det gis uttrykk for at møtene ofte omhandler barn med utfordrende atferd, der barnehagen tenker at PP-tjenesten bør tilmeldes for iverksetting av tiltak på individnivå. I følge Nordahl et al. (2005) blir da en viktig oppgave for PP-tjenesten å utfordre tradisjonelle tankemønstre og forståelsesmåter hos personalet. Forståelsen av at det er barnet som er årsaken til ”problemene” må utfordres, og søkelyset rettes mot ulike forhold i oppvekst- og læringsmiljøet (Nordahl et al., 2005). En av informantene fremhever her at det arbeidet som gjøres i barnehagen fra morgen til ettermiddag, er det som i størst grad preger barnet. Av den grunn er det avgjørende at det utføres et godt arbeid på dette området og ikke at PP-tjenesten kommer inn, i få timer. Med unntak av enkelte tilfeller, da dette selvfølgelig kan være nødvendig. Uttalelsene underbygges av *Barnehageloven* (2005 §19c) som plikter PP- tjenesten til å bistå barnehagepersonalet i kompetanse- og organisasjonsutvikling.

PP-tjenestens fokus på før-tilmeldings møtene er ofte rettet mot hvordan barnehagen organiserer, tilrettelegger og håndterer en situasjon, og hvordan personalet møter barnet. I følge informantenes uttalelser motstrider dette barnehagepersonalets forventninger om at PP-tjenesten kun arbeider individrettet. Det fremheves at holdninger til barnet bør handle om å forstå atferden og at atferden bør omtales for mestringsstrategier (Lund, 2012). Barnet har på et tidspunkt lært seg en strategi som har fungert, men som ikke fungerer lenger. Barnehagepersonalet må da fungere som en veileder for barnet, til å finne nye og velfungerende strategier. Veiledningsmøtene har videre vist positiv effekt gjennom et lavere antall tilmeldinger. Dette kan i mange tilfeller tyde på at det er personalet som har behov for hjelp, og ikke barnet i seg selv. Resultatene understøtter teorien om at kontekstuelle betingelser og det sosiale miljøet påvirker barn, samt målet om at PP-tjenesten skal kunne vurdere mulige tiltak i læringsmiljøet og at dette kan redusere andelen sakkyndige vurderinger som anbefaler vedtak om spesialpedagogisk hjelp (Meld. St. nr. 18, 2010-2011).

6.4.2 Systemisk rådgivning & veiledning

I en vellykket rådgivning kreves det både fag- og rådgiverkompetanse (Lassen, 2002). Fagkompetanse innebærer den teoretiske kunnskapen om det aktuelle tema, mens rådgiverkompetanse i følge Lassen (2002) kan betraktes som et metodisk verktøy for å legge til rette for fruktbar, mellommenneskelig kommunikasjon. Dette for å hjelpe radsøker i utviklingsprosessen ut fra vedkommende sitt perspektiv og forståelse. Det fremheves av flere informanter at veien mot å finne gode tiltak og tilretteleggingsmuligheter, bærer preg av PP-rådgiveren som en fungerende støtte og drøftingspartner.

Som tidligere nevnt, skaper selve råd- og veiledningsbegrepet et skille mellom PP-rådgiver og barnehagepersonalet. PP-tjenesten bidrar med en kompetanse som personalet har behov for og på den måten er forholdet asymmetrisk, fordi PP-tjenesten sitter på en kompetanse barnehagen ikke har (Westergård, 2013). Det er derfor viktig at PP-rådgiver til tross sitt kunnskapsnivå, ikke nødvendigvis kommer inn som ekspertisen, men fungerer som en sparringspartner ved å bistå personalet i spørsmål og bekrefte deres handlinger (Johannessen et al., 2010). I denne forbindelse blir det uttalt av en informant at PP-rådgiver må fungere som en likeverdig partner som ser verdien av

barnehageansatte og jobben de utfører. Uttalelsen bekreftes av Lauvås og Handal (2014) som hevder at praktisk virksomhet er avhengig av at begge parter anerkjenner hverandres særegne kompetanse.

PP-tjenesten må bistå barnehagen slik at personalet øker sin kompetanse og mestring i møte med atferd som utfordrer. Johannessen et al. (2010) understreker at en rådgivers oppgave ikke primært er å formidle kunnskap, men å sette rådsøker i stand til å ta i bruk egne ressurser og den kunnskapen vedkommende trenger i en aktuell situasjon. Flere informanter understøtter dette og er opptatt av at barnehagepersonalet selv skal bidra i prosessen og oppdage løsningene. Det fremheves at PP-tjenesten i veiledningen er tilstede for å sette i gang refleksjonene, men at barnehagepersonalet selv må utarbeide egne mål. I følge Gotvassli (2013, s. 19) handler nettopp kompetansetuvikling om å utnytte, styrke og fornye barnehagepersonalets iboende kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer.

