

Utagerende barn i barnehager

Utprøving av en systemteoretisk analysemodell

Truls Dahl



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

17.10.2008

Sammendrag

”Utagerende barn” kjennetegnes ved manglende selvkontroll, at de ofte fremtrer aggressivt og har tendens til å komme i konflikt med andre.

Foreldre og fagfolk opplever at det er forbundet med store utfordringer å støtte disse barna i deres utvikling. I oppgaven fokuseres det på barna i barnehagen, og barnehagepersonalets arbeidsområde her. Utgangspunktet har vært at sistnevnte trenger hjelp i en kontinuerlig forbedring av sitt arbeid for å hjelpe barna det her er snakk om.

I 2005 ble det i en av landets bykommuner gjennomført et prosjekt der man prøvde ut en systemteoretisk analysemodell ved syv barnehageavdelinger, *Prosjekt SAM*. Det var modell for Læringsmiljø og pedagogisk analyse - LP-modellen - som ble benyttet. Formålet var å utvikle kompetanse slik at personalet på avdelingene - og i pedagogisk psykologisk tjeneste - bedre kunne bidra til å fremme utagerende barns sosiale fungering. Modellen er tidligere prøvd – og prøves – i forskningsbaserte utviklingsprosjekt i skoler både i Danmark og Norge.

Kommunen ønsket å få kjennskap til om Prosjekt SAM påvirket det arbeidet som barnehagepersonalet utfører overfor aktuelle barn. Med bakgrunn i et slikt behov ble mitt forskningsprosjekt utviklet, og problemstillingen er: *Kan en systemteoretisk analysemodell bidra til å bedre kvaliteten på arbeidet med utagerende barn i barnehager?*

For å belyse problemstillingen har jeg interessert meg for hvorvidt de ansatte opplevde læring og kompetanseheving for sin egen del, samt for deres opplevelse av kompetanseheving hos avdelingspersonalet som helhet. Videre har fokuset vært på om Prosjekt SAM har bidratt til reduksjon i hyppighet av utagerende atferd hos fem aktuelle barn, samt påvirket deres sosiale fungering.

Jeg har innhentet informasjon ved hjelp av spørreskjema, og analysert data etter prinsippene for survey som forskningsmetode. Vedrørende *kompetanseheving blant personalet* fikk alle de ansatte på de syv avdelingene mulighet til å uttrykke grad av enighet til ulike utsagn. De kunne i tillegg avgi kommentarer. For å finne om prosjektet i noen grad kunne hatt betydning for *hyppighet av utagerende atferd*, ble det gjort registreringer av slik, definert i henhold til tre atferdskategorier. Dette ble utført før og etter en tiltaksperiode på fire uker. Etter endt tiltaksperiode ble i tillegg de ansatte spurt om de syntes at forekomsten av de samme atferdene var blitt endret. *Barnas sosiale fungering* ble definert i henhold til drøftinger med de pedagogiske lederne som deltok på prosjekt-samlingene, hvor disse beskrev konkrete utfordringer i barnehagehverdagen som barna hadde større problemer med å håndtere. På dette grunnlaget ble det utviklet utsagn som alle de ansatte rundt de fem barna ble anmodet om å ta stilling til. De skulle sammenligne barnas ferdighetsnivå etter tiltaksperioden, med nivå før perioden.

Resultatene fra undersøkelsen om en mulig kompetanseheving tyder på at de ansatte i til dels betydelig grad har opplevd en slik på individnivå. Det uttrykkes noe mer skepsis til om prosjektet skulle hatt særlig positiv virkning på *personalgruppers* kompetanse. De to undersøkelsene om frekvens i utagerende atferd indikerer at verbal utagering har avtatt. Personalets vurderinger antyder imidlertid at det var forbedringer innen alle de tre atferdskategoriene. Når det gjelder barnas sosiale fungering kan resultatene fra undersøkelsen om dette tyde på bedre resultater i relasjonen barn - barn, enn i relasjonen barn - voksen.

Funn, betraktninger og drøftinger, inklusive flere forbehold, har gjort meg i stand til å utvikle følgende konklusjon: *Ved å gi barnehagepersonell innføring i en systemteoretisk analysemodell, og ved at denne blir prøvd ut i barnehager, kan dette bidra til å bedre kvaliteten på arbeidet med utagerende barn her.*

Den forskningen som har evaluert utprøving av LP-modellen i skoler synes å kunne støtte ovenstående konklusjon.

Forord

Oppgavens tittel rommer begrepet “Utagerende barn”. Utagerende barn; *er* de utagerende ? Det er antakeligvis riktigere å si *barn som i stor grad utviser utagerende atferd*. Barna søker å løse sine problemer i hverdagen, og tyr til slik atferd. Hverdagen kommer igjen og igjen, og problemene vender stadig tilbake. Det er rimelig å anta at barna blir slitne og frustrerte, og noen i en slik grad at de lider. Oppgaven er skrevet med et sterkt ønske om å bidra til konstruktive handlinger *for* disse barna.

Masterstudiet har preget mitt liv i noen år. Mange hendelser har inntruffet, men masteroppgaven har ”overlevd”. Jeg har gjentatte ganger funnet tilbake til oppgaven, søkt etter ”den røde tråden”, tenkt at jeg har funnet den - og fortsatt.

