

Masteroppgåve.

På kva måte får eit barn med åtferdsvanske god støtte med tidleg innsats-tiltak?

Eit utforskande eitt case study om systemiske, suksessfremjande tiltak.

Trude Hafstad Hetle

Undervisning og læring.
Spesialisering i spesialpedagogikk.

Times New Roman, str. 12.

Tal ord: 34 446 ord



Hjelpkunst

«Viss det i sannhet skal lykkes

Å føre et menneske hen til et bestemt sted,

Må man først og fremst passe på å finne ham der

Hvor han er

Og begynne der».

Søren Kierkegaard, 1901.

Summary

This master thesis focuses on early intervention measures for children with behavioral problems. The background for this study is research (Nordahl, Persson, Brørup, Dyssegaard, Wessel Hennestad, Vaage Wang, Martinsen, Vold, Paulsrud & Johnsen, 2018) that points to the gap between the government's increasing focus on early effort measures on children, and the statistical increase in children who receives special education at the end of primary school. Figures from the Norwegian education directorate (Utdanningsdirektoratet, 2017) indicates that 3,1 percent of the children in kindergarten have measures defined within special education, while a total of 10,7 percent of Norwegian students receive special education in 10th grade. Based on these figures, I was curious about the individuals included in the statistics, and what support individual children, family members, schools and kindergartens receive. With this in mind I asked the following question:

- In what way is a child with behavioral disabilities provided with good support through early intervention measures?

To approach the research field, a one-case design is chosen. As a case study it opens for qualitative research study using a triangulation through several methods of data collection. Both interviews, document analysis and collection of practice narratives have been used. The informants in the chosen one-case study are the child's mother, contact teacher, and PPT-counselor.

The findings were analyzed from a thematic analysis (Nilssen, 2012), and presented and discussed based on a developmental ecological model (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner's model serves as a theoretical anchor as well as an analysis model. The findings are debated with relevant national and international research in mind, as well as the chosen theoretical perspectives presented in the study's knowledge base.

The findings approach the child and the microsystem the child is part of in order to show how the informants were guided and supported by the PMTO counselor and the pedagogical psychological counselor from the mesosystem (Bronfenbrenner, 1979). The findings point out that the informants quickly and in the early stages introduced resource-absorbing measures that provided the child with good learning and development support. The findings contradict Norwegian research (Nordal et al., 2018) which shows an increase in the use of special education. This is because the study indicates that initiating early effort measures may reduce the need of special education.

It shows that with supportive measures for the child and the others at the microsystem can sometimes break away with early effort measures that support the resources that the participant already has or are in the process of development. In the discussion, the success factors are highlighted and discussed to show how micro-, meso-, exo – and macrosystems have provided the child with good support. The child's family, kindergarten and school are, according to Von Tetzchner (2012, s. 55), considered as part of the microsystem.

Samandrag på norsk

Denne masteravhandlinga fokuserer på tidleg innsats-tiltak for barn med åtferdsvanskar. Bakgrunnen for studien er forskning (Nordahl, et al., 2018) som peiker på spriket mellom Regjeringa sitt aukande fokus på tidleg innsats for barn, til ei statistisk auke i elevar som får spesialundervisninga på slutten av grunnskulen. Tal frå Utdanningsdirektoratet (2017) syner at 3,1 prosent av barna i barnehage har tiltak som er definerte innanfor spesialundervisning, medan heile 10,7 prosent elevane i den norske skulen har spesialundervisning i 10. klasse. På bakgrunn av desse tala er eg nysgjerrig på enkeltindividua som statistikken femner om, og kva støtte einskildbarna og nærpersonane rundt kan få. Ut frå dette er følgjande problemstilling formulert:

- På kva måte får eit barn med åtferdsvanske god støtte gjennom tidleg innsats-tiltak?

For å nærme seg forskingsfeltet er eit eitt-case design valt. Som case-study opnar for, vert det i denne kvalitative forskingsstudien teke i bruk ei triangulering gjennom fleire metodar for datainnsamling. Både intervju, dokumentanalyse og innsamling av praksisforteljingar er nytta. I det valte eitt-case studie er informantane barnets mor, kontaktlærer og PP-rådgjevar.

Funna vart analyserte utifrå ei tematisk analyse (Nilssen, 2012), og presenterte og drøfta utifrå ein utviklingsøkologisk modell (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner sin modell bidreg med å vere teoretisk forankra og fungerer som ein analysemodell. Funna vert drøfta opp mot aktuell nasjonal og internasjonal forskning i feltet, samt dei utvalde teoretiske perspektiva som er presentert i studien sitt kunnskapsgrunnlag.

I denne undersøkinga går ein nær eitt barn og det mikrosystemet det er ein del av. Dette for å beskrive korleis informantane vart rettleia og støtta av PTMO rådgjevar (Parent Management Training – Oregon) og pedagogisk-psykologiske rådgjevar frå meso-systemet (Bronfenbrenner, 1979). Funna syner korleis informantane raskt og i tidleg fase sette inn ressurskrevjande tiltak som utøvde god støtte ovanfor barnet si læring og utvikling. Funna er i kontrast til norsk forskning (Nordahl et al., 2018) som syner ei auke i bruk av spesialundervisning. Det er fordi studien peikar på at dei igangsette tidleg innsats-tiltaka kan minske behovet for vedtak om spesialundervisning. Det syner at med støttande tiltak til barnet og dei andre aktørane i mikro-nivået kan nokre gongar falle bort med tidleg-innsats tiltak som støttar dei ressursane deltakarane allereie har eller er på veg til utvikling. I drøftinga vert suksessfaktorane trekt fram og drøfta opp imot korleis mikro-, meso-, ekso-, og

makrosystemet har gitt barnet god støtte i kvardagen. Etter Von Tetzchner (2012, s. 55) vert heimen, barnehagen og skulen tolka til å vere i mikrosystemet.

Forord

Ein lang prosess er komen til vegg ende. Ifrå ein draum og ei stor interesse for barn med åtferdsvanskar, til fleire titals timar med lesing av teori og forskning. Søk etter kjelder i Oria og Eric, skriving og kjeldereferering, intervju og transkribering, i mi nye rolle som forskar. Frå utarbeiding av prosjektskisse til eit ferdiglaga produkt. For ei reise det har vore! I august 2009, første skuledag på førskulelærarstudie, fortalde eg at målet mitt er å bli spesialpedagog. Endeleg står eg på målstreken. Eg hadde ikkje klart å gå vegen åleine. Torhild Lillemark Høydalsvik har vore min stødige og trygge rettleiar. Takk for oppmuntrande ord, solid rettleiing og kompetansen som du har delt med meg. Takk for at du har hatt trua på både meg og på oppgåva, frå første møte. Denne oppgåva har gitt meg meirsmak, å lære meir, å lese meir, å forske meir og å erfare meir.

Takk til familien min som har stilt opp som barnevakter for vesle Marius Matheo når presset var på sitt største. Å fullføre masterstudie ved sida av 100 prosent lærarjobb, kombinert med ein røyndom som aleinemor, hadde vore umogleg utan dykkar hjelp og støtte. Takk til spesialpedagog Jofrid Kristensen for gode råd og korrekturlesing, og arbeidsplassen min for støtte og tilrettelegging. Vil også takke tante Kristin og onkel Magne som tok imot meg med opne armar under fleire titals samlingar i Volda.

Mest av alt vil eg takke mora og faren til «guten» som er sentrum i denne studien. Tusen takk for at eg fekk formidle historia til barnet dykkar. Takk for tilliten!

«Når du set deg eit mål er sjansen større. Det er ikkje flaks, men klare tanka som styra deg»
(Hellbillies).

Volda, 2018

Trude Hafstad Hetle

INNHALD

<i>Summary</i>	III
<i>Samandrag på norsk</i>	V
<i>Forord</i>	VII
INNHALD	VIII
1. INTRODUKSJON	1
1.1 <i>Bakgrunn</i>	1
1.2 <i>Problemstilling</i>	2
1.3 <i>Omgrepsavklaringar</i>	3
1.4 <i>Oppbygginga av oppgåva</i>	4
2.0 KUNNSKAPSGRUNNLAG	5
2.1 <i>Tidleg innsats som satsingsområde i styringsdokument</i>	5
2.2 <i>Kvifor tidleg innsats hos barn med åtferdsvanskar?</i>	6
2.3 <i>Systemteoretisk perspektiv – frå individet til systemet</i>	11
2.4 <i>Det økologiske systemet</i>	12
2.4.1 <i>Mikrosystemet</i>	13
2.4.2 <i>Mesosystemet</i>	13
2.4.3 <i>Eksosystemet</i>	14
2.4.4 <i>Makrosystemet</i>	14
2.5 <i>Åtferdsvanskar</i>	15
2.5.1 <i>Fire typar problemåtferd</i>	18
2.5.2 <i>Miljøpåverka åtferdsvanske</i>	19
2.5.3 <i>Nyare forskning i feltet</i>	22
2.6 <i>Vaksenrolla og samspelet</i>	26
2.6.1 <i>Parent management training - Oregon</i>	30
2.6.2 <i>De utrolige årene</i>	31
2.6.3 <i>Aggression Replacement Training</i>	32
3.0 METODISK TILNÆRMING	34
3.1 <i>Val av metode</i>	34
3.2 <i>Design</i>	35
3.3 <i>Kvalitativt forskingsintervju</i>	36
3.3.1 <i>Intervju i notid – og retroperspektiv</i>	37
3.4 <i>Planleggingsfasen</i>	38
3.5 <i>Etiske refleksjonar</i>	39

3.6	<i>Å forske med barn som forskingsobjekt</i>	41
4.0	DATAINNSAMLING	43
4.1	<i>Gjennomføring av intervju</i>	43
4.2	<i>Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ståstad</i>	46
4.3	<i>Fenomenologisk perspektiv</i>	47
4.4	<i>Validitet, reliabilitet og generalisering i forskinga</i>	47
5.0	ANALYSE	51
5.1	<i>Analyse</i>	51
5.2	<i>Koding</i>	52
5.2.1	<i>Fase 1 – open koding.</i>	52
5.2.2	<i>Fase 2 – frå nøkkelord til kodar.</i>	53
5.2.3	<i>Fase 3 – Frå kodar til kategoriar.</i>	53
6.0	SENTRALE FUNN	54
6.1	<i>Steget frå mikrosystem til mesosystem</i>	55
6.2	<i>Rettleiing til mikrosystem.</i>	57
6.3	<i>Samarbeid i mikro- og mesosystem i overgang mellom barnehage og skule.</i>	60
6.4	<i>Støtte med fokus på tilrettelegging på mikro- og mesosystem.</i>	63
6.5	<i>Relasjonsarbeid</i>	67
6.6	<i>Ressursar frå mesosystem og eksosystem.</i>	69
7.	DRØFTINGAR	70
7.1	<i>God støtte i mikrosystem</i>	70
7.2	<i>God støtte i mesosystem</i>	73
7.3	<i>God støtte i eksosystem</i>	75
7.4	<i>God støtte i makrosystem.</i>	76
7.5	<i>Oppsummerande drøfting i eit systemperspektiv</i>	77
8.	KONKLUSJON	79
8.1	<i>Avrunding og framoverblikk</i>	80
	LITTERATUR- & KJELDELISTE	83
	VEDLEGG 1 - 5	89
	<i>Vedlegg 1 Søking etter informantane på sosiale media</i>	89
	<i>Vedlegg 2 Godkjenning frå NSD</i>	90
	<i>Vedlegg 3 Intervjuguide</i>	93
	<i>Vedlegg 4 Spørsmål om deltaking i forskingsprosjekt</i>	94
	<i>Vedlegg 5 Samtykke til deltaking i studien</i>	96

1. INTRODUKSJON

1.1 Bakgrunn

Spesialpedagogikk har dei siste 20 åra gått frå eit typisk attribusjons-perspektiv til systemteoretisk perspektiv. Dette har medført eit nytt barnesyn, nytt læringssyn og ei ny forståing av kva tilbod ein tilrår og sett i verk tilpassa barn som treng ekstra hjelp og støtte. Å endre haldningar og handlingar i barnehagar og skular tek tid, og det har vore og er framleis behov for erfaringsbasert og forskingsbasert kunnskap for at barnet skal erfare ein endra pedagogikk. Denne studien er ytterlegare aktualisert i høve ei pågåande høyring i Utdanningsdirektoratet og i rapporten «Inkluderande fellesskap for barn og unge» laga av ekspertgruppa Nordahl et al. (2018). Rapporten kjem etter etterspurnad frå Kunnskapsdepartementet som ynskte ei vurdering av tilbodet som barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehagen, grunnskulen og vidaregåande skule. Konklusjonen til ekspertgruppa er at ein ventar for lenge før tiltak vert iverksett, noko som strir i mot prinsippet om tidleg innsats. Det tek også for lang tid frå eit behov om hjelp oppstår, til tiltak vert igangsett. 50 prosent av barna som mottek spesialundervisning vert møtt av assistentar med lite formell pedagogisk utdanning (Nordahl et al., 2018, ss. 6-7).

Denne avhandlinga har eit todelt tema. Åtferdsvanskar og tidleg hjelp ved denne type vanskar. Forskingsstudien er gjennomført som eit «explorativt one-site case study design» i ein tidleg innsats-kontekst. Hensikta med forskingsstudien er å setje lys på tidleg innsats-tiltak hos barn med åtferdsvanskar, og skaffe fram kunnskap om korleis pedagog, spesialpedagog og foreldre har gitt og gir god støtte til eit einskild barn gjennom planlegging og gjennomføring av tidleg innsats-tiltak. I eit tidsperspektiv på fem år, gir avhandlinga eit spesialpedagogisk perspektiv på barnet og systema rundt. Systemteori er valt som teoretisk ståstad og ontologisk tilnærming. Systemteorien vert tolka som i eit her-og-no-perspektiv med moglegheit for endring (Holland, 2013, s. 25). Systemteori har til hensikt å sjå samanheng mellom omgivnad og individets åtferd, der ein utelet å finne årsaka til åtferda.

I kvardagen møter både barn og vaksne ulike former for sosialt fellesskap. Den sosiale fellesskapen dannar rammer og set vilkår for korleis vi skal handle. Samspelet endrar seg også etter kva omgivnad ein er i. Når ein møter eit problem, tenker ein ofte at problemet har ei årsak, og for å redusere eller fjerne problemet må ein avdekke årsaka. Ein annan måte å forstå verda på, kan vere åtferdsproblematikken. Då vert søkelyset flytta frå omgivnadane og inn

mot personen som fører til problema eller utfordringane. Innan moderne attribusjonsteori, eller det psykologien kalla fundamental attribusjonsfeil, er individet årsaka til problemåtferda. Då har vi tendens til å attribuere åtferda til indre årsaker, som til dømes framfor å vise til dei situasjonelle årsakene som skjer her og no (Drugli, 2013, ss. 24-26). Innanfor åtferdsproblematikken vert det søkt etter å avdekke faktorar, samanhengar og mønster som gjer til at problemåtferda vert skapt og oppretthalden (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005, ss. 10-13). I denne forskingsstudien er målsetjinga å undersøkje kva som fremjar tidleg-innsats-tiltak for barn med åtferdsvanske.

1.2 Problemstilling

Tidleg innsats i barnehagen har til hensikt å hindre at vanskar festar seg, og at det skjer negativ utvikling. Med kunnskap om at mesteparten av problemåtferd startar i tre, fire års alderen (Drugli, 2013, s. 160), er tidleg innsats ein tilnæringsmåte. Roland, Øverland og Byrkjedal – Sørby (2016, s. 26) viser til Tremblay (2010) som uttalar at aggresjonen hos barn som startar tidleg i barndommen, har størst effekt ved tidleg intervensjon (Roland et al., 2016). Innanfor tidleg intervensjon og førebygging av åtferdsvanskar i tidleg alder er det i dag eit stort forbettringspotensiale (Fandrem & Roland, 2013, ss. 24-25). Drugli (2013, s. 51) er tydeleg på at alt for få barn får den hjelpa dei treng og har krav på. Iverksetting av tiltak på eit tidleg tidspunkt er viktig, då kompleksiteten av åtferdsvanskane med tida lett kan auke (Drugli, 2013). Ogden (2015, s. 34) viser også til at tidleg innsats bør iverksettast så tidleg som mogleg, sidan hjelpetiltaka viser seg å vere mest verksame i barnehagealder. Med oppstart av passende og verksame tiltak, kan barnet gjere store framsteg. Ein bør difor unngå at åtferdsvanskane får utvikle seg over tid, fordi effekten på tiltaka vert redusert (Fandrem, Fuglestad & Løge, 2013, ss. 24-25).

Denne avhandlinga tek utgangspunkt i barn med eksternaliserte utfordringar, også kalla reaktiv aggresjon. Barn med reaktiv aggresjon treng læring i kva som er negativ åtferd, og regulering når negative handlingar vert utførte. Det er viktig at barna får verktøy til å løyse utfordringane utan bruk av negative handlingar. Ved å ta tak i dette tidleg, endrar ein suksessfaktoren som barnet ofte kan føle i etterkant av negative handlingar (Roland et al., 2013). Denne studien sitt tema er valt fordi det blir oppfatta som aktuelt, særskilt i lys av Nordahl et al. (2018) sin rapport. Sjølv om ein har fått statistisk materiale om problemområdet, trengst det kunnskap som går djupare og studiar som samlar data om eitt einskildbarn over ei barndomstid, eit barnehagetid og tidleg skuletid. På same tid er tiltaksutarbeiding og gjennomføringsfasar og til sist evaluering av tiltak av interesse for

studien. I arbeidet med val av problemstilling, er tema forstått som å vere aktuelt for barnehagar, skular og pedagogisk-psykologisk tenestесenter (PPT). Tidleg innsats-forskning er viktig å ha kunnskap om institusjonar som har barns beste som ei overordna målsetjing. Det gjeld anten dei har ein rådgjevande funksjon, ein vedtaksfunksjon, ein planleggande funksjon for tiltak for tidleg innsats, ansvar for ein gjennomførande del, ein rapporteringsfunksjon eller har fleire av desse funksjonane samtidig. Uansett institusjonsansvar skal funksjonane skje i nært samarbeid med barnet sine føresette. Utifrå dette er følgjande problemstillinga valt:

- **På kva måte får eit barn med åtferdsvanske god støtte med tidleg innsats-tiltak?**

Utifrå problemstillinga vert omgrepa *åtferdsvanske*, *tidleg innsats* og *tiltak* operasjonalisert.

1.3 Omgrepsavklaringar

Problemstillinga har fleire sentrale omgrep som må operasjonaliserast. Definisjonen av omgrepet åtferdsvanske vert forstått etter definisjonen til Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Lervik (2002, ss. 33-34). Dei refererer til spesialpedagog Samuel A. Kirks definering av åtferdsvanskar som avvik frå aldersforventa åtferd. Det er når åtferda er forstyrrende eller hemmar barnet si utvikling. Avviket frå aldersforventa åtferd kan resultere i at pedagogar og foreldre reagerer på barnet si åtferd, og opplever at dei som nærpersonar ikkje klarar å handtere barnets åtferd sjølve. Ofte leier dette til at tiltak vert arbeidd fram gjennom rettleiing, supervisjon eller til dømes gjennom særskilde program. Vi skal etter kvart sjå at denne studien ikkje studerer eit barn med ein definert diagnose, men studerer eit barn med fleire åtferdsavvik.

Omgrepet tiltak vert i denne avhandlinga brukt som eit arbeidsverktøy i det systematiske arbeidet med barn med åtferdsvanskar, og at tidleg innsats-tiltaka er eit resultat av kartlegging av barnets behov. Målsetjinga er å førebygge at barnet utviklar alvorlege vanskar (Buli-Holmberg, 2012, s.79). Dette er i samsvar med definisjonen til Nordahl et al., (2018) som uttaler at «tiltaka skal vere spesifikke og målrettede med en individuell tilrettelegging som ikke kan skje innenfor rammene av vanleg undervisning og pedagogisk praksis i skole og barnehage» (Nordahl, 2018, s. 9). Tiltaka skal med andre ord vere individuelt tilrettelagde ut frå barnets utfordringar og behov.

Omgrepet tidleg innsats er forstått å kunne brukast på to måtar (1) innsats på eit tidleg tidspunkt i barnets liv, anten i barnehagen eller i dei første skuleåra. Eller (2) at ein grip inn når problema oppstår eller vert avdekka, uansett når i livet dei oppstår (Bjørnsund & Nilsen, 2012, s. 13).

1.4 Oppbygginga av oppgåva

Intensjonen bak oppbygginga av oppgåva er å gjere den mest mogleg lesevenleg, med logiske og kumulative inndelingar. I kapittel (1) gjer eg greie for bakgrunnen for studien og problemstillinga vert her presentert, grunngjeve og gitt dei naudsynte omgrepsavklaringane som gjeld for denne avhandlinga. Vidare i kapittel (2) vert kunnskapsgrunnlaget presentert og gjort greie for. Resultata av eit litteratursøk får også plass her. I kapittel (3) er forskingsmetodar, samt at eg her drøftar kritiske og forskingsetiske vurderingar. Etisk refleksjon, validitet, reliabilitet og mi forskarrolle vert problematisert her. Kapittel (4) er teke ut som eit eige datainnsamlingskapittel for å synleggjere datainnsamlinga meir spesifikt. Kapittel (5) tek føre seg studien si analyse og koding. Kapittel (6) presenterer studien sine mest kraftfulle funn. Kapittel (7) er avhandlinga sitt drøftingskapittel, der funna vert drøfta med hjelp av teori og eit utval nasjonal og internasjonal forskning. I kapittel (8) vert avhandlinga samanfatta, samtidig vert det lagt fram ein konklusjon på problemstillinga. Her gir eg også eit framoverpeik på aktuell forskning vidare i feltet.

2.0 KUNNSKAPSGRUNNLAG

Kapittel 2, kunnskapsgrunnlaget, presenterer teori og forskning kring dei store omgrepa «tidleg innsats» og åtferdsvanskar. Omgrepet tidleg innsats har etter Stortingsmelding nr. 16 (2006/2007) vore eit fokusområde og eit omtalt omgrep (Kunnskapsdepartementet, 2007). I kunnskapsgrunnlaget vil forskning peike på korleis det går med arbeidet rundt tidleg innsats i Noreg. Denne oppgåva tek føre seg åtferdsvanskar og åtferdsproblematikk i norsk faglitteratur i lag med nasjonal og internasjonal forskning. På bakgrunn av dette resulterer det i eit breitt og langt kunnskapsgrunnlag.

2.1 *Tidleg innsats som satsingsområde i styringsdokument*

Tidleg innsats innanfor barn med særskilt behov for tilrettelegging er å finne i fleire politiske styringsdokument. Dei er å finne i rammeplanar, lovar, meldingar frå Stortinget og NOU`ar. Eit sitatet til Tremblay, Hartup og Archer (2005, s. 459) gjev ein peikepinn på prosessen «frå kvar ein er» og «kvar ein skal».

Planning what is needed to take us from where we are to where we would like to be forces us, first, to take stock of what has been done; second, to identify what has not been done; third, to figure out what else needs to be done; and finally, to deal with the whirl of new ideas stimulated by the planning process (Tremblay et al., 2005, s. 459).

Tremblay et al. (2005) er tydeleg på at kva som må gjerast, frå der vi er til dit vi vil. Ein må med andre ord sjå kva som er gjort, kva som ikkje er gjort, og kva som burde ha vore gjort. Barnehagen har etter Barnehagelova (2005, § 1) ansvar for å gje barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetmoglegheiter i nær forståing og samarbeid med heimen. Barnehagen skal altså tilpasse det allmennpedagogiske tilbodet etter barnets behov og føresetnad. For å gje barna eit inkluderande og likeverdig tilbod, skal barnehagen sørge for at barna får tidleg ekstra støtte i den sosiale, pedagogiske og fysiske tilrettelegginga. Noko som er nødvendig for å gje barnet eit inkluderande og likeverdig tilbod. Barnehagelæraren sitt særskilte ansvar er å utforske kva slags interesser, kunnskap og dugleik barnet har for å kunne gje tilpassa støtte til vidare læring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når barnet startar på skulen, skal det hjelpast og stimulerast, både i læringssituasjonar, men også i sosiale situasjonar. Det er difor nødvendig at skulen og lærarane har kunnskap om barn si utvikling. Kunnskapen vil då difor fungere som eit grunnlag i undervisninga, der

læraren vurderer om nokon treng ekstra tiltak. Gode rutinar for informasjonsdeling er vesentleg i overgang frå barnehage til skule. Kvar enkelt barn skal oppleve at læraren har trua på deira evner og læringsmoglegheiter (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 9). Tilpassa opplæring er eit sentralt omgrep i den norske skulen. Dei overordna prinsippa for all opplæring finn vi i Opplæringslova (1998, §1-3). Tilpassa opplæring og tidleg innsats vert omhandla i § 1-3, der paragrafen fortel at opplæringa skal tilpassast elevane og føresetnadane hos den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.

I møte med lover, rammeplanar og meldingar frå Stortinget og NOU`ar er det tydeleg kva som må gjerast for barn som ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet. Desse barna har etter Opplæringslova (1998, § 5-1) § 5-1 rett til spesialundervisning. I Barnehagelova (2005, § 19a) som ein før endringane i 2017 fann under Opplæringslova (1998, § 5.7) lovfestar at barn etter sakkunnig vurdering, har rett til spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder. Lova understrekar at formålet med spesialpedagogisk hjelp er tidleg hjelp og støtte. Det er ingen nedre aldersgrense, og gjeld difor barn i barnehagen. I NOU 2009:18, rett til læring viser Kunnskapsdepartementet (2009, ss. 17-18) til at barn med særlege behov har rett på spesialpedagogisk hjelp i barnehage, skule, sosiale og medisinske institusjonar og liknande. Foreldrerettleiing skal vere ein del av tilbodet. Hjelpa blir gitt av den pedagogisk – psykologiske tenesta eller ein annan sakkunnig instans. Før barnet har fått enkeltvedtak etter Opplæringslova (1998, § 5-7) §5-7 skal ein sakkunnig vurdering tilråde kva slags tilbod barnet skal få. Etter §5-7 er det ikkje eit formelt krav om individuell opplæringsplan (IOP), men kvart år skal det i utgangspunktet skrivast ein skriftleg oversikt over opplæringa som barnet har motteke og ei vurdering av barnets omgrep.

2.2 Kvi for tidleg innsats hos barn med åtferdsvanskar?

Interessen for tidleg innsats er stor hos både politikarar og forskarar. Innanfor tidleg innsats, både på skulen og i barnehagen, skal det setjast i verk tiltak med ein gong det barn og elevar har behov for det. Tidleg innsats bør vektleggast, sidan tidleg innsats har betre effekt på barnets læring og personleg utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016/2017, ss. 27-29).

Nordahl et al. (2018) understrekar kvifor tidleg innsats er viktig, og kva slags personale barnet bør møte i spesialundervisninga.

Ut fra disse hovedkonklusjonene foreslår ekspertgruppen at det etableres et helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i barnehage og skole. Hovedprinsippene i dette helhetlige systemet er at alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole skal få nødvendig hjelp og støtte der de er. Denne hjelpen og støtten skal iverksettes tidlig, den skal være tilpasset den enkelte og foregå innenfor inkluderende fellesskap. Alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole skal møte lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse. Den pedagogiske veiledningstjenesten skal organiseres slik at den er nærmest mulig barnehager og skoler (Nordahl et al., 2018, s. 8).

Som vist over syner Nordahl, et al. (2018) til nokon hovudprinsipp som bør vektleggast i arbeidet for ein inkluderande og tilpassa pedagogisk praksis. Innan tidleg innsats har Nordahl og ekspertgruppa konkludert med at støtte og hjelp skal setjast i verk tidleg. I blant norske og internasjonale forskarar er det stor semje om kvifor barn med utfordringar skal få hjelp og støtte tidleg. Fandrem et al. (2013, s. 151) meiner at tidleg innsats handlar om meir enn å setje inn tiltak i tidleg alder. Det handlar også om å setje inn tiltak tidleg i prosessen, då ein potensiell vanske kan utvikle seg. De finn støtte i Tremblay (2010) og refererer til hans forskning som poengterer nødvendigheita av å komme i gang med gode tiltak tidleg, då effekten på tiltaka er størst i tidleg alder (Roland et al., 2016, s. 26). Etter Tremblay og Côté (2005, s. 458) gjeld tidleg innsats også innanfor foreldrerettleiing. Dei seier at «The parents of these at-risk boys should receive parent training, as early as possible, to prevent maltreatment» (Tremblay & Côté, 2005, s. 458).

Tidleg innsats er definert å vere ein proaktiv innsats der barnehagen sitt mål er å inkludere alle barn, og bidra til at barnet etter sine føresetnadar utviklar og utnyttar sitt potensiale. Barnehagen si utfordring er å oppdage barn som treng ekstra støtte. Ein konsekvens av at barna ikkje vert oppdaga, er at barnet ikkje får den hjelpa dei har behov for. For barn med åtferdsvanskar handlar det i stor grad om utestenging og avvising frå leikesituasjonar. Dette resulterer i at dei ikkje får vere til stades (Ogden, 2015, s. 71). Ogden (2015, s. 79) fortel vidare at barna treng hjelp til å utvikle den sosiale kompetansen slik at dei vert aksepterte av dei andre barna. Drugli (2013, s. 160) fann i si undersøking at iverksetting av tidleg intervensjon før åtte års alderen kan forhindre at åtferdsvanskane utviklar seg. Ho konkluderer med at barnehagen peikar seg ut som ein viktig arena, der tidleg intervensjon bør finne stad (Drugli, 2013). Resultatet frå studien synte at tidleg innsats skal rettast mot gruppe jamaldrande, med vektlegging på å fremme aksept hos kvarandre (Drugli, 2013, ss. 125-127).

Dette støttar Ogden (2015, s. 34) og argumenterer for tidleg innsats i førskulealder eller i løpet av barnets tre første år på grunnskulen.

Ogden (2015, s. 206) skil mellom tidleg innsats sine to utviklingsbaner. Det er åtferdsvanskar som startar tidleg, og åtferdsvanskar som oppstår seinare i livet. Desse to gruppene har ulik risikostatus då åtferdsvanskar som oppstår tidleg er meir utsett for å utvikle omfattande problem i vaksenlivet (Odgen, 2015). I følgje Stortingsmelding nr. 24 har barnehagen ei sentrale oppgåve i å oppdage barn som har vanskar, og setje inn førebyggjande innsats, for at unngå at problema utviklar seg (Odgen, 2015, s. 71). Kunnskapsdepartementet (2011, ss. 128 – 130) uttalte at ein kan skape eit best mogleg utgangspunkt for elevar og elevar med særskilte opplæringsbehov gjennom førebyggjande arbeid og tidleg innsats. Dette er to viktige faktorar for god utvikling og læring. Rye (2007, s. 112) fortel at dei tidlege barneåra er tida for størst fleksibilitet og kompenserte utvikling. Hjernens evne til fleksibilitet og læring i barneåra er sentral i utviklinga av sjølvregulering, kontroll og ferdigheiter hos alle barn, uansett funksjons- og utviklingsproblem. Årsaka til dette er mengda av plastisitet i hjernen hos barn. Eit barn i tre års alderen har omtrent dobbelt så mykje plastisitet som ein vaksen. Plastisiteten som er knytt til eit overtal av hjerneceller vert redusert gjennom barneåra og fram til pubertetsalderen. Dei cellene og forbindingane i hjernen som ikkje vert nytta forsvinn, medan dei cellene som vert mykje brukt, utviklar seg raskare.