Barnehagepersonalet sine forventninger ligger til grunn for rådgivningen og påvirker relasjonen i prosessen (Lassen, 2002). Sammenfattet gir informantene uttrykk for at PP-tjenesten, på en side er opptatt av egen ekspertise og på en annen side at barnehagepersonalet selv skal oppdage løsningene. Dette begrunnes i å styrke deres mestringsfølelse og motivasjon for endring. I utgangspunktet er dette ut fra teoriens henvisninger beskrevet som den optimale veiledning (Johannessen et al., 2010). Likevel kan man stille seg kritisk til hvordan personalet som mottar veiledningen opplever dette. I en sårbar situasjon der ønsket om hjelp står høyt, kan skuffelsen bli stor dersom PP-tjenesten legger ansvaret over på barnehagepersonalet alene og strategien blir brukt som en ”hvilepute”.

6.4.2.1 Forholdet mellom teori og praksis

Systemarbeid handler om å ha gode strukturer og gode rutiner for samarbeid. Både når det gjelder samarbeidet mellom PP-tjenesten og barnehagen, og personalgruppen seg imellom. Dette aspektet ved systemtenkningen handler om å utvikle en felles forståelse for hva barnets utfordringer består av og dreier seg om (Fandrem & Roland, 2013). Med felles forståelse er mulighetene større for å finne løsninger, hvilket underbygger informantenes uttalelser om å innta *felles briller*.

Dersom PP-tjenesten skal kunne utvikle et godt samarbeid med barnehagen, er tilstedeværelse en nødvendighet. Det vektlegges av en informant at PP-tjenesten må ha kjennskap til problemområdet og konteksten i barnehagen, i tillegg til å ha kunnskap om teorier det ønskes at barnehagen skal ta i bruk. Ergo det må foregå en brobygging mellom teori og praksis, basert på et felles prosjekt (Lauvås & Handal, 2014). To av informantene tillegger at det er en fordel med et par observasjoner, i forkant av en veiledning. Dette for å skaffe et større innblikk i utfordringene på avdelingen og innta et bedre utgangspunkt for å kunne dele teoretiske innspill som personalet kan ta med seg inn i egen opplevelse av hverdagen. Det fremheves nettopp av Lauvås og Handal (2014) at PP-tjenestens ekspertise bør brukes for å analysere situasjoner og identifisere sentrale elementer, for å kunne foreslå en struktur i måten å tenke på. Relatert til forskning som påviser opplevelser av PP-tjenesten som utilgjengelig med lite relevant kompetanse (Nordahl et al., 2005), kan det undres over om et par observasjoner i forkant av en veiledning, er grunnlag nok. PP-tjenesten representeres i studien ut fra individuelle og subjektive perspektiver, hvilket gjør det relevant å stille seg kritisk til hva informantene selv kan lære av å møte barnehagekonteksten i større grad.

Satt på spissen, besitter PP-tjenesten den teoretiske spisskompetansen og barnehagepersonalet mer av den praktiske. Kompetanseforholdene kan assosieres til *tyrannigrøftene* som representerer ytterpunktene mellom teori og praksis (Kvernbekk ifølge; Lauvås & Handal, 2014, s. 157). Hos PP-tjenesten råder da *teorityranniet*, mens barnehagepersonalet domineres av *erfaringstyranniet*. Lauvås og Handal (2014) konkluderer med at ingen av ytterpunktene er fungerende for praksis, men at det må oppstå en god balanse mellom teori og erfarings basert kunnskap. Relasjonen mellom PP-tjeneste og barnehage må styrkes gjennom at begge parter involverer seg i hverandre sitt arbeid og erfarer at kunnskapen kan flettes sammen. At det bygges en bro mellom teori og praksis, slik at de forenes (Lauvås & Handal, 2014). Skal teori i følge Lauvås og Handal (2014) bli en fungerende del av barnehagepersonalets praksisteori, må den være forståelig og meningsfull. Teorien må være relevant for personalet og relateres til utfordringer i en konkret kontekst.