I denne prosessen har noen stått meg bi. Jeg takker i særdeleshet min veileder Peer Møller Sørensen for hans innsats. Han har i høy grad evnet å være ”to the point”, noe som har vært særlig nyttig når jeg på min side har hatt behov for å utdype diverse problemstillinger.

Jeg takker min arbeidsgiver som har vært svært imøtekommende, og lagt forholdene godt til rette for meg. Dette til tross for at jeg i perioder nærmest har vært ”umulig å være i hus med”. - Kollegaene mine på jobben som har vist toleranse og tålmodighet. Takk til dem !

Jeg retter en spesiell takk til de pedagogiske lederne og styreren som var med i drøftingsgruppa i Prosjekt SAM. De var alle svært engasjerte, og bidro til faglige utviklingsprosesser på høyt nivå. - En takk til *alle* de barnehageansatte som var med i prosjektet ! Uten en aktiv ”grasrot”, intet prosjekt !

Hamar, oktober 2008

Truls Dahl

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
TABELLOVERSIKT	7
FIGUROVERSIKT	9
VEDLEGG - OVERSIKT	10
1. INNLEDNING	11
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	12
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR	14
2. LOVVERK OG TEORETISK REFERANSERAMME	15
2.1 LOVVERK OG RETNINGSLINJER	15
2.2 ALVORLIGE ATFERDSPROBLEMER OG UTAGERENDE ATFERD	16
2.2.1 <i>Atferdsproblemer og utagerende atferd – en systemisk forståelse</i>	16
2.2.2 <i>Kjennetegn og forekomst</i>	19
2.3 SOSIAL KOMPETANSE OG RELASJONELLE UTFORDRINGER	21
2.3.1 <i>Sosial kompetanse</i>	21
2.3.2 <i>Relasjonelle utfordringer</i>	23
2.4 KVALITETSUTVIKLING, LÆRING OG KOMPETANSEHEVING	25
2.4.1 <i>Sikring og utvikling av kvalitet</i>	25
2.4.2 <i>Læring og kompetanseheving</i>	26
2.5 EN SYSTEMTEORETISK ANALYSEMODELL	30
2.5.1 <i>Et teoretisk grunnlag for LP-modellen</i>	31

2.5.2	<i>Modell for læringsmiljø og pedagogisk analyse</i>	35
3.	METODE OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSENE	44
3.1	PROSJEKT SAM.....	44
3.2	EN EVALUERING BASERT PÅ EMPIRISKE UNDERSØKELSER	48
3.3	UNDERSØKELSENE RELATERT TIL FORSKNINGSPØRSMÅLENE	50
3.3.1	<i>Selvopplevd kompetanseheving blant personalet</i>	52
3.3.2	<i>Hyppighet av utagerende atferd</i>	55
3.3.3	<i>Sosial fungering</i>	61
3.4	ETISKE VURDERINGER	66
4.	RESULTATER OG ANALYSE	68
4.1	FORSKNINGSPØRSMÅL NR. 1 - SELVOPPLEVD KOMPETANSEHEVING.....	68
4.1.1	<i>Kompetanseheving - resultater av undersøkelsen</i>	68
4.1.2	<i>Kompetanseheving - drøfting av resultatene</i>	71
4.2	FORSKNINGSPØRSMÅL NR. 2 – UTAGERENDE ATFERD HOS DE FEM BARNA.....	74
4.2.1	<i>Utagerende atferd – resultater av undersøkelsene</i>	74
4.2.2	<i>Utagerende atferd – drøfting av resultatene</i>	77
4.3	FORSKNINGSPØRSMÅL NR. 3 – SOSIAL FUNGERING HOS DE FEM BARNA	79
4.3.1	<i>Sosial fungering – resultater av undersøkelsen</i>	79
4.3.2	<i>Sosial fungering - drøfting av resultatene</i>	83
5.	DISKUSJON	87
	KILDELISTE	96

Tabelloversikt

Tabell 1.1 Min pedagogiske leder var med på samlingene på Rådhuset. Hun/han forklarte hva vi skulle gjøre på avdelingen. Dette syntes jeg var svært interessant!..	69
Tabell 1.2 Vi prøvde ut den systemteoretiske analysemodellen i vårt arbeid med utagerende barn. Jeg lærte mye av dette !!.....	69
Tabell 1.3 Prosjektet har ført til at jeg har økt min kompetanse når det gjelder arbeid med utagerende barn!.....	70
Tabell 1.4 Jeg tror prosjektet har ført til at hele avdelingspersonalet har økt sin kompetanse når det gjelder arbeid med utagerende barn!	71
Tabell 2.1 Registrering av verbal utagerende atferd før og etter tiltaksperioden på fire uker. Antall ganger pr. 5 dager.	74
Tabell 2.2 Registrering av fysisk utagerende atferd, og ødelegging av gjenstander/materiell - før og etter tiltaksperioden på fire uker. Antall ganger pr. 5 dager.	75
Tabell 2.3 Spørsmål nr. 8 i spørreskjemaet: Synes du at barnet sjeldnere utagerer verbalt nå, enn det gjorde fram til begynnelsen av november 2005?	76
Tabell 2.4 Spørsmål nr. 9 i spørreskjemaet: Synes du at barnet sjeldnere viser fysisk utagering nå, enn det gjorde fram til begynnelsen av november 2005?	76
Tabell 2.5 Spørsmål nr. 10 i spørreskjemaet: Synes du at barnet sjeldnere ødelegger ting/gjenstander/materiell nå, enn det gjorde fram til begynnelsen av november 2005?	77
Tabell 3.1 Utsagn nr. 1: Barnet er nå mye flinkere til å vente på tur.	80
Tabell 3.2 Utsagn nr. 2: Barnet er nå mye flinkere til å leke samme lek i lengre tid.	80