Konradsen og Konradsen (2018, ss. 1-2) påpeikar betydninga av å sette i verk tiltak tidleg. Dei poengterer at førstelinetenesta bør ha kompetanse til å fange opp problema, setje i gang tiltak, samtidig som tiltak frå spesialhelsetenesta vert sett i gang. Det krev med andre ord at fagpersonar med tilknytning til barnehagen, tilbyr rettleiing til barnehagepersonalet og foreldre. På denne måten meiner Konradsen og Konradsen (2018) at ein vil kunne fange opp vanskar tidleg, og igangsetjing av tiltak før vanskane veks. Den viktigaste lærdommen i artikkelen er at ressursar må flyttast nærmare borna, slik at ein kan førebygge problem og psykisk sjukdom. Artikkelen er publisert på bakgrunn av Øyen, Ulleberg, Sager, Wallace og Holmstrøm (2017) sin artikkel om eit barn med hjartefeil og åtferdsvanskar.

I Noreg er det mange barn som mottok spesialundervisning og får tiltak gjennom einskildvedtak. Etter rapporten «Inkluderande fellesskap for barn og unge» (Nordahl, et al., 2018, s. 57), vert tabell 1 presentert som ei oversikt. Den gir tal og analysar av barnehagar i frå formelle 2017-tal, som syner kor mange barn som mottok spesialundervisning i barnehagen.

Tabell 1 viser mengda av barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen frå år 2013 til 2017.

	2013	2014	2015	2016	2017
Antall barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp	6959	7799	7950	8290	8674
Andel av alle barn i barnehage	2,4 %	2,7 %	2,8 %	2,9 %	3,1 %

Tabell 1, Tal på barnehagebarn i Noreg som mottek spesialundervisning (Nordahl et al., (2018, s. 57).

Tala syner at 3,1 prosent av alle barnehagebarn mottar spesialundervisning i barnehagen. Nordahl et al. (2018, s. 57) forklarar auke av spesialpedagogisk hjelp med to argument. (1) Det er fleire barn som går i barnehagen i dag, og (2) at fokuset på tidleg innsats kan ha resultert i at fleire pedagogar har handla raskare i staden for å vente og sjå. Tabellen under syner ein oversikt over mange elevar som mottek spesialundervisning i grunnskulen

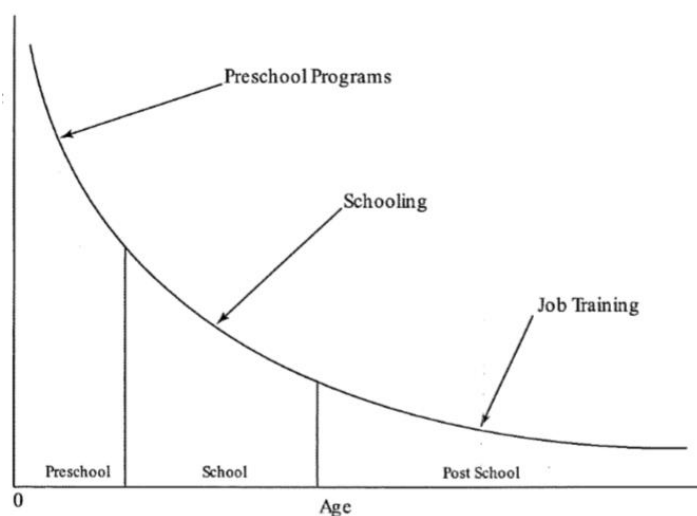
Skoleår	Andel elever pr. trinn										Totalt
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
2017/18	3,8	4,4	5,7	7,1	8,2	9,5	9,9	9,6	9,9	10,7	7,9
2016/17	3,7	4,5	5,5	6,9	8,4	9,3	10,0	9,7	10,1	10,8	7,8
2015/16	3,8	4,3	5,5	7,1	8,2	9,4	10,2	10,0	10,3	10,6	7,9
2014/15	3,6	4,3	5,7	6,9	8,4	9,5	10,4	10,2	10,2	11,1	8,0
2013/14	3,8	4,6	5,7	7,2	8,8	9,9	10,5	10,3	10,9	11,2	8,3
2012/13	4,3	4,7	6,0	7,4	9,0	10,0	10,5	11,1	10,9	11,6	8,6
2011/12	4,1	4,8	5,9	7,5	8,9	9,8	10,7	10,9	11,2	11,6	8,6
2010/11	4,2	4,8	5,9	7,2	8,6	9,6	10,1	10,7	10,9	11,5	8,4
2009/10	4,0	4,6	5,5	6,7	8,0	8,9	9,3	9,9	10,5	10,7	7,9
2008/09	3,9	4,3	4,9	6,1	7,2	7,9	8,5	9,3	9,4	10,2	7,2

Tabell 2. Elevar som mottek spesialundervisning i grunnskulen (Utdanningsdirektoratet 2017).

I tabell 2 viser ein oversikt som kor mange prosent av elevane som har enkeltvedtak om spesialundervisning i grunnskulen. Nedgangen som blir vist i 2012/13 blir forklart som eit

resultat av målretta arbeid med den tilpassa opplæringa, for slik å redusere spesialundervisninga (Utdanningsdirektoratet, 2017). Nordahl et al. (2018, ss. 96-97) peikar på ei auke av mengda av elever som mottek spesialundervisning i slutten av grunnskuleløpet, trass i tydeleg politisk intensjon og fokus på tidlegare innsats og tidlegare hjelp. I overgangen mellom barnehage og skule får ikkje skulen ein automatisk vidareføring av hjelpa som barnet fekk i barnehagen. Dette er noko som må komme tydeleg fram gjennom samarbeid barnehage og skule.

Heckman og Masterov (2007, ss. 446-493) uttalar at investering i tidleg intervensjon ikkje berre vil gje ein fordel til barnet, men og for heile samfunnet. Desse barna er i fare for å utføre kriminelle handlingar og å slutte på skulen før fullført skulegang. Heckman og Masterov (2007, ss. 475-477) meiner at tidleg intervensjon er meir effektivt enn tiltak som vert iverksette seinare i livet. I tillegg seier dei at utfordrande barn utan tiltak vil føre til sosiale og akademiske utfordringar seinare i livet. Figur 1 synleggjer noko av den effekten tidleg innsats kan ha i eit samfunnsperspektiv.



Figur 1 Avkastning på menneskeleg kapitalinvestering på vanskelegstilte barn (Heckman & Masterov 2007, s. 476).

Cunha, Heckman og Schennach estimerte ein dynamisk empirisk modell, figur 1, som viser at investering i barn er komplisert, og at tidleg investering kan forbetre avkastning på seinare investeringar. Investeringa for barn med utfordringar er dessutan høgast hos barn i ung alder (Heckman & Masterov, 2007, s. 476). Heckman og Masterov (2007, s. 476) uttaler vidare at tidleg tiltaksprogram syner at skulane kan verte meir effektive, bedriftene vil kunne få betre arbeidrarar, og talet på innsette i fengsel vil kunne bli redusert.

2.3 Systemteoretisk perspektiv – frå individet til systemet

Barn er subjekt og individ, men også ein del av ulike system i samfunnet. Systemteori er ein relativt ny teori, sett i eit historisk perspektiv. Gregory Bateson utvikla systemteorien som skulle fungere som eit nytt omgrepsapparat for å forstå menneskeleg samhandling. System kan sjåast og avgrensast på ulike nivå. Døme på det er to menneske, ein barnehage, ein skule, ei barnegruppe, eller ein kultur. Definisjonen av system avgjer ein sjølv, ut i frå kva ein primært ønskjer å fokusere på (Holland, 2013, s. 26).

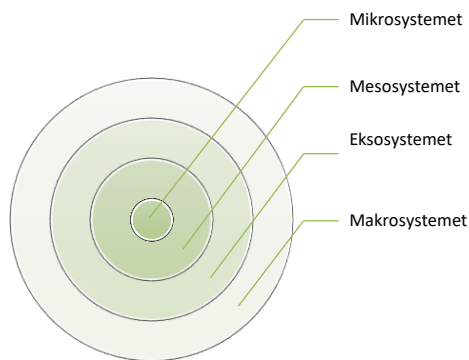
Det systemteoretiske perspektivet legg vekt på her-og-no-situasjonane, og moglegheiter for endring. Fokuset er ikkje på tidlege hendingar, men vektlegg å vende merksemda frå individ og over på systemet. I staden for å fokusere på barnet eller familien, vert fokusert på systemet her og no, og kva som gjer til at problemet vert oppretthalde. I dette perspektivet kan vaksenrolla hindre at det skjer ei skeivutvikling hos barnet. Ein må også sjå kva slags faktorar som påverkar åtferda i ei negativ retning, og slik treng ulike tiltak. Ved å fokusere på dei ytre årsakene, og ikkje barnets indre årsaker, fokuserer ein på noko som ein har moglegheit til å påverke. Ein treng med andre ord ikkje å kjenne til dei tidlegare årsakene for finne ei løysing på problema. Ofte er det faktorar i miljøet som opprettheld problema. Ved å flytte blikket frå individet og over til systemet, unngår ein å leite etter årsaksforklaringar hos individet eller familien, som igjen fører til svært få handlingsalternativ (Holland, 2013. ss. 24-28).

Fandrem og Roland (2013, ss. 27-28) tek utgangspunkt i perspektivet om samspel mellom dei ulike delane av systemet. Eit mogleg samspel mellom ulike felt, påverkar kvarandre. Med andre ord må utfordrande barn i ein slik kontekst, fristillast frå den konteksten den oppstår i. Individsaker i eit systemperspektiv handlar om å sjå konteksten i tydinga til eit barn med utfordringar. Barnet er ikkje vanskeleg, men er i vanskar. Systemretta arbeid handlar ikkje berre om systemtenking knytt til å sjå individsaker i eit vidare perspektiv. Det handlar og om systemretta arbeid mot gode strukturar for samarbeid mellom foreldre, skule, barnehage, PPT og så vidare. Gode strukturar tyder godt samarbeid mellom dei ulike institusjonane, samt ein felles forståing for kva som er utfordringa. Dette er vesentleg sidan ulike intuisjonar kan ha ulik syn på den same utfordringa. Det vil kunne hindre vidare samarbeid fordi ein har ulikt fokus, og at ein jobbar i ulike retningar. Ein kan difor sei at det handlar om å styrke relasjonane mellom ulike nivå. Systemretta arbeid handlar om å ha eit heilheitleg perspektiv. Tiltak som vert sett i verk, vert definerte utifrå ulike system, i lag med eit breitt samarbeid og samhandling mellom individa i ulike institusjonar (Fandrem, et al., 2013, s. 154). I lag med

systemperspektivet syner Bronfenbrenner (1979) skal vi no sjå på korleis fleire aspekt av barnet sitt oppvekstmiljø påverkar kvarandre, gjennom denne økologiske teorien.

2.4 Det økologiske systemet

Innanfor økologisk utviklingspsykologi finnast ein sentral teoretikar, Urie Bronfenbrenner og hans bioøkologiske teori. Teorien er bygd av dei fire delane *prosess, person, kontekst og tid*. Prosessane som verkar saman mellom omgjevnadane og individet kallar Bronfenbrenner proksimale. Det er hovudgrunnlaget for barns utvikling (Von Tetzchner, 2002, s. 54). I denne masteravhandlinga vert det lagt vekt på konteksten rundt eit barn og kontekst inneheld fire økologiske hieratiske nivå. Dei utgjer barnets oppvekstmiljø. Desse er kalla mikrosystem, makrosystem, eksosystem og makrosystem (Bronfenbrenner, 1979). Figur 2 illustrerer modellen.



Figur 2. Den utviklingsøkologiske modell – etter Bronfenbrenner, 1979.

Dei fire nivåa påverkar kvarandre. Det som skjer i eitt, heng saman med og påverkar dei andre nivåa. Miljøet vert delt inn i grader av nærleik til barnet og på ulike abstraksjonsnivå. Barns utvikling og læring må etter denne utviklingsøkologiske modellen sjåast i samhandling med miljøet, analysert frå mikro til makro (Klefbeck & Ogden, 2003, ss. 50-51). Eg vil no gå nærare inn i dei fire systemnivåa.

2.4.1 Mikrosystemet

Ved å sjå nærare på mikrosystemet, vert teoriens grunnleggar Bronfenbrenner definisjon framheva.

A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

Bronfenbrenner definerer «setting» som ein plass der personar enkelt kan oppnå ansikt-til-ansikt interaksjonar i sin kvardag (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Von Tetzchner (2012, s. 55) har vidareutvikla Bronfenbrenner sin modell. Han skildrar mikrosystemet skildra som eit system beståande av barnet og omgjevnadane som barnet er ein del av. Det er fleire mikrosystem som påverkar kvarandre og dannar mesosystemet. Som Bronfenbrenner (1979) ser Von Tetzchner (2012, s. 55) er at mikrosystemet vert omtalt som det miljøet barnet har dagleg kontakt med. Utvidinga til Von Tetzchner (2012, s. 55) er at mikrosystemet vert også omtalt som ein åtferdssamanheng, eller eit primærmiljø. Von Tetzchner (2012, s. 55) seier at mikrosystemet er særeige fordi det kan avgrensast fysisk. Kvar gong eit barn skiftar miljø eller rolle i dei økologiske overgangane, vert dei utsett for eit tilpassingskrav og kompetansen til barnet sett på prøve. Det avgjerande er kva kjensler overgangane er omgitt av, kven som er involverte og kva haldningar dei som er involverte har. Ein positiv overgang kan kjenne-teiknast med ein positiv hending hos foreldre, ein mjuk overgang gjennom foreldredeltaking og ei innskulering der barnet får ein positiv mottaking (Ogden, 1987, s. 52). Det er fleire mikrosystem som påverkar kvarandre, og dannar mesosystemet (Von Tetzchner, 2012, s. 55).

2.4.2 Mesosystemet

Ser vi nærare på mesosystemet, ser vi at Bronfenbrenner definerer det som:

A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighbourhood peer groups: for an adult, among family, work, and social life (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

Bronfenbrenner (1979, s. 25) skildrar vidare at mesosystem er ein forlenging av mikrosystemet. Det blir danna, eller utvida, når utviklingspersonen bevegar seg inn i ein ny kontekst. Det er to eller fleire mikrosystem som barnet deltar aktivt i, definerer forbindelsane i mesosystemet. Mesosystemet består altså av relasjonen, eller forholdet mellom to eller fleire mikrosystem. Korleis barnet fungerer i familien, heng saman med korleis barnet fungerer i

barnehagen eller på skulen (Von Tetzchner, 2012, s. 55). PP-rådgjevar og PMTO-terapeut vert tolka til å vere i mesosystemet, sidan dei har ein direkte påverknad på samarbeidet mellom ulike delar av mikronivået, som til dømes barnehage og barnet, barnet og foreldra eller barnehagen og skulen.

2.4.3 Eksosystemet

Det neste systemet eller nivået I modellen er eksosystemet. Det vert definert som:

an exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

Bronfenbrenner (1979, s. 25) omtaler eksosystemet som den tredje sirkelen. Det er eit system som barnet ikkje er ein del av, men som likevel berører og påverkar barnet. Etter Klefbeck og Ogden (2003, ss. 57-58) vert barnet påverka via personar det er avhengig av. Eksempel på dette er skule, fritidsklubb og foreldra sine arbeidsstad. Eksosystemet sin påverknad er avhengig av kor godt systemet representerer barneperspektivet. Barnehagestyraren og rektoren på barnet sine skule, er i denne studien døme på aktørar i barnet sitt eksosystem. Eksosystem i denne spesifikke studien er til dømes PPT-leiaren, dei føresette sin arbeidsplass, eller foreldreutvalet i institusjonen barnet har sin kvardag. Det er fordi dei set rammer for barnet sitt opphald i barnehage- og skule.

2.4.4 Makrosystemet

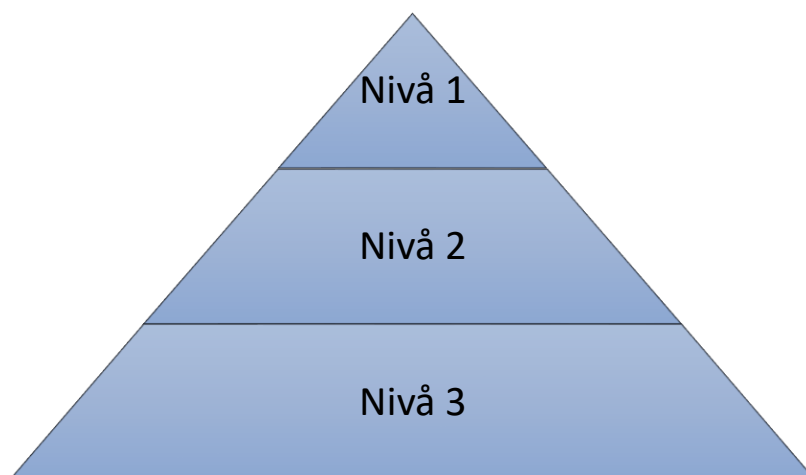
Makrosystemet, er den fjerde og siste sirkelen i Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 58). Bronfenbrenner definerer makrosystemet som:

The macrosystem refers to consistencies, in the form of content of lower-order system (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief system or ideology underlying such consistencies (Bronfenbrenner, 1979, s. 26).

I makrosystemet finn vi samfunnet institusjonar som regjeringa, offentlege tenester og liknande. Samfunnets lover, tradisjonar og verdiar. Desse er viktige fordi dei påverkar det som skjer i dei andre systema (Von Tetzchner, 2012, s. 55). Sidan denne studien si undersøking er tiltak til ein barnehagebarn som seinare har vorte skulebarn, er sentrale faktorar i makrosystemet Opplæringslova, Barnelova og Rammeplan for barnehagen. Desse ytre makrosystema påverkar einskildbarna i barnehagen eller på skulen på ein meir indirekte måte.

2.5 Åtferdsvanskar

Fokuset i denne masteravhandlinga ligg ikkje på barnets åtferdsavvik, og kvifor han har åtferdsvanske. Fokuset er på kva måte ein kan gje eit barn med åtferdsvanske god støtte gjennom tiltak. Likevel er teorien rundt åtferdsvanskar svært sentral. Kanskje teorien kan bidra til at foreldre og personale forstår barn med åtferdsvanskar betre, eller auke kompetansen på kva åtferdsvanskar er? Ikkje alle barn som syner negativ åtferd har åtferdsvanskar. I følgje Holland (2016, s. 20) kan normal åtferd hos barn vere både krevjande og slitsamt for dei vaksne rundt. Døme på normal åtferd kan vere uro, sutring og krangling. Andre døme på normal åtferd er at kvar fjerde interaksjon mellom førskulebarn er aggressiv, 70 prosent av alle små barn har minst eitt raseriutbrot kvar dag, og barn og unge følgjer dei vaksne sine reglar i 70 prosent av tilfella. For fagpersonar, eller foreldre som er uroa for barnets åtferd, kan sortering av alvorgrad hos barnet vere eit godt verktøy i kartleggingsfasen av barnets åtferd. Til dette kan åtferds-modell nyttast.



Figur 3. Åtferdsmodellen til Holland, 2013, s. 22.

Holland (2013, ss. 22-23) skildrar ein modell som er inndelt i tre nivå. Nivå 1-åtferd omhandlar åtferd som ein bør ha nulltoleranse for. Dette gjeld lugging, slag, biting, steling, vald, kriminalitet og høgt fråvær. Nivå 2-åtferd kan vere normal åtferd, men som ein likevel må setje inn tiltak for å unngå at det skal utvikle seg til eit problem, då den i periodar intensiverer og opptrer hyppig. Hos små barn kan dette visast gjennom åtferd som å nekte å kle på seg, kle av seg og ikkje gå sjølv. Hos ungdom kan dette gjelde auka skulk på skulen, uakseptabel språkbruk, eller brot på reglar heime eller på skulen. Modellen til Holland (2013) kan vere til hjelp når ein treng å sortere og visualisere kor alvorleg åtferda er. Ein ser ofte kva slags åtferd ein må ta tak i, kva åtferd som kan vente eller kva åtferd som ein må leve med, då

den er normal. Nivå 3-åtfærd er normal åtfærd som alle barn og ungdom viser i periodar, og som indikerer normal åtfærd. Barn som har ei åtfærd som opptrer i nivå 2 og nivå 3 kan vekkje uro hos omgjevnaane, samstundes som det kan tenkast at det er barn med åtfærdsvanskar (Holland, 2013, ss. 22-23).

Omgrepet åtfærdsvanske har forskjellige definisjonar. Så tidleg som i 2005 definerte Nordahl et al. (2005, s. 32) at det ikkje finnast ein allmenn akseptert definisjon på normalåtfærd og avvikande åtfærd. Det synest å vere dekkande for korleis faglitteraturen definerer omgrepet åtfærdsvanske også i dag. Bower definerte i 1969 at åtfærdspåproblem var barnets manglande evne til å etablere sosiale relasjon. Barnet viser ein gjennomgåande nedstemt toneleie, og tendensar til psykomatiske plagar. I 1979 presenterte Graubard at åtfærdsvanskar må sjåast i eit normativt og relativt fenomen, der dei vaksne si oppfatning og forventning til kva som er akseptabelt og normal åtfærd. Uynskt åtfærd må vare over tid før det kan definierast som åtfærdsvanskar. Den tredje definisjonen har fått større gjennomslagskraft av blant anna Bronfenbrenner og Ogden. Den meiner at åtfærdsvanskar er eit resultat av «disturbed ecosystem», eller «failure to match» mellom individet og kontekst. Problemåtfærd vert sett som eit produkt av ein tovegspåverknad av barnet og omgjevnaane. Ein medpåverkande faktor er misforholdet mellom individets kompetanse, samt krav og forventingar frå omgjevnaane. Problemåtfærd er ikkje dermed eit resultat av svake sosiale dugleikar eller kognitive lærevanskar, men kan vere eit uttrykk for ugunstig eller skadeleg oppvekst- og læringsvilkår (Nordahl et al., 2005, ss. 32 - 33).

Som vi såg tidlegare seier Aasen et al. (2002, ss. 33-34) at åtfærdsvanskar er når åtfærdar verkar forstyrrande på, eller hemmar barnet si utvikling. I pedagogisk samanheng, i arbeidet med barn med åtfærdsvanskar, skil ein mellom elevar med emosjonelle vanskar kontra elevar med sosiale vanskar. Sosiale vanskar kjem til uttrykk gjennom utagerande åtfærd kjenneteikna som antisosial åtfærd. Disiplinproblem vert ofte brukt for å skildre barn med sosiale vanskar. Sosiale vanskar kjem til uttrykk gjennom sju punkt (Aasen et al., 2002, ss. 33-34). (1) Barnet viser manglande sjølvkontroll og klarar ikkje å vente med å gjere ei bestemt handling tidspunktet er meir passande, (2) barnet manglar impulskontroll, (3) barnet har manglande orden og struktur og lett gløymer avtalar og er upresis, (4) barnet viser aggressive handlingar og har ein tendens til å plage eller opptrer fysisk ovanfor andre, (5) barnet lyg, (6) barnet kan utføre kriminalitet og destruktiv åtfærd, og (7) barnet har vanskar med å forstå andre menneske sine reaksjonar, kjensler og reaksjonar. Dei vert usikre på korleis dei skal oppføre seg i ulike situasjonar, og veit ikkje kva åtfærd som er forventa. Sosial kontakt vert gjerne prega av aggresjon og konflikt. Det er ikkje vanleg å dele åtfærdsvanskar inn i sosiale og

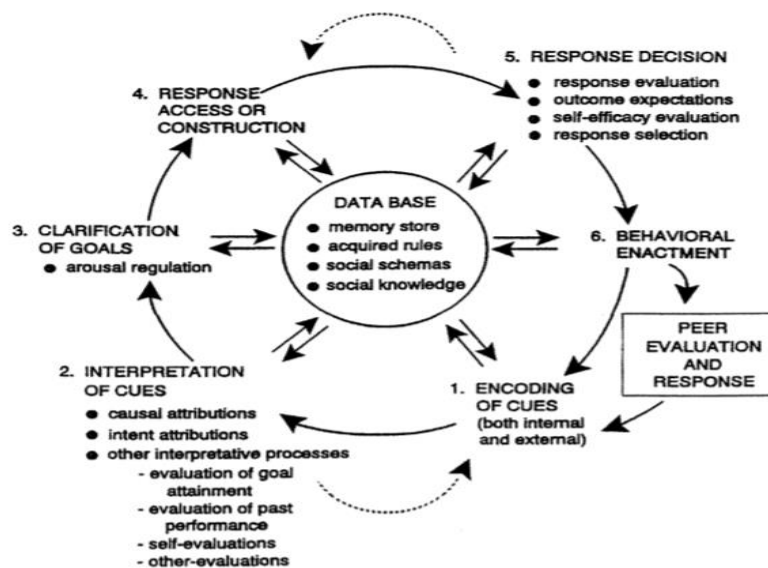
emosjonelle vanskar. Meir vanleg ser ein at åtferdsvanskar vert delte inn i eksterialisert og internalisert åtferd (Aasen et al., 2002, ss. 33-34.)

Etter Drugli (2013, s.11) sin definisjon skil barn med alvorlege åtferdsvanskar seg ut frå aldersadekvat åtferd, innanfor nivå, varigheit, alvorsgrad, samanheng mellom kvar vanskan oppstår, og når åtferda resulterer til redusert funksjonsnivå (Drugli, 2013, s. 11). Roland et al. (2016, s. 157) beskriv barn med alvorlege åtferdsvanskar med ulike kombinasjonar. For å analysere kva slags grad av åtferdsvanske barnet har, er aggresjon eit viktig stikkord. Her ser ein på i kva grad aggresjonen er involvert, korleis den kjem til uttrykk og kor hyppig den er (Roland et al., 2016).

Fenomenet aggresjon vert delt inn i to hovuddelar. Det er negative handlingar og barnets intensjon. Den første hovuddelen, negative handlingar som omhandlar at barnet slår, sparkar, stenger andre ute, eller er verbalt ufint mot andre. Den andre, barnets intensjon, handlar om i kva grad barnet utfører dei negative handlingane med vilje. Intensjonen er eit vanskeleg felt, då det ofte kan vere vanskeleg å mediere og setje seg inn i barnet sine målsetjingar med handlingane. Åtferd som er styrt av intense kjensler er lite viljestyrt (Roland et al., 2016, s. 159).

Ein annan måte å dele inn aggresjon, er distinksjonane, reaktiv og proaktiv aggresjon. (Odgen, 2015, s. 251). Reaktiv aggresjon er forstått å vere reaksjon på ei hending eller ein situasjon som oppstår før aggressive handling hjå barnet, og som opplevast eller kjennast frustrerande for barnet (Drugli, 2013, s. 47). Tremblay og Côté (2005, s. 190) fortel at reaktive barn har høgare verdiar av stresshormonet kortisol. Ved reduksjon av frustrasjonar vil barnets aggresjonsnivå verte redusert (Roland, 2013, ss. 87-88). Desse negative handlingane, anten om dei er proaktiv og reaktiv, må avlærast og omlærast. (Roland et al., 2016, s. 159). Tremblay og Côté (2005, s. 195) viser til ein studie der reaktive barn vert trena på å kjenne att sinnekjensler, kontrollere impuls kontroll og slappe av og refokusere merksemda medan dei var sinte. Tremblay og Côté (2005) kalla dette reaktiv manipulering. Resultata viste seg å vere vellukka i høve reaktiv aggresjon og sinne i konkurransesituasjonar.

For å forklare kva som skjer når reaktive barn utøver negativ åtferd i situasjonar er «social information processing model» (SIP – modellen). Figur 4 syner dei sju trinna før handling.



Figur 4. Crick og Dogde (1994, s. 76) sin sosiale informasjonsprosesseringsmodell.

I den sosiale informasjonsprosessmodellen, vert det forklart at eit barn går gjennom sju trinn før handling. Først (1) avkodar barnet, deretter (2) tolkar barnet signal, vidare (3) vel barnet målsetjing, deretter (4) skjer søking av moglege reaksjonar, (5) barnet vel reaksjon, (6) barnet vel sosial handling og til slutt (7) evaluering og tilbakemelding frå omgivnadane. Desse trinna blir påverka av ein database som inneheld hukommelse, lærte reglar, sosial kunnskap og barnets sosiale skjema (Crick & Dogde, 1994, ss. 74 – 77). Klassisk for eit barn med reaktiv aggresjon er at barnet avkodar signal, tolkar signal, og deretter kopla inn databasen sin og så handlar (Odgen, 2015, s. 254).

2.5.1 Fire typar problemåtferd

Nordahl, Mausestaden og Kostøl (2009, s. 16) skil mellom eksternalisert åtferd eller utagerande åtferd kontra internalisert åtferd eller innagerande åtferd. Nokre barn er både innagerande og utagerande. I 1998 gjennomførte Sørli og Nordahl (1998) ein omfattande studie. Dei fann fire hovudtypar av problemåtferd. Seinare har studien fått støtte frå andre, som Ogden (1998), Lindberg og Ogden (2001), Jahson (2000) og Nordahl (2005).

Dei fire hovudtypane er

- (1) Lærings – og undervisningshemmande åtferd,
- (2) Utagerande åtferd,
- (3) Sosial isolasjon,
- (4) Alvorlege åtferdsvanskar.

Den vanlegaste forma for åtferdsvanskar i skulen er lærings– og undervisningshemmande åtferd. Åtferda går ut på at barnet drøymer seg vekk i timane, blir lett distraherert, er uroleg, bråkar og forstyrrar andre i klassen. Denne forma for åtferdsvanske vert betrakta som disiplinproblem, og er knytt til ein skulekontekst (Nordahl et al., 2009, ss. 16-17).

Utagerande åtferd vert skildra som handlingar der ein fort vert sinte og svarar vaksne ved irettesetting. Det utagerande barnet slost med andre, verbalt eller fysisk. Den verbale utagering stig, medan fysisk utagering synk dess lenger opp i klassestega ein kjem Sosial isolasjon handlar om å kjenne seg einsam, depresjon, usikkerheit og går aleine i friminutta. Dette er ein åtferd som går mest ut over individet (Nordahl et al., 2009, s. 16). Holland (2016, s. 20) uttrykkjer at 3 - 4 prosent av barna med åtferdsvanskar av moderat grad, vil krevje pedagogiske tiltak (Holland, 2016). Alvorlege åtferdsvanskar er handlingar som strid mot det som er akseptert i samfunnet av sosiale normer og reglar. Åtferda inneberer mellom anna fiendtlege handlingar, vilje til å bryte reglar, opposisjon mot vaksne, vald, truslar og overgrep. Dette er den mest sjeldne forma for åtferdsvanske i skulen (Nordahl et al., 2009, ss. 16-17).