I en veiledning kan det dukke opp spørsmål tilknyttet graden av PP-tjenestens egne erfaringer og begrunnelser som ligger forankret i den formidlede teorien. Barnehagepersonalet må ha tro på mestring, og tillit til at endring skjer. Ut i fra Lauvås

og Handal (2014) sitt perspektiv kan det finnes mye formell teori som ikke blir mobilisert i forhold til praksissituasjoner der den kan være relevant, nettopp fordi den ikke bunner i erfaringer. I realiteten kan det på bakgrunn av forskning (Meld. St. nr. 18, 2010-2011) antydes at PP-tjenesten er så lite tilstede at bistands-situasjonene blir preget av usikkerhet og mistillit i barnehagepersonalet (Nordahl et al., 2005). Vurderingsrollen må inntas sammen med barnehagepersonalet og kunnskapen tas i bruk ved å la dem oppleve og omgjøre den til sin egen "sannhet". Personalet må oppnå en tro på at PP-tjenesten selv kan utføre det veiledningen tilsier. At den ikke foregår med utgangspunkt i en idealisert verden, løsrevet fra den faktiske verden.

6.4.2.2 Menneskelige faktorer i endringsprosesser

Det uttales av flere informanter at barnehagens forventninger når PP-tjenesten skal komme, er at kun barnet skal observeres. Slike holdninger kan relateres til årsaksforklaringer i arv eller diagnoser og til teorien om at et individfokus på barns vansker kan hindre at fokuset rettes mot konteksten vanskene oppstår i (Nordahl et al., 2005). Når PP-tjenesten derimot har en holdning og formening om at arbeidet med problematferden må begynne hos de *voksne* og ikke barnet, er det mange reaksjoner. Det sies av informantene at det for enkelte i barnehagepersonalet kan være tøft å forholde seg til, grunnet mange ubevisste handlinger og en triggeratferd i samspill med barn. Heller ikke alle er like mottagelige for veiledning og korrigerende. Gotvassli (2013) viser til forskning som presenterer at relativt få barnehageansatte vurderer at de selv har behov for kompetanseheving. Samtidig som det vises til at veiledning, i størst grad er foretrukket som et kompetansehevingstiltak.

I følge Kunnskapsdepartementet (2007- 2010) bør alle ansatte i barnehagen gjennom involvering og medbestemmelse motiveres til å delta i kompetanseutviklingstiltak og utviklingsarbeid. Barnehagen som organisasjon bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse og kunnskap som er viktig å sette ord på og reflektere over. Da det er dette som danner grunnlaget for utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon (KD, 2011). Flere av informantene underbygger dette ved å være veldig opptatt av at personalet må være aktivt deltakende i endringsprosesser. Det hevdes at det på en avdeling ønskes at hele personalgruppen skal være med, også daglig leder.

Begrunnelsen ligger i betydningen av å kunne gå felles inn om noe og oppnå følelsen av

at det er en problemstilling som løses i fellesskap (Gotvassli, 2013). Det vil samtidig kunne bidra til et større eierskap til utfordringene og gi en mestringsfølelse som er positiv for både dem selv og barnet.

Å endre personalets handlingsmønster og struktur er en lang prosess, avhengig av menneskelige faktorer. Det stilles ikke bare krav til rådgiveren, men også til personalets selvinnsikt, trygghet, bevissthet og evne til å tåle kritikk. Ikke minst personalets tro på endring og villig- og mottakelighet for veiledning. I følge Gotvassli (2004) kan enkelte oppleve usikkerhet, angst, stress og motvilje tilknyttet endringsprosesser. Små justering kan resultere i sterke reaksjoner eller foregå smertefritt, alt etter den enkelte barnehage og personalgruppe. Informantene tydeliggjør i den sammenheng at barnehagepersonalet sitter på et stort utviklings ansvar, som faktisk er en del av jobben. At de selv må komme i posisjon til å ønske hjelp. På sett og vis er dette riktig, men det stiller igjen krav til PP-tjenestens ansvar og rådgivningskompetanse (Johannessen et al., 2010). Et barnehagepersonalet som ikke ønsker endring, vil heller ikke kunne oppnå det. Prosessen avhenger derfor av at det utvikles et støttende klima preget av trygghet, vilje, innstilling og åpenhet for nye innspill og endring av egen væremåte (Gotvassli, 2013).

Selv om endringer kan forårsake en opplevelse kaos hos personalet, kan en omstilling på samme måte utløse positive reaksjoner, motivasjon og arbeidsglede (Gotvassli, 2004). En informant fremhever at det i utprøvingsfasen derfor må være rom for feilsteg og tabber, uten at det innebærer å dømme verken seg selv eller andre. I samhandling med mennesker finnes det ikke rette og gale svar, men det finnes gode eller dårlige løsninger. Samtidig påpeker hun at det blir viktig å finne en god balanse mellom egen personlighet og respekt for det enkelte barn. Å bli for opptatt av egen atferd kan resultere i en *kunstig* fremstilling og en unaturlig kommunikasjon med barnet, mener hun. Personalet må selv trives med forandringene og oppleve positiv effekt for at det nye mønsteret skal kunne opprettholdes, og ikke falle tilbake i gamle spor. Sammenfattet, har begge parter et ansvar for å skape et fungerende samarbeid som resulterer i positive utfall for både barn og personalet (Lassen, 2002).. Målet er at det skjer en bevegelse mot bedret fungering eller utvikling både for individene det gjelder, og for systemet rundt (Tveit et al., 2012).