Tabell 3.3 Utsagn nr. 3: Barnet virker mye gladere nå. 81

Tabell 3.4 Utsagn nr. 4: Barnet er nå mye flinkere til å leke sammen med andre barn uten at en voksen må være i nærheten hele tiden. 81

Tabell 3.5 Utsagn nr. 5: Barnet er nå mye mer godtatt av andre barn. 82

Tabell 3.6 Utsagn nr. 6: Når barnet nå er i konflikter blir hun/han mye raskere blid igjen..... 82

Tabell 3.7 Utsagn nr. 7: Barnet er nå mye flinkere til å følge beskjeder fra oss voksne. 83

Figuroversikt

Figur 1 - en systemteoretisk analysemodell (LP-modellen).....37

Figur 2 – personalandeler som formidler forbedring i sosial fungering.....84

Vedlegg - oversikt

Vedlegg 1 - lysbildepresentasjon brukt i Prosjekt SAM

Vedlegg 2 – brev til barnehagene i kommunen; informasjon om prosjektet og tilbud om å melde sin interesse for å delta

Vedlegg 3 - grov kjøreplan for høsten 2005

Vedlegg 4 - detaljert kjøreplan for høsten 2005

Vedlegg 5 - spørreskjema; selvopplevd kompetanseheving blant personalet

Vedlegg 6 - brev til barnehagestyrerne, følgeskriv til vedlegg 5 (samt et spørreskjema som ikke brukes her)

Vedlegg 7 - brev til de pedagogiske lederne, følgeskriv til vedlegg 5 (samt et spørreskjema som ikke brukes her)

Vedlegg 8 - brev til resten av de ansatte, følgeskriv til vedlegg 5 (samt et spørreskjema som ikke brukes her)

Vedlegg 9 - et skriv til de pedagogiske lederne om et begrepsapparat og atferdsregistreringene

Vedlegg 10 - registreringsskjema til bruk for hver enkelt observatør

Vedlegg 11 - registreringsskjema, forundersøkelsen

Vedlegg 12 - registreringsskjema, etterundersøkelsen

Vedlegg 13 - spørreskjema; de ansattes vurdering av forekomst av utagerende atferd (spørsmålene 8, 9 og 10), og deres vurdering av sosial fungering (utsagnene 1-7)

Vedlegg 14 - følgeskriv til vedlegg 13

Vedlegg 15 - brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, av april 2006

1. Innledning

Det må anses å være utfordrende for en voksen person å sette seg inn i hvordan et lite barn har det når vedkommende skriker, kaster ting rundt seg, slår eller sparker andre, samtidig som det roper upassende ord til de som er i nærheten. Man kan imidlertid tenke seg at barnet opplever kaos, utilstrekkelighet og mislykkethet - både i forhold til seg selv, og i relasjon til andre personer. Denne oppgaven handler om barn i førskolealder som viser utagerende atferd i en slik grad og i slike sammenhenger at det er et problem både for dem selv og for andre.

Med bakgrunn i mitt arbeid som førskolepedagog ansatt i pedagogisk psykologisk tjeneste, har jeg fra de fire til fem siste årene merket meg en økning i antall henvisninger der det beskrives at barns atferd gir seg utslag i vansker med å innordne seg sosiale spilleregler, og at atferden er særdeles negativ og voldsom overfor andre personer og materiell. Jeg opplever dette arbeidsfeltet som viktig, utfordrende og interessant, og slik er det nærliggende for meg å fokusere på temaet i en masteroppgave.

I fagmiljøer er det blitt en nokså utbredt oppfatning at barn som har behov for særskilt hjelp og støtte, bør få dette så tidlig som mulig. Man anser det som viktig av forebyggingshensyn. Denne holdningen synes klart å gjelde vedrørende barn som utviser utagerende atferd fordi man mener at konsekvensene av en "vente-og-se"-holdning kan bli svært negative. En faggruppe oppnevnt av to departementer hevdet at høy forekomst av utagerende atferd sammen med hyperaktivitet, er den faktoren som i førskolealder best kan predikere alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomning i ungdoms- og tidlig voksen alder (Kirke-, utdannings- og forskningsdept. & Barne- og familiedept. 2000).