2.5.2 Miljøpåverka åtferdsvanske

Miljøet kan i nokre tilfelle vere ein bidragsytar for utvikling av åtferdsvanske. Som nemnt i kapittel 2.2 hjelper det systemteoretiske perspektivet ein til å flytte fokuset frå kva som skjer i barnet, til kva som skjer rundt barnet. Dette er i tråd med intensjonen til denne masteravhandlinga, nemleg kva miljøet med hjelp av tidleg innsats-tiltak kan ha og seie for eit barn med åtferdsvanskar. Bakgrunnskunnskapar for korleis miljøet kan vere ein bidragsytar til utvikling av åtferdsvanskar, er ein viktig faktor for pedagogar, spesialpedagogar og andre aktørar.

Den såkalla Topp -studien (Trivsel og Oppvekst i barndom og ungdomstid) ved Folkehelseinstituttet tek føre seg utviklingsvegane til alkoholbruk, trivsel, god psykisk helse og psykiske plagar hos barn og ungdom. Forskarteamet har og undersøkt kva slags faktorar som bidreg til at barn blant anna utviklar åtferdsvanskar. Forskinga byrja i 1992 og varer enno. Funna i topp- studien viser at ein allereie ved barnets halvanna års alder kan fange opp åtferd

og forhold i familien, og oppdage dei som står i fare for å få vedvarande åtferdsvanskar. Forskarane viser også til korleis belastningar i miljøet og genetisk sårbarheit som til dømes vanskar med emosjonell regulering verkar inn på å skape til dømes uynskt framferd. Forskarane er tydelege på at meir forskning må til for å finne ut kva årsaksforhold som betyr mest for at utfallet blir så ulikt. Det trengst større satsing på tidleg innsats for sårbare barn og unge, og forskargruppa er tydeleg med at ein bør fokusere på tidleg innsats (Folkehelseinstituttet, 2016).

Barn har eit medfødd temperament. Det har nær samanheng med barnet si psykisk helse. Drugli (2013, ss. 24-25) refererer til tidlegare tvillingsstudie i 2011, der genetikk forklarte 67 prosent av stabil antisosial åtferd frå barndommen og til 20 åra, miljøfaktorar forklarte dei resterande 33 prosent. I antisosial åtferd spelar genetikken ein større rolle, samanlikna med opposisjonell åtferd, der miljøet har meir å seie. Ein auka risiko for seinare åtferdsvanskar er negativt temperament som kjem til uttrykk i det tidlege foreldre-barn- samspelet. Drugli (2013, ss. 24-25) har sett studiar der babyar med reguleringsvanskar gret mykje eller har søvnavanskar. Reguleringsvansken i seg sjølv må opptre saman med andre risikofaktorar for at ein åtferdsvanske skal utviklast. Risikoen er størst når barnet har fleire typar reguleringsvanskar. Stundom er det også andre problem i familien som påverkar foreldra sine omsorgsevner. Negativ åtferd i lag med hyperaktivitet og impulsivitet aukar risikoen for antisosial åtferd seinare i livet. Individuelle risikofaktorar som hyperaktivitet, uredd og dårleg sosiale problemløysingsdugleikar vil i kombinasjon med belastningar i familie og nærmiljø predikere til antisosial utvikling i tolv års alderen (Drugli, 2013, ss. 28-30).

Ein nær samanheng med åtferdsvanskar seinare i livet er negativ emosjonar som at barnet ofte er sur, sint, negativt innstilt, vanskeleg å glede og har dårleg evne til sjølvregulering og sjølvkontroll i førskulealder. Vanskar med sjølvregulering går ut på at barnet strevar med å regulere opplevingar av og uttrykk for sterke positive og negative kjensler. På den måten kan barnet lett får problem i sosialt samspel med andre menneske. I førskulealder vil barnets evne til sjølvregulering auke i takt med modning og auka sosiokognitiv funksjon. Faktorar for utvikling av åtferdsvanske er tidleg aggresjon går ut over det normale, uredd, å vere barn, forsinka språkutvikling og trekk som tyder på manglande empati (Drugli, 2013, ss. 23-25).

Sjølvregulering er sentral innanfor utviklinga av hensiktsmessig åtferd hjå barn. Barn med spesielle behov er meir utfordrande for foreldre enn andre barn. Når vanskane aukar, minskar kapasiteten til å møte utfordringane. Sjansen er også då større for utvikling av negativt samspelemønster. Dette kan resultere i at vanskane aukar over tid. Foreldra sine

oppdragsstrategiar lett kan føre til at samspelet vert meir negativ og låst. Barnet kan nekte å samarbeide når foreldra krev at barnet høyrer etter, som kan føre til at eit negativt samspel eskalerer. Barnet kan då ofte bli møtt med aggresjon, noko som resulterer i nye sinneutbrot hos barnet. Konsekvensen av dette vert eit negativt samspelsmønster (Drugli, 2013, ss. 28-29). Konsekvensen kan lett vere at vanskane aukar over tid.

I samspelet med barnet er foreldra avhengig av at energien og kapasiteten til å jobbe med samspelet er til stades. Foreldra sin kapasitet og familierelaterte risikofaktorar spelar ei viktig rolle i arbeidet med barnet. Familiar utan andre vanskar vil ha positiv effekt av tiltaka (Drugli, 2013, s. 31). Det er ikkje berre foreldresamspelet som spelar inn. Ekstern risiko som barnehage og skule er også medverkande til barnet si utvikling eller at åtferdsvanskane vert forsterka. Skulen og barnehagen er viktige arenaer for utvikling av barns åtferdsvanskar. Dei økologiske overgangane, som å kjenne tilhørsle i nye miljø som til barnehagen eller til skulen kan representere ei moglegheit. Desse overgangane kan også vere krevjande for barnet. Dette gjeld barn som har åtferdsvanskar frå tidleg alder (Drugli, 2013, ss. 29-31).

Dersom tilpassingane mellom barnet, barnets behov og barnehage eller skule ikkje fungerer slik det burde, kan det føre til at barnets åtferdsvanske varer og/eller aukar (Drugli, 2013, ss. 29 – 30). Risikofaktorar som dårleg klasse miljø, manglande gruppeleing, negativ vaksen-barn-relasjon, høgt aggresjonsnivå i barnegruppa, avvising frå jamaldringar og dårleg foreldresamarbeid viser seg å ha ein samanheng med åtferdsvanskar. Det gjeld særleg for risikoutsette barn (Drugli, 2013, s. 30). Den økologiske overgangen kan redusere barnet sin vanske. Det kan vere at barnet finn seg godt til rette, blir sett, forstått og får god støtte i den nye konteksten (Drugli, 2013, s. 30). Ved hjelp av systematiske strategiar, gode relasjonar og tiltak på individ- og gruppenivå kan barnehagen aktivt forsøke å minimalisere vanskane. Det er nødvendig at barnehagen og skulen gjer nytte av proaktive strategiar som fremjer positiv åtferd og hemmar utvikling av negativ åtferd (Drugli, 2013, s. 31)

Barn utan åtferdsvanske kan utvikle slike vanskar i barnehagen og skulen dersom arenaen har mange negative kjenneteikn. Det er difor viktig å forstå barns åtferdsvanske i konteksten dei oppstår i. Det er fordi nokre barn utviklar åtferdsvanskar som ein meistringsstrategi. Årsaka til dette er barna får manglande dekking av behov på skulen, og svarar ved å vise dårleg åtferd. Barn som opplever dette, men har varme foreldre som følgjer opp, reduserer samanhengen mellom nærmiljø og åtferdsvanskar (Drugli, 2013, s. 31). Med dette understrekar ein kor vesentleg foreldra sitt samspel og oppdragspraksis er når familien er eksponert for andre risikofaktorar (Drugli, 2013, ss. 25 – 31).

2.5.3 Nyare forskning i feltet

Nyare forskning, både nasjonal og internasjonal, peikar på viktigheita av tidleg intervensjon for barn med åtferdsvanskar. Ulik forskning syner ulike tilnærming til åtferdsproblematikken, og ulike metodar for å gjere kvardagen betre for åtferdsaktive born. Kognitive evner og sjølvregulering vert presentert som to nøkkelord innanfor arbeid med barn med åtferdsvanskar i nyare forskning (Chi, Kim & Kim, 2016). Kognitive evner vert sett på som ein kjernefaktor, medan impuls kontroll vert brukt som eit synonym til omgrepet sjølvregulering (Jakestova, Gavora & Kalenda, 2016). Nokre av dei nye forskingane syner ulike tilnærmingar, der blant anna programmet «aggression replacement training» (ART) blir framheva. ART er eit fleirbasert program for å styrke den sosiale kompetansen og førebygge eller/og redusere aggresjon. Der målet er å betre framtida for barn med åtferdsvanskar. Samstundes som dei syner at målretta og systematisk arbeid med konkrete tiltak skaper endring.

I arbeidet med litteratursøket har eg nytta søkemotorane ERIC, Oria, Idunn, Christin, Google Scholar, og PsycArticles. Søkjeorda som vart nytta var problemåtferd, åtferdsvanskar, tidleg innsats, tidleg intervensjon, «early intervention», «behavioral problems», «early efforts» og «behavioral difficulties». Eg hadde fleire søk før eg fann forskning og studiar som tematisk og metodisk var nærliggande min studie. Då er det nærleik til forskingsspørsmålet i denne studien vore eit utvalskrav. Eit anna utvalskrav har vore at det skulle vere internasjonal forskning frå 2012-2018, altså dei siste sju åra. Ringdahl og Peter (2017, ss. 7-8) sin artikkel framhevar oppblomstring av problemåtferd til ein bestemt oppførselseffekt, prosedyre og åtferdsprosess.

I ein amerikansk kontekst skriv dei om oppblomstring som oppstår når ein tidlegare forsterka relasjon oppstår etter ein tidsperiode. Forfattarane skildra at problemåtferd som vert oppretthalden av merksemd. Ved strukturert vedlikehald av positiv åtferd og arbeid med spesifikke tiltak bør alle dei involverte vere informert, og jobbe mot det same tiltaket. Ringdahl og Peter (2017, ss. 14- 24) fann at barn kan få tilbakefall av aggressiv åtferd, dersom foreldra jobbar mot eit bestemt mål, med bestemte tiltak, men gløymer og informere andre som barnet er i relasjon med. Det kan vere besteforeldre, skule og barnehage.

Chi et al. (2016, ss. 3-10) frå Korea har studert 209 barn i ein longitudinell studie over 4 år. Metoden vart utført ved at foreldra scora barna i starten av studien. Sjølve studien gjekk ut på kontinuerleg testing for å teste barnas kognitive evne, barnas kreativitet og barnas sjølvtilitt via diverse testar. Målet i forskinga var å analysere forholdet mellom problemåtferd og psykometriske variablar som kognitive evner, kreativitet og sjølvtilitt, knytt til barnet og

bestemme i kvar grad dei tre variablane kan fortusei barnet problemåtfærd. Studien syner at barn med høge kognitive evner hadde lågare problemåtfærd. Problemåtfærd er relatert til kognitiv likviditet, visuell og lågare arbeidsminne og reaksjonstid. Lågare kognitive evner kan påverke barnet til å oppføre seg på ein problematisk måte, medan barn med høg sjølvtilitt viste låg problemåtfærd. Barn som har motteke lite merksemd og som ikkje blir akseptert og ignorert i familien, får utfordringar med eksternaliserte vanskar. Samstundes som låg emosjonell kompetanse fører til risiko for å utvikle problemåtfærd.

Chi et al. (2016, ss. 3-10) fann i sin studie at spesifikke problem som oppstår tidleg i barndommen, kan påverke barnet seinare i livet. Hos mange vil aggresjonen bli redusert tideleg i barndommen, men barnet vil fortsette å ha problemåtfærd. Den tidelege barndommen er sårbar og kritisk for barna sidan den grunnleggjande kompetansen vert til då. Å investere i tidleg barndom hos barn i risiko er ein effektiv strategi for å redusere sosiale kostnader. Å undersøke variablar eller tiltak som har effekt for barnas oppførsel er viktig, då ein kan oppdage effektive pedagogiske tilnærmingar som er passande for barnet. Fokus har skifta frå ei problemorientert perspektiv med vektlegging på risikofaktorar, til eit førebyggjande perspektiv med styrkande og beskyttande faktorar. Beskyttande faktorar handlar om å styrke evna til å takle ugunstige situasjonar og å hjelpe barnet til å overvinne internaliserte og eksternaliserte problem. Å investere i beskyttande faktorar og analysere effekten av problemåtfærd kan brukast til å gje meningsfull informasjon til barnets foreldre.

Chi et al. (2016, ss. 3-10) meiner det er dekning for å seie at barn sine kognitive evner vil hjelpe barnet å justere seg betre til omgjevnadane og slik redusere problemåtfærd. Kognitive evner er ein kjernefaktor for å leie barn til å utvikle effektive sjølv-kontrollerande dugleikar. Dei er også naudsynte for å tolke sosiale teikn og suksessfulle konflikthandterande teknikkar. Nøkkelorda for å påverke problemåtfærd, er etter deira resultat kognitive evner, kreativitet og sjølvtilitt. Innan konflikthandtering utgjer kreativitet ei avgjerande rolle. Å ha varierte strategiar for konflikthandtering er viktig. Chi et al. (2016) konkluderer med at i konfliktar med lærar bør barnet beskyttast frå å gjere aggressive handlingar. Dette for at barnet skal oppnå å oppretthalde eit positivt sjølvbilete. Forskargruppa hevdar at sjølvtilitt kan vere ein grunnleggjande kompetanse som gjer det mogleg for barn å handtere eksternaliserte problem. Når ein skal jobbe med førebyggjande tiltak for problemåtfærd, er ei systematisk tilnærming tilrådd. Det er såleis behov for å fremje positiv åtferd tidleg i barndommen.

Hart, Graziano, Kent, Kuriyan, Garcia, Rodriguez, og Pelham (2016, ss. 93 - 111) har forska på tidleg intervensjon i USA Dei undersøkte 50 barn med problemåtfærd og tok utgangspunkt i eit sommarprogram før skulestart. Sommarprogrammet varte i 4 intensive

veker og inkluderte og åtte «workshops» for foreldre. Intensjonen var å forbetre overgangen mellom barnehage og skulen for barn med tidlege åtferdsvanskar. Resultata synte at 5 prosent - 33 prosent av førskulebarn har ein risiko for utvikling av emosjonelle vanskar og utvikle problemåtferd. Resultata deira synte at barn med tidleg eksternalisert problemåtferd har signifikante utfordringar med førebuingar til skulestart, og overgangen til barneskulen. Dette var gjeldande sjølv om problemåtferd er ei svært vanleg utfordring i barneskulen. Utan intervensjon vil eit signifikant nivå av eksternaliserte åtferdsvanskar hos barnet utvikle seg vidare utover i skuleåra. Truleg vil det bli tiltak innan spesialundervisning på eit seinare tidspunkt (Hart et al., 2016). Tidleg intervensjon i 4-5 års alder vil spare samfunnet økonomisk. Etter Hart et al. (2016) er programmet «Summer Treatment Program» STP¹ eit program for barn mellom 5 og 12 år, som er basert på barn med ADHD diagnoser eller relaterte vanskar. Bruk av STP som tiltak syner ei betring i åtferdsfunksjonen hos barn med ADHD i klasserom, grupper og i heimesituasjonane. STP har og vist seg å vere særleg effektfullt for barn under fem år.

Langevald og Gundersen (2012, ss. 381-399) sin norske studie ønskte å finne ut korleis sosial kompetanse redusera åtferdsvanskar. Langevald og Gundersen (2012, s. 381) seier at trening av sosial kompetanse vil redusere sosialt uakseptabel åtferd. Dei forska på korleis eit 10 vekers kurs for trening av sosial kompetanse, med fokus på ART² resulterte i ei forbetring av sosial kompetanse og ein signifikant reduksjon av åtferdsvanskar, særleg hos gutar. Det var hos dei yngste elevane, elevane på barneskulenivå, som viste ein signifikant reduksjon av åtferdsvanskar. Hos dei eldre elevane synte elevane ei endring i sosial kompetanse, men ikkje ei endring i eksternalisert åtferd.

Forskinga til Langevald og Gundersen (2012, ss. 381-399) syner at ART, viste ein effekt på elevane med åtferdsvanskar, med ein forbetring av sosial kompetanse og problemåtferd. Sjølvkontroll og samarbeid var dei spesifikke sosialkompetanse faktorane som var tydelegast forbinde med eit redusert nivå av åtferdsvanskar. Studien syner også at sjølvkontroll ikkje er stabilt, men ein karakteristik, som ein via sosial kompetanse program, kan trenast og lærast. Ein betre sjølvkontroll fører vidare til ein reduksjon av åtferdsvanskar. Under 10 vekers kurset fann forskaren ein signifikant auke av empati. Gjennom ART programmet slår forskaren fast at effekten er høgast hos barn under 12- 13 år. Trening av sosial kompetanse er og mest effektiv på same aldersgruppa. Tidleg intervensjon vert tilrådd, også innanfor trening av sosial

¹ STP er forkortinga på «Summer Treatment Program. Eit program for barn med klinisk signifikante åtferdsvanskar som til dømes ADHD.

² ART er ei forkorting på Aggression Replacement training.

kompetanse. Dei som har mest utbytte av treninga er barn med høgast problemåtfærd og lågast sosial kompetanse (Langevald & Gundersen, 2012, s. 396).

Jakestova et al. (2016, ss. 58-73) definerer sjølvregulering som ein viktig personleg karakter som sterkt påverkar handlingar og åtfærd. Sjølvregulering kan og sjåast som å vere ein frivillig kontroll for merksemd, emosjonell og åtfærdsimpuls. Låg sjølvregulering av åtfærd er assosiert med studentar som «droppar» ut av skulen og skulking. Sjølvregulering heng tett saman med kontroll av merksemd. Det er eit stort spenn mellom teoretiske forklaringar på sjølvregulering av åtfærd. 1. Sjølvregulering vert sett på som eit dynamisk motivasjonssystem som er relatert til målsetting og mål. 2. Sjølvregulering er knytt til kontroll og regulering av kjensler og impulsivitet. Sjølvregulering påverkast gjennom motivasjonssystemet til individet. Den andre signifikante komponenten av sjølvregulering er kontroll av impulsar. Jakestova et al (2016, s. 60) uttalar at impuls kontroll og sjølvregulering er synonym, og argumenterer med at individ som har utfordringar med å kontrollere impulsiviteten, mislukkast med å nå sine eigne mål.

Pears, Kim, Healey, Yoerger og Fisher (2014, s. 223) undersøkte om barn som har utfordringar med åtfærd og utviklande vanskar, får ein særskilt vanskeleg overgang til skulen. Det var 209 barn med i studien som bygde på forskning av effekten av å klargjere barn til skulestart. Metoden handla om at barna gjekk på 2 månaders kurs før skulestart med 24 timar med skuleførebuande timar, der fokuset var på å fremme tidleg lesedugleikar, sosiale – og sjølvregulerande dugleikar, samt 8 timar med foreldregrupper. Fokuset var på sjølvregulering, foreldre og inkludering av foreldre i skulen. Resultata til Pears et al. (2014) synte at desse barna vil erfare utfordringar med sjølvregulering. Det er ein kritisk faktor i skulen. Vidare viste resultata at intervensjonar har hatt positiv effekt på barnets sjølvregulering i barnehagen, målt av lærarar og forskarar. Pears et al. (2014) konkluderer med at evne til sjølvregulering er ein kritisk dugleik som born i skulealder bør ha, då det også hjelper barnet til å fokusere, og å høyre på læraren sjølv om ein ønskjer å gjere noko anna. Sjølvregulering hemmer negative eller aggressiv respons i konflikt med andre barn. Mangel på sjølvregulering er særskilt vanleg for barn med åtfærdsvanskar, samstundes er sjølvregulering sentral i utviklinga av åtfærdsvanskar (Pears et al., 2014).

Denne beskrivinga har gitt ei oversikt over aktuell internasjonal forskning. Litteratur-søket syner nærliggande studiar i felte *tidleg innsats* og *åtfærdsvanskar*. Målet har vore å få fram ny kunnskap til denne aktuelle studien og tilføre nye perspektiv på problemstillinga, sjølv om det vert teke inn i ein norsk kontekst.

2.6 Vaksenrolla og samspelet

I møte med eit barn med åtferdsvanske, har vaksenrolla mykje å seie, anten om du er pedagog, spesialpedagog, foreldre, eller i familie med barnet. Særskilt hos barn med åtferdsvanskar. Korleis du er og møter barn med åtferdsvanskar kan bidra til å gjere ein skilnad i barnets liv (Holland, 2013, s. 58). Faglitteraturen og forskning syner korleis ein, på ulike måtar, kan møte eit barn med åtferdsvanske, på ein god måte. Holland (2013, s. 58) skildrar at bevisste vaksne i møte med barn med åtferdsvanske kan påverke ein fastlåst situasjon og bidra til å gjer ein skilnad. Mange barn har særskilte problem som gjer til at dei i liten grad meistrar å regulerer kjensler på eiga hand. Nokon treng ein vaksen for å føle seg trygg, medan andre treng vaksne for å regulere kjensler som oppstår. For desse barna er vaksenrolla spesielt viktig. Barn treng vennskap der dei kjenner tilhørse. Gjennom affektinntoning kan ein vaksen forsøke å dele og forstå barnet si indre verden. Dette gjer den vaksne ved å fange opp barnets kjensle, ein kan og seie at ein speglar barnets åtferd. «Eg forstår godt at du vert sint». Den vaksne fangar og speglar barnet slik at barnet får ei kjensle av at dei er i lag med nokon om kjensla, noko som er særleg viktig for barn med intense kjensler. Den vaksne vil formidle at den toler kjensla barnet har. Intersubjektivitet, deling av kjensler, kan hjelpe barnet til å bygge sjølvreguleringa og sjølvtilitt (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 60). Barn er ikkje medvitne om kjenslene som ligg bak åtferda deira, og dei treng hjelp og støtte til å få grep om, oppleve og forstå seg sjølv. Intersubjektivitet er resultatet av dei indre tilstandane. Inntoning kan styrke eleven i å handtere kjensler, og finne gode måtar å agere på i ein sosial kontekst (Brandtzæg et al., 2016, ss. 59-61).

Personalet kan jobbe med relasjonsbygging gjennom til dømes «baking time» og leik. Gjennom leik vil barnet og den vaksne utvikle noko i lag, dette kan vere eit grunnlag for å danne god relasjon til barnet. Omgrepet «baking time» kjem frå Piantas teori om relasjonsarbeid, og går ut på å danne gode relasjonar med omsyn til barnets interesser og behov. Målet er at den vaksne oppmuntrar til positiv åtferd, støttar i situasjonar, og hjelper barnet til å utføre gode val i vanskelege situasjonar (Roland, 2013, s. 88). Ved å gi barnet oversikt over kva som kjem og gode rutinar vil dette følast som trygt for barnet (Roland, 2013, ss. 90-92).

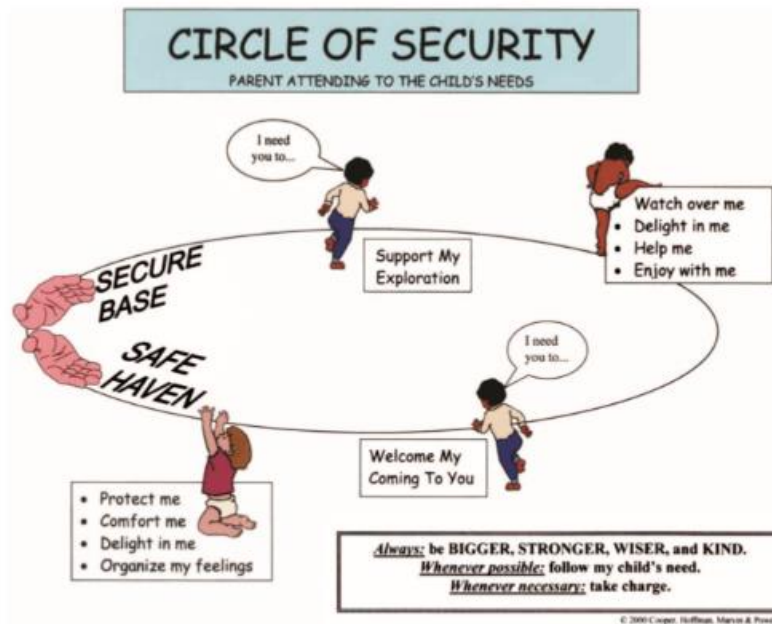
Etter Holland (2013, ss. 144 - 145) er gode beskjedar omtalt som vesentleg for å førebygge konflikt, samstundes som det aukar sannsynet for at barn og unge vil samarbeide og følgje reglane. Ei rekkje studiar syner at barn og unge følgjer dei vaksne sine reglar 70 prosent av gongane. Det som karakteriserer gode beskjedar er vaksne som er fysisk nær barnet

når beskjeden vert gitt. Augekontakt, og så konkrete og venlege beskjedar som råd, er viktig. Bruk enkle ord og unngå argumentering. Argumentering kan føre til at ei konflikt eskalerer barnets kommunikasjon (Drugli, 2013, s. 91).

Det autoritative perspektivet, eller relasjonsaksjen, utvikla av Diana Baumrind (1991) syner den beste stilen når ein skal jobbe med åtferd. Baumrind sine fire identifiserte mønster av foreldrestil, (1) god autoritet, (2) ettergivande vaksenstil, (3) autoritær vaksenstil og (4) avvisande vaksenstil, som basert på to aspekt av foreldrekontrollen, varme og kontroll (Holland, 2016, s. 70). Barn treng krav og kontroll, ettersom dei skal lære normer. Samstundes treng barn å bli møtt med varme og støttande grenser. Når normene er forstått, dannar dei tryggleik for barnet. Grensesetting kan difor vere å forklare normene, og gripe inn ved negativ åtferd. Grensesetting omhandlar også å kommunisere med barnet, samstundes som ein skal fange opp (Roland, 2013, ss. 91-92). Varme og kontroll-modellen fungerer som eit enkelt kartleggingsverktøy, samstundes som det er egna til å forbetre relasjonen mellom barn og vaksne. Vaksne med god varme og kontroll har god relasjon til barnet, vert definert som god autoritet. Samstundes må ein vere bevisst på å oppretthalde god autoritet, gjennom kva ein seier og gjer (Holland, 2016, ss. 74-76).

Relasjonsaksen er delt inn i kontroll og varme. Barn med høge krav, kontroll og varme er best på sosial kompetanse. Før ein startar opp med arbeidet med åtferds-korrigerings, må ein byggje opp tillit og tryggleik. Utan eit fundament av tryggleik, tillit og positive relasjonar vil ein mislukkast i å få barn til å oppføre seg betre. Det er difor bra å fokusere på gode opplevingar (Holland, 2013, ss. 69 - 80). Etter Nordahl et al. (2018, s. 69) heng god relasjon mellom barn og vaksne saman med redusert åtferdsvanske.

Figur 5 syner tryggleiksirkelen som kan hjelpe oss til å forstå eleven innanfrå.



Figur 4, Tryggleikssirkelen, eller circle of security, grunnlagd av Glen, Cooper, Kent Hoffman og Bert Powell i 2003 (Hoffman & Marvin, 2006, s.1019)

Tryggleikssirkelen fungerer som eit kart for å forstå eleven innanfrå, og skildrar dei to grunnleggande behov som menneske. Det eine er behovet for utforsking og det andre er behovet for tilknytning. Sirkelen er også tydeleg på korleis den heng saman og om korleis dei spelar på kvarandre. For å lære og å utforske må vi vere regulert og kjenne oss trygge. Nedre del av sirkelen representerer barnet sine tilknytingsbehov. Handa symboliserer den trygge hamna når barnet treng nærleik og støtte. Regulering kan oppstå ved bruk av blick eller samtale. Toppen av sirkelen er utforsingsbehov og behovet for sjølvstende. Når barnet skal utforske, lære og forstå verda, treng det støtte. Barnet sitt eige initiativ må motiverast. Barnet skal få hjelp, støtte, pass og ønskjer om at andre har det fint i lag med barnet. Dette er vesentlege stikkord for vaksenrolla, når vi skal fungere som ein trygg base for barn som utforskar og opplever verda (Brandtzæg et al., 2016, ss. 31- 46).

I skulen, innanfor barn med åtferdsvanskar, vert ønska åtferd «belønna» og negativ åtferd oversett. Denne strategien senterer seg på den ytre åtferd, og ikkje på å forstå kva som skjer inni mennesket. Når barna har det vanskeleg, skal dei ikkje bli overlatne til seg sjølve i lag med det vanskelege. Barn vert sinte, urolege eller lei seg. Dei treng at den vaksne ser at åtferda dei viser er kommunikasjon. Gjennom ein slik strategi kan den vaksne oppfatte kva barnet prøver å formidle gjennom åtferda si. Samtidig som barnet vil lære seg gode samspel

med andre, er det viktig å ikkje miste seg sjølv på vegen. Å kjenne seg vel og oppleve glede i relasjon med andre, fremja utvikling. Det vil redusere sannsynet for åtferdsvanskar (Brandtzæg et al., 2016, s. 68).

I følge Brandtzæg et al. (2016, s. 83) er det fleire studiar som viser at urolege og reaktive barn som vert møtte av foreldre med tøff disiplin, utvikla åtferdsvanskar. Same studie viser også at barn med same eigenskapar, men som vart møtte med godheit og forståing, hadde ei positiv utvikling som på sikt viste til mindre negativ åtferd. Som pedagog, i møtet med urolege og reaktive barn, vil det bli lettare for barnet å høyre på vaksne og utvikle seg viss vi møter dei med godheit og openheit, samt akseptere barnas ulike eigenskapar (Brandtzæg et al., 2016).

For å handtere problemåtferd må skulens tilsette ver einig om kva ein skal reagere på, og foreldre og elevar må vere informert. På tvers av trinna skal skulen definere kva som ligg i problemåtferd ut i frå alvorsgrad, intensitet og frekvens. Nordahl et al. (2009, ss. 11-12) syner at elevar som viser problemåtferd i skulen presterer dårlegare enn sine medelevar. Dette gjeld spesielt på område som motivasjon, arbeidsinnsats, sosial kompetanse, trivsel, relasjonar til medelevar og skulefagleg prestasjonar. Dette gjeld elevar med diagnosar som blant andre ADHD, men også elevar utan ei diagnose, men som syner problemåtferd. Den ordinære skulen ser ut til å ha store vanskar med å handtere desse elevane. For å fremje den universelle positive læringsstøtta må ein jobbe systematisk grunnleggjande over tid. Tiltaksmodellen for positiv læringsstøtte omhandlar heile elevens utvikling, med andre ord elevens åtferd, sosiale og skule faglege utvikling i eit heilskapleg bilete, som påverkar kvarandre gjensidig i utviklinga. Ein felles læringskultur i skulen er etter erfaring og kunnskap basert og basert på ein positiv kommunikasjonsform, er eit godt utgangspunkt for trygge relasjonar og dette å ha føresetnadar for å gi positiv læringsstøtte. Etter PALS- modellen viste forskning at elevar som er risikoutsett har størst utbytte av tiltak som inneheld kombinasjonen av universelle og individuelle tiltak (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden & Sørli, 2014, ss. 100-101).