6.4.3 Samtale & sparringspartner i hverdagen

Som Johannessen et al. (2010) nevner, besitter PP-rådgiveren en fagkunnskap som skaper et maktskille til barnehageansatte. Assosiert til maktbegrepet vil jeg relatere til et eksempel fra PP-rådgivers besøk i barnehagen, presentert i empirien. Eksempelen sier noe om maktforholdet mellom barnehagen og PP-tjenesten, og viser til et ubalansert skille mellom partene. Hva som skaper dette maktskillet er ikke godt å si. Det kan enten være PP-tjenesten som opptrer på en måte som gjør at barnehagen føler seg undervurdert eller det kan være barnehagen som gir PP-tjenesten rollen som en formell ekspertise, på bakgrunn av forventninger og kunnskap. I henhold til det eksisterende maktskillet mellom PP-tjenesten og barnehagen, hevder informantene at det må bygges en tettere relasjon mellom systemene. PP-tjenesten må ta større ansvar for å imøtekomme barnehagen, og organisere arbeidet på en måte som tilfredsstiller personalet og samtidig ivaretar flere barn. Utsagnene støtter seg til Midtlyngutvalget som skriver at PP-tjenesten bør være tettere på barnehagene og videreutvikle kompetanse på blant annet læringsmiljø og problematferd (Meld. St. nr. 18, 2010-2011).

For å øke personalets tillit til PP-tjenesten, understreker alle informantene at det bør tilbringes mer tid i barnehagene. Det foreslås av en informant å ha faste arbeidsdager på arenaen de skal bistå, slik at personalet får en større opplevelse av at PP-tjenesten vet hva barnehagehverdagen innebærer og hvilke utfordringer de står i. Praksiserfaring vil også være en fordel i henhold til at barnehagepersonalet utvikler større tiltro til tjenesten og til teoriens forankring i praksisfeltet (Lauvås & Handal, 2014). Forskning viser til at barnehagepersonalet i stor grad opplever at PP-tjenesten kommer og forteller dem hva som bør gjøres, uten nærmere oppfølging (Gotvassli, 2013). Dette kan bidra til at de mister tilliten til PP-tjenesten og ikke ser verdien i tiltakene. Det fremkommer samt i flere av intervjuene at barnehagepersonalet opplever barna annerledes med PP-tjenesten tilstede. Dette kan igjen kan føre til at personalet opplever det som nok et mislykket forsøk på å fremskaffe hjelp, grunnet ulike oppfatninger av situasjonen og utfordringene.

I følge Lauvås og Handal (2014) finnes det mye formell teori som ikke bygger på erfaringer og da fører til at relevansen for praksisfeltet blir redusert. PP-rådgivere bør av den grunn bruke sin ekspertise gjennom å være mer deltakende i barnehagens oppgaver, tre fram som rollemodeller og veilede i ulike situasjoner. Erfaringer delt i intervjuene

bekrefter at dette er hensiktsmessig. Muligheten for å være tettere på og kunne oppnå nærhet og en bedre relasjon til personalet er større, kontra det det er for en tradisjonell rådgiver som utfører sine tester, for så å forlate barnehagen igjen. Det er en stor fordel med utenifra blikket til PP-tjenesten, men samtidig nødvendig med økt tilstedeværelse og nærhet til barnehagen. Som tidligere nevnt, eksisterer PP-tjenesten og barnehagen i en dynamisk interaksjon der systemene påvirkes av hverandre (Tveit et al., 2012). I problemsituasjoner er PP-tjenesten avhengig av barnehagens arbeid og tilbakemeldinger, og omvendt. Instansene bør av den grunn sees på som felles likeverdige system, som sammen skal utvikle barnehagetilbudet. I motsetning til at PP-tjenesten kommer inn som ekspertisen og forteller hvilke endringer barnehagen må utføre.