Barna som betegnes som utagerende vil ofte befinne seg innenfor grupper som beskrives ved hjelp av termer som eksempelvis barn med atferdsproblemer, psykososiale vansker eller sosiale og emosjonelle vansker. Johannessen og Larsson-

Swärd viser til et forskningsprosjekt utført av Sundelin og Lagerberg, og refererer funn som sier at personalet i skole og barnehage uttrykker maktesløshet og villrede med hensyn til hvordan man skal hjelpe barn med atferds- og psykososiale vansker (Johannessen & Larsson-Swärd 1999). Med bakgrunn i slike funn, og uttalelser fra barnehagepersonell som jeg ved gjentatte anledninger har hørt, synes det nødvendig å utvikle strategier slik at personalet får hjelp til å håndtere disse utfordringene på en bedre måte.

I kommunen hvor jeg er tilsatt ble det i mars 2005 startet et prosjekt der man ønsket å bidra til utvikling av kompetanse blant barnehagepersonell, med utagerende barn som målgruppe. Dette ved å gi innføring i, og la prosjektdeltakerne prøve ut, en systemteoretisk *analysemodell*. Prosjektet fikk etter hvert navnet *Prosjekt SAM*.

I samarbeid med leder for PP-tjenesten, og sjef for Barne- og familieavdelingen, fant jeg at det ville være interessant å evaluere Prosjekt SAM. Vi var enige om at jeg skulle gjøre undersøkelser for et slikt formål, og skrive masteroppgaven i tilknytning til dette.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med oppgaven er å belyse om innføring i og utprøving av en systemteoretisk analysemodell hadde betydning for hvorvidt barnehagepersonell opplevde en kompetanseheving, samt om utprøvingen av modellen i noe grad påvirket de aktuelle barnas sosiale atferd i barnehagen.

Med bakgrunn i ovenstående er problemstillingen for oppgaven formulert slik:

Kan en systemteoretisk analysemodell bidra til å bedre kvaliteten på arbeidet med utagerende barn i barnehager ?

For å belyse problemstillingen ble følgende tre forskningsspørsmål stilt:

1. Opplevde personalet kompetanseheving etter utprøving av modellen ?
2. Fant vi en reduksjon i hyppighet av utagerende atferd hos de aktuelle barna etter utprøving av modellen ?
3. Så vi en bedring i de aktuelle barnas sosiale fungering etter utprøving av modellen ?

I Prosjekt SAM var hovedfokuset på faktorer i barnehagemiljøet, og de aktuelle barnas fungering her. Med slike rammer er det samtidig verdt å poengtere viktigheten av kontakten mellom barnehagen og dens omgivelser, og da i første rekke samarbeidet med barnas foreldre. I formålsparagrafen i Lov om barnehager står følgende:

Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.
(Lov om barnehager av 2005, prg. 1)

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver uttales at barnehagepersonalet skal informere foreldrene om barnehagens virksomhet, og begrunne denne. Foreldrene skal inviteres til medvirkning (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2006).

Slik signaliseres det tydelig fra våre myndigheter at det er nødvendig med en god kommunikasjon og et godt samarbeid mellom barnehage og hjem. Videre er det faglig enighet om at barnas utbytte av oppholdet i barnehagen er påvirket av hvorvidt foreldrene er inkludert i det som skjer her (Haug 1993 og Grythe & Midtsundstad 2002).

Til tross for disse føringene og rådende syn, og den viktighet som disse representerer, vil denne oppgaven i hovedsak dreie seg om hva man kan gjøre for å bidra til å utvikle barnehagepersonalets kompetanse med det mål å hjelpe de utagerende barna innenfor barnehagens rammer. I og med at en systemisk forståelse vil bli lagt til grunn, kan en slik avgrensning synes snever. Jeg vil imidlertid søke å vise hvordan

det kan være fruktbart å benytte et systemteoretisk perspektiv selv om man har dette fokuset; arbeidet med de utagerende barna i barnehagen.

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem hovedkapitler. I innledningen presenteres oppgavens anliggende og tema, samt oppgavens problemstilling med forskningsspørsmålene som har til hensikt å belyse denne.

I kapittel to søker jeg å gi et innblikk i det rammeverk myndighetene har lagt for barnehager når det gjelder institusjonens arbeid med barns sosiale kompetanse. Jeg søker videre å belyse hvordan atferdsproblemer og utagerende atferd kan betraktes ved hjelp av en systemisk forståelse, utdyper begrepet sosial kompetanse, og sammenholder dette med mellommenneskelige relasjoner.

Med bakgrunn i et behov for stadig å forbedre det arbeidet som utføres overfor utagerende barn i barnehager, redegjør jeg for noen teoretiske betraktninger vedrørende kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Deltakerne i Prosjekt SAM ble tilbudt opplæring i en systemteoretisk analysemodell. Til slutt i kapittel to beskriver jeg deler av teorigrunnet for denne - som også er å finne i avsnitt 2.2.1 - , og forklarer selve modellen.

I kapittel tre beskrives hvordan Prosjekt SAM ble gjennomført. Jeg søker å gi et innblikk i de metodiske framgangsmåtene for innsamling av data og analyse, samt begrunnelser for disse. Videre blir etiske problemstillinger behandlet her. Kapittel fire inneholder en presentasjon av funnene i undersøkelsene, og analyse og tolkning av disse. Det siste kapitlet gir en oppsummering av de viktigste funnene, samt en drøfting av hvilke mulige perspektiver disse kan bidra til i det videre arbeidet med utagerende barn i barnehager.