Målet er at gjennom fremming av gode sosiale og skulefaglege dugleikar førebygger og reduserer åtferdsvanskar. Auka motivasjon og sannsynet for at elevane etterlever forventningane, aukar om forventningane er positivt formulert, i staden for negativt formulert. Når reglar skal innarbeidast, kan enkle positivt formulerte ord og visualisert med konkrete eksempel som gir ein praksisnær innlæring og oppfølging. Forventningane skal ikkje innehalde negativt lada ord. Når barnet får vist og øve seg på kva konkrete eksempel tyder aukar sannsynet for å fremme eit trygt skulemiljø. «Forutsigbarhet» gir tryggleik og moglegheit då barna kan ta val der dei kjenner konsekvensane. Dette gir dei tilsette ein god

anledning til å anerkjenne positiv atferd, eller korrigere uønskt atferd. Klare og tydelege reglar og normer er viktig. Uklare normer og reglar kan skape utryggheit, utprøving og diskusjonar som kan utarte seg til større konflikt. Barn og vaksne kan ha ulike toleransegrense og ha varierende oppfatningar på kva som er akseptabel atferd, kan uklare reglar føre til at både elevar og lærarar brukar mykje unødvendig tid på å handtere negative hendingar. Når barn, tilsette og foreldre er kjend med skuleens reglar dannar det grunnlaget for elevane sine læringsmoglegheiter og samarbeidsrelasjonar (Arnesen et al., 2014, s. 105).

2.6.1 Parent management training - Oregon

Parent management training – Oregon, (PMTO), tek føre seg barn mellom tre og tolv år med alvorlege atferdsvanskar. Hovudmålet med PMTO er å danne ein positiv relasjon for å bryte opposisjonell atferd og fremje positiv utvikling. PMTO bygger på fem ferdigheitsområdet: positiv involvering og kommunikasjon, oppmuntre og positiv konsekvens, problemløysing, grensesetting og tilsyn. Kjernekomponentane her er gode og tydeleg beskjedar, positiv tilbakemelding i form av ros, oppmuntring, konsekvent grensesetting, effektiv foreldresyn og involvering av skule/barnehage (Odgen, 2015, s. 210). Dette er eit tiltak som er evaluert med rapportering av reduksjon av utagerande atferd hos barn (Utgarden, 2018). Den teoretiske modellen som ligg til grunn for utforminga av PMTO og forståinga av atferdsvanskar er modellen som vert omtalt som sosial interaksjon læringsmodellen, SIL-modellen. Det er ein empiribasert modell om korleis negative samspelsmønster oppstår i familiar, korleis dei vert oppretthaldne og kva som skal til for å redusere eller stoppe utfordringane som kan føre til alvorlege atferdsvanskar hos barn. Modellen syner utviklinga av ein uskuldig negativ atferd i heimen, som kan bli skadeleg når barnet vert eldre (Askeland, 2014, s. 49).

Gjennom evaluering frå foreldre og lærarar argumenterer Amlund-Hagen og Ogden (2017, s. 33) for at PMTO er ein av dei mest verksame metodane for foreldre som treng å avhjelpe atferdsvanskane hos barnet. PMTO er utvikla for reduksjon av gjensidig negativ atferd mellom barn og foreldre, samt å bryte fastlåste samspelsmønster, og auke positiv samhandling og engasjement. Dette vart gjort gjennom positiv involvering, dugleik til å løyse konflikt, konsekvente reglar med positive forventingar til barnets oppførsel, samt ros og oppmuntring til barnet. Amlund-Hagen og Ogden (2017, ss. 33-34) referer til ein utfallsvariabel med redusert problematferd og auka sosiale dugleik hjå barn, evaluert hjå foreldra og lærarane. Den sosiale dugleiken var noko mindre. Det kjem fram i artikkelen at atferdsendingane vart større når barnet tok del i sjølv behandlinga, det same gjaldt fedrar. Fedrars deltaking predikerte til positive endringar. Mors tilfredsheit med behandlinga ilag

med timane i behandling, predikerte til auka endringar i barnets åtferd. Det vert understreka at nokre familiar med mange problem, ynskte å halde fram i behandling fordi åtferdsendringar var vanskeleg å oppnå. Den positive endringa som familiar opplevde, hadde ein overføringsverdi til barnehage og skule. Resultata syner at barna med dei alvorlegaste åtferdsvanskane, endra seg mest. Sjølv om barnas bakgrunn og diagnose var ufullstendig, meiner Amlund-Hagen og Ogden (2017, s. 35) at resultata er representativt for familiar som deltok i studien. Tømmerås og Kjøbli (2017, ss. 2936-2937) si forskning syner to oppdagingar. (1) Barn frå familiar med lite ressursar hadde større reduksjon av åtferdsvanskar etter PMTO terapi, enn barn frå høgressursfamiliar, (2) Barn med kumulative risikoar som sosiale og økonomisk risiko synte stor forbetring av åtferdsvanskane etter PMTO terapi med høg intensitet (Tømmerås & Kjøbli, 2017, ss. 2943-2944).

2.6.2 De utrolige årene

De utrolige årene (DUÅ), er eit program utvikla av Carolyn, Webster-Stratton, som bygger på PMTO. Det tar føre seg barn med åtferdsproblem frå null til tre år, og frå tre til tolv år. Målet for dette programmet er å redusere problemåtferd, førebygging av nye problem og styrke den sosiale kompetansen. DUÅ er videobasert og startar med positiv relasjonsbygging, og samhandling i leik der barnet styrer. Leiken fungerer som ein samhandlingsarena der ros, oppmuntring og motivasjon for bruk av sosiale ferdigheter. Programmet legg også vekt på ros, behandling, grensesetting, mestring av negativ åtferd, problemløysing, styrking av empati og sosiale ferdigheter. I Noreg har DUÅ vist gode resultat (Odgen, 2015, ss. 211-212). Larsson, Fossum, Clifford, Drugli, Handegård og Mørch (2009) uttaler at positiv forskning resulterer i ei implementering av DUÅ i Noreg. Nokre år seinare refererer Mørch & Drugli (2011, s. 486-488) til forskning der dei følgde 127 barn over fleire år. Med bruk av DUÅ synte behandlinga ein reduksjon av intensiteten av åtferdsvanskar, der effekten varde i fem til seks år. Reduksjon av negativ foreldreferdigheiter forklarte mykje av nedgangen.

2.6.3 Aggression Replacement Training

Aggression Replacement Training (ART) er også eit program for barn med åtferdsvanskar. Frå barn er ganske små og utover i småbarnsalderen utøver dei fleste aggressive handlingar, medan foreldre, familie og barnehage prøvar å avlære aggressive handlingar og erstatte dei med bruk av språk. Dette forset til ut i tidleg skulealder, då det er høgare førekomst av aggresjon i barneskulen, enn i ungdomsskulen. I løpet av dei tidlege skuleåra lærer dei fleste barn at det finst alternativ til bruk av aggresjon, som kan løysast ved å bruke språket. Dette lærast gjennom vanleg sosialisering frå vaksne og barn. Barn og unge som ikkje responderer på dette, kan ART vere eit alternativ. Art er eit fleirbasert program for å styrke den sosiale kompetansen og førebygge eller/og redusere aggresjon. Art, som i likheit med mange andre program, er basert på sosial læringsteori. Dei grunnleggjande i ART observasjon, rollespel og konstruktiv åtferdsspesifikk «feedback» frå trenar og medelvar. Modellar som demonstrerer relevante, interessante og nyttige dugleikar, eigen utprøving av dugleikane i kvardagen og tilbakemelding er viktige stikkord i ART (Strømgren & Moynahan, 2005, ss. 24 - 25).

Aggresjon er eit samansett fenomen som kan forståast kognitivt, emosjonelt og åtferds messig. Av ulike grunnar er aggressiv åtferd vanskeleg å forandre. Aggressive handlingar fører ofte til det ein er ute etter. Alternativ før slutninga vert teken vert vurdert i mindre grad, og det vert stolt meir på innlærte reaksjonar som inneheld aggresjon. Barna misforstår daglegdagse situasjonar lett, og oppfattar det som ein trussel og utviklar sinne. Då aggressive handlingar er lært må ein skilje mellom affektiv og instrumentell aggresjon. Affektiv aggresjon har som målsetjing å skade eller hevne seg på offeret som har skapt aggresjon, sinne og frustrasjon. Instrumentell aggresjon handlar om å oppnå noko, framfor å skade (Strømgren, Gundersen & Moynahan, 2005, ss. 75–76).

Eit anna program som er godt utprøvd er *Tidleg innsats for barn i risiko* (TIBIR), byggjer på erfaringar frå implementeringa av behandlingsmodellen PMTO. TIBIR er etter nasjonalt utviklingscenter for barn og unge, eit program for førebygging og behandling av åtferdsvanskar, og auke barnets sosiale kompetanse. Målgruppa er born mellom 3-12 år og foreldre med åtferdsvanskar, eller barn som er i fare for å utvikle åtferdsvanskar. Programmet er lagt opp med seks intervensjonar: kartlegging, foreldrerådgeving, PMTO-foreldregruppe, konsultasjon, sosiale dugleikstrening, PMTO- behandling. Målet bak TIBIR er å førebygge og avhjelpe åtferdsvanskar, samt utvikle barnets sosiale og prososiale åtferd, på eit tidleg tidspunkt (Barne- og likestillingsdepartementet, 2018).

Vi har no fått innsikt i kunnskapsbasen for studien og aktuell internasjonal forskning i feltet. I det neste kapitlet vil forskingsmetodar og metodar for datainnsamling i denne studien gjort greie for.

3.0 METODISK TILNÆRMING

3.1 Val av metode

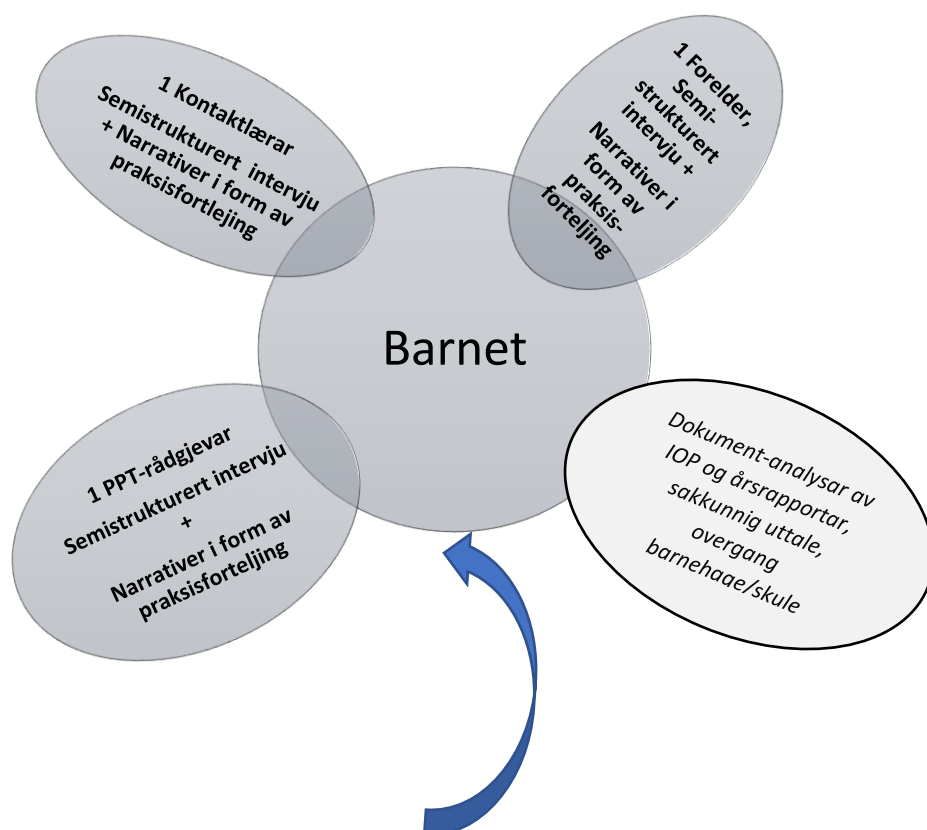
Med ynskje om å komme tett på informantane og komme i djupna i problematikken, har eg valt ei kvalitativ tilnærming. Kvalitativ metode er spesielt egna til å forstå informantane sine meiningar, intensjonar og engasjement. Det essensielle er at ein via den kvalitative metoden kan komme til kjernen av informanten sin sjølvforståing og deira oppleving av livssituasjonen (Befring, 2015, ss. 111-112). I den kvalitative metoden hentar ein inn data gjennom direkte observasjonar og personlege intervju. Mitt ynskje var og møte informantane ansikt til ansikt og skape ein dialog med dei i eit semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46). Designet eg vil ta fatt på er det ideografiske perspektivet, altså den dataintensive tilnærminga. Den tek utgangspunkt i at mykje informasjon vert samla inn om ein person, ei gruppe eller ein institusjon (Befring, 2015, s. 39). Eg vil ta i bruk kasusdesign som eg vel å kalle case studie. Befring (2015, s. 111) inspirerte med å seie at eit kasus- og eksploderande design med intervju og observasjonar som fokus, ofte er formålstenleg i kvalitativt forskingsarbeid. Dette støttar valet mitt for bruk av kvalitativ metode og case study design. Under innhenting av data tek eg i bruk intervju og dokumentanalyse. Dokumentanalysen er analyse av sekundærdata og (Befring, 2015, s. 45). Case studie vil ha eit retrospektivt perspektiv, då data byggjer på noko som har skjedd tidlegare (Befring, 2015, s. 45).

Ein case studie kan ha fleire case eller berre eitt case. I denne studien er eit ‘exploratory one-site case study design’ valt for å kome nær eitt barn som no går i småskulen på barneskulen. Forskingsobjektet er systemet rundt barnet, og ikkje berre barnet er sett i fokus. Det er erfaringane til aktorane i systemet rundt som er undersøkte. Aktørane er kontaktlærer, PP-rådgjevar og foreldre. Deira erfaringar er knytte til tidleg innsats-tiltaka for barn i sentrum av systemet er undersøkt. Barnet har ein spesifikk åtferdsvanske og det har vore sett i gang tidleg innsats-tiltak i til saman fem år.

Designet i denne kvalitative forskinga er eit case studie. Case studie er funnen eigna til å gjennomføre ei heilskapleg djupneundersøking som set fokuset på eit tydeleg avgrensa problemområde og studieobjekt. Som det mest vanleg one-site case study, har også denne få involverte og få informantar med eit lite tal personar (Befring, 2007, ss. 39-40). Innanfor spesialpedagogikk er innovasjonsformålet analyse av støtte- og hjelpetiltak for eit enkeltstående barn. Dette er samsvarande med problemstillinga og tematikken rundt korleis eit barn med åtferdsvanske har fått støtte med tidleg innsats-tiltak.

3.2 Design

One-site case study design vert karakterisert som ein genuin kvalitativ forskning som går i djupna (Befring, 2015, ss. 90 - 91). Det er 'explorative' i tydinga av at eg som forskar har ei utforskande tilnærming i forskarprosessen. Eg har med ein planlagd del og ein ikkje planlagt del. Den ikkje planlagde delen er for å kunne ta vare på innspel og idear som kjem til undervegs i studien. Som design kan studien framstillast i ein rose-modell.



Figur 6, Oversikt over datainnsamlinga i case studien.

Denne avhandlinga sitt case study har teke i bruk datainnsamling gjennom å kombinere praksisforteljing, dokumentanalyse og intervju som reiskapar i datainnsamlinga. Målet var å samle inn informasjon korleis eit barn har fått god støtte gjennom tidleg innsats ved og intervju foreldre, pedagog og sakkunnig som har vore og er involvert i barnet. Case study er ein relevant og føretrekk metode då forskarspørsmålet inneheld spørjeordet korleis, forskar har ingen kontroll over åtferdshendingane. Tematikken tidleg innsats er eit moderne fenomen (Yin, 2014, s, 2). Tabellen under syner ein oversikt over forskardesignet i avhandlinga.

Tabell 3: Forskar-design case study

FORSKINGSMÅLSETJINGAR OG METODOLOGI			
Case study			
<i>Forskingsmål</i>	Metodologi	Forskingdesign	Forskingsteknikkar
<i>Forskingsmål 1</i>	Kvalitativ metode	Dokumentanalyse	Deler av dokumentet vart studert kvar for seg for å forstå heilskapen betre. Deretter vart delane danna til ein djupare forståing av heilheita. Og til slutt tilføring av meining, som må forståast og fortolkast (Postholm & Jacobsen, 2011, s.102 – 103)
<i>Forskingsmål 2</i>	Kvalitativ metode	Semistrukturert intervju med mor, kontaktlærer og pp-rådgjevar	Fokusert intervju der ein fokuserer på forskingstemaet ved hjelp av opne spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2011, s.48).
<i>Forskingsmål 3.</i>	Kvalitativ metode	Praksisforteljing.	I intervjuet fekk informantane ei oppgåve om å skrive ned ei praksisforteljing, som var ei vendepunktshistorie hjå barnet. Informantane fekk nokre veker førebuing på og skrive praksisforteljinga.

Tabellen syner dei tre forskingsmåla og oversikt over forskingsdesignet innanfor kvalitativ metode. Den gir også eit innsyn i forskingsteknikkane. Kvalitativt forskingsintervju er den første datainnsamlingsmetoden som vert gjort greie for.

3.3 Kvalitativt forskingsintervju

Når forskingsspørsmålet senterer seg rundt spørsmålet «kvifor» er kvalitativt intervju høgst relevant. Ein burde med andre ord nytte intervju når tematikken senterer seg rundt informantane sine erfaringar (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 135). Det kvalitative forskingsintervjuet sitt formål er å forstå sider med intervjupersonens perspektiv. Strukturen på forskingsintervjuet kan likne den daglegdagse samtalen, men det involverast bestemte metodar og spørjeteknikkar i eit profesjonelt intervju (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 42). Innanfor det kvalitative forskingsintervjuet finn ein det semistrukturerte intervjuet. Det semistrukturerte intervjuet vart nytta under intervju med informantane. Det semistrukturerte livsverdsintervjuet vart brukt for å forstå intervjupersonens sitt perspektiv. Det semistrukturerte intervjuet er verken ein open, eller ein lukka spørjeskjemasamtale. Med hjelp av ein intervjuguide held eg fokus for eit bestemt tema, og hadde forslag på oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46).

Intervjuet vart transkribert frå lydopptak til tekst (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46). Det vart spelt inn band og transkribert i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46). Det kvalitative forskingsintervju er det ikkje ein open og fri dialog mellom likestilte partnarar. Då forskingsintervjuet er ein spesifikk profesjonell samtale er det er eit tydeleg asymmetrisk maktforhold mellom forskarar og aktørar. Som forskar sette eg i gang intervjuet, eg stilte spørsmåla, bestemte tema, bestemte kva spørsmål eg ville følgje opp, og tok ansvaret for å avslutte samtalen innan det avtalte tidsromet. Som intervjuar spurde eg, og aktørane svarde. Det skjedde også ein instrumentalisering, der den gode samtalen ikkje er einaste målet. Likevel vart intervjuet brukt som eit middel for å få fram skildringar, forteljingar og tekstar som seinare kunne tolkast og analyserast. Som intervjuar trengst ikkje makta å bli utøvd med overlegg (Kvale & Brinkmann, 2017, ss. 51-53).

I forkant, undervegs og i etterkant av intervjuet var eg oppteken av å skape ein god dialog med informantane, og at dei fekk tillit til meg som forskar. Dei fekk i forkant av intervjuet vite formålet med intervjuet og forskingsspørsmålet i studien min, forskingsobjektet og design. For meg var det viktig at informanten er kjend med at eg ønskte å undersøke kva tiltak som er og var sett i verk rundt eit einskild barn, og korleis dei gjennom erfaring erfarer og har erfart om barnet har fått god støtte gjennom tiltaka som er iverksett. Deira refleksjonar rundt resultatet av tidleg tiltaka var vesentlege. Korleis informanten opplevde tiltaka, og dei om dei opplevde å vere til støtte for barnet, vart også spurt etter i intervjuet. Bakgrunnen for val av intervju var å finne ut korleis barnet i ei notid og eit retroperspektiv har fått god støtte gjennom tidleg innsats- tiltaka.

3.3.1 Intervju i notid – og retroperspektiv

Det eg ønskte var å undersøke tiltaka som var sett i verk i det systematiske arbeidet med barnet. Tidsperspektivet var sett frå notid og seks år tilbake i tid. For å få eit meir heilskapleg syn på korleis barnet har fått god støtte gjennom tidleg innsats- tiltak, var det viktig at eg fekk med heile det historiske perspektivet. Frå første tiltaka vart iverksett og fram til no. Dermed fall valet på å ha informantar som har vore inne sidan oppstart av tiltaka, og fram til i dag. Forskarsynet mitt var å hente inn mest mogleg informasjon om korleis informantane har jobba med tiltaka rundt barnet og korleis dei opplevde at barnet fekk god støtte. Gjennom semistrukturert intervju delte informantane erfaringar utifrå deira synspunkt eller ståstad, og utifrå deira subjektive meiningar. Det vart difor nødvendig for meg å registrere og fortolke det som vart sagt, samstundes som eg måtte forhalda meg objektiv. Det er også nødvendig å vere open for det som blir sagt mellom linjene. Det vart difor viktig at eg som intervjuar formulerte

og tolka budskapet. Difor spurte eg intervjupersonane om å bekrefte eller avkrefte fortolkinga (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 47). Før datainnsamlinga kunne byrja måtte fleire faktorar på plass i planleggingsfasen.

3.4 Planleggingsfasen

I planleggingsfasen vart det arbeidd med fleire etiske sider. Utval av case vart gjort gjennom facebook-etterlysing (sjå vedlegg 1). Etter å fått kontakt med foreldra til eit barn med nokre av dei aktuelle kriterium, kunne eg begynne å avgrense kven som skulle vere røyster inn i denne eitt-case studien. Her vart utval gjort mellom aktuelle aktørar i frå barnet sine mikro og mesonivå. Dei aktuelle informantane fekk eit detaljert og informativt informasjonsskriv som beskreib kva eg ynskja å forske på. Eg sikra konfidensialitet og vurderte kva slags moglege konsekvensar studie kunne ha for intervjupersonane (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 106). Forskingsspørsmåla vart arbeidd fram som operasjonalisering av hovudproblemstillinga, og delt inn i tre spørsmål. Det var ulike aktørar som skulle møtast, men desse hovudspørsmåla var grunnlaget for all førebuing til intervju som eg gjennomførte.

1 På kva måte erfarer (har erfart) foreldra, barnehagelærer, lærar og PPT at tidleg innsats er (har vore) sett i verk og kva eventuelle kjenneteikn har (hadde) desse tiltaka?

2 Erfarer (har erfart) foreldra, barnehagelærer, lærar og PPT at dei har fått deltatt i kompetansebygging om barn med åtferdsvanskar?

3 Har foreldra, barnehagelærer, lærar og PPT døme på ei (eller fleire) vendepunktforteljingar som fortel noko om barnet/sine erfaringar med tiltak for tidleg innsats og kva eventuell betydning denne (desse) situasjonen har hatt å seie for barnet?

I utarbeidinga av intervjuguiden vart intervjuguiden bygd på forskingsspørsmåla, og forskingsspørsmåla spelte ei sentral rolle når intervjuguidane skulle arbeidast fram. I det eksploderande designet er forundersøking, og kalla «piloting», relevant i den tidlege fasen av forskingsarbeidet (Yin, 2014, s. 96). I denne samanhengen fungerte «piloting» som eit miniprojekt, der intervjuguiden og opptaksutstyr vart utført på ein testperson med bachelorgrad i barnehagelærerutdanning (Befring, 2015, s. 84). Formålet var å sjekke korleis spørsmåla samsvarer med problemstillinga, korleis informanten tolka spørsmåla, og om spørsmåla var tydelege nok. Under prøveintervjuet fekk eg innhaldsrike tilbakemeldingar frå «piloten» på intervjuguiden og opptaksutstyr fungerte godt. «Piloten» gav inntrykk av at nokon av spørsmåla var litt tunge og utydelege. Dette resulterte i at nokon av spørsmåla i intervjuguiden vart om-formulerte og tydelegare. Eg fekk også tilbakemeldingar på at det

kunne vere lurt å snakke om spørsmåla i standen for at dei vart lesne opp. «Piloten» sine argument var tydelege. Når eg snakka om spørsmåla i staden for å lese vart spørsmåla meir forklarande og det vart mindre rom for tolking og usikkerheit hos informanten. «Piloten» tykte at spørsmåla verka til å vere dekkande og relevant mot problemstillinga (Dalen, 2011, s. 30-31). I forkant av intervjuet las eg meg opp på relevant teori, dette for å vere fagleg førebudd på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017, ss. 88 – 89).

Søknad til Personvernombodet for forskning, NSD, vart sendt 20.12.2017 og godkjent 26.02.2018. I tidsperioden 29.01 – 27.02 var det ein open dialog mellom underteikna og rådgjevar knytt til revidering av informasjonsskriv og spørsmål som var sentrert mot etisk handtering av dokumenta i dokumentanalysen. Etter at NSD godkjente søknaden signerte foreldra under på samtykkjeskjema, og informantane vart kontakta. Det var foreldre som gav namn på dei potensielle informantane. Deretter vart leiarane til informantane kontakta, dette for å få tillating frå leiar før eg tok direkte kontakt med informantane. Kontaktlærar var informert i forkant av forelder, og det viste seg at ho var positiv til og stille som informant. Informant frå PPT var også positiv til å stille som informant. Alle informantane fekk ettersendt eit informasjonsskriv på e-post. Eg var oppteken av å vise takksemnd for at informantane tok seg tid av si fritid til intervjuet, og eg var open for at dei sjølve fekk bestemme tidspunkt og dato for intervjuet. I datainnsamlinga var dei etiske refleksjonane viktig i forskingsrolla.

3.5 Etiske refleksjonar

Kvaliteten på den vitskaplege kunnskapen ligg hos forskaren som person og forskarens integritet. I intervjuet aukar betydninga av forskarens integritet, då det er intervjuaren sjølv som er den viktigaste reiskapen innanfor innhenting av informasjon (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 108). Då ei intervjuundersøking er ei moralsk undersøking, er intervjuforskninga fylt med moralske og etiske spørsmål. Intervjupersonane vert påverka av det menneskelege sampelet og kunnskapen som vert produsert i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 95). Overfor informantane var eg oppteken av å ta etiske omsyn, samtidig som eg var oppteken av å få fram mest mogleg erfaringar og refleksjonar (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 96).

I forkant var eg audmjuk som forskar og viste takknemlegheit overfor informantane som stilte opp og deltok på intervjuet. Kvar av informantane fekk kvar sin rosebukett som eit symbol på at eg sat pris på at dei deltok. Undervegs i arbeidet med masteravhandlinga vart rettleiaren min ein god støttespelar. Ho fekk presentert grovfunn på ei tidslinje som synte kva tid kontakta barnehage PPT, kva tid PPT kom inn i bildet og korleis det systematiske arbeidet

med tiltaka har blitt gjennomført i skulen. Ho hjelpte meg også til å reflektere over kva funn som var/ ikkje var personidentifiserande. I dialog med rettleiar var eg bevisst på å informantane sin identitet. Personidentifiserande informasjon vart ikkje delt med rettleiar, eller nokon andre, heller ikkje i analyseprosessen.

Undervegs under innhenting av rådata var forskarrolla å vere undrande og ikkje-normativ. Informantane skulle fortelje si historie basert på sine refleksjonar, og bli møtt med ein lyttande, undrande og anerkjennande forskar. Informant styrte intervjuet, med rettleiing frå forskar. Dette vart gjort som eit forsøk på å mildne maktforholdet som er mellom informant og forskar (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 51). Samstundes var det viktig at informantane stolte på meg som forskar, og at eg nytta innsamla data på ein etisk riktig måte. Det var difor viktig at oppfølgingsspørsmåla som vart stilte, tok i vare det undrande perspektivet, og henta att «tråden» frå informasjon som informanten allereie hadde delt. Aktørane fekk ikkje leiande spørsmål. I transkriberingsfasen vart aktørane anonymiserte. Når transkriberingsjobben var fullført og lydfila sletta, vart kvar av informantane informert. Dette for å styrke tilliten mellom forskar og informant. Informasjonsskrivet og dialogen eg og aktørane hadde i forkant resulterte i tre intervju med god stemning, avslappa og engasjerte informantar, som viste eit brennande engasjement for barnet som case studien senterer seg om. Aktørane svarte svært utfyllande, og gjorde jobben min betydeleg lettare.

Fleire gongar i prosessen vart NSD-rådgevar kontakta. Den første gongen angående dokumentanalysen. Foreldre hadde ikkje dokumenta, men foreslo at eg kunne få innsyn i elevmappa til eleven, som låg på barnets skule. For å sikre at det var etisk riktig tok eg kontakt og fekk stadfesta at eg kunne bruke elevmappa til eleven, då det var foreldre som hadde foreslått det. Ikkje lenge etterpå støtte eg på ei ny etisk utfordring. I informasjonsskrivet til foreldre hadde eg i samtykkeskjemaet spesifikt nemnt «IOP, årsrapport, sakkunnig uttale, barnets utfordringar, tiltaka som er iverksett og arbeidet rundt barnet og praksisforteljing». Då foreldre fekk tilbakemelding på at barnehagepersonalet ikkje skulle inn som informantar, fekk eg beskjed om å bruke det eg ønskte. Dette for å få innsyn i kva som vart gjort med barnet før skulestart. Difor vart dokument som overgang barnehage – skule og referat mellom barnehage og skule gjort aktuelle. På nytt tok eg kontakt med NSD og fekk tilbakemeldingar på at eit munnleg samtykke var like bindande som eit skriftleg, så dokumenta kunne brukast i dokumentanalysen.

Under dokumentanalysen var eg på eit møterom på barnets skule. Eg merka meg informasjonen av svært sensitiv og personidentifiserande karakter, men tok ingen notatar. For meg som forskar var det viktig å forstå bilete av barnet, slik at tiltaka ikkje vart teken ut av sin

kontekst. Når det var opplevingar av årsakssamanhengar i tidleg innsats gitt som tiltak til eit barn, som er det eg undersøkte, møtte eg nye utfordringar. Eg måtte sette meg godt inn i feltet sine retningslinjer, juss som er der nettopp for å verne einskildbarnet. I slike undersøkingar kjenner eg på at hensikta med studien må vere noko større enn at eg ønskjer å lære. Biesta (2014) ønskjer at vi skal vere bevisste på kva vi djupast sett har som formål med undersøkingar. Er det for å beskrive noko, å forstå noko eller å endre noko? Biesta (2014) oppmodar alle utdanningsforskarar til å bygge inn hensikter med forskinga også knytt til endring. Skal eg ta dette på alvor, må eg arbeide meir med kva hensikt studien har for barnehagar, skular og PPT si kompetanse om tidleg innsats og om åtferdsvanskar. At målsetjinga er enno meir kompetente nærpersonar i institusjonane rundt einskildbarnet som har behov for hjelp og støtte.