Til tross for informantenes flere utsagn og ytringer om systemarbeid, er det rapportert og dokumentert at PP-tjenesten i hovedsak arbeider individrettet gjennom sakkyndige vurderinger. Samt at de fleste barnehageansatte opplever at PP-tjenesten i liten grad er tilgjengelig og tilstedeværende (Meld. St. nr. 18, 2010-2011). Forskning viser også til et barnehagepersonalet som opplever mangel på forståelse og at tiltaksforslagene ikke er gjennomførbare i praksis. I lys av dette bør det være en nærmere link og et tettere samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehager, slik at det utvikles en tettere og mer styrket relasjon mellom mikronivåene (Bronfenbrenner, 1979). Trolig vil det bidra til å øke troverdigheten i tiltakene, samt gi PP-rådgivere sjansen til å bistå personalet i hendelser og fungere som en støttespiller og kollega. Per i dag tar arbeidet med sakkyndige vurderinger mye tid og ressurser og begrenser PP-tjenestens bistand (Meld. St. nr. 18, 2010-2011). Det er barnehagepersonalet som tilbringer mest tid med barna og som har størst innflytelse på dem. Med utgangspunkt i dette bør personalet og barnehagehverdagen være PP-tjenestens hovedfokus i møte med problematferd.

Ut i fra intervjuundersøkelsen er det samsvar hos deltakerne i forhold til ønsket om å arbeide mer innenfor systemtenkningen og tettere på barnehagene. Tilknyttet studiens fokus på miljøets betydning i endringsskapende arbeid, uttrykker alle informantene stor enighet om at kompetanseheving i personalgruppen er positivt. Målet er da at PP-tjenesten skal bistå personalet i å øke sin kompetanse og mestring i møte med atferd som utfordrer, slik at flere barn kan ivaretas. På hvilken måte det best skal

gjennomføres i praksis, er derimot et dilemma i forhold til både tid, ressurser, og menneskelige faktorer.

Forskerne konkluderer med at når barnehager og skoler ikke er fornøyde med bistanden fra PP-tjenesten, synes det mer å være knyttet til kapasitet enn kompetanse. Mye kan derfor tyde på at PP-tjenesten i dag har et kapasitetsproblem. Ventetiden er ofte lang og arbeidet med sakkyndige vurderinger tar mye tid og ressurser (Meld. St. nr. 18, 2010-2011, s. 91).

Sitatet understreker viktigheten av at det må gjøres noen endringer i måten PP-tjenesten jobber på, for at ikke ventelistene skal bli lengre og saksarbeidet større. Dette samsvarer med uttalelsene fra informantene om nødvendigheten av å ha fokus på barnet i et helhetlig perspektiv og bistå barnehagepersonalet i tilretteleggingen. Alle informantene er enige om at tiltak må rettes mot miljøet og ikke direkte mot det enkelte barn. Thomas et al. (1968) hevder er temperamentsdisposisjonene i seg selv er normale og at barnets temperamentstrekk alltid må vurderes i relasjon til det aktuelle miljøet og graden av gjensidig tilpasning. Det understrekes her av informantene at systemet rundt må tilrettelegges, for å hjelpe barn til at hverdagen fungerer best mulig.

7 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I siste kapittel av oppgaven vil jeg starte med å si at prosessen i dette prosjektet har vært lærerik, men samtidig krevende og utfordrende. Det mest krevende har vært transkribering og kategorisering av intervjuene, og å trekke ut de meste relevante funnene i empirien. Det har kontinuerlig dukket opp interessante tema som har vært fristende å videreutvikle. Dette førte til at problemstilling og forskningsspørsmål stadig måtte leses, i påminnelse av den røde tråden i oppgaven. Oppmerksomheten rettet mot forskningsetiske prinsipper har også fulgt meg hele veien. Det å innta et kritisk blikk på meg selv og informantenes uttalelser, samt min fremstilling, har krevd en stadig bevissthet rundt eget arbeid og tankesett. Relatert til validitet kan verken forskningsfunnene eller tolkningen av disse tillegges troverdighet utover forskningens kontekst. Det vil derimot være opptil den enkelte leser å vurdere om funnene kan være overførbare til andre kontekster. Til tross for dette, gjenspeiler studien kunnskap som kan bidra til økt innsikt i temaet.

I starten av oppgaven presenterer jeg at målet med studien er å belyse en systemteoretisk tilnærming til problematferd i barnehage. Intensjonen med utfordrende temperamentstrekk er å bevege seg fra definisjonen ”barn med spesielle behov” og over til normalvariasjoner i atferd. Hensikten med studien er at bistandsarbeidet flytter fokus fra individet og over til omgivelsene. Målet er at PP-tjenesten i samarbeid med barnehagen skal kunne skape et optimalt tilbud for ivaretagelse av mangfoldet. PP-tjenestens oppgave blir da i større grad å bistå med kvalitet- og kompetanseutvikling, for hensiktsmessig forebygging og tilrettelegging av barnehagens miljø.