2. LOVVERK OG TEORETISK REFERANSERAMME

Jeg vil i det følgende søke å lage et relevant ”bakteppe” hva angår lovverk og teoretisk referanseramme for denne oppgavens fokus. Det er imidlertid ikke gjort omfattende forskning innen temaet atferdsproblematikk og utagerende atferd i barnehager. Man har tradisjonelt vært mer opptatt av elevers fungering i skolen. Derfor kommer jeg til å vise til noe av denne forskningen.

2.1 Lovverk og retningslinjer

I Lov om barnehager prg. 2 om barnehagens innhold understrekes det at barnehagen skal ta hensyn til barnas funksjonsnivå og bakgrunn. Videre står det at:

Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap. (Lov om barnehager av 2005, prg. 2)

Våre folkevalgte er opptatt av at barnehagen skal lære små barn om hvilke verdier som gjelder i vårt samfunn, og samtidig legge til rette for at barna får muligheter til å forme sine aktiviteter og relasjoner. Barnehagen er ment å skulle arbeide med disse utfordringene slik at barna - ut i fra sine egne forutsetninger - erfarer å lykkes i sosial samhörighet med andre.

Departementet utdyper lovverket slik :

Sosial kompetanse er vesentlig for å motvirke utvikling av problematferd som diskriminering og mobbing. Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging på dette området. Barnehagen skal arbeide kontinuerlig med å støtte og fremme enkeltbarns og barnegruppens sosiale ferdigheter. ... Et aktivt og tydelig personale er nødvendig for å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø. (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2006: 28)

Disse føringene framstår som klare. Våre myndigheter gir uttrykk for at utvikling av sosial skikkethet hos barn er et viktig bidrag i arbeidet for reduksjon av atferdsproblematikk og aggressiv atferd, og tillegger i så måte barnehagen en

oppgave for det samfunnet vi lever i. De ansatte i barnehagen må være engasjerte i arbeidsfeltet, og de skal fortløpende skjøtte denne oppgaven.

Det synes å være belegg for å hevde at de ansatte i barnehagen *er* viktige personer for barna som går der, og de livene de lever. Bø viser til G. H. Meads bruk av begrepet "the significant others", og nevner barnehagepersonell som tilhørende denne gruppen (Bø 2000: 169).

2.2 Alvorlige atferdsproblemer og utagerende atferd

Utagerende atferd må kunne sies å være en type atferdsproblematikk som denne kan gi seg utslag i. Temaet er svært sammensatt med et stort omfang av termer og forståelsesmåter. I sin definisjon av alvorlige atferdsproblemer - der hun har sitt fokus på barn og unge som utviser aggressiv og utagerende atferd - skriver Sørliie blant annet at :

Alvorlige atferdsproblemer er et relativt, multideterminert og vanskelig modererbart fenomen som både avhenger av individuelle forhold, relasjonelle forhold og kontekstuelle forhold i barnets/ungdommens nære oppvekst- og læringsmiljøer. (Sørliie 2000: 41)

Med bakgrunn i en slik måte å betrakte fenomenet alvorlige atferdsproblemer på, vil man innen denne oppgavens rammer kunne si at utagerende atferd i barnehagen påvirkes både av egenskaper ved barnet, av relasjoner mellom menneskene i barnehagen og av andre forhold her. Det synes nødvendig å ivareta ulike perspektiv. Jeg vil derfor legge til grunn en systemisk forståelse av fenomenet alvorlige atferdsvansker og utagerende atferd.

2.2.1 Atferdsproblemer og utagerende atferd – en systemisk forståelse.

Spesialpedagogikken bygger i mange henseende på en tradisjon der man har sitt fokus på det man oppfatter som egenskaper ved individet. Slik er det også innen temaet atferdsproblematikk. Denne referanserammen viser til forutsetninger hos

individet særlig av biologisk og kognitiv art (Smith 2004). Det kan dreie seg om genetiske egenskaper eller påførte skader som påvirker barnets sosiale ferdigheter negativt. Imidlertid synes slike forhold heller å operere på en probabilitisk enn en deterministisk måte, og utvikling av sosial kompetanse er i stor grad avhengig av faktorer i barnets miljø som kan virke beskyttende eller risikofremmende på interaksjonen mellom individet og dets omgivelser (Klefbeck & Ogden 2003 og Ogden 2005).

Teorier om mennesker i samhandling med hverandre, og betydningen av relasjoner i og mellom sosiale systemer vokste fram på 1970-tallet. Innenfor systemteorien har Urie Bronfenbrenner og hans utviklingsøkologiske perspektiv betydd mye for pedagogikken og spesialpedagogikken. Bronfenbrenner la vekt på *gjensidigheten* mellom individ og miljø som et bærende element i utviklingsprosessen. 'Bronfenbrenner (1977) definerer utviklingsøkologi som en progressiv, gjensidig tilpasning mellom barn i utvikling og det foranderlige miljøet som omgir det.' (Klefbeck og Ogden 2003: 51).