Informasjon om detaljar rundt arbeidserfaring, alder, storleik på arbeidsplass og likande spørsmål er irrelevant for oppgåva. Det er velt bort fordi det kan skape støy og føre til avsløring av informantane sine identitetar.

Papir frå dokumentanalysen, praksisforteljingar og samtykkeskjema vart oppbevart i ulike konvoluttar i eit låsbart skap som berre eg hadde tilgang til. Samtykkeskjema vart aldri teken ut av skåpet, medan dei andre dokumenta vart teken ut av skåpet i analyseprosessen, og deretter låst inn. Dokumentanalysen vart aldri oppbevart utan tilsyn av meg som forskar. I etterkant vil rådata bli sletta, og alt som er att av innsamla data er sitat og attforteljing i masteroppgåva, fullt anonymisert.

3.6 Å forske med barn som forskingsobjekt

Barnets føresette gav forskar innsyn i barnets historie på eit tidleg tidspunkt. Foreldra gav og forskar løyve til innhente informasjon frå informantane, samt innsyn i ulike dokument. Då informasjonen som vart henta inn frå informantar inneheld sensitiv informasjon, kravde prosjektet meldeplikt til Personvernombodet for forskning (NSD). Etter at NSD gav prosjektet godkjenning starta den verkelege bevisstheita rundt barnets identitet. I kontakta mellom informantar og forskar vart ikkje barnets namn nemnt anna enn munnleg over telefonen ved den første kontakten. E-postar som vart sendt mellom forskar og informant inneheldt heller ikkje informasjon om barnets identitet. Etter avtalt intervju og mottaking av praksisforteljing vart alle e-postar og meldingar frå informant sletta. Informasjonen rundt barnet måtte handterast med omsyn, både i innsamlinga av datamateriale, analysen og i drøftinga. Eit etisk spørsmål som var viktig for meg som forskar var å ivareta barnets beste.

Det var eit mål for meg at informasjonen som vart samla inn av barnet var generell, og

ikkje beskrev personidentifiserande særtrekk hjå barnet. Informant frå PPT var til stor hjelp i ein uformell samtale etter intervjuet var gjennomført. Ho var tydeleg på at utfordringane som dette barnet hadde var svært vanleg for svært mange barn med åtferdsvanskar, og skildra ingen særtrekk hjå barnet. Det viktigaste var anonymitet av omgjevnadane til barnet, då informasjonen kunne avsløre barnets identitet. Det mest sentrale spørsmålet som eg stilte meg sjølv i forskingsprosessen og innsamling av dokumentanalyse var korleis barnets historie kan setje lys over tidleg innsats, og kanskje vere til hjelp eller støtte for barn i liknande situasjonar, utan at barnet vil føle at oppgåva er eit overtramp av sensitiv informasjon eller at ukjende får innsyn i private aspekt i barnets liv. Difor vart fokus sett på dei igangsette tiltaka. Det er og viktig å poengtere at fokus er mot korleis informantane har opplevd at barnet har fått god støtte av tiltaka. Det er ikkje ei evaluering eller ei effektmåling.

I analysefasen vart det tydeleg at eg hadde for lite informasjon om kompetanseteamet som hadde utøvd rettleiing til barnet og heimen. Fleire rundar med søkingar ulike søkemotorar på internett, gav meg heller ingen fleire svar. Eg valde difor å sende ein e-post til oppvekstsjefen, i håp om å svar. Han valde å stille til intervju, og gav meg fullt innsyn i oppstarten og utarbeidinga av kompetanseteamet. I transkriberingsfasen kom eg over eit etisk dilemma. Informasjon som eg hadde fått om kompetanseteamet kunne avsløre barnets heimkommune. Eg valde difor å vere svært vår på kva eg tok med av transkriberingsmateriale frå intervjuet med oppvekstsjefen i barnet si heimkommune. Dette for å verne om barnets identitet. Det er viktig at all informasjon som indirekte kan avsløre barnets identitet vert fjerna. Barnets kjønn vert ivaretatt, og omtalt som «guten», eller «barnet». Barnets heimkommune og alder vert ikkje omtalt, anna enn informasjon om at barnet har gått minst 3 år på barneskulen. Desse tre faktorane: heimkommune, alder og namn kan resultere i at barnet kan identifiserast. Det same gjeld informantane og deira rett til konfidensialitet. Verken informantane sine eigentlege namn eller barnets namn er/skal bli nytta. Det gjeld under intervjuet, i transkriberinga eller under analysen. Informantane vil til ei kvar tid bli anonymisert ved at dei få identitetane «kontaktlærar», «PP- rådgjevar», «mor». I datainnsamlingsprosessen var etikk og forskingsrolla viktig.

4.0 DATAINNSAMLING

4.1 Gjennomføring av intervju

I det semistrukturert intervju vart informantane intervjuja på deira arbeidsstad eller anna nøytralt lokale. Eg som forskar skulle kome dit som gjest. Dette er eit bevisst val for gjennomføring med bakgrunn i det asymmetriske maktforholdet som er mellom informant og forskar. I møte med informantane var eg spent, samstundes som eg var oppteken av å trygge dei på at dei eigde intervjuet, og at det var dei som var ekspertane på feltet. Eg var der for å lære.

Forskarsynet mitt var å hente inn mest mogleg informasjon om korleis informantane har jobba med tiltaka rundt barnet og korleis dei opplevde at barnet fekk god støtte. Gjennom semistrukturert intervju delte informantane erfaringar utifrå deira synspunkt eller ståstad, og utifrå deira subjektive meiningar. Det vart difor viktig for meg å registrere og fortolke det som vart sagt, samstundes som eg forholda meg objektiv. Det er også nødvendig å vere open for det som blir sagt mellom linjene. Det vart difor viktig at intervjuar formulerer og tolkar budskapet, og spør informanten om å bekrefte eller avkrefting fortolkinga (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 47). Innsamla data vart oppbevart på ein skrivebordbeskytta data som berre forskar har tilgang til, og i eit låst skap. For å sikre det etiske vart det i forkant av intervju kjøpt ein eigen data som berre forskar har tilgang til. Intervjuguiden vart bli brukt som eit utgangspunkt, støtte og vegvisar under gjennomføringa av intervjuet. Intervjuets openheit og mange slutningar måtte takast på staden. Dette stiller store krav til både førebuingar og min kompetanse (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 135).

Det første intervjuet eg hadde var med mor, og vart gjennomført på eit nøytralt offentleg rom. I forkant hadde mor motteke intervjuguiden, og møtte godt førebudd. Ho signerte samtykkeskjemaet og gav namn på PP-rådgjevar, kontaktlærar og tidlegare pedagogisk leiar i barnehagen. Før intervjuet informerte eg om praksisforteljinga som eg i etterkant ønskte å få, informerte om frivilligheitsprinsippet, operasjonaliserte omgrepa «tidleg innsats» og «atferdsvanskar» og dei etiske omsyna som eg som forskar ville ha under intervjuet. Informant vart anonymisert som «mor», og barnet vart anonymisert som «guten». Deretter vart informant informert om bruk av lydopptakarutstyr. Ordet «lydopptakar» lagde fort ein nervøs stemning i rommet, både hos forskar og informant. Starten av intervjuet bar og preg på at både informant og forskar var noko spent, men dette snudde fort når intervjuet kom i gong. Mor starta med å fortelje historia til barnet i eit historisk perspektiv på om lag fem år. Dette gjorde at eg som forskar vart godt «kjend» med barnet allereie i denne fasen. Det var

viktig for meg med tanke på både spørsmål og oppfølgingsspørsmål som var i vente. Intervjuguiden var ein god støtte og hjelpemiddel. Mor fekk snakke ganske fritt ut ifrå kva ho ønskte å dele med forskar, og forskar svarte med oppfølgingsspørsmål. Det var viktig for meg at mor fekk snakke mest mogleg fritt, sidan ho hadde rammene for kva ho ville dele og ikkje. Oppfølgingsspørsmåla var alltid knytt til noko ho allereie hadde delt. I transkriberinga vart ein del av informasjonen som mor delte fjerna frå transkriberingsprosessen, sidan informasjonen var personidentifiserande.

Intervju med kontaktlærer vart gjennomført på kontaktlærarens arbeidsstad. Rammene rundt oppstart av intervjuet var likt som intervjuet før, men samtykkeskjemaet vart ettersendt i posten. Som forskar var dette intervjuet forskjellig frå det førre. Etter transkribering av intervjuet med mor var eg klar over kva slags rolle eg skulle ha i intervjuet, kva slags intervju eg ønskte å ha og korleis eg skulle stille spørsmåla. Mitt første inntrykk av informanten var at eg kjende på maktforholdet mellom oss. Eg fekk fort inntrykk av at ho såg på meg som ein ekspert på tematikken. Eg fekk inntrykk av at informanten var usikker på om svara var gode nok. Det vart difor viktig for meg at informanten følte at ho eigde intervjuet. Eg var tydeleg på at ingen teori, eller ingen bøker kunne fortelje noko om historia til dette barnet og arbeidet rundt eleven hennar. Ho sjølv sat med erfaringane, historiene og refleksjonane. Alt eg kunne bidra med var å lytte og sørgje for at vi var innom alle spørsmåla. Det tok ikkje lang tid frå intervjuet var i gang til informant såg komfortabel ut i rolla, og snakka, lo og supplerte med praksisforteljingar.

Intervjuet med PP-rådgjevar vart gjennomført på rådgjevaren sitt kontor, og rammene rundt informasjonsutvekslinga var lik tidlegare intervju. Informant gav tydeleg beskjed om at ho ville lese delar av diverse dokument som var skriven for seks år sidan. Dette for å få ei presis og nøyaktig skildring av situasjonen som barnet var i. Sjølve rammene rundt intervjuet skilte seg noko ut frå dei førre, då informanten rettleia personale og foreldre utifrå barnets åtferd. Nokon spørsmål frå intervjuguiden vart ikkje tatt opp i intervjuet, då informant ikkje hadde sett barnet på fleire år. Informant fortalde vegen frå første til siste møte, der eg som intervjuar supplerte med oppfølgingsspørsmål. Som forskar var eg oppteken av å få mest mogleg innsyn i kvardagen til barnet i barnehagen, kva var utfordrande, kva tiltak var sett inn og korleis utøvde personalet god støtte ovanfor barnet.

4.2 Datainnsamling til dokumentanalysen.

I forkant var det planlagt at foreldre skulle ta med relevant dokument til dokumentanalyse. På intervjuet med føresett vart eg informert at ho ikkje fann dokumenta heime, men bad meg om å sjå i elevmappa som låg på skulen. Då dette resulterte i ei endring i høve til kva NSD hadde gitt løyve til tok eg difor kontakt med rådgjevar i NSD den 19.mars 2018 for å diskutere endringane. Rådgjevar i NSD støtta mor i hennar forslag, og gav meg klarsingla til å sjå i elevmappa, då det var eit initiativ som kom frå forelder og ikkje forskar. På barnets utviklingssamtale vart problemstillinga tatt opp og kontaktlærar gjekk i lag med foreldra gjennom barnets elevmappe og plukka ut dokumenta som eg kunne få tilgang til. Nokre dagar før gjennomføring av dokumentanalysen møtte eg opp på rektor sitt kontor og gav frå meg kopi av samtykkeskjema og underskrift frå foreldra. Dette skulle leggest i barnets elevmappe til arkivering. Rektor gav meg og klarsignal til å komme tilbake nokre dagar seinare. Dei viste meg kvar eg kunne sitje, og informerte om at sekretæren hadde elevmappa. Den dagen dokumentanalysen vart handsama var rektor borte frå skulen. Eg vende meg difor til assisterande rektor og fortalte ho om at eg henta elevmappa og kvar eg satt meg. Eg informerte og om at eg tok notat på ark, og sa at ho kunne få lese gjennom notata når eg gjekk. Dokumentanalysen tok tre timar. Eg vende meg deretter til assisterande rektor med notatane mine slik at ho kunne lese gjennom kva eg tok med meg ut frå skulen. Notata vart lagd i ein blank, forseгла konvolutt og lagt i dashbordet, før eg fekk låst ned arka heime. Det er berre eg som har tilgang til bilen. Det vart teken dokumentanalyse av sakkunnig uttale, overføringsmøte og overføringsnotat mellom barnehage og skule, sakkunnig uttale og tre IOP`ar og årsrapportar. Det er meir enn eg spurte etter i informasjonsskrivet, men dette er notat som foreldre ønskte at eg skulle få sjå for å få breiare innsikt i saka. Dokumentanalysen av IOP`ar, sakkunnig uttale og årsrapport vil hjelpe forskar til å tolke og analysere kva slags tiltak pedagogane og dei sakkunnige har fokusert på i arbeidet med barnet.

4.3 Transkribering

I transkriberingsprosessen vart dei munnlege intervjuar omgjorde til skriftleg tekst (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 204). Intervjuar vart transkribert allereie same kveld som intervjuet fann stad, og gjennom dei påfølgjande dagane. Sjølv om lydfile vart oppbevart på ein passordbeskytta datamaskin, som berre forskar hadde tilgang til, ønskte eg å få transkribert raskast mogleg, slik at lydfile med informantane sine stemmer, kunne verte sletta. Eg vurderte at lydfile burde slettast når dei ikkje lengre skulle brukast. Dette for å verne om identiteten til barnet og informantane (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 213).

Sjølve transkriberingsprosessen vart gjennomført ved å høyre i fem sekund, stoppe lydfila, skrive, høyre i nye fem sekund, stoppe lydfila og skrive. Mange gongar måtte eg spole tilbake, då eg gløynde kva som vart sagt. I etterkant ser eg at transkriberingsprosessen kunne løysast på ein enklare måte. Sidan eg var usikker på om min kunnskap på transkriberingsprogram var tilstrekkeleg, førte det til ein tungvint arbeidsmåte. Likevel var den ein grundig måte.

Transkriberingsprosessen tok opp i mot 30 timar. I etterkant høyrte eg gjennom lydfila på nytt, medan eg las transkriberinga. Dette resulterte i ei korrigering og påfyll av ord og korrigeringar av setningar. For å sikre at eg hadde fått med alt høyrde eg på lydfila til transkriberinga og lydfila sa det same. To dagar etter gjentok eg same prosessen. Dette for forsikre meg om at alt var kome med, at eg ikkje hadde høyrd feil og at alle ulikskapane mellom lydopptak og transkribering var fjerna. Intensjonen var difor å auke transkriberinga si pålitelegheit, reliabilitet, men og for å auke intervju-transkripsjonens gyldigheit (Kvale & Brinkmann, 2017, ss. 210-212).

Då det ordrett-transkriberte intervjuet kan syna seg usamanhengande, må rådata tolkast og skrivast som ein meir samanhengande tale. Dette for å unngå å uetisk stigmatisere av informantane (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214). Under transkriberinga vart det gjort fleire etiske vurderingar, då fleire emne gjekk under kategorien beskytte konfidensialiteten til både informant, barnet og andre barn (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 213). I transkriberinga beheldt mor, kontaktlærer og PP-rådgjevar tittelen sin, og det vart ikkje nytta fiktive namn. Innanfor vitskapsteori vart hermeneutikk og det fenomenologiske perspektivet var nytta for å tolke data.

4.2 Hermeneutikk som vitskapsteoretisk ståstad

Den hermeneutiske metoden omhandlar fortolkingskunst og fortolkingslære, og gjeld tolking av data i tekstformat. Dette kan vere dokument som er av historisk karakter, eller utskrift av intervju eller observasjonsdata. Hermeneutisk metode har gått frå å vere ein metode for å finne røynda i ei tekst, til å gå til ein tolkingsvitskapleg metode. Metoden vert i dag skildra som ein subjektivt fortolkande prosess, som kan bidra til ein auka forståing av ein tekst. Den hermeneutiske metoden har i dag analyse av empirisk data som ein direkte formidlande funksjon, altså eit budskap som skal tolkast. Eg søkte altså etter ein interaksjon mellom tekst og tolking for å få ei betre innsikt. Den hermeneutiske sirkelen, eller den innsiktfremmande sirkulære prosessen startar med ein forut-forståing som vidareutviklast med at den hentar inn nye erfaringar som vert tolka og resulterer i ei utvida forståing (Befring, 2015, ss. 110-111).

Innan den klassiske hermeneutikken meinte ein at fordommane våre kan vri på fortolkingane eller øydelegge når ein søker forståing. Det endelege målet er å gi ei objektiv tolking av teksten. Gadamer meinte at ein ikkje kan plukke ut kva slags føresetnadar eller kva slags del av forforståinga som blir grunnleggande når vi skal forstå ein tekst (Hjardemaal, 2011). Tolkinga av ein tekst vil alltid variere ettersom kven som les. Forforståinga vil alltid prege lesaren av dokument og tolkaren av intervju og transkriberinga (Hjardemaal, 2011). På bakgrunn av dette vil eg i det hermeneutiske perspektivet tolke teksten så objektiv som mogleg, med bevisstheit på kva som er mine fordommar.

4.3 Fenomenologisk perspektiv

Også eit fenomenologiske perspektiv vart nytta i studien. Det inneheld å setje fokus på menneske sin oppfatning av erfaring og opplevingar. Verkelegheita er slik som informantane opplever den, og opplevinga gir grunnlag for å forstå meiningar, handlingar og oppfatningar. Fenomenologien har bidratt til at empirisk forskning har fått legitimitet med fokus på subjektets indre oppleving (Befring, 2015, s. 110). For å tolke innsamla data i analysedelen vil den hermeneutiske metoden nyttast då hermeneutikk først og fremst handlar om å tolke data i tekstformat (Befring, 2015, s. 111).

4.4 Validitet, reliabilitet og generalisering i forskinga

I kvalitativ metode er forskaren hovudinstrumentet ved kvalitative intervju, og forskaren sine forventningar og forutinntatte oppfatningar kan føre til ein reduksjon av validiteten av data (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 212). Etter Maxwell (2005) kan ikkje data aleine vere valide eller invalide. Metoden aleine kan ikkje vere verken valid eller ikkje-valid. Det er metodar som kan produsere valide data under nokre omstende og ikkje under andre. På bakgrunn av dette byggjer Maxwell (2005) på fem typar validitet. I denne oppgåva er fire av dei relevante: Deskriptiv-, tolkande og teoretisk validitet, samt generalisering.

For å sikre deskriptiv validitet i oppgåva er det viktig at forskingsprosessen vert skildra svært nøyaktig. For å styrke den deskriptive analysen vart styrka ved at band-opptakar vart teken i bruk, i lag med appen «Voice Recorder» som vart nytta på min private telefon. I fase 1 vart informantane informert om at opptaka som vart tatt opp med telefon, vart overført til datamaskina mi direkte etter intervjuets slutt. Informanten fekk stadfesta det ved å sjå at lydfila var sletta frå telefonen. Band-opptakaren bidrog til at intervjuet vart transkribert så

nøyaktig og ordrett som mogleg.

Fundamentet for at validiteten skal gjelde er å vere konkret med kva du har opplevd i datainnsamlinga. Ein trussel er når ein trur ein er objektiv medan ein ikkje er det, og at ein forskar i ein kjend kontekst tek det for gitt, sidan ein kjenner godt til forskingsprosjektet. I mitt tilfelle er eg kjend med å skrive individuelle opplæringsplanar, lese sakkunnige uttalar, lese tekstar og skriv om overgang barnehage-skule, vere i møte mellom barnehage og skule, samt erfaringar frå barn med problemåtfærd. Barnet i case studien hadde eg som pedagog eller som privatperson, noko kjennskap til eller erfaringar med. Før intervju og dokumentanalyse hadde eg ingen informasjon om arbeidet som pedagogane utførte i møte med barnet i case studien (Maxwell, 2005). I tolkande validitet skal eg som forskar uttrykke informantens ord og handlingar ut i frå informanten sitt perspektiv. For å sikre dette vart transkriberinga gjennomført så nøyaktig så mogleg. Som kvalitativ forskar var eg oppteken av informanten sitt perspektiv, og eg ser etter intensjonar og korleis dei tenkjer, resonnerer og kva førestillingar dei har. Eg vil med andre ord ha det emiske perspektivet. Eg tolka mykje utifrå språket, og konstruerte dermed ei meining om kva som er informanten sitt perspektiv. For å styrke validiteten er respondent validering viktig. For å sikre dette, validerte eg ved å vere open i intervjuet. Om noko var uklart kunne eg rydde opp i eventuelle misforståingar. «Har eg forstått deg rett...?». Som forskar skal eg vere sikker på eg har forstått informanten rett. Informantane fekk også informasjon om at viss nok vart uklart i transkriberinga, ville eg ta kontakt med dei via telefon (Maxwell, 2005).

Ein måte å sikre validiteten på er at respondentane får innsyn i prosessen og moglegheit til å sikre at eg har forstått deira forklarte erfaringar gjennom prosessen (Maxwell, 2005). Dette sikra eg ved å ta kontakt med ein av informantane fleire gongar under transkriberinga, dette for å vere sikker på at eg tolkinga mi var riktig. Triangulering er ein annan måte å gjere data valide i kvalitativ forskning. I dette tilfellet er det ei triangulering med semistrukturert intervju, dokumentanalyse og praksisforteljing. Maxwell (2005, s. 112) seier at når vi brukar fleire måtar å samle data, er vi med å sikrar studien sin validitet.

I denne studien har eg skildra sitat som illustrerer det eg meiner får fram mitt poeng og får fram informanten sitt syn. Ved å transkribere intervjuet rett etter innsamlinga, sikra eg at eg hugsa intervjuet godt og minska moglegheita til å få andre perspektiv inn i tolkinga. Eg korrigererte meg som forskar ved at eg fann punkt som eg ville forbetre til neste intervju. Eg skreiv så ned tankar og utsegner som eg ville studere nærare i analysen etter transkriberinga. Dette bidrog til at eg ikkje gløymde viktige moment, eller blanda informantane sine utsegner. Å transkribere etter kvart styrka validiteten i både transkriberinga og i førebuinga til analysen.

Dette vil styrke den tolkande validiteten i oppgåva, der lesaren kan gjere seg opp ei meining. Det viktigaste er at intensjonen til informanten kjem fram, på ein nøytral og sakleg måte. Det var viktig å vere tydeleg på at ingenting var feil, og at forskarblikket mitt var å få informanten sitt perspektiv; meiningar, erfaringar og refleksjonar. Dette kan og styrke den tolkande validiteten i oppgåva, samtidig som den kan gje tryggleik til informanten (Maxwell, 2005).

Innanfor den teoretiske validitet er det to typar validitet: Omgrepsvaliditet og indre validitet. For å sikre den indre validiteten i oppgåva var det vesentleg å sikre at funna gjeld akkurat deltakarane i nettopp desse mikronivåa. Sidan oppgåva har kvalitativ metode som tilnærming vil ikkje ytre validitet vere relevant. Omgrepsvaliditet, som tek føre seg operasjonalisering av faguttrykk, er viktig for å sikre at både informant og forskar har definert og tolka faguttrykka på lik måte, i forkant av intervjuet. Informantane fekk i forkant av intervjuet operasjonalisert orda tidleg innsats- tiltak og åtferdsvanske (Kleven, 2016, s. 88). I noko grad er data komparative, at samanhangen mellom rettleiande dokument, vedtaksdokument, plan og rapport har ein samanhang og kan samanliknast og setjast saman som bitar i ein større samanhang. Maxwell (2005) viser til at opplevde erfaringar og personar sine meiningar ikkje nødvendigvis skal samanliknast for om dei er rette, med samanstilling er ei målsetjing. Korleis utval av case vart gjennomført er relevant. Det kan oppfattast som ein svakheit at eg fekk tak i forelderen til barnet via eit sosialt medium, Facebook. Innlegget vart delt nesten 50 gongar, og sett av mellom 14 000 til 20 000 personar, noko som resulterte i at eg fekk kontakt med potensielle informantar frå ulike stadar i Noreg. Forelderen tok, (etter at han/ho hadde sett meldinga) kontakt med meg på personleg melding. Funna i oppgåva vert ikkje generalisert, då funna gjeld spesifikt for deltakarane i dette eitt-case study. Oppgåva kan hjelpe andre eller vere nyttig når ein skal forstå likande situasjonar.

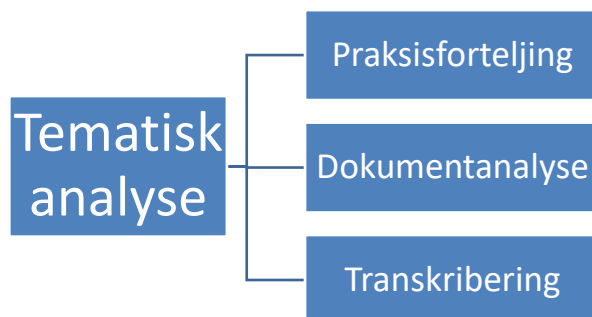
I møte med informantane sine erfaringar, meiningar og oppfatningar om å utøve god støtte til barnet gjennom tidleg innsats-tiltaka, var det viktig å trekke inn sin eigen før-forståing slik at den er open for informantens oppleving og uttalelser (Dalen, 2011, s. 16). Mi før-forståing er den største utfordringa er å implementere tiltaka som står i barnets individuelle opplæringsplan. Kvardagen i barnehagen og på skulen er hektisk og den kan fort «fange oss». Det er gjerne 20 barn på ei avdeling, fordelt på tre vaksne. Erfaringane mine er at ein ikkje alltid klarar å vere der ein burde ha vore, og ein skulle gjerne ha vore på fleire plassar på same tid. Det er mange som krev merksemd på same tid i barnehagen og skulen, både borna, det praktiske, men også kollega. Det krev derfor at ein er vaken, bevisst og

strukturet i arbeidet med barn med åtferdsvanskar. Dette resulterer i at eg nysgjerrig på korleis pedagogane har løyst denne oppgåva.

5.0 ANALYSE

5.1 Analyse

Når intervjuet har gått frå eit munnleg intervju, til transkribering og ein skriftleg tekst skal intervjuet, dokumenta og praksisforteljinga analyserast. For å analysere datamaterialet vart narrativ analyse tatt i bruk. Den narrative analysen tek utgangspunkt i å fokusere på tekstens meining og språklege form. Fokuset ligg på historiene som vert fortalde i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 251). Etter Postholm & Jacobsen (2011), kan synet på teksten som ei historie vere fruktbart, spesielt når ein prøver å forstå enkeltmenneske og individ (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 107). Når ein i ei narrativ analyse bind teksten saman, prøver forsakar å etablere ein samanheng mellom hendingane. I dette forskingsprosjektet er ikkje fokuset på samanhengen mellom årsak og verknad. Det var heller å binde historia saman og forsøke å definere budskapet som historia formidlar (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 108). Figuren under syner at den tematiske analyse tok føre seg praksisforteljing, dokumentanalyse og transkribering.



Figur 7, Oversikt over kva den tematiske analysen tek utgangspunkt i.

I den systematiske analysen vart transkribering, praksisforteljing og dokumentanalyse nytta. Praksisforteljinga skildra ein observasjon der guten fekk god støtte gjennom tidleg innsats-tilta, eller skildra ei vendepunkt hos guten. I dokumentanalysen vart tre individuelle opplæringsplanar og årsrapportar frå 1.- 3.klasse nytta, samt sakkunnig uttale, og dokument som er knytt til overgangen mellom barnehage og skule. Denne trianguleringa vert nytta for å få eit breiare perspektiv på arbeidet med tiltaka rundt guten. Dokumenta vart analysert utifrå følgjande forskingsspørsmål:

1. Utifrå den sakkunnige uttalen; kva tiltak ser ein igjen i gutens IOP?
2. Kva slags rammefaktorar vart nytta i tiltaksdelen i IOP'en?
3. Korleis førebudde skulen overgangen mellom barnehage og skule for å ivareta guten best mogleg og gje det best mogleg støtte?
4. Kva seier evalueringa av IOP'ane og årsrapportane i forhold til arbeidet med tiltaka?

Med bakgrunn i dette starta den tematiske analysen, med koding og kategorisering av transkriberingsmateriala.

5.2 Koding

Den tematiske analysen, som eg har valt å ta utgangspunkt i, inneheld ein forenkling og samanstilling av det transkriberte materialet. Dette for å fange opp sentrale tematiske innhald i transkriberinga, med kategorisering (Befring, 2015, ss. 114-115). I analysen vart open koding nytta gjennom ein kvalitativ analyse. Eg braut ned, undersøkte, samanlikna og kategoriserte data, som var korte, men samtidig definerte erfaringane og handlingane (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 226). Eg møtte datamaterialet med eit opent sinn, og var open for kva datamaterialet fortalde. Omgrepet open koding kjem frå «grounded theory» som er ein forskingsmetode. Tanken bak metoden er ei induktiv tilnærming, der ei utviklar nye teoretiske idear (Nilssen, 2012, ss. 78 -79). Eg nytta ein datastyrt koding, sidan eg starta analysen utan kodar, men utvikla dei gjennom tolking av materialet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 227). I den tematiske analysen vart Nilssen (2014) brukt som mål og utgangspunkt. Eg vil no presentere korleis eg gjekk fram frå transkribering, til koding, til kategoriar.

5.2.1 Fase 1 – open koding.

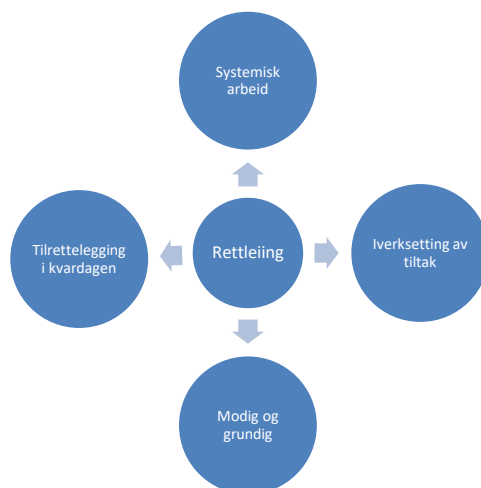
I første fase vart eg kjend med innsamla data. Dette for å få ein heilskapleg oversikt over materialet. Medan eg las noterte eg stikkord, som seinare kunne nyttast som potensielle kodar. Desse stikkorda var nøkkelord som skildra skildringar og eksempel på arbeidet rundt guten. Dette resulterte i mellom 20 og 30 nøkkelord på kvart transkriberingsnotat. Når alle nøkkelorda var ferdignotert skreiv ned alle stikkorda på eit A3 ark. Stikkorda i dei ulike transkriberingsnotata vart samanlikna, og dei som samsvarte med kvarandre vart gjort om til kodar.

5.2.2 Fase 2 – frå nøkkelord til kodar.

I neste fase lagde eg ein tabell og skreiv inn kodane på eit A3-ark. Desse fekk også fargekodar. Eg gjekk deretter tilbake i transkriberingsnotata og granska kvart einaste ord, linje og ytring. Dette vart gjort for å dobbeltsjekke om kodinga i fase 1 var grundig nok, men mest fordi kodane vart sett i eit nytt lys, og transkriberingsmaterialet kunne tolkast på ein ny måte. Eg fargekode-markerte ord og setningar som høyrte til innanfor dei ulike kodane, samstundes som eg skreiv det ned i ein tabell (Nilssen, 2012, ss. 82-83). Deretter fekk kodane kategoriar.