Den individsentrerte spesialpedagogikken har preget PP-tjenestens arbeid i lang tid. Det har imidlertid vokst fram en forståelse av at individperspektivet er utilstrekkelig, men det å forene individ- og systemtankegangen er ikke like lett i praksis som teorien kan antyde (Tveit et al., 2012). Samtidig anvendes det profesjonelt skjønn for å avgjøre hvilke tiltak det skal settes inn når problemer oppstår (Lund, 2012). Funn indikerer at barnehager etterstreber diagnoser for å få ressurser og hjelp. Dette er med bakgrunn i min studie en bekymringsverdig utvikling. Målet er derfor å få bort *diagnosejakt* og *arvesynd* og heller se temperament som barns normale atferdsuttrykk, og med utgangspunkt i dette tilrettelegge hensiktsmessig for positiv utvikling og mestring.

I teorien jeg har lest om PP-tjenestens nåværende bistandsarbeid, er det systemiske fokuset i større grad prioritert innenfor skole, enn barnehage (Fandrem & Roland, 2013; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015; Sørli & Nordahl, 1998). Dette til tross for et økende fokus de siste årene. Teorien presenterer tilpasset opplæring som et forebyggende tiltak i læringsmiljøet og den avgjørende lærerrollen. Denne tankegangen bør overføres til barnehagen som ofte har et mer individrettet tiltaksfokus, dog nyere forskning imidlertid har ført til stadige endringer mot at organisasjonsutvikling har fått større plass. På bakgrunn av funn og egne litteraturstudier, bør PP-tjenesten jobbe enda mer mot å bistå personalet, slik at behovet for henvisninger og tilmeldinger reduseres. Systemet bør endres slik at det legges økt tyngde på det forebyggende arbeidet og at det settes inn større ressurser på personalbistand. Det vil trolig være mer hensiktsmessig enn at PP-tjenesten bistår enkeltbarn gjennom individtiltak, i få antall timer. Dette gjelder selvfølgelig med unntak av barn som har et mer omfattende behov for individuell spesialpedagogisk oppfølging. Dersom PP-tjenesten jobber tettere på barnehagene og styrker innholdskvaliteten vil arenaen med utgangspunkt i sine ressurser være bedre rustet for ivaretagelse av mangfoldet.

Endringsskapende arbeid tilknyttet negative repeterende handlingsmønstre står i fokus for studien. Her vil barnehagepersonalets motivasjon og villighet til forandring, og ikke minst mottakelighet for råd- og veiledning ha en avgjørende betydning for prosessen. For å redusere motstanden fra personalet, må PP-tjenesten bygge en tettere relasjon til barnehagene. De må tre frem som gode rollemodeller og fungere som kompetente, trygge og støttende kollegaer. Samarbeidet må preges av gjensidig respekt og bygge på et felles prosjekt, forankret i forenlig teori og praksis (Lauvås & Handal, 2014). Det må samtidig skje en holdningsendring i retning av å se temperament som en mulighet, ikke en begrensning. Slik Olafsen (2010) tydeliggjør er de temperamentsrelaterte forstyrrelsene som oppstår, på mange måter en funksjon av reaksjonene og forståelsen til betydningsfulle andre, i barnets miljø. Det innebærer at både PP-tjenesten og barnehagepersonalet må ha en større forståelse og toleranse for menneskelige atferdsvariasjoner og behovet for en kreativ utforming av barnehagehverdagen.

PP-tjenesten har en kompleks oppgave med å være en kompetent rådgivningstjeneste og kompetanseutvikler for varierte brukergrupper som enkeltbarn, foresatte og ulike læringsarenaer. Som tidligere problematisert, preges samarbeidet mellom PP-tjenesten

og barnehagepersonalets av såkalte *tyrannigrøfter*. Skal samarbeidet og PP-tjenestens bistand fungere optimalt må *tyrannigrøftene* brytes ned, slik at det oppstår en god balanse i vektleggingen mellom teori og praksis (Lauvås & Handal, 2014). Barnehagepersonalet må få erkjenne sin egen kunnskap, slik at begge instansene gjensidig utfyller hverandre. Teori og praksis må forenes, da et stort gap mellom instansene fører til mistillit.

7.1 Implikasjoner for videre forskning

I masteravhandlingen har det i løpet av prosessen fremkommet mange interessante områder som kunne fortjent tilsvarende oppmerksomhet. Studien egner seg ikke for generalisering, men funnene fra undersøkelsen løfter likevel frem flere tema som kan være aktuelle for videre forskning.