Bronfenbrenner har sammenfattet de utallige faktorene i et oppvekstmiljø i en utviklingsøkologisk modell, og han '...oppfatter miljøet som en serie sammenhengende strukturer hvor den ene utgjør kjernen i den andre.' (Bø 2000: 158). En vanlig måte å anskuelliggjøre den økologiske modellen på, er ved hjelp av fire konsentriske sirkler der individet - her barnet - utgjør sentrum. De ulike nivåene - fra det umiddelbare og nære til det omfattende miljøet, eller systemet - kaller han mikro-, meso-, ekso og makrosystemer.

Mikrosystemet består av miljøer som fysisk og sosialt kan avgrenses i forhold til andre miljøer, og det er miljøer som barnet i det daglige har direkte kontakt med. '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: 22). Det første mikrosystemet barnet trer inn i består som regel av foreldre, og eventuelt søsken. Dernest knytter det seg gradvis til

andre nære miljøer; som den øvrige familien, gruppe barn i nabolaget og eventuelt til en barnehage og personene der.

Mesosystemet utgjør samspillet mellom ulike mikrosystemer, som for eksempel kontakten mellom hjem og barnehage. Barns utvikling profiterer på at det er verdi- og interessemessig konvergens mellom de ulike mikrosystemene, og at personene i de ulike miljøene kjenner og støtter hverandre (ibid.).

Ekso- og makrosystemene er systemer utenfor barnets rekkevidde, men de vil indirekte kunne påvirke barnets utvikling. Eksempler på delsystemer i eksosystemet er foreldres arbeidsplass, og instanser i det kommunale tjenestetilbudet. Makrosystemet innebærer strukturer på overordnet plan; eksempelvis økonomiske og politiske forhold på nasjonalt og internasjonalt nivå, og kulturers grunnlag i ideologier og tradisjoner. Slike overgripende trekk nedfelles i de underliggende systemene (Bø 2000 og Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2004).

Nordahl et al. viser til det utviklingsøkologiske perspektivet når de skriver at:

Dette innebærer at problematferd mer hensiktsmessig kan defineres som en "failure to match" mellom individ og kontekst. ... Det kan med andre ord dreie seg om et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger. (Nordahl et al. 2005: 32/33)

En slik forståelse av problematferd ivaretar det synspunkt at vi har å gjøre med et relativt fenomen i stor grad påvirket av det gjensidige samspill mellom barnet og det miljøet barnet befinner seg i. Nordahl et al. hevder at 'En klasse kan betraktes som et økologisk system...' (Nordahl et al. 2003: 53). En gruppe barn på en barnehageavdeling kan også vurderes slik.

Bronfenbrenner skriver : 'The factors of *activity, role, and interpersonal relation* constitute the *elements*, or building blocks, of the microsystem.' (Bronfenbrenner 1979: 22). Bø omtaler disse byggeblokkene som "treenigheten" (Bø 2000: 160). Når man skal søke å finne hvilke faktorer som virker inn på sosial atferd i et mikrosystem er det av særlig verdi å kartlegge de mellommenneskelige relasjonene, og hvordan deltakerne oppfatter dem (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2004).

2.2.2 Kjennetegn og forekomst

Kjennetegn

Faren ved å beskrive kjennetegn ved mennesker som har det vanskelig er den stigmatiseringen begrepsbruken kan bidra til. For å kunne yte hjelp, er det imidlertid nødvendig å bygge opp kunnskap som gjør det mulig å forstå hvilke problemer det dreier seg om (Tangen i Befring & Tangen 2005). Slik er det også nødvendig å stille spørsmålet: Hva kjennetegner ”de utagerende barna” ? I det følgende velger jeg å støtte meg til Befrings beskrivelse av disse barna som ofte vil...:

...fremstå som en provokasjon for det nære livsmiljøet ved sin mangelfulle impuls kontroll og ved en uberegnelig, ustrukturert atferd. En naturlig konsekvens av dette er den påpekte tendensen til å komme i konflikt med andre. (Befring i Befring & Tangen 2005: 257)

Aasen m. fl. beskriver de aktuelle barnas atferd i stor grad på tilsvarende måte. Barna ’utviser manglende selvkontroll’, ’..krever øyeblikkelig behovstilfredsstillelse’, utviser ’aggressive handlinger’ og ’..destruktiv atferd’. (Aasen et al. 2004: 33/34).

Det er ofte ikke handlingene i seg selv som er problematiske. Det er først og fremst atferdens ’...frekvens, grad av intensitet, varighet og omfang som fører til at noen barn oppfattes som atferdsproblematisk.’ (ibid:37). Det er videre avgjørende at man tar hensyn til hva som kan forventes ut i fra barnets alder. Man har som regel en høyere toleranse for at barn i førskolealder kan vise sinne og impulsivitet, enn om barnet er kommet opp i skolealder. En faggruppe uttaler imidlertid, der den viser til D. J. Smith m. fl., at de vanskeligste eller mest belastede tilfellene kan observeres helt ned i 3 – 4 års alderen (Kirke-, utdannings- og forskningsdept. & Barne- og familiedept. 2000). L. Smith skriver om ’..barn med utagerende vansker i to- til treårsalderen...’ når han viser til en undersøkelse gjort av Mesman og Koot (Smith 2004: 171).