5.2.3 Fase 3 – Frå kodar til kategoriar.

Det neste steget var å sjå samanhengen mellom kodane og utvikle kategoriane. Målet var å sitje att med nokon få kodar av det store materialet, for å gje svar på forskingsspørsmålet. Det utfordrande i denne fasen var å utvikle kodar og kategoriar som ikkje berre skildra og gjentok det informantane sa, men å bruke analytiske og teoretiske termar (Nilssen, 2012, ss. 85-86).



Figur 8, syner korleis kodar vart til kategoriar.

Kodane vert analysert ved å sjå på samanhengen mellom dei. Kven hang i saman, og kva var kodane styrde av? Modellen over visualiserar prosessen frå koding til kategori. Når kategoriane var på plass kunne drøftingsarbeidet starte.

6.0 SENTRALE FUNN

I dette kapittelet vil funna bli kategorisert ut ifrå kategoriane som vart danna i den tematiske analysen, samstundes vert funna lagt fram på ein narrativ forteljande måte. Dette for å få fram informantane si røyst og detaljane frå det systematiske arbeidet med barnet. Deretter vert funna drøfta mot relevant teori, og lagt fram etter Bronfenbrenners økologiske modell (Bronfenbrenner,1979). Etter den tematiske analysen sat eg att med seks kategoriar som fortel noko om korleis barnet har fått god støtte gjennom tidleg innsats- tiltak frå informantane.

1. Steget frå mikrosystem til mesosystem.
2. Rettleiing til mikrosystemet.
3. Samarbeid i mikrosystem og mesosystem i overgang mellom barnehage og skule.
4. Støtte med fokus på tilrettelegging frå mikrosystem til mesosystem.
5. Relasjonsarbeid.
6. Ressursar frå mikrosystem og mesosystem.

I analysedelen vart datamaterialet koda, noko som igjen resulterte i ei auke av refleksjonar på korleis faktorane over hang tett saman. Eg byrja å få auge på samanhengar og faktorar som gjorde det mogleg for informantane å utøve god støtte til barnet, og ikkje berre sjølv utføringa av god støtte i kvardagen. Ein viktig faktor er og foreldras veg frå bekymring til hjelp, nemleg faktoren som gjorde tidleg innsats-tiltaka til realitet. Funna vert lagt fram etter Bronfenbrenner økologiske system (Von Tetzchner, 2012, s. 5), og vil ha ein narrativ forteljande tilnærming. Bakgrunnen for valet er målet om å få ta tak i forskingsdeltakarane sitt perspektiv. Dette resulterer i at oppgåva vil ha ei induktiv tilnærming (Nilssen, 2012, ss. 24-25). Tema sentrerer seg rundt tidleg innsats-tiltaka som er utforma av informantane, og ein sakkunnig. Sitata frå informantane er utfyllande og lange, dette for å unngå å ta sitata ut frå sin kontekst. Informantane beheld rollenamna sine; mor, kontaktlærer og PP-rådgjevar , og vil få følgjande forkortingar når funna vert presentert.

Forkortingane som er nytta: I = intervjuar. M = mor . K= kontaktlærer. P =PP-rådgjevar. D= dokument. Barnet vil herifrå bli omtalt som guten.

6.1 Steget frå mikrosystem til mesosystem

I steget frå mikrosystem til makrosystem, kjem det fram korleis mors bekymring vart teken på alvor av pedagogisk leiar. Det kjem og fram korleis PP-rådgjevar sette i gang tiltak med ein gong etter observasjonar av guten. Dette for å skildre korleis rammene vart til rundt oppstart av tiltak, og på kva bakgrunn tiltaka vart iverksett. Funna vert presentert i eit historisk perspektiv.

Mor vart bekymra for guten sin, som hadde gått frå å vere det ho skildrar som ein enkel og blid unge som det var lite styr med, til å plutseleg endre seg. Han vart veldig aktiv, prata mykje, hadde utfordringar med å sitte stille og vart fort sint. Mor skildrar eit barn som hadde problem med å fullføre ein aktivitet. Han hoppar frå det eine til det andre og var veldig ukonsentrert. Uroa for skulestart meldte seg, med tankar om korleis det ville gå når han skulle sitte i ro ein heil time. «-Og så var det dette med sinne». Guten var ein motorisk sterk gut, som vart bastant og truga andre. Derfor opplevde fleire han som truande. Mor hugsar at nokre foreldre i barnehagen opplevde han som skremmande, sidan han kunne bruke makt. Mor byrja også å ta guten i løgn.

I: «Korleis reagerte han når han vart teken i løgn»?

M: «Han vart sint og gav seg ikkje heilt før det siste. Det er litt problemet enno».

I denne fasen, når guten endra åtferd, hadde heim og barnehage nær kontakt. Mor skildrar ein hektisk kvardag med eit eldre søsken som kravde mykje».

M: «Eg hugsar at eg og barnehagen hadde nær kontakt då han endra åtferd. Då nemnde ho PPT igjen og er var veldig klar for det, og sa at vi må kople på alt som kan koplast på».

Gutens mor viste mot og erkjenne guten utfordringar og barnehagen erkjente at dei trengde ekstern kompetanse for å handtere gutens utfordringar.

M: «Eg trur at dei av og til sleit litt, og at dei måtte ta han ut for å roe han ned. Ta han på fanget og gje han aleinetid».

Drivkrafta bak meldinga til PPT var bekymringane hennar rundt skulestart

M: «Det viktigaste er at ein tek tak i ting tidleg slik at han kom på skulen med ressursar vist han trengde det. Eg var redd for at han skulle komme på skulen med ingenting».

Ho fortel vidare at det var viktig for ho å ta tak i problemet tidleg.

M: «Ein kan forhindre at det utvikla seg i negativ retning og fange opp viss det er noko meir grunn til bekymring. Eg hadde kollapsa vist ingen hjelpte meg».

I denne sårbare situasjonen vart barnehage og foreldre møtt av ein ærleg og kunnskapsrik PP-rådgjevar, med mot til å ta dei viktige grepa og setje i gang nødvendige tiltak for å endre den negative åtferda, og for å forbetre situasjonen for guten, foreldre og barnehagen.

P: «Teamet eg jobbar i, eit lågterskeltilbod i PPT, vart kontakta då guten var 5 år. Året før skulestart. Eit og eit halvt år før skulestart. Eg tenkjer at vi skulle ønske at vi vart kontakta mykje før, men det vart vi ikkje. Vi såg mange åtferdsavvik hos guten».

PP-rådgjevar skildrar vidare korleis arbeidet rundt guten tok til:

P: «Eg såg vaksne som vart veldig fortvila og ikkje veit heit kva dei skulle gjere. Det er jo då jobben vår startar».

PP-rådgjevar fortel at begge foreldra vart sendt til PMTO terapeut. Samstundes som foreldra fekk rettleiing frå PMTO terapeut, rettleia informant foreldre i enkeltsituasjonar. Det var også hyppige møter mellom barnehagen, informant og foreldre.

P: «Vi hadde tiltak på to arena. Både i heimen og i barnehagen».

Etter 4 månadar skildrar PP-rådgjevaren at guten måtte tilmeldast PPT. Ho skildrar eit barn med åtferdsvanske og store emosjonelle variasjonar, aggresjonsutbrot og vanskar med å avslutte overgangssituasjonar. Etter ein språktest avdekkja PP-rådgjevar utfordringar med språkforståing.

P: «Eg tok ein språktest av han og fant ut at han låg i nedre normalnivå på talespråk og språkforståing. Så vi lagde ei språkgruppe rundt han med språkaktivitetar med mange språkoppgåver. Oppgåvene skulle ikkje ta lang tid og han skulle få vere ilag med eit anna barn og ein vaksen som var flink til å regulere han. Den språk-økta vart veldig positiv for han. Her var det og mykje læring. Din tur, min tur, din tur, min tur. Det trengte han og hjelp til. Han trengte hjelp til å ta tur og samarbeide på den måten».

Kartlegginga av guten var overstått, no byrja rettleiinga fokuset går mot tiltaka som rettleiinga omhandla.

6.2 Rettleiing til mikrosystem.

I rettleiingsfasen var det kontinuerleg kontakt mellom mikrosystemet og mesosystemet. Rettleiingsfasen skildrar kva tiltak som vart iverksett, korleis personalet vart rettleia på ulike problemstillingar rundt guten. For å skildre korleis guten har fått god støtte, er det viktig å belyse korleis og kvifor barnehagen og foreldre fekk støtte i oppstart av tiltak. Det kjem fram at rettleiinga starta same dag som kompetanseteamet var inne i barnehagen og observerte guten ein og ein halv time. Dette er i tråd med oppvekstsjefen sin uttale, «*Ingen skal føle at dei blir møtt med eit personale som vil vente og sjå*»!

I ei tidsramme på eit og eit halvt år fekk barnehagepersonalet og foreldre kontinuerleg rettleiing frå PP-rådgjevar. Etter første observasjon av guten fortel informanten.

P: «Etter observasjonen sette vi oss ned med dei vaksne og fortalde kva eg hadde observert og sett, og så rettleia eg på kva som har skjedd, utifrå noko som vi kallar ABC skjema».

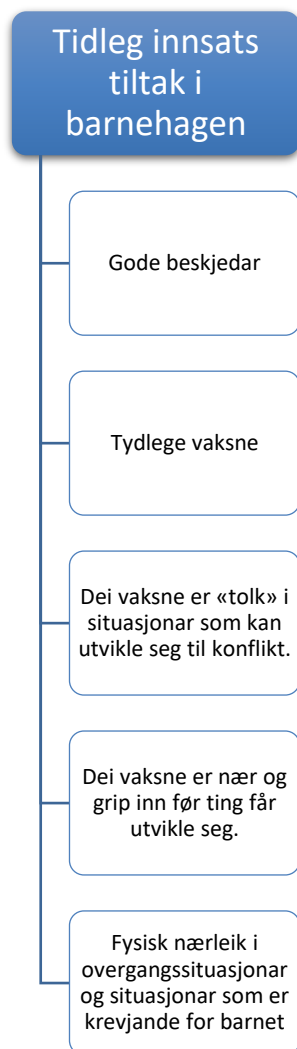
PP-rådgjevar forklarar vidare om ABC skjemaet og korleis det kan nyttast som eit kartleggingsverktøy.

P: «Det er eit skjema og omgrep innanfor PMTO. (A) er at barn er i leik eller ilag med nokon, (B) er at det skjer det ei negativ handling frå guten, (C) er at den vaksne kjem inn og påverkar guten negativt slik at guten får eit fall i meistring og dei vaksne får eit fall i meistring. Det som skjer er at vi prøvar å sjå og kartlegge kor ofte åtferda skjer og korleis den vaksne respondera på åtferda. Altså fører det til betre åtferd hos vaksne og guten, eller eskalerer åtferda til negativ åtferd hos guten».

PP-rådgjevar skildrar eit personale som irettesett og fjernar guten frå situasjonen, noko som resulterer i at situasjonen eskalerer. Dette skjedde når guten hadde negative utspel mot vaksne og mot andre barn. Vidare utdjup PP-rådgjevaren meininga bak rettleiingstimane med guten og personalet.

P: «Vi ser eigentleg mest på den vaksne. Kva vaksne seier, gjer og er inn mot guten som har utfordringar. Det er tre mantra. Og då veit vi at negativ og irettesetting fører til meir negativ åtferd».

Ut frå observasjonar sette PP-rådgjevar i verk følgjande tiltak i barnehagen. Desse er konkretisert i figur 9.



Figur 9, oversikt over tiltak som vart sette i verk i barnehagen då guten var fem år.

Gjennom rettleiing skildrar PP-rådgjevaren at ho ilag med ei vaksne i barnehagen prøvde å finne ut kva som skjer før guten har ei negativ åtferd.

Guten hadde vanskar med å regulerer seg i samspel med andre, og fekk difor problem i samspelet med andre ungar og vaksne.

P: «I lag med dei vaksne prøvar vi og finne ut kva som skjer før den negative åtferda. Kvar er dei vaksne? Kvar er barnet? Korleis har ein tilrettelagd for at barnet skal få mestring når barnet er i leik med andre?»

Mor skildrar og ein gut som hadde eit stort behov for å vere morosam.

M: «Han hadde rykte på seg for å vere ein klovn. Dei andre barna lo av han, men synest det vart slitsamt i lengda. Han hadde lite evne til å regulere denne åtferda. Han vart og oppfatta som veldig dominerande i leik med andre barn».

Ho skildra og eit barn som har vanskar med å fullføre ein aktivitet. Dette støttar PP-rådgjevar:

P: «Desse åtferdsaktive barna klarar ikkje å vere så lenge i kvar aktivitet».

PP-rådgjevar fortel vidare at barnehagepersonalet fekk rettleiing på at dei skulle finne ut kor lenge guten var i ein aktivitet, observere om guten likte aktiviteten og ikkje minst om den vaksne likte aktiviteten. Det er viktig at du som vaksen likar aktiviteten, då du skal arbeide med å regulere guten i eit positivt samspel.

P: «Det må vere ein vaksen som er flink til å regulere og lage gode strukturer og planar ilag med guten».

Ho skildrar vidare at guten trengde ein vaksen når han skulle starte på ein ny aktivitet, samt ein vaksen og ein rettleiar i overgangen frå ein aktivitet til ein annan.

P: «Det var viktig å førebu guten på det som skal skje. «No skal eg og du og det andre barnet gjere det og det. Eg skal vere med og hjelpe deg og eg er her». Så hjalp ein og regulere guten i leiken slik at leiken vert positiv, så kan ein avslutte leiken positivt ilag».

Personalet fekk konkret tilbakemelding på korleis organiseringa kunne bidra til betre støtte og positive opplevingar i barnehagekvardagen.

M: «Han måtte ha ein vaksen som rettleia han i stor grad».

PP-rådgjevar viste til tre konkrete situasjonar som var særskilt utfordrande og resulterte i eit auka konfliktnivå og aggresjonsnivå hos personalet og guten.

P: «Matsituasjon var vanskeleg. Då kunne han spytte mat og kaste mat på golvet. Sidan matsituasjonen vart utfordrande fant vi ut av vi delte borda i to, når vi hadde eit bord på kvart rom fekk dei meir ro i matsituasjonen».

Det var og viktig at ein fast vaksen satt ved sidan av han under matsituasjonen.

P: «Ein fast vaksen sat ved sidan av han i maten og hjelpte han så mykje som han trengte for at han skulle komme gjennom matsituasjonen på ein god måte».

Ho fortel vidare at ein situasjon som skapte mykje konflikt og aggresjon hos guten.

P: «Dei hadde eit ordenssystem i barnehagen der dei bytte på å vere ordensvakt. Her skulle dei trekke lappa for kven som skulle vere ordensvakt. Dei hadde ikkje liste. For han vart dette veldig uforutsigbart og han vart veldig ulukkeleg når han ikkje vart valt».

PP-rådgjevar skildra at avdelinga lagde ei liste for å redusere konfliktnivået.

P: «Det å lage ei liste slik at ein kunne hjelpe han til å telje ned og forklare at snart er det din tur».

Over ein tidsperiode på halvanna år jobba PP-rådgjevaren med å rettleie barnehagepersonalet og foreldra. Når skulestarten nærma seg starta ein ny prosess, overgangen frå barnehage til barneskulen.

6.3 Samarbeid i mikro- og mesosystem i overgang mellom barnehage og skule.

Etter foreldra sitt ønske vart det planlagt eit overgangsmøte mellom barnehage og skule. PPT og psykolog var også til stades på møte. Dette for å gje skulen tilstrekkeleg informasjon om arbeidet som var gjort rundt guten. Kva tiltak var sett i verk, korleis har barnehagen med rettleiing frå PPT, arbeid? I samarbeidsmøte vart skulen og kontaktlæraren informert om korleis ivareta gutens utfordringar på best mogleg måte. I dokumentanalysen kjem det fram at barnehagen og skulen hadde overføringsmøte to månadar før skulestart, der agendaen var informasjonsutveksling og kva som er viktig for at guten skal få ein god skulestart. På møte var også kompetanseteamet, PPT og psykologen som skreiv den sakkunnige uttalen.

Kontaktlærer fortel at overføringsmøte gav ho gode tips på kva ho skulle gjere i arbeidet med guten.

K: «Vi fekk beskjed om å jobbe tett på».

Dokumentanalysen framhev informasjon frå barnehagen til skule som går direkte på tiltak.

D: «Har lagt stor vekt på gode beskjedar, fysisk nærleik i situasjonane guten ikkje meinstar og i overgangssituasjonar. Tydelege vaksne i forventingane og tett oppfølging med ros».

Barnehagen informerer og at mykje av den uynskt åtferda kan regulerast ved støtte i overgangssituasjonar. Dei framhev at personalet i barnehagen har vore nær og har grepe inn før ting får utvikle seg. Dei var og vore «tolk» i situasjonar som kunne utvikle seg til konflikt. Barnehagen informerer også om at guten fungera best når han blir sett og høyrte på ein positiv måte.

PP: «Barnehagen informerte skulen om kva guten treng: Han treng framleis tett oppfølging i overgangssituasjonar og må førebua på det som skal skje. Han treng ros og støtte når han held på med ein aktivitet, og likar ikkje å avslutte noko før han er ferdig. Brukar lengre tid enn andre på å bli ferdig. Kan forsett verke truande ovanfor dei andre barna, men han slår ikkje lengre. Han er uthalden i det med å argumentere. Rasar ofte ut der han er og bryr seg ikkje om han har publikum. Han har framleis mykje frustrasjon og sinne i seg, og barnehagen var bekymra for korleis han vil takle skulekvardagen».

Dokumentanalysen fokuserer på den gode effekten av PMTO, då det er positivt med tydelege reglar og ros. Viktig at ein føl opp og sjekkar om han har forstått beskjeden. Guten kan få valdsame reaksjonar om han ikkje får viljen sin. Frå barnehagen vert det tilrådd nær kontakt mellom heimen og skulen ved skulestart. Psykolog informerte om den sakkunnige uttalen som understrekar gutens utfordringar med arbeidsminne og impuls kontroll. Psykolog formidla guten sitt utbytte av det tidlegare tilbodet.

D: «Tett oppfølging med rettleiing, ros og oppmuntring, og avtalar med fast påskjøning har verka godt i barnehagen».

Psykologen tilrår at guten skal gå i klasse med mindre enn 20 elevar.

D: «Guten treng meir enn gjennomsnittleg å bli sett, lagt merke til og likt. Treng støtte og noko tettare oppfølging enn andre for å halde attende impulsar. Anbefala tilsyn i friminutta og at kontaktlærar må vere nær i overgangar».

PPT informerte skulen om at han ville gjere ting ferdig. «Det er viktig å hugse på». Vesentleg med mykje fysisk kontakt, og at ein fortel kva som skal skje og lagar gode avtalar på det.

Han er ganske god til å snakke om ting når han ikkje er i konflikt, men har framleis sterke og svingande kjensler

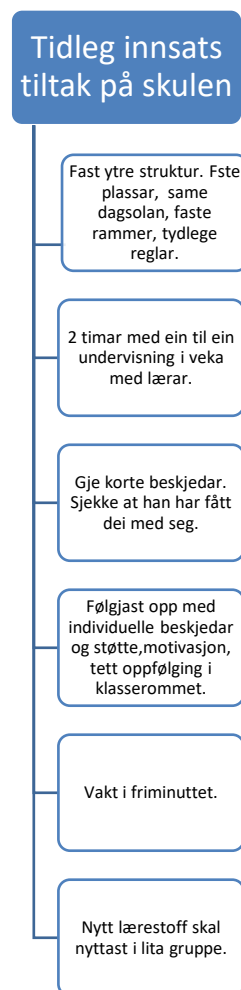
P: «Viktig at dei vaksne ikkje svingar med han».

Dei vaksne blir oppfordra til å setje ord på korleis dei trur han føler og har det, ut i frå den kjensla han viser. Han har sjølv byrja å setje ord på kjensler sjølv.

P: «Det er det som er målet».

Han blir og skildra som eim smart gut, flink fysisk, god til å teikne og lage ting. Han kan også vere sint og opplevast som truande, men han slår og sparkar ikkje lengre. Han brukar heller kroppsspråk, høg stemme og dominerar då alle rundt seg. PP-rådgjevar er tydeleg og føyer til at viss skulen følgjer opp tiltaka frå den sakkunnige uttalen, vil det gå veldig bra på skulen.

Figur 10 syner korleis tiltaka på skulen vart utforma, på bakgrunn av informasjonen frå samarbeidet mellom barnehage, skule og PPT.



Figur 10, Tiltaka som skulen sette i verk då guten var 6 år.

Når tiltaka på skulen var ferdig stilt og konkretisert kunne kontaktlærer byrje på det systematiske arbeidet i skulekvardagen i relasjon med guten.

6.4 Støtte med fokus på tilrettelegging på mikro- og mesosystem.

Støtte med fokus på tilrettelegging på mikro- og mesosystem tek føre seg korleis guten fekk direkte støtte i situasjonar frå mor og kontaktlærer, samt korleis mor fekk støtte frå PMTO-terapeut i det daglege arbeidet med guten. Støtta guten fekk frå kontaktlærer vert presentert i eit historisk perspektiv.

Då guten byrja på skulen var kontaktlærer informert om gutens utfordringar, og var grundig informert om kva som hadde fungert i barnehagen. Barnehagen hadde fokusert på gode beskjedar og tydelege vaksne. Fysisk nærleik i overgangssituasjonar og situasjonar som var krevjande for han. Dei vaksne var nær og greip inn før ting fekk utvikle seg. Dei vaksne var og «tolk» i situasjonar som kunne utvikle seg til konflikt. I arbeidet med å gje guten støtte i kvardagen har tilrettelegging vore eit nøkkelord. Kontaktlærer har funne god støtte i organiseringa ein finn i skulen.

K: «Timeplanen må henge på veggen og vi må følgje han. Vi kan ikkje rote det til og gjere noko som ikkje var planlagt».

God organisering i forhold til plassar var viktig i guten sin kvardag.

K: «Han har fast plass i klasserommet, framme. Eg prøvde å ha han litt bak i klasserommet, men då spelar han seg ut. Eg må ha han framme slik at eg lett kan nå han fort når ting glir ut. Han krev rom rundt seg. Så må han ha ein som er i nærleiken slik at du kan ramme han litt inn».

Han trengde at det var ein vaksen rundt han og tar fram bøkene, og legg på plass det han ikkje treng.

K: «Det er liksom der ein må vere som vaksen. Når han har starta på noko, så er det veldig vanskeleg og få han til å avslutte».

I skulekvardagen får guten individuell tilrettelegging i undervisninga.

K: «Han er veldig glad i å lese. Det sånn at eg av og til lar han få lov til å halde på litt lengre med ein ting. Som til dømes å lese eller jobbe litt lengre. Eg set dei andre i gang med noko nytt og seier at du kan få lese ned dit, og så begynner du på det og det. Slik at vi brukar tid på den avslutninga, enn å sei at no er du ferdig, no må du gå vidare. Han får tilrettelegging på den måten».

Kontaktlærer fortel at ho systematisk har brukt meir tid på guten i klasserommet.

K: «Eg frigjer dei andre litt sånn at eg kan bruke meir tid på han».

Førebuing er eit viktig stikkord i det systemiske arbeidet med guten.

K: «Dette med at han er førebudd på ting og veit korleis ting skal vere. Og så dette med at ein må vere rundt han og passe på at han har fått med seg beskjeden. No er det lettare å prate meir med han, men med enkle, korte beskjedar. Ein skal ikkje stå og mase».

To timar i veka har guten «B-timar³», som er definert i planen å vere timar aleine med ein assistent. Grupperommet har vore eit hjelpemiddel for regulering, eller når han har trengt kontakt for å samle seg. Mor fortel om erfaringane rundt grupperommet.

M: «Det var der den positiv utvikling i forhold til fag byrja, når han fekk gå ut på grupperommet og fekk mykje støtte, sat aleine og ikkje hadde så mykje inntrykk rundt seg».

Kontaktlærer fortel at behovet for grupperommet er mindre fordi han klarar å vere stille i klassen og vente på tur.

K: «Han brukar ikkje grupperommet til å regulere seg på. Men slik var det ein del før. Då var eg ut og snakka med han. Av og til måtte ein ta han ut og sei at no må du ta det lite grande med ro. Dei to første åra kunne assistenten ta han med ut av og til, og så fann dei på noko anna».

Mor er samkøyrte med kontaktlærer og fortel at grupperommet vart brukt ofte i periodar i 1. og 2. klasse. Evaluering av IOP frå 1.klasse viste at guten hadde stort utbytte av å jobbe aleine på grupperommet, då han trengde ro til å konsentrere seg. Han hadde og godt utbytte av å

³ B- timar er dei to timane guten er aleine med assistenten sin på eit grupperom.

arbeidde åleine med vaksen. I klassen arbeidde han ikkje like godt, og i periodar var han vanskeleg å motivere, spesielt i forhold til skrivning. Lærar stimulerte uthaldet til guten i timane.

K: «Det var slik at han må ha gjort eit vist stykke arbeid før han får lov til å ta friminutt, og det er sånt som hjelper. Det er jo mykje betre, i forhold til korleis det var i 2.klasse. Då var det meir «eg gidd no vel ikkje å skrive» og «eg gidd no vel ikkje». Det var meir den. Han har ikkje den tonen lengre».

Evalueringa av IOP frå 2.klasse fortel at guten følgde klassens progresjon, men hadde forsett stort utbytte av å arbeidde åleine med vaksen. Gutens IOP skildrar eit barn som vart fort lei og rastlaus. Kontaktlærar fortel at B-timane var prega av hardt arbeid, noko som resulterte i at han gjekk fort lei. Han trengde variasjon, og var enkel å glede. Mor fortel at fokuset i 2.klasse gjekk på å vente på tur og rekkje opp handa.

Vendepunktet til guten kom i slutten av 2. klasse, skildra gjennom mors praksisforteljing.

M: «Eg kunne med glede sjå mot slutten av 2. klasseåret, då guten min hadde stor framgang i fag. Det var tydeleg at han fekk med seg det faglege, og tok inn den informasjonen han fekk. Bekymring i høve til manglande konsentrasjon begynte difor og minke. Men, kontaktlærar meinte at han hadde nytte av å jobbe ute i dei tildelte timane og vi forsette med det 3. året».

I 3. klasse forsette framgangen. Guten jobbar godt og målretta i timane, og konklusjonen var: Guten klarar å jobbe så godt i timane at han ikkje har bruk for å sitje aleine med ein vaksne på grupperommet.

K: «Det er å sjå at han finn roen og klarar å innordne seg i klasserommet. At ein ser at det faktisk hjelper, dei tiltaka som er sett i gang. At han får ein god skulekvardag og at han har det bra. Når det går rette vegen så tenkjer eg at tiltaka har verka».

No er guten meir uthalden i timane.

K: «Han held ut mykje lengre i aktiviteten og fullfører oppgåver, men han treng hjelp i overgangane. Ein må ta vekk og sei at no er vi ferdige. Sjølve arbeidet er ikkje noko problem. No gjer han det han skal og gjer det fint. Skrivninga har kome seg mykje i forhold til første og andre året. Å vi har på ein måte hatt ei veldig god utvikling. Det har han».

Kontaktlærer er tydeleg på at det forsett er utfordringar med overgangssituasjonar, og uttalar.

K: «Eg seier ikkje at alt er rosenrødt for han har gode og dårlege dagar enno, men visst ein skal samanlikne med slik det var då han starta, så har det skjedd mykje i positiv retning».

Negativ åtferd som sinne og frustrasjon er noko av det som har utvikla seg i positiv retning.

K: «Han er blitt flinkare til å setje ord på ting, i staden for å bli frustrert. Det har vore ein ting i gym, der det ikkje har vore riktige aktiviteten eller at han har tapt. Det er ikkje så veldig gøy».

Kontaktlærer forklarar at ein har prøvd ulike tilnærmingar for å betre situasjonen for guten. Som til dømes at ho informera han i forkant av ein aktivitet, slik at han veit kva som skjer og er førebudd.

K: «Så var det dette med at han vart sint. Når han då vart sint så vart han veldig sint. Då trengde han tid på å roe seg ned. Dette var mest i starten, men kan bli litt slik enda».

Kontaktlærer understrekar at guten har utvikla seg mykje i forhold til å jobbe med arbeidsoppgåver. Kvardagen til guten er prega av kontinuerleg tilrettelegging i timane, der kontaktlærer plukka ut kva guten skulle gjere, og var tydeleg på kva ho forventa av han.

K: «Han treng ikkje å gjere alle oppgåvene, så eg har plukka ut ting som han skal gjere. Det var slik i 1. og 2. klasse at eg måtte sei kva han skulle gjere og at eg forventa at han gjorde det. Då måtte eg legge vekk ein del andre ting. Der har han utvikla seg mykje. Det er eigentleg det eg har tenkt mest på ».

No skildrar kontaktlærer ein gut som gjer dei same arbeidsoppgåvene som dei andre elevane i klassen. Mor ser og ei betring på gutens konsentrasjon, og er tydeleg på viktig sakkunnige vurderinga har vore, og fungert de har fungert som utgangspunktet i det systematiske arbeidet med han. Det siste halve året ser mor ei betring i høve til å regulere åtferda.

Reguleringsarbeidet starta allereie i barnehagen.

PP-rådgjevar fortel:

P: «Det var viktig å lære han at han skulle seie når han var sint og uroleg, og trengde å sitje på fanget for og få litt trøyst. Det er jo det som er målet, ikkje sant. I staden for at han angreip og tok andre. For at han skulle lære det måtte dei vaksne lære han det. «Kom, no ser eg at du treng å sitje på fanget og roe deg litt». Etter kvart, utifrå det eg har skrive, lærte han det i lag med den eine trygge vaksen. Det er forferdeleg viktig at dei lærer seg det, at dei har ein trygg base når dei vert urolege».

Det systemiske arbeidet med regulering hjelpte guten til å utagere ovanfor andre barn. Det er ikkje berre tiltaka og det daglege arbeidet med guten som har spelt ei viktig rolle. Rettleiinga frå PMTO terapeut har vore ei god støtte for mor.

M: «Det har vore ei eiga støtte, for eg har følt at ho har hjulpet meg mest med alt, fordi ho kjem med konkrete råd. Det er det eg treng».

Mor fortel at ho var hjå PMTO terapeuten ein eller fleire gongar i veka over fleire år.

M: «Eg bruke det ikkje som eit kurs, eg hadde år med PMTO fordi eg følte eg trengte det. Det var frivillig. Før var det biting og slag, det jobba eg mykje med i PMTO, så det ser eg ikkje noko av. No berre leike-slåst søskena. Det ser litt valdsamt ut, men begge søskena er med».

Eit tiltak frå PP-rådgjevar som har blitt ei viktig støtte for mor i kvardagen. I neste punkt, skal vi sjå korleis relasjonar har spelt inn i utøvinga av god støtte i kvardagen.