Det fremheves blant annet at PP-tjenestens praksis bør endres for å kunne bekjempe mangelen på kapasitet og tilfredsstille brukerne. Ressurser, tid og organisering er en utfordring som får konsekvenser for gjennomføring av planer og iverksetting av tiltak. På bakgrunn av dette vil tanken mot et innovasjonsarbeid i PP-tjenesten være relevant og spennende. Det å forske på et utviklingsmiljø i PP-tjenesten som kan gi økt kvalitet til brukerne.

Denne studien baserer seg på en forholdsvis liten kvalitativ undersøkelse med et strategisk utvalg av informanter. Det kunne derfor videre vært interessant å bruke noe av tematikken med utgangspunkt i en bredere anlagt undersøkelse, som inkluderer flere aktører. Funnene mine baserer seg også på resultater sett kun fra PP-tjenestens perspektiv. Videre relevant forskning ville være med utgangspunkt i barnehagepersonalets perspektiver og deres tanker om hva som skal til for at samarbeidet med PP-tjenesten fungerer optimalt.

I lys av en systemisk problemtilnærming med barns temperament til grunn. Ville det også vært interessant å forske videre på temperamentsbegrepet, med et individfokus og individuelle betingelsers betydning for praksis. Hva ville for eksempel da vært sentrale fokusområder i barnehagens arbeid?

Litteraturliste

- Bae, B. (1996). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse *Det interessante i det alminnelige* (s. 145-165): Pedagogisk forum.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet 02.02.2017, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Bates, J. E. (1989). Concepts and measures of temperament. I G. A. Kohnstamm, J. E. Bates & M. K. Rothbart (Red.), *Temperament in childhood* (s. 3-26). Chichester: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*: SAGE Publications Inc.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen: Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Fandrem, H., & Roland, P. (2013). De utfordrende barna: Handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19-30). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O. L. (2013). Utvikling av kunnskap gjennom forskning *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 129-140). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gotvassli, K.-Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale: Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn: Krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- KD. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 10.04.2017, fra http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan_bok_mal_2011nett.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2007- 2010). *Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 1-16*.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvello, Ø., & Wendelborg, C. (2003). *Det kommunale hjelpeapparatet for barn og unge: Kommunestørrelse relatert til organisering av, samarbeid mellom og effektiviteten i hjelpeapparatet*. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning: Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lund, I. (2012). *Tydelige voksne: Når atferd utfordrer*. Kristiansand: Portal forlag.
- Mathiesen, K. S., & Janson, H. (2010). *Temperamentsprofiler i barnealderen: Utvikling og sammenhenger med probematferd*. I V. Moe, K. Slinning & M. B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s. 248-265). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive Approach*. United States of America: SAGE publications, Inc.
- Meld. St. nr. 16. (2006-2007). *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 11.02.17, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. nr. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet 13.01.2017, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. nr. 24. (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Hentet 16.03.2017, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. nr. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet 17.03.2017, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet 02.03.2017, fra https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olafsen, K. S. (2010). Temperament i den tidlige utviklingen. I V. Moe, K. Slinning & M. B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s. 227- 242). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olafsen, K. S., Torgersen, A. M., & Ulvund, S. E. (2011). Temperament som bidrag i en skreddersydd spedbarns- og småbarnspraksis. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48, 1-18.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger*. Hentet 01.02.2017, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Riber, J. (2008). *Forstått og forstyrret: Om systemisk og narrativ pedagogikk*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2013). Hvordan kan vi forstå Anitas frustrasjoner i relasjon til barn og voksne? *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 81-94). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P., Fandrem, H., & Løge, I. K. (2011). De utfordrende barna: Et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 125-146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Caspar.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet "skole og samspillsvansker"*. Oslo: NOVA.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. G. (1968). *Temperament and Behavior Disorders in Children*. New York: University Press.
- Tveit, A. D., Kovac, V. B., & Cameron, D. L. (2012). Ja takk, begge deler: PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 4, 42-56.
- Ulvund, S. E. (2014). *Rakkerunger og englebarn: Oppdragelse uten fasit*. Oslo: Cappelen Damm
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Den generelle delen av læreplanverket*. Hentet 25.04.2017, fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_1_areplanen_bm.pdf
- Westergård, E. (2013). Utvikling av kunnskap gjennom kollegaveiledning *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 43-52). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Til Pedagogisk- psykologisk tjeneste

Bakgrunn og formål

Viser til den hyggelige samtalen vi hadde på telefon og setter stor pris på deres villighet til å delta. Som student ved Høgskolen i Sørøst-Norge avdeling Vestfold og Buskerud, skal jeg skrive en masteravhandling i spesialpedagogikk. Studien har fokus på PP-tjenestens systemiske tilnærming til problematferd i barnehage.