Hva gjør barn når de viser mangelfull impuls kontroll, fremstår provoserende og hyppig kommer i konflikt med andre ? Sørliie skriver at barn med alvorlige atferdsproblemer ofte viser ’... en eller annen kombinasjon av fysisk og verbal aggresjon (utagering), stjeling, lyving og/eller andre brudd på sosiale normer og

andres rettigheter.’ (Sørli 2000: 39). Borge viser til Olweus og skiller mellom fysisk og ikke-fysisk aggresjon. Om førstnevnte skriver hun at denne atferden er lett å observere hos små barn fordi de kan bite, klype, slå, sparke, spytte på og angripe andre mennesker eller dyr (Borge 2005). Fysisk utagerende atferd kan også gi seg utslag i at personen volder skade på og ødelegger gjenstander. Det er slike uttrykk som representerer den utagerende - eksternaliserte - atferden. Internalisert - eller inagerende - atferd brukes ofte om atferdsproblemer mer i retning av depresjoner, ensomhet og sosial isolasjon (Nordahl et al. 2005).

Det synes vanskelig å finne forskningsresultater som peker på hvilke *former* for utagering som kan predikere ulike utviklingsforløp. Imidlertid er det sannsynlig at problemet er mer gjennomgripende, og prognosene dårligere, dersom flere kjennetegn forekommer ofte og samtidig, i ulike mikromiljøer, samt varer over tid (Nordahl et al. 2005 og Borge 2005).

Forekomst.

Det er i liten grad gjort undersøkelser når det gjelder forekomst av utagerende atferd hos barn i førskolealder. Fenomenet er bedre kartlagt med hensyn til barn og unge i skolealder, og jeg refererer innledningsvis til undersøkelser fra dette feltet.

Sørli (2000) viser til flere studier utført i den vestlige verden når hun skriver at mellom 1 % og 3 % hevdes å ha signifikant alvorlige utagerende atferdsproblemer, mens mellom 10 % og 12 % har slik problematferd av moderat art. I tillegg til andelen som anslås å ha alvorlige atferdsproblemer, regner man vanligvis med en noe større risikogruppe. Med fokus på førskolebarn, og i et forebyggende perspektiv, er det viktig å være oppmerksom på denne. I vestlige land synes gruppen barn og unge med høy risiko for utvikling av slike atferdsproblemer å ligge mellom 4 % og 10 %. De fleste kildene synes å inkludere barna som allerede har alvorlige atferdsproblemer i denne (ibid).

I barnehager er det gjort noen undersøkelser hva angår atferd hos barn som er involvert i mobbing. Disse undersøkelsene har sitt fokus på en systematisk plaging og

trakassering av andre over tid, og er interessante også i min sammenheng. Perren og Alsaker utførte en undersøkelse i en middels stor by i Sveits. Studiet involverte et utvalg bestående av 344 barn i 18 barnehager (Perren & Alsaker 2006). Man opererte med fire former for mobbing: fysisk, verbal, objekt-relatert og eksklusjon. Slik forteller observasjonene oss noe om forekomst av utagerende og aggressiv atferd.

Undersøkelsen viser at førskolelærerne vurderte barna slik at 7 % befant seg i kategorien for både mobbere og mobbeofre, og 12 % i kategorien mobbere. Gjennom intervju med barna undersøkte man også disses vurderinger. Her fant man at 6 % ble opplevd både som mobbere og som mobbeofre, og 8 % som mobbere. – I og med at undersøkelsen innbefatter utestenging av andre, favner den videre enn mitt fokus. Imidlertid peker undersøkelsen på at eksternalisert problematferd forekommer blant barn i barnehager, og den kan til og med antyde et relativt høyt omfang.

2.3 Sosial kompetanse og relasjonelle utfordringer

I dette avsnittet søker jeg å utdype begrepet *sosial kompetanse*. Slik kompetanse ser ut til å være en viktig ressurs for å unngå ”drop-out” fra skolen, depresjon, kriminalitet, rusmisbruk og annen problematferd (Lamer 1997). Det er videre relevant å rette oppmerksomheten mot hva som forventes av barna i barnehagen, og spesielt hvilke utfordringer de utagerende barna her står overfor i sitt møte med andre mennesker; det jeg har kalt ”relasjonelle utfordringer”.

2.3.1 Sosial kompetanse

Det er problematisk å vise til en entydig definisjon av begrepet sosial kompetanse. Ulike forfattere refererer til forskjellige aspekter ved fenomenet. Da programmet ”Du og jeg og vi to” ble utviklet av K. Lamer, var en viktig del av dette å danne en begrepsmessig ramme for arbeidet med å fremme sosial kompetanse hos barn i norske barnehager (Lamer 1997). I min sammenheng synes det særlig relevant å ta utgangspunkt i de fem hovedområdene Lamer beskriver når hun operasjonaliserer

begrepet sosial kompetanse: *Empati og rolletaking, Prososial atferd, Selvkontroll, Selvhevdelse og Lek, glede og humor*. Området som hun kaller *Tilegnelse og anvendelse av sosiale ferdigheter* drøfter hun ikke på linje med hovedområdene, fordi slike observerbare ferdigheter sorterer inn under hvert enkelt av disse (ibid.).