6.5 Relasjonsarbeid

Etter analysedelen var relasjonsarbeid ein vesentleg faktor i det systemiske arbeidet med guten. Relasjonsarbeidet skildra korleis barnehagen og kontaktlærar har jobba strukturert og målretta med å oppnå ein god relasjon til guten, med og utan rettleiing frå mesosystemet.

I barnehagen jobba pedagogisk leiar med at guten skulle lære å vere i lag med ein vaksen før ein hjelpte han med dei andre utfordringane. Personalet i barnehagen bygde ein positiv relasjon til han.

P: «Du skal vere med og regulere han og gje han gode beskjedar og så rose han direkte. Beskjeden skal vere så kort at det tar 5-6 sekunder for han å gjere det, så får han noko positivt».

Kontaktlærer byrja fort med å bygge positive relasjonar til guten.

K: «Ein må sjølvsagt bli kjend med eleven. Få ein god relasjon, det er kjempe viktig. Snakke med dei som har jobba med han før. Viktig å finne ut gode ting som barnehagen gjorde og bygge vidare på det. Då hadde vi møte tidelig, før han begynte på skulen. Der vi fekk beskjed om å jobbe tett på, og der vi fekk gode tips på kva ein kan gjere».

Kontaktlærer er tydeleg på kvar ho har hatt fokuset i relasjon med guten.

K: «Viss eg skal få det til å gli på ein grei og smidig måte så føler eg at ein må ha eit forhold til han, må får ein god relasjon til han og bruke tid på han. Møte han på dei tinga han er interessert i og bygge på det».

Mor er positiv til kva kontaktlærer har oppnådd.

M: «Læraren er veldig glad i han og nær han, og med litt nær kontakt roar han seg veldig. Det at ho er positivt innstilt til han er viktig. Eg var redd for at han kom til å bli urokråka i klassen, men ho er flink til å få fram ressursane i han. Ho tykkjer det går bra og at han utvikla seg positivt. Læraren er positivt innstilt til han og han er glad. Det er viktig for dei som det er litt ekstra med».

Kontaktlærer er tydeleg på korleis ho har møtt guten.

K: «Når du blir kjend med han er han ikkje noko vanskeleg. Då er det berre og bruke litt tid på han. Ta han med ut og prate litt med han. Og så er jo det ein som blir kjempe lei seg, og ein du føler at du berre må bruke tid på. For han gjer så tydeleg uttrykk for ting som ikkje er bra. Det var ein dag ned i bakken her at eg sa litt strengt, «Her får de ikkje skli». Då ser han på meg og seier «Men du, kvifor snakkar du så høgt, det er ikkje nødvendig». Då svarar eg han at «Nei, det er ikkje nødvendig». Det handlar om å vere litt bevisst på at ein ikkje treng å gå så hardt ut. Han gjev beskjed».

Kontaktlærer gjer tydelege signal på den positive relasjonen ho har til guten.

K: «Det er ikkje vanskeleg å få han til å gå i lås, men eg har funne vegen inn til han».

I det daglege arbeidet med guten har mor, kontaktlærer, og barnehagen vore avhengig av å ressursar frå både mesosystemet og eksosystemet for å gje guten støtte i kvardagen.

6.6 Ressursar frå mesosystem og eksosystem.

I presenteringa av ressursar frå mesosystem til eksosystem syner funna korleis den gode støtta som har vore utøvd til guten, let seg gjennomføre for omgivnadane rundt. Ressursar og økonomi spelar ei sentral rolle i masteravhandlinga. I 4 månadar før guten vart tilmeldt PPT starta informant frå kompetanseteamet med dei same tiltaka som PPT og sakkunnig kom fram til på eit seinare tidspunkt, eit og eit halvt år etterpå. Før den tid hadde informant sett i gang fleire tiltak, og rettleia personalet og foreldre kontinuerleg.

P: «Foreldre vart sendt i PMTO terapi. Vi hadde tette møter med foreldra og vi rettleia både foreldre med enkeltsituasjonar som dei opplevde heime, og personalet i barnehagen».

I den sakkunnige uttalen kjem det fram at guten har hatt utbytte av det tidlegare tilbodet frå kompetanseteamet og tiltaka som går mot tett oppfølging med rettleiing, ros, oppmuntring og avtalar med fast påskjøning. Dette har verka godt i barnehagen, noko som kjem fram i overgangsreferat mellom barnehage og skule.

Barnehagen og mor var i kontinuerleg rettleiing med personalet og foreldre i eit tidsperspektiv på eit og halvt år. I dokumentanalysen kjem det fram at guten får ein tildelt ressurs på 2 timar aleine med lærar. Assistenten som jobba tett med guten er adjunkt med opprykk, og har 60 studiepoeng i spesial pedagogikk. Suksessfaktoren i denne case studien er PP-rådgjevar sin kompetanse og pågangsmot, saman med kompetanseteamet sin eksistens. Det systemiske arbeidet som vart lagt ned i eit og eit halvt år før guten starta på skulen resulterte i ein solid grunnmur for han og foreldra. Desse funna og analysane vert såleis tekne inn til drøfting i det komande kapitlet.

7. DRØFTINGAR

I drøftingsdelen vert problemstillinga «På kva måte får eit barn med åtferdsvanske god støtte med tidleg innsats-tiltak» drøfta. Det vert gjort opp i mot relevante funn, teori som er presentert i kapittel 3 og tidlegare forskning i feltet. Drøftingsmaterialet vil ta utgangspunkt i suksessfaktorane som kom fram i lys av den tematiske analysen. Etter mitt syn er suksessfaktorane det grunnlaget som vart gjort i oppstart av tiltak før sakkunnig uttale, det systemiske arbeidet med tiltaka i ein tidsperiode på seks år og kompetanseteamet sin eksistens. Suksessfaktorane vert først drøfta i mikrosystem, deretter i mesosystem, vidare i eksosystem og til slutt i makrosystem. Suksessfaktorane vert også drøfta opp i mot forskingsspørsmåla.

7.1 God støtte i mikrosystem

Aktørane i mikrosystemet er personane som har bidratt til å gje guten direkte støtte i kvardagen. Gjennom fleire år har guten fått god støtte og hjelp i kvardagen, utifrå kva som har vore utfordringane hans. Funna i denne studien konkluderer ikkje med at tidleg innsats-tiltaka resulterte i endring av åtferd hjå guten sidan (1) funna baserer seg på tolkingar frå personar rundt guten, (2) guten si stemme ikkje kjem fram, og at (3) forskinga tek utgangspunkt i kva slags måte guten har fått støtte gjennom tidleg innsats-tiltaka. Samtidig gjev funna ein tydeleg indikator på kva måte guten har motteke støtte gjennom tidleg innsats-tiltak, og informantane sine opplevingar av tiltak. Guten i case studien er eit barn utan ein definert diagnose, men som vart skildra som eit barn med mange åtferdsavvik. Han er tolka som å vere ein av dei 3-4 prosent av barn som har åtferdsvanske i moderat grad, som krev pedagogiske tiltak (Holland, 2016, ss. 22-23). Guten fekk tidleg innsats-tiltak etter at barnehagen tok kontakt med kompetanseteamet og etter kvart PPT. Kompetanseteamet hadde fokus på å rettleie personalet til å regulere guten på ein god måte, støtte guten i situasjonar som guten opplevde som utfordrande og vanskelege, oppleve ein trygg vaksen i personalgruppa. Målet var også å danne positive relasjonar mellom guten og personalet i barnehagen. Dette er i tråd med nyare forskning som framhevar kor viktig arbeid med kognitive evner, sjølvregulering og impuls kontroll er i arbeidet med barn med åtferdsvanskar (Chi et al., 2016, ss. 3-10).

Funna i denne studien syner ein gut med høge skulefaglege prestasjonar, men med utfordringar med sinne, impuls kontroll og regulering. Guten sine høge skulefaglege prestasjonar kan vere eit resultat av støtte og god tilrettelegging med hjelp av tidleg innsats-tiltak på skulen, sidan (1) guten vart teken på grupperom i periodar der han ikkje klarde å

konsentrere seg og (2) guten fekk formidla all ny fagleg informasjon i spesialundervisninga.

Kontaktlærer skildrar ein elev som i 1. og 2. klasse synte lærings- og undervisningshemmande åtferd (Nordahl et al., 2009, ss. 16-17). Barnet var i opposisjon (Nordahl et al., 2009), i møte med kontaktlæraren med kommentarar som «*eg gidder no vel ikkje*» i undervisninga. I slutten av 2.klasse og byrjinga av 3.klasse skildra både mor og kontaktlærer ein gut som viste stor framgang i fag, tok til seg informasjon som vart gitt i undervisninga i klasserommet, og ein gut som fann roen i klasserommet. Det kan verke som at den universelle positive læringstøtta som kontaktlærer har gitt guten over tid, har ført til positive resultat. Funna syner at tiltaka har vore ei blanding mellom universelle og individuelle tiltak (Arnesen et al., 2014, ss. 100-101).

To av tiltaka frå barnehagen kan etter Chi et al. (2016, ss. 3-10) tolkast som beskyttande faktorar. Tiltaka «å vere tolk i krevjande situasjonar som kan utvikle seg til konflikt» og «å vere nær i overgangssituasjonar og situasjonar som er krevjande for guten» handlar om å styrkje evna til å takle ugunstige situasjonar og forhindre utagerande åtferd. Støtte til regulering har vore avgjerande gjennom dei siste fem åra i gutens liv. Mor skildrar i dag ein gut som har framsteg i høve regulering. Funna syner at guten har ein reduksjon av fysisk utagering og sinne på grunnskulen, men verbal utagering og truslar er framleis ei utfordring som både heimen og skulen jobbar med. Dette samsvarar med Nordahl et al. (2009, ss. 16-17) funna til Sørli og Nordahl (1998). Trass systematisk arbeid med tidleg innsats-tiltak på fleire år, er det framleis utfordringar som kontaktlærer og heimen må jobbe vidare med. På den andre sida må det nemnast at utfordringane ville ha vore større utan tidleg innsats.

Under rettleiinga av personalet i barnehagen fokuserte PP-rådgjevar på suksessfaktoren «relasjon». Roland (2013) er oppteken av at det vert skapt ein trygg base rundt guten, med få, kompetente og stabile personar som fører til tryggleik og relasjonsbeid. PP-rådgjevar skildrar at arbeidet i barnehagen sentrerte seg rundt å skape ein trygg vaksen som var nær guten i kvardagen, som samstundes klarte å regulere han. PP-rådgjevar skildrar episodar der guten utviklar seg i lag med det systemiske arbeidet med tiltaka, der ein trygg vaksen regulerte guten i situasjonar som han ikkje meistrar (Brantzæg et al., 2016, ss. 31-46). Saman med PP-rådgjevar avdekka personalet situasjonar som guten opplevde som utfordrande, og som resulterte i utagering og andre åtferdsavvik. Personalet vart med andre ord rettleia inn mot bruk av COS sirkelen (Brantzæg et al., 2016, ss. 31-46), ved at personalet lærte seg at dei skulle møte guten med varme og eit fang når guten utagerte, eller om han viste teikn på at han trengde regulering. Funna syner at guten lærte å søkje ein vaksen når han trong å bli regulert av ein trygg vaksen, i staden for å utagere. Den lærdommen gjer ein indikator på at tiltaket har

verka.

Guten sine behov og utfordringar vart godt ivaretatt og tatt omsyn til i overgang mellom barnehage og skule. Både mor og kontaktlærer ytra bekymring knytt til skulestart. Samarbeidet mellom institusjonane har vore eit viktig ledd i vidare utøving av støtte, særskilt i den økologiske overgangen mellom barnehage og skulen. Etter guten starta i 1.klasse, vart kontaktlærer rettleia av PPT ein gong. Etter det har kontaktlærer utøvd støtte på bakgrunn av informasjonen som PPT, skule og sakkunnig har delt. Kontaktlærer har utvilsamt tatt eit godt val, med å vidareføre det systemiske arbeidet med tidleg innsats- tiltaka som barnehagen hadde implementert. Informasjonsutvekslinga har vore av så god kvalitet at kontaktlærer har klart å «ta over stafettpinnen» der barnehagen slapp. Kontaktlærer tok også ei god avgjerd då ho valde å vere audmjuk og høyre på erfaringane barnehagen hadde. Dette samsvarar med Nordahl et al. (2018) sin uttale om at hjelpa barna fekk i barnehagen, ikkje har ein automatisk vidareføring til skulen. Ho kunne ha valt å lage sine egne erfaringar, og late erfaringane som barnehagen hadde, bli i barnehagen.

Braumrind (1991) sin relasjonsakse kan relaterast til korleis kontaktlæraren jobba mot guten. I oppstart av 1.klasse var kontaktlærer tydeleg på at ho bygde opp ein trygg og varm relasjon til guten, før ho byrja å stille krav til han. Ein aukande god relasjon mellom guten og kontaktlæraren, resultere i lågare problemåtferd retta mot kontaktlæraren. Kontaktlæraren skildra sjølv at guten «*ikkje var noko vanskeleg, når ein først vart kjend med han*». Deretter synte ho at ho i samspel med guten var ein tydeleg vaksen som viste krav, kontroll og varme overfor guten i undervisninga (Roland, 2013, ss. 91-92).

I følge Stortingsmelding nr. 24 har barnehagen innfridd ei viktig oppgåve, då guten sine vanskar vart avdekka medan han gjekk i barnehage. Det kan tolkast som at barnehagen erkjente at dei trong ekstern hjelp for å handtere guten sine utfordringar. Ved å kontakte kompetanseteamet i kommunen, viste dei at dei var bevisst på at noko måtte gjerast for å handtere situasjonen her og no, samt unngå at problema utvikla seg (Ogden, 2015, s. 71). For guten har barnehagens mot resultert i fem år med systemisk arbeid med tidleg innsats-tiltaka. Det er og i tråd med kommentaren frå kommunens skulesjef «*-ingen barn skal utsetjast for vent-og sjå-haldningar*». Dette støttar Drugli (2013, s. 160) si undersøking som understrekar at det er viktig å iverksette tiltak før 8 års alderen. Dette for å forhindre at åtferdsvanskane utviklar seg. I dette tilfelle vart tiltaka iverksett allereie i barnehagealder, noko som Drugli (2013, s. 160) peikar på som ein sentral arena. Mikronivået, barnehagen, innfridde si oppgåve, då guten sine vanskar vart avdekka medan han gjekk i barnehagen. Mesosystemet har også spelt ei stor rolle i å gje guten god støtte i kvardagen.

7.2 God støtte i mesosystem

På kva måte får eit barn med åtferdsvanske god støtte med tidleg innsats-tiltak er problemstillinga. Årsaka til at guten har fått god støtte gjennom tidleg innsats-tiltaka, botnar i at mikrosystemet, beståande av foreldre, barnehage og skule fekk hjelp av PP-rådgjevar til å utarbeide individuelt tilpassa tiltak til guten, samtidig som barnehagen og foreldra fekk kontinuerleg rettleiing og oppfølging når tiltaka skulle implementerast. Tiltaka som vart iverksett var tilrettelagd og skreddarsydd utifrå gutens utfordringar, og implementert eitt og halvt år før guten fekk sakkunnig uttale gjennom PPT. Dette er i tråd med Nordahl et al. (2018, s.8) sin uttale om at barn med utfordringar skal få hjelp tidlegast mogleg. Rettleiinga og oppfølginga personalet fekk av PP-rådgjevar i barnehagen, gjekk på korleis personalet skulle vere nær og regulere guten på best mogleg måte i kvardagen. I oppstart av tiltaka skildra PP-rådgjevaren eit fortvila personale som ikkje viste kva dei skulle gjere når guten utagerte. Dette understrekar kor viktig det var for guten at personalet fekk kontinuerleg rettleiing av PP-rådgjevar, slik at dei fekk det verktøyet dei trong for å gje støtte til guten i kvardagen.

Det kjem tydeleg fram at PP-rådgjevar møtte eit fortvila personale i barnehagen. Eit personale som mest sannsynleg ikkje såg løysinga på utfordringa som guten hadde. PP-rådgjevar viste då korleis ein kan gå frå eit problemfokus til korleis personalet kunne løyse utfordringa dei sat med. Dette kan tolkast på bakgrunn av uttale om at PP-rådgjevar såg mest på personalet. (1) Kva dei vaksne sa, (2) kva dei vaksne gjorde (3) og korleis dei vaksne var mot barnet som hadde utfordringane. Dei fem tiltaka som vart utarbeida i barnehagen, er tiltak som gjekk direkte på vaksenrolla til personalet, og symboliserer tiltak ut får her- og-no-situasjonar Dette samsvarar med Tremblay og Côté (2005, s. 459) sidan tiltaka fortel oss kva som må gjerast for å forhåpentlegvis komme dit ein ynskjer, til ein gut med mindre åtferdsavvik. Utifrå tiltaka rettleia PP-rådgjevar enkelte situasjonar som oppretthalde problema. Tiltaka fokuserer også på dei ytre årsakene, då ein held fokuset på noko som ein har moglegheit til å påverke (Holland, 2013, s. 24-28).

Ein annan sentral støttespelar i mesosystemet er mors PMTO – terapeut. Kunnskapsgrunnlaget framheva ulike typar program eller metodar som kan hjelpe og støtte omgivnadane i arbeidet med barn med åtferdsvanske. Eit av desse programma, PMTO, får støtte i nyare forskning. Funna i denne studien er i tråd med tidlegare forskning, og syner korleis mor følte at PMTO-terapien hjalp ho i kvardagen. I heimen vart tiltaka implementert gjennom kontinuerleg PMTO-rettleiing, kvar veke gjennom fleire år. Tiltaka resulterte ikkje i

eit forbetring av åtferd, men endring av åtferd (Roland, 2015, s. 22). PMTO terapien blir mor karakterisert som ei eiga støtte i kvardagen. Mor uttalte: *«Det har vore ei eiga støtte, for eg har følt at ho har hjelpt meg mest av alt, fordi ho kjem med konkrete råd. Det er det eg treng»*. Dette fortel noko om korleis PMTO terapeuten har støtte guten, indirekte, ved å gje foreldra tydelege og konkrete tiltak. Gjennom forskning kan den positive opplevinga av PMTO-terapeut vere signifikant med nokon av funna i norsk forskning. Forskinga til Amlund-Hagen og Ogden (2017, ss. 33-35) og funna i denne studien syner ei mor som er tilfreds med tilbodet og far deltek. Dette predikerte til positive endringar hos guten i casen og barna i forskinga. Forskinga syner og at gode endringar i heimen predikerer til positive endringar og har overføringsverdi til barnehage og skule (Amlund-Hagen & Ogden, 2017).

I åra med tiltak i heimen, skulen og barnehagen har guten hatt ein reduksjon av aggresjon i heimen og skule, og blir skildra som ein gut som ikkje er fysisk aggressiv lengre. Sjølv om PMTO terapien har gitt familien og guten gode hjelp og støtte, kunne programmet ART vere eit alternativ for guten. Dette er eit program som er retta mot å redusere og/eller førebygge aggresjon. Dette fordi guten framleis truar andre barn og er over middels dominerande. ART jobbar og med å stimulere den sosiale kompetansen, noko som kan vere eit av hovudfaktorane til at guten seier ting han ikkje burde seier i affekt, eller for å markere seg. Det kan tolkast som at guten treng stimulering av impulskontrollen i forhold til kva som er greitt å seie og kva som ein ikkje burde seie, sjølv om ein blir irritert eller frustrert over ein situasjon (Strømgren & Moynahan, 2005, ss. 75-76).

Ressursane på skulen har vore eit sentralt tema for kontaktlæraren i arbeidet med guten. Ressursane har hatt mykje å seie når kontaktlærer har utøvd støtte ovanfor guten og i arbeidet med tidleg innsats-tiltaka. Evalueringane frå gutens IOP syner at guten hadde stort utbytte av å arbeide åleine med vaksen, eller få hjelp til regulering. Ikkje før guten starte i tredje klasse vart behovet for ressursar lågare, då guten fungerte betre i klassen. Kontaktlærer skildra ein gut som vart meir uthalden i timane, og vart mindre frustrert og sint. Funna syner at guten i periodar fekk meir hjelp og støtte i undervisninga, enn dei tildelte ressursane på 2 timar i veka. Det kan difor tolkast at skulens rektor har vore raus med ressursane i periodar, der guten trong meir hjelp og støtte i undervisninga. Tildelingane av dei ekstra ressursane i krevjande periodar, kan ha spelt positivt inn for guten. Ressursane kan og ha bidratt til at guten fekk tettare hjelp og støtte i kvardagen. Skulens rektor har og sørnga for at guten går i klasse med 20 andre elevar, slik som den sakkunnige uttalen tilrådde. I lag med mikrosystemet har eksosystemet påverka og spelt ei stor rolle i det systemiske arbeidet med guten.

7.3 God støtte i eksosystem

Ein suksessfaktor i case studien er kompetansetemaet som sette i gang tiltak direkte etter første observasjon. Frå guten vart tilmeldt PPT og fekk sakkunnig uttale, gjekk det nesten eit halvanna år. Medan foreldre og barnehagen venta på at guten skulle komme til på PPT, fekk barnehage og foreldre rettleiing frå informant, men og frå PMTO⁴ terapeut. Desse tiltaka som vart gjort i mesosystem, botnar i arbeid og slutningar som er teken i eksosystem.

Heimekommunen til guten har eit velfungerande kompetanseteam som opptrdde som ein støttande struktur mellom mikro- og mesosystem, samstundes som det samsvarar med både Barnehagelova og Opplæringslova. Oppvekstsjefen fortalde om eit kompetanseteam som igjennom 20 år har funne sine arbeidsmåtar og strukturar som fungerte. Dette er i tråd med Nordahl et al. (2018, s.8) hovudprinsipp. Guten fekk særskilt tilrettelegging, god støtte der han var, tidleg iverksetjing av tiltak og pedagogar med relevant og formell pedagogisk kompetanse før guten fekk sakkunnig uttale.

Det punktet som skil seg ut, og gjorde hovudprinsippa til Nordahl et al. (2018, s.8) til realitet var kompetanseteamet, den pedagogiske rettleiingstenesta som var organisert slik at den var nærmast mogleg barnehagen. Kompetanseteamet gir tilrettelegging for barn som treng særskild tilrettelegging i barnehagen, med fokus på at barn som treng det, skal få hjelp og støtte der dei er. Mor uttalte at guten endra åtferd siste året før barnehagestart. Dette vil seie at guten fekk tidleg innsats-tiltak same året som utfordringane melde seg. Tidleg innsats tiltaka vart iverksett relativt tidleg, og var tilpassa guten og innsatsen føregjekk i miljøet i barnehagen, i det inkluderande fellesskapet. Kompetanseteamet er organisert slik at det var nærmast mogleg barnehagen, då med hyppige rettleiing og observasjonar frå PP-rådgjevar til barnehagen. Gjennom intervjuet kom det fram at det vart jobba systematisk med tidleg-innsats tiltak før guten fekk sakkunnig vurdering. Dette er og samsvarande med rapporten til Nordahl et al. (2018, s. 8) som uttaler at sakkunnig vurdering ikkje burde vere eit krav for å få hjelp. Ein kan med andre ord seie at skulesjefen i kommunen har lagt godt til rette for at guten skal få god støtte i kvardagen.

Skulesjefen har også sørnga for at eit utval pedagogar utdannar seg til PMTO terapeutar, slik at kommunen kan hjelpe og støtte familiar i utfordrande situasjonar. På den andre sida ville kommunen ha tent på å ha ulike terapeutar, til ulike program og for ulike utfordringar. Å utdanne eller sertifisere fleire terapeutar innanfor både «De utrolige årene» og «Aggression

⁴ PMTO er forkorting på Parent Management Training, Oregon.

replacement training» kan sørge for at ein treffer ei større målgruppe, når ein jobbar strukturert med familiar som pårørende og barn med åtferdsvanske. Sjølv om PMTO har vore eit godt tiltak for denne familien og for denne case studien, er det ikkje slik at dette er eit program som passar for alle, som til dømes for familiar som har barn innanfor autismespekteret. Å ha fleire metodar å spele på, kan og vere ein fordel for pedagogar i møte med foreldre som har liten motivasjon og endringsvilje i forhold til ei utfordring i heimen. Korleis har aktørane tatt i bruk makrosystemet for å gje guten god støtte gjennom tidleg innsats-tiltak?

7.4 God støtte i makrosystem.

Guten har hatt gode rammevilkår ved at barnehage, skule og PP-rådgjevar følgde lovverket i det systematiske arbeidet med å gje guten god støtte. Tidleg innsats-tiltaka som guten får og har fått er i tråd med Barnehagelova (2005, §§ 1 og 19a). Etter NOU 2009:18 fekk guten spesialpedagogisk hjelp i barnehage og på skule. Det vart og utøvd foreldrerettleiing. Etter Opplæringslova (1998, §5-7) fekk guten ei sakkunnig vurdering med tilråding om kva tilbod han burde få. På skulen har guten hatt individuell opplæringsplan (IOP), sjølv om det etter §5-7 i Opplæringslova (1998, §5-7) ikkje er eit formelt krav. Samstundes jobbar kompetanseteamet aktivt med tidleg innsats-tiltak, noko som er i tråd med hovudprinsippa som er foreslått av ekspertgruppa bak rapporten «Inkluderande fellesskap for barn og unge» har kome fram til. Guten fekk hjelp der han var, og hjelpa kom frå ein kompetent PP-rådgjevar, pedagogisk leiar og kontaktlærer med relevant og formell kompetanse, men ikkje minst ein assistent med adjunkt-utdanning og 60 studiepoeng i spesialpedagogikk.

Det systemiske arbeidet med guten i ein tidsperiode på over fem år har resultert i at foreldre og kontaktlærer har konkludert med å avslutte spesialundervisning i skuleåret 2017/2018, sidan guten klarar å regulere seg, innordne seg og lære i klasserommet. Satsinga på tidleg innsats i barnehagen samsvarar med Heckman og Masterov (2007) sine meiningar om at tidleg investering vil vere ein fordel til både guten og samfunnet. For guten har dette gitt fordelar då han fekk det betre der og då. Han fekk ei positiv utvikling og ein betre skulestart. Utgangspunktet hans for å klare seg på skulen er no godt, då han (1) klarar å regulere seg i klasserommet (2), følgjer klassereglane, (3) tar inn og oppfattar informasjon som vert gitt og (4) gjer det han skal i timane. Ein kan spørje seg korleis funna i denne casen hadde vore viss tiltaka rundt guten vart implementert på eit seinare tidspunkt i gutens liv, eller om tidleg innsats-tiltak vart presentert, men ikkje følgd opp av PP-rådgjevar. Funna i denne studien er i kontrast med statestikk over elevar med enkeltvedtak om spesialpedagogisk

undervisning, som syner ei auke av elevar med enkeltvedtak, frå klassesteg til klassesteg.

Tidleg innsats vart presentert som ein av dei sentrale teoriane. Det er eit stort fokus på tidleg innsats hos politikarane i Noreg, og etter intervjuet med skulesjefen kom det tydeleg fram at tidleg innsats har vore eit satsingsområde i barnets heimkommune. På den eine sida kan ein tolke at eit auka fokus på tidleg innsats frå Stortinget og skulesjefen i kommunen, kan ha hatt ein påverknadskraft på personalet i barnehagen. Særskilt på pedagogiske leiaren kontakta ekstern hjelp (kompetanseteamet) i arbeidet med guten. Eit auka fokus på tidleg innsats på personalmøte, planleggingsdagar og pedagogiske møte vil mest sannsynleg ha ein påverknadskraft på personalet. Samstundes som det kan auke personalets kompetanse innanfor feltet.

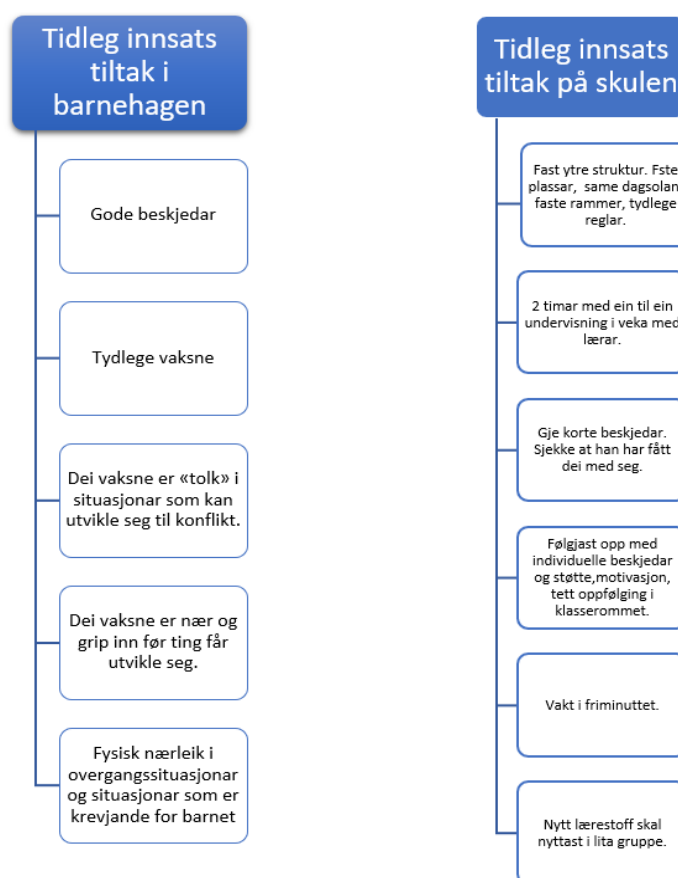
På den andre sidan kan det også tenkast at dette var ein gut som personalet har jobba systematisk med internt i personalgruppa, men at dei på eit tidspunkt innsåg at tiltaka ikkje resulterte i positiv forbetring av gutens åtferd. Dette kan tolkast ut frå PP-rådgjeveren sin uttale om at kompetanseteamet burde vere kontakta lenge før, på grunnlag av gutens mange åtferdsavvik. På grunn av barnehagens fråvær som informant vil dette vere eit spørsmål utan svar.

7.5 Oppsummerande drøfting i eit systemperspektiv

I denne case studien kjem systemet rundt guten til uttrykk gjennom eit systemisk arbeid, bundne saman av informanten frå PP-tenesta. Utifrå funna vart personalet rettleia til å handtere negativ åtferd med å vere (1) i forkant og (2) organisere seg ved å vere nær guten, særskilt i situasjonar som er krevjande for han. Kompetanseteamet sin eksistens er årsaka til at det har vore mogleg å realisere tidleg innsats-tiltak på eit tidleg tidspunkt etter åtferdsvanskanes debut (Fandrem & Roland, 2013, s. 151). Case studien syner korleis mikrosystemet sette i gang prosessen, og korleis mesosystemet, med PP-rådgjeveren i spissen, tok imot guten og samarbeida om felles mål, og felles tiltak i mikronivået (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Ved hyppig oppfølging og rettleiing over ein tidsperiode på halvanna år, samla PP-rådgjeverar både barnehagen og foreldre i det systemiske arbeidet med guten. I overgangen frå barnehage og skule fekk skulen eit detaljert og informativt innblikk i utfordringane til guten, og barnehagens erfaringar med det systemiske arbeidet.