Foreløpig forskningsspørsmål for studien er:

Hvordan kan pedagogisk-psykologisk tjeneste bistå barnehagen i arbeidet med utfordrende temperamentstrekk og problematferd hos barn?

Det teoretiske perspektivet som legges til grunn for studien tar utgangspunkt i systemteorien, med tanken om at barns utvikling og atferd er et resultat av interaksjonen mellom individ og miljø. Altså at et barn formes av omgivelsene og samtidig selv påvirker omgivelsene.

Sett i lys av at medfødte temperamentstrekk og miljøfaktorer i samspill danner grunnlaget for problematferd, er studiens formål å bevege fokuset fra individperspektivet og mer mot årsaksforklaringer i omgivelsene. Jeg ønsker å fremheve betydningen av barns miljø som en avgjørende faktor for atferd. Med bakgrunn i en forståelse av at barnehagen utgjør et system som innebærer påvirkningsfaktorer for barns temperament og problematferd, er jeg interessert i PP-tjenesten sin rolle som en veiledende og kompetansehevende instans for personalet.

Deltakelse i studien

Deltakelsen innebærer å være informant i et intervju med varighet på ca. 30-60 minutter. Jeg ønsker å få fram pedagogisk-psykologiske rådgiveres forståelse, erfaringer og tanker om det å bistå barnehagen i møte med temperament og problematferd, i lys av et systemteoretisk perspektiv. Under intervjuet ønsker jeg å ta i bruk lydopptak som et teknisk hjelpemiddel og dokumentasjonsverktøy.

Informasjonsbehandling

All informasjon og eventuelle personopplysninger vil behandles og oppbevares konfidensielt. Før publisering vil alle data anonymiseres, slik at disse ikke kan gjenkjennes i den ferdige fremstillingen. Studien er i følge Norsk senter for forskningsdata (NSD), ikke meldepliktig i henhold til personopplysningsloven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 01.06.2017. Lydopptak og transkriberinger vil da bli slettet. Om ønskelig kan masteroppgaven bli tilsendt etter publisering.

Frivillig deltakelse

Deltakelsen er frivillig, og retten til å trekke ditt samtykke kan tas i bruk når som helst. Dersom du skulle trekke deg som deltaker, vil ingen opplysninger eller datamateriale fra deg bli tatt i bruk.

For eventuelle spørsmål, ta gjerne kontakt med prosjektleder Maja Linnea Olsson på mail: majalinnea91@gmail.com.

Veileder Hilde D. Hogsnes er også tilgjengelig på mail: Hilde.D.Hogsnes@hbv.no

Samtykke til deltakelse forskningsprosjektet

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og er villig til å delta

(Sted, dato, underskrift)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuet vil ta utgangspunkt i oppførte spørsmål, med eventuelle oppfølgingsspørsmål formulert underveis.

1) Informasjons- og samtykkeskjema

- a) Presentere tema*
- b) Intervjuets formål og bruksområde*
- c) Taushetsplikt og anonymitet*

2) Spørsmål om utdanning og arbeidserfaring

- ❖ Hva er din utdanning/ yrkesbakgrunn?
- ❖ Når tid var du ferdig utdannet?
- ❖ I hvor mange år har du arbeidet som Pedagogisk-psykologisk rådgiver?

3) Åpne nøkkelspørsmål

- ❖ Hva legger du i begrepet problematferd?
- ❖ Hvilke tanker har du rundt sammenhengen mellom barns medfødte temperament, miljø og problematferd?
- ❖ Ut i fra dine erfaringer, hva tenker du kan være kontekstuelle årsaker til at problematferd i barnehagen oppstår?
- ❖ Hva vektlegger du i en systemteoretisk tilnærming til problematferd?
- ❖ Hvordan kan barnehagen etablere beskyttende faktorer for barn med risikofaktorer i form av impulsivitet, høyt aktivitetsnivå, sinne, og konsentrasjonsvansker?
- ❖ Hva preger en god voksenatferd i møte med disse barna?
- ❖ Hva slags ”verktøy” bør barnehagen ha for å kunne møte barns temperament og forstå barns atferd?
- ❖ Hvilken betydning vil kompetanseheving i forhold til barns temperamentsdisposisjoner kunne ha for personalets praksis?
- ❖ Hvordan kan PP- tjenesten bistå som en kunnskaps- og kompetanseutvikler på dette området?