Ein annan suksessfaktor er samarbeidet mellom aktørane i implementeringsfasen av tidleg innsats-tiltaka, som vart iverksett i barnehage, heime og etter kvart på skulen. I arbeidet med problemåtferd er Ringdahl og Peter (2017, ss. 7-8) tydelege på at alle dei involverte bør vere informert og jobbe mot dei same tiltaka. Dette gjeld særskilt i arbeidet med strukturert

vedlikehald av positiv åtferd og arbeidet med spesifikke tiltak. Dette er i tråd med det systemiske arbeidet som informantane har lagt ned, gjennom fem år med strukturert arbeidet, for å sikre at eit barn med åtferdsvanske får god støtte gjennom tidleg innsats-tiltak. Mor er tydeleg på at den sakkunnige uttalen har vore ein god grunnmur i det systemiske arbeidet med guten. Nordahl et al. (2018, ss. 96-97) poengterte at hjelpa og tiltaka som barn får i barnehagen, vert ikkje overført til grunnskulen utan at aktørane rundt guten bidreg til informasjonsutveksling. Denne studien syner ein kontaktlærer som vidareførte tiltaka og lærdom frå barnehagen når guten starta på barneskulen. Figuren under syner ein oversikt over tidleg innsats-tiltaka i barnehagen og på grunnskulen.



Figur 11, Oversikt over tidleg innsats-tiltaka i barnehagen og skulen

Figuren skildrar det systemiske arbeidet med tiltaka rundt guten frå då guten gjekk i barnehagen, og overgangen frå barnehage til skule. Vi ser korleis mesosystemet rettleia og støttar mikrosystemet imot dei økologiske overgangane (Ogden, 1987, s. 52). Oversikta over tidleg innsats-tiltaka i barnehagen og på skulen syner å samsvare med kvarandre. Skulen sitt tiltak nr. 3 tok utgangspunkt i guten sin sakkunnige uttale.

Systemet jobbar tydeleg med å sjå individet i eit større perspektiv, i og med at mesonivået

jobba kontinuerleg med samarbeidet mellom barnehage og guten, foreldre og guten, og skule og guten (Bronfenbrenner, 1979, s. 52). Dei gode strukturane sørger for at aktørane rundt guten var samde om kva som var utfordringa, og hadde ein felles forståing av kva som er utfordringa. Med så mange aktørar i bilete er det svært viktig at alle har likt syn, slik at alle jobbar i riktig retning (Fandrem et al., 2013, ss. 27-28).

Dokumentanalysen framheva at tiltaka i barnehagen og skulen var samsvarande, og i tråd med sakkunnig uttale. Dette kjem tydeleg fram i ein oversiktsmodell over tiltaka frå barnehagen og skulen. Denne case studien kan ikkje konkludere med at tiltaka som er iverksett rundt guten har resultert til framgangen som han syner i dag, men informantane er tydelege på at det systemiske arbeidet med tiltaka har gitt resultata som ein kan sjå i dag. Ut i frå problemstillinga har eg såleis sett på kva måte guten fekk god støtte gjennom tidleg innsats-tiltaka.

8. KONKLUSJON

Ut i frå problemstillinga «På kva måte har eit barn med åtferdsvanske fått god støtte med tidleg innsats-tiltak», vil dette kapitlet oppsummere dei mest kraftfulle funna. I eit systemperspektiv ser vi at PP-rådgjevar fungerte som ein rettleiar for samarbeidet og relasjonen mellom barnehagen og guten. Barnehagen, PP-rådgjevar, foreldre og PMTO-terapeut hadde ein felles forståing av guten sine vanskar. Det er tydeleg at arbeidsverktøyet har fungert som eit arbeidsverktøy som hjalp og/eller samla dei ulike partane til å jobbe målretta, ut i frå ein felles forståing av kva som var målet og delmålet. I funna kjem det tydeleg fram at måla ikkje gjekk konkret på barnet si åtferd, men innstilling som sa noko om kva personalet skal gjere. Måla gjekk ut på kva personalet kunne gjere for at å gje guten positive samspelssituasjonar med andre barn, førebu guten før nye situasjonar oppstod, og i overgang frå ein aktivitet til ein annan. Aktørane måtte med andre ord ha ein felles forståing av kva som måtte gjerast og korleis dette skal gjerast på lik måte. Systemperspektivet gjekk frå barnehagen sitt problemorienterte perspektiv, til eit førebyggjande perspektiv med tidleg innsats-tiltak i spissen. Tidleg innsats-tiltaka kan tolkast til å innehalde styrkande og beskyttande faktorar, då tiltaka tok utgangspunkt i å styrke evna til å takle ugunstige situasjonar (Chi et al., 2016, ss. 3-10).

Ser vi på fenomenet rettleiing, er det kompetanseteamet kom inn i bildet og gjorde hovudjobben for dette barnet. (1) Foreldra vart sendt til PMTO-terapi, (2) personalet og foreldra fekk kontinuerleg rettleiing utifrå tidleg innsats-tiltaka, og (3) rettleiinga tok til

allereie same dag som kompetanseteamet observerte. Hadde den pedagogiske leiaren vore tilsett i ein kommune utan eit slikt tilbod, ville ikkje PPT starta med rettleiing før etter guten fekk sakkunnig uttale. Dette er eit resultat av lang ventetid frå tilmelding til PPT til barnet vert observert eller testa, og ei sakkunnige uttale vert utarbeida og legg føringar på korleis det vidare arbeidet rundt barnet vil bli. PMTO terapien som vart iverksett i heimen kort tid etter kompetanseteamet kom inn i heimen. Det kravde at kommunen hadde tilgjengelege PMTO-terapeutar, med kapasitet til å rettleie og støtte foreldra etter behov. PMTO-terapeuten vert skildra av mor som det mest verksame tiltaket, sidan det gav ho konkret tilbakemelding på kva ho trong. Mor skildrar og hyppig besøk, alt etter kva behov familien hadde frå veke til veke.

Samarbeid er svært avhengig av relasjon. Utifrå funna kan det tolkast som at møtet som barnehagen og skulen hadde i gutens overgang frå barnehage til skule, gjorde kontaktlærar informert, trygg og førebudd på kva ho hadde i møte. Kontaktlæraren viste seg som ein reflektert pedagog, med klare og tydelege tankar om kva som skal til for å skape god relasjon til ein elev som krev mykje av deg som pedagog. Kontaktlærar gjorde eit godt val då ho forsette med mange av måla som barnehagen hadde jobba med. Kontaktlærar har fokusert på å førebu guten, gje guten rom i undervisninga, legge til rette i klasserommet, samstundes som ho etter tolkingar har danna ein positiv og god relasjon med guten. Ho ser ressursane i han, og skildrar han som ein gut som ikkje er vanskeleg når ein vert kjend med han. Dette har nok truleg skapt ein trygg gut, som veit korleis han skal oppføre seg. Konklusjonen syner også at dei viktige faktorane i utøvinga av god støtte til guten er i tråd med funna i den tematiske analysen.

Case studien syner eit vesentleg moment i arbeidet med tiltak, nemleg at kontinuerleg arbeid gjer resultat, men at det tek tid før verknadane kjem. For pedagogar og omgjevningar rundt barn i utfordringar, er dette ein viktig faktor å hugse på i det systematiske arbeidet i kvardagen.

8.1 Avrunding og framoverblikk

Resultatet av denne forskinga har peika på tre viktige felt innanfor åtferdsforskning yngste borna, i barnehagen og småskulen⁵. (1) Resultatet syner korleis implementering av tiltak vart utført med støtte i rettleiar og informant frå kompetanseteamet. (2) Guten i casen har motteke spesialundervisning og systematisk arbeid med tidleg innsats-tiltak i ein tidsperiode på fem år.

⁵ Småskulen er betegnelsen for 1.-4-klasse på barneskuletrinnet.

Gjennom dei fem åra fekk guten og barnehagen spesialpedagogisk hjelp. Det kom i stand halvanna år før den sakkunnige uttalen var utarbeidd. (3) Etter evalueringar i 3. årskull har aktørane blitt einige om at behovet for spesialundervisning er fråværerande hos guten. Det vert gjort med bakgrunn i at han klarar å regulere seg i klasserommet, og ta imot og bearbeide informasjon som vert gjeven i klasserommet.

Kontaktlærer er tydeleg at det framleis må jobbast systematisk med guten, og skildrar det som at ikkje alt er rosenrødt. Guten er framleis sårbar, men mottek den støtta han treng for å utvikle seg fagleg og sosialt i skulekvardagen. Den konteksten guten er i no, med dette mikrosystemet, i lag med dei gode støttesystema, treng ikkje guten spesialundervisning. Samstundes syner casen kor avhengig mikrosystemet har vore av systema rundt. Det er når guten står i dette mikrosystemet, med dei gode støttesystema rundt, at han får ein trygg og god kvardag. Det må understrekast at guten i denne casen mottek spesialundervisning frå ein assistent med relevant kompetanse. Noko som har auka kvaliteten på gutens spesialundervisning (Nordahl et al., 2018, ss. 6-7).

Sjølv om denne case studien ikkje kan generaliserast og er berre representativt for dette guten, har refleksjonane rundt spesialundervisning og tidleg innsats vore mange. Case studien sine funn syner kva guten i nær støtte og oppfølging har oppnådd av dugleikar som gjer til at han etter kontaktlæraren «-*har ein god skulekvardag og har det godt*». Om alle barn med behov for spesialundervisning, hadde motteke tidleg innsats- tiltak på eit tidleg tidspunkt innan vanskane sin debut, kan det synast som at statestikken over spesialundervisning i 10. klasse på heile 10,7 prosent, ville ha vore redusert. Forskarar syner også statestikk som viser at det er mange som får hjelp for seint. Statestikken er alt for høg, og eit brot med det som skjer i praksis. Ein kan difor spørje seg, kvifor ser vi framleis ei auke av bruk av spesialundervisning på skulen? Stortinget, Barnehagelova, Opplæringslova og internasjonal og nasjonal forskning synest samde om at tidleg intervensjon i tidleg barndom har størst verknad. Sidan (1) den tidlege barndommen er mest sårbar og kritisk for barnet når den grunnleggande kompetansen vert til, (2) det er då utviklinga av sjølvregulering skjer, og (3) eit medfødd temperament kan utvikle seg til negativ temperament (Drugli, 2013). Sjølv om eitt breitt utval av nasjonal og internasjonal forskning er samde om tidleg innsats sin aktualitet og kva som må gjerast, handlar det til slutt om den individuelle pedagogen. Gjennomføringa er nok meir kompleks, enn korleis den vert framstilt her. Økonomi og bemanning i barnehagane, og lærartettheita på skulen er nok store, men sentrale omgrep i vegen mot å gje alle barn med behov, hjelp og støtte i kvardagen. Bak statistikk ligg enkeltindividua med sine historiar. For framtida ville det ha vore svært interessant å forska på elevane som i dag mottek

spesialundervisning, og kor mange av dei som får/har fått tidleg innsats- tiltak når vanskane debuterte. I vidare forskning kan vi få fleire case studiar som undersøker korleis tidleg innsats kan endre statestikken for dei kommande åra.

LITTERATUR- & KJELDELISTE

- Amlund - Hagen, K., & Ogden, T. (2017). Hvilke barn og familier har størst utbytte av foreldreveiledningen «Parent Management Training»? *Best Practice Psykiatri/Neurologi*, 12, 33-35.
- Arbeidsmiljøloven (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern m.v.* Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte. Hele skolen med* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Askeland, E. (2014). De teoretiske grunnlaget. I E. Askeland, A. Apeland & R. Solholm (Red.), *PMTO. Foreldretrening for familier med barn som har atferdsvansker* (s. 48-64). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertevåg, S. K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2018). *Meir kunnskap – betre barnevern:- Kompetansestrategi for det kommunale barnevernet 2018-2024*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Baumrind, D. (1991). *Parenting Styles and Adolescent Development*. I R.M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks (red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s. 746-758). New York, NY: Garland.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskingsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering i barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. USA: Harvard university press.
- Buli – Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 72-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Chi, S.-E., Kim, S. H., & Kim, H. (2016). Problem behaviours of kindergartens: The affects of children`s cognitive ability, creativity and self- esteem. *South African Journal of Education*, 36(1), 1-10.

- Crick, N. R., & Dogde, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in Children`s Social adjustment. *Psychological Bulletin* 115(1), 74-101.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som kvalitativ forskningsmetode* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Fandrem, H., & Roland, P. (2013). De utfordrende barna- handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I I. K. Løge, P. Roland, & E. Westergård, *Systemtenking og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19-29). Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2016). TOPP -studien. «Prosjektbeskrivelse». Henta 11.februar 2018. <https://www.fhi.no/prosjekter/topp-studien-prosjektbeskrivelse/>
- Fossum, S., & Mørch, W.-T. (2005). De utrolige årene: Webster-Strattons foreldre-, barn- og lærerbaserte metode for behandling av små barn med atferdsforstyrrelser. I E. Marthinsen (Red.), L. Schjelderup, & C. Omre, *Nye metoder i et moderne barnevern* (s. 152-172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønlie, A. A., & Christiansen, T. (2014). Implementeringskunnskap. Med eksempler frå innføring av PMTO i Norge. I E. Solheim, E. Askeland, & A. Apeland. *PMTO, Foreldretrening for familier med barn som har atferdsvansker* (s. 200-216). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hart, K. C., Graziano, P. A., Kent, K. M., Kuriyan, A., Garcia, A., Rodriguez, M., & Pelham, jr. W. E. (2016). Early intervention for children with behavioral problems in summer settings: Results from a pilot evaluation in head start preschools. *Journal of early intervention*, 38(2), 92- 117.
- Hecman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The Productivity Argument for investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics* 28(3), 446-493.
- Helgeland, I. A. (2008). Planlegging og tilrettelegging av opplæring for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I I. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2.utg.) (s.163-183). Oslo: Kommuneforlaget.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.), F. Hjardemaal. & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2.utg) (s. 179-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoffman, K. T., & Marvin, R. E. (2006). Changing Toddlers`and Preschoolers` Attachment Classifications: The Circle of Security Intervention. *Journal of Conduiting and clinical Psychology* 74(6), 1017-1026
- Holland, H. (2016). Kontekstmodellen – systemisk tilnærming til atferdsproblemer. *Spesialpedagogikk* (1)2016.

- Jakestova, J., Gavora, P., & Kalenda, J. (2016). Self-regulation of Behavioral: Students Versus other Adults. *International Journal of Educational Psykologoy* 5(1), 56-79.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2016). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal, & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskingsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 27-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2016). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal, & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskingsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*, (s.85.101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Konradsen, S., & Konradsen, H. (2018). Tidlig innsats er viktig ved atferdsvansker hos barn. *Tidsskrift for Den norske legeförening*, 138(1), 15-16.
- Halsan, A. (2012). -Tidlig innsats forebygger atferdsvansker. <https://forskning.no/psykiske-lidelser-barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2012/05/tidlig-innsats>
- Hjelp til hjelp. (2017). *Kunnskapsbase for forebyggende og helsefremmende atferd*. Henta frå <https://www.hjelptilhjelp.no/Hjelpeapparatet/barn-ma-fa-hjelp-tidlig>
- Kunnskapdepartementet. (2007) *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr.16, 2006-2007). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/sec1a>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009:18). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og felleskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (St. Meld. Nr. 18, 2010- 2011). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidas barnehage*. (st.meld. nr. 24, 2012-2013). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 21, 2016-2017). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langeveld, J, H., & Gundersen, K, K. (2012). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), s. 381- 399.

- Larsson, B., Fossum, S., Clifford, G., Drugli, M.B., Handgård, B.H., & Mørch, W.-T (2009). Treatment of oppositional defiant and conduct problems in young Norwegian children: Results from a randomized controlled replication trial. *European child & adolescent psychiatry*, 18, 42-52.
- Madslie, I. (2017). *Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (PALS)*. Henta frå <http://www.nubu.no/informasjon-om-pals-modellen/>
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach* (2.utg.). Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Mørch, W.-T., & Drugli, B. B. (2011). Behandling som hjelper mot atferdsvansker. *Psykologtidsskriften*, 11(4), 486-488.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Gravkrok, Ø., Knudsmoem, H., Larsen, T, B., & Rørnes, H. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. (2008). Problematferd i lys av læreplanteori. I I. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2.utg). (s. 53-71). Oslo: Kommuneforlaget.
- Nordahl, T., Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjellige og likheter mellom skolene*. Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 3.
- Nordahl, T., Person, B., Brørup Dyssegaard, C., Wessel Hennestad, B., Vaage Wang, M., Martinsen, J. E., Kragset Vold, E., Paulsrud, P., & Johnsen, T. (2018). *Inkluderande fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget
- Personvernombudet for forskning. (2017). *Informasjon og samtykke*. Henta oktober 10, 2017 frå http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/
- Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeidet med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring*. (opplæringsloven). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
- Pears, K. C., Kim, H. K., Healey, C. V., Yoerger, K., & Fisher, P. A. (2014). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities and behavioral difficulties. *Prevention Science*, 16 (2), 222-232. Doi: 10.1007/s11121-014-0482-2
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Ringdahl, J. E., & St.Peter, C. (2017). Resurgence: The Unintended Maintenance of Problem Behavior. *Education and Treatment of Children*, 40(1), 7-26.
- Roland, P. (2013). Hvordan kan vi forstå Anitas frustrasjoner i relasjon til barn og voksne? I I. K. Løge, P. Roland, & E. Westgård (Red.). *Barn i utfordringer. Systemtenking og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s.81-93). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker – forskning og tiltak relatert til skolekontakten. I E. Bru, E. Cosmovici Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov: Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Saljø, R. (2016). *Læring: En introduisering til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Strømgren, B., & Moynahan, L. (2005). Hva er ART? I L.Moynahan., B, Strømgren. & K. Gundersen (Red.), *Erstatt aggresjonen. Aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak* (s. 24-74). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømgren, B., Gundersen, K., & Moynahan, L. (2005). Grunnlaget for å velge ART som metode. I L.Moynahan., B, Strømgren. & K. Gundersen (red.), *Erstatt aggresjonen. Aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak* (s. 75- 102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogisk implikasjoner*. Hovedrapport fra forskingsprosjektet «Skole og samspillvansker». Rapport 12a. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.
- Tømmerås, T., & Kjøbli, J. (2017). Family Resources and Effects on Child Behavior Problem Interventions: A Cumulative Risk Approach. *Journal of child and family studies*, 26(10), 2936-2947.

- Tremblay, R. E., & Côté, S. (2005). The developmental Origins of Aggression: Where Are We Going? I R.E. Tremblay, W. Hartup, & J. Archer. *Developmental Origins of aggression* (s. 447-465). USA: The Guilford Press.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the `original sin` hypothesis, epigenetics and their consequences of prevention. *Child psychol psychiatry*, 51(4), 341-346,
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Statistikk om grunnskolen 2017-2018*. Henta 13.juni 2018 frå <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>
- Utgarden, I.-H. (2018). *Positiv atferdsstøtte i skolen 2007-2012*. Henta 13.juni 2018 frå <http://www.nubu.no/positiv-atferdsstotte-i-skolen/category128.html>
- Utgarden, I.-H. (2018). *Parent management training- oregon (PMTO)*. Henta 13.juni 2018 frå <http://www.nubu.no/PMTO/>
- Von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Yin, R. K. (2014). *Case study Research. Design and methods* (4.utg). London: SAGE
- Øyen, A.- S., Ulleberg, B., Sanger, P., Wallace, S., & Holmstrøm. H. (2017). En gutt med hjertefeil og atferdsvansker. *Tidsskriftet for den norske legeforening* 137(20), 1611-1613. doi: 10.4045

VEDLEGG 1 - 5

Vedlegg 1 Søking etter informantane på sosiale media

For å skaffe informantar la eg ut dette innlegget den 8.september 2017. Innlegget vart lagt ut offentleg, og vart delt 47 gongar. Dette resulterte i at mellom 14. 000 – 17.000 menneske fekk lese innlegget. Innlegget fekk mykje merksemd, både i privat melding, men og offentleg. Nokre informantar tok kontakt offentleg i kommentarfeltet. For og halde informanten sin identitet skjult såg eg fekk frå desse, og konsentrere meg om dei informantane som tok kontakt i personleg melding. Dette var for å verne om anonymiteten til informantane. Informantane kan ikkje sporast i dette innlegget. Innlegget vart seinare sletta.



Vedlegg 2 Godkjenning frå NSD

Vår dato: 26.02.2018

Vår ref: 57834 / 3 / HJT

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 18.12.2017 for prosjektet:

57834	<i>Tidleg innsats for barn med åtferdsvanske</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torhild Lillemark Høydalsvik</i>
<i>Student</i>	<i>Trude Helle</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 26.09.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vennlig hilsen

Dag Kiberg

Håkon Jørgen Tranvåg

Kontaktperson: Håkon Jørgen Tranvåg tlf: 55 58 20 43 / Hakon.Tranvag@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Trude Hetle, trudehafstadhetle@hotmail.no



Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at det reviderte informasjonsskrivet, mottatt 16.02.2018, er godt utformet.

Barnets foreldre må gi sitt samtykke til å oppheve fagpersoners taushetsplikt angående barnet. Dersom de ønsker det må foreldrene få se intervjuguiden som skal benyttes under intervju med PPT og lærerne før de samtykker.

Det er krysset av for at personopplysninger skal samles inn via dokumenter og rapporter. Barnets foreldre blir informert om hvilke opplysninger som hentes fra disse dokumentene og gir sitt samtykke til å oppheve en eventuell taushetsplikt.

Det fremgår av meldeskjema at du vil behandle sensitive opplysninger om helseforhold.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskulen i Volda sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 26.09.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 3 Intervjuguide

Prosjektnamn: Tidleg innsats for barn med åtferdsvanske

Overordna målsetjingar er:

Å utvikle ei undrande og ikkje-normativ forskarrolle.

Å beskrive og skaffe fram kunnskap.

Å fortelle erfarte historier med mål om å undersøke og skaffe fram kunnskap som vonleg skaper ny forståing for feltet Tidleg innsats for barn med åtferdsvanskar.

Type intervju: Semistrukturert intervju 

Informantkode:	Dato:	Tidspunkt:	Gjennomført av: Trude Hafstad Hetle
UFORMELL PRAT	Å bli litt kjende, sikre at informanten/informantane kjenner hensikta med intervjuet.		
FASE 1: RAMMESETTING	Informasjon (5-10 min). <ul style="list-style-type: none"> - Fortelje om temaet for samtalen. Om studien sin bakgrunn og problemstilling. - Informere om praksisforteljinga som informanten er bedt om å skrive den komande månaden og som er gjort greie for i informasjonsskrivet. - Forklare kva intervjuet skal brukast til, forklare om teieplikt, anonymitet og frivillighetsprinsippet. - Operasjonalisere omgrep som er brukt i intervjuguiden. - Spør om noko er uklart, eller om det er spørsmål. - Informere om bruk av lydopptaksutstyr. Start lyd-opptakaren.		
FASE 2	Overgangsspørsmål (10 min) <ul style="list-style-type: none"> - Kva tenkjer du når du høyrer omgrepa «Åtferdsvanske og tidleg innsats»? Eventuelle oppfølgingsspørsmål.		
FASE 3	Nøkkelspørsmåla (40-50 min). <ol style="list-style-type: none"> 1: Kan du seie noko om kva det var som gjorde til at du tenkte at barnet har ei åtferd som går utover det ein forventar? 2: Korleis tykkjer du at barnet har fått god støtte ved tiltak i tidleg innsats? <ul style="list-style-type: none"> - Kva legg du i det å få god støtte i form av tiltak? - Kva er/har vore viktig for deg når du skal/har utøve/utøvd god støtte for barnet? 3: Kva har det vore viktig, sett frå ditt perspektiv, å ta omsyn til for barnet i det systemiske arbeidet i kvardagen? 4: Kva tenkjer du framleis er utfordrande for barnet, trass i god støtte gjennom tidleg innsats? Har du nokon tankar om kvifor? 5: Kva tenkjer du har vore viktige steg for dette barnet i høve tiltaka i tidleg innsats? Oppfølgingsspørsmål: Sikre at kjerneområda i forskingsspørsmåla er tilstrekkeleg beskrivne.		
FASE 4	Oppsummering (ca. 10 min). <ul style="list-style-type: none"> - For foreldre/foreldre: Om studien sitt steg 2, dokumentanalsar. - For andre: informere om studien sine neste steg. - Oppsummere rådatautsegnene/ dei uttrykte meningane som har kome fram i intervjuet - Er utsegnene rett oppfatta og rett noterte? - Er det noko du vil legge til? Utdeling av rose som takk.		

Guiden er inspirert av strukturen i IMDI – Integrerings og mangfoldsdirektoratet sin mal for intervjuguide, individuelt intervju. Henta 08.11.2017. <https://www.tolkeportalen.no/no/brukerundersokelser/Verktoy/Eksempel2/>

Bakgrunn og formål:

Eg er mastergradstudent frå Høgskulen i Volda. I mastergradstudie mitt skal eg forske på åtferdsvanske og tidleg innsats, med eit skulebarn i fokus. Formålet med studien er at ein skal skrive og skaffe fram kunnskap, fortelje erfarte historier med mål om å undersøke og skaffe fram kunnskap som vonleg skapar ny forståing om feltet tidleg innsats for barn med åtferdsvanskar. Forskarsynet mitt er å vere undrande og ikkje – normativ forskarrolle.

- ***På kva måte kan eit barn med åtferdsvanske få god støtte av Tidleg innsats-tiltak?***

Utvalet av informantar vart valt etter at ein forelder meldte seg som informant, og casen omhandlar at forskar vil sjå på ulike tidsperspektiv. Informantane vert vidare valde fordi dei står som profesjonelle aktørar rundt nettopp foreldra og dette barnet. Frå denne gruppa vert det valt aktuelle aktørar til denne case studien.

Kva inneheld deltaking i studie?

Deltaking for foreldre:

Eg er nysgjerrig og interessert i å høyre om korleis de ser at barnet dykkar har fått god støtte av tidleg innsats gjennom tiltak. Forskar ynskjer å få innsyn i IOP`ar og årsrapport frå dei tre siste åra. Dokumenta må vere fult anonymisert av forskar. Dette kan gjerast med korrekturlakk, heildekkande svart tusj, klippe vekk personvernopplysningar eller anonymisering av dokument digitalt. Eg ynskjer og at foreldre deltek på intervju der foreldra reflekterer rundt diverse spørsmål som sentrerer seg rundt korleis dei opplev at barnet deira har fått god støtte i tiltak av tidleg innsats Det er ynskjeleg at foreldre ser på barnets IOP`ar og ser kva tiltak dei har lyst å trekkje fram som tiltak som har vore støttande for barnet. Foreldra kan i forkant få sjå intervjuguiden viss de ynskjer det. Det er og av interesse at forskar får sjå barnets sakkunnig uttale. Dette dokumentet ynskjer underteikna og få lese etter intervjuet, med rom for å lage nokre sentrale notat som skildrar kva tiltak PP-rådgjevar rådar til. Dokumentet får foreldra med seg heim. Eg er nysgjerrig på om foreldra ber på ei vendepunkthistorie som kan skildre ein situasjon der dei erfarte at barnet fekk god støtte av tidleg innsats gjennom tiltak. Dette er ei praksisforteljing som vil bli samla inn eit par veker etter intervjuet. Barnets namn skal ikkje brukast. Bruk gjerne berre han eller ho.

Deltaking for fagpersonar: lærar, barnehagelærar og PP-rådgjevar:

Dei typar opplysningar som vil bli innhenta er tiltaka som er iverksett rundt barnet. I intervjuet ynskjer eg å finne ut kva slags tiltak som er iverksett og korleis de tenkjer at tidleg innsats har vore til god støtte for barnet. Kom gjerne med konkrete dømer, og/eller døme på situasjonar der de opplev at barnet får eller har fått god støtte av tiltaka. Eg ynskjer og å vite meir om kva som har vore viktig for fagpersonane når dei har utøvd god støtte for barnet. Kva har vore viktige steg for barnet? Er det noko som framleis er utfordrande? Sidan masteravhandlinga senterer seg rundt åtferdsproblematikken er eg nysgjerrig kva som gjorde at fagpersonane tenkte at dette er eit barn som går utover det ein tenkjer er «normal åtferd». Det er eit ynskje om at tiltaka som blir omtalt er å finne i barnets individuell opplæringsplan. Det er eit ynskje om at forskar får lese sakkunnig uttale frå PPT. Dette for å sjå kva vurderingar som er gjort rundt barnet. Det vert ikkje innhenta direkte personopplysningar hjå barnet, men sensitiv informasjon.

Felles informasjon for informantane

Data vert samla inn ved lydopptak. Bakgrunn for val er at forskar skal få tid til å konsentrere seg om dialogen med informant, framfor å skrive notatar. Det kan vere vanskeleg å få med seg alt, og viktige poeng kan forsvinne. I forkant av intervjuet vert informantane informert at barnets namn ikkje skal nemnast. Barnet skal berre omtalast som han/ho. Dette for å verne om barnets personopplysningar. Ingen personopplysningar skal samlast inn, verken via dokument, intervju eller praksisforteljing. Det vert ikkje innhenta direkte personopplysningar hjå barnet, men sensitiv informasjon, altså tiltaka som er iversett og korleis informantane tenkte at barnet hadde ei åtferd som skilde seg ut frå det som dei tenkjer er «normalt». Etter at underteikna har ferdigstilt masteravhandlinga vil anonymiserte sitat frå intervju, praksisforteljing og tiltak vere synleg i oppgåva. Notatar, lydopptak av intervju og praksisforteljing vert makulert og/eller sletta. Informantane vil kunne kjenne igjen kva dei sjølv har sagt, men dette skal vere umogleg for utanforståande.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studie, og du kan kor tid som helst trekke ditt samtykke utan å oppgje nokon grunn. Dersom du trekk deg, vil alle opplysningar om deg bli fjerna frå oppgåva. Viss du ynskjer å delta eller har spørsmål til studien kan du ta kontakt med Trude Hafstad Hetle på tlf.nr..... Telefonnummer på rettleiar/prosjektleder er

Studien er meldt til Personvenrombodet for forskning, NSD – Norsk senter for forskingsdata AS. Studien har fått prosjektnummer 57834.

Vedlegg 5 Samtykke til deltaking i studien

- Eg har motteke informasjon om studie, og er villig til å delta.
- Eg samtykker til å delta på intervju.
- Eg samtykker til at opplysningar om barnet mitt (IOP, årsrapport, sakkunnig uttale barnets utfordringar, tiltaka som er iverksett og arbeida med rundt barnet og praksisforteljing) kan hentast frå klasselærar/tidlegare pedagogisk leiar/PPT.
- Eg samtykker til at sensitiv informasjon vert skrive i masteravhandlinga med forbehold om full anonymisering.

.....
(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Mvh. Trude Hafstad Hetle

- Masterstudent, Høgskulen i Volda.