I det følgende tillater jeg meg å referere utdrag av Lamers definisjoner av disse fem innholdsområdene. *Empati og rolletaking*: 'innlevelse i andre menneskers følelser og evne til å trekke slutninger om andres synspunkt, intensjoner, ønsker, motiver... i den hensikt å oppføre seg passende overfor den andre. ... det dreier seg om å sette seg inn i en annens rolle eller perspektiv.' (ibid: 105). *Prososial atferd*: 'positive sosiale holdninger og handlinger, for eksempel å...oppmuntre, inkludere, vise omsorg for osv. Prososiale handlinger er frivillige og synes å ha til hensikt å være til nytte for andre.' (ibid: 105). *Selvkontroll*: 'å kunne utsette egne behov og ønsker i situasjoner som krever turtaking, kompromisser ..., og å takle mellommenneskelige konflikter. Det handler også om å planlegge og vurdere egen atferd,... ' (ibid: 105). *Selvhevdelse*: 'å ta initiativ i forhold til andre, ... hevde sine egne meninger, ønsker og behov og å kunne stå imot vennepress. ... vise en positiv selvoppfatning gjennom en generell optimisme i forhold til at de handlingene man tar initiativet til, skal falle heldig ut.' (ibid: 105). *Lek, glede og humor*: 'å føle glede og kunne slappe av, spøke og ha det moro, ... å involvere seg fullt og helt i lek.' (ibid: 105).

Lamer understreker de ikke-observerbare elementene i sosial kompetanse; evne til empati, og de sosialkognitive prosessene som består i å tolke og å vurdere sosiale situasjoner, trekke slutninger, se muligheter og planlegge egen atferd. De observerbare sosiale ferdighetene som barnet utviser representerer "toppen av isfjellet" som *en del av* den totale sosiale kompetanse det besitter (Lamer 1997: 48). Barnets handlinger og ferdigheter er imidlertid viktige for hvordan det fungerer i samspill med, og oppfattes av andre. I barnehager og skoler må barnas handlinger reflektere empati og prososiale holdninger dersom de skal vurderes som sosialt kompetente – i tråd med disse institusjonenes målsettinger og grunnverdier (ibid).

2.3.2 Relasjonelle utfordringer

I det følgende vil jeg belyse hvordan ulike relasjoner kan påvirke de utagerende barnas muligheter for å utvikle sosial kompetanse og sosial fungering i barnehagen. Relasjonene handler om de sosiale forhold som skapes i samspill mellom mennesker, og aspekter som inngår er gjensidighet, maktbalanse og følelser. Jo mer gjensidig positive følelsene er, desto bedre er grunnlaget for utvikling og læring (Bø 2000).

Her er jeg særlig opptatt av interaksjonen mellom barna, og mellom de voksne og barna, og vil i mindre grad rette søkelyset mot voksen – voksen relasjonene. Sistnevnte anses likevel som svært viktige og spiller en vesentlig rolle for klimaet i barnehagen som generelt virker inn på barnas atferd (Lamer 1997). Dersom barna møter et personale som er lite samkjørt og der de ansatte praktiserer svært forskjellig, kan dette innebære store utfordringer for barn som i utgangspunktet er lite kompetente (ibid).

Barn – Barn. Flere forfattere framhever relasjonene mellom barn som særs viktige når det gjelder utvikling av sosial kompetanse. '... sosial attraktivitet framstår som en sentral verdi i oppveksten, ...' (Nordahl 2005: 20). Helmen Borge framhever at venner er uunnværlige i de prosessene som er nødvendige for å fremme alderstilpasset sosial kompetanse (Borge 2005).

Mange barn i barnehager tilbringer mye tid sammen med andre barn. Men det er heller de spesielle egenskapene ved relasjonene mellom barn som gjør dem betydningsfulle. Sammenlignet med voksen - barn relasjoner hevder Frønes at disse preges av: kommunikativ kompleksitet - tve- og mangetydighet - at relasjonene må oppnås - likeverd mellom deltakerne - kulturell produksjon (Frønes 2006). Frønes framhever i særdeleshet likeverdigheten mellom barn, i hvert fall blant barn som befinner seg på noenlunde samme alders- og utviklingsnivå. Han skriver at 'Den andres perspektiv gripes lettere når den andre på visse fundamentale områder er lik en selv.' (ibid. 2006: 191).

På den annen side; i relasjoner som kjennetegnes av kompleksitet og mangetydighet kan utagerende barn komme til å høste mange negative erfaringer. Disse barna er utpreget ”her-og-nå”-orienterte, og har vansker med å se sammenhenger mellom intensjoner, handling og resultat. ’Strategiene deres blir derfor ofte planløse og hjelpeløse de farer formålsløst omkring fra aktivitet til aktivitet,... sinte og sjelden blide eller glade.’ (Kvelling 2007: 300). De kan bli oppfattet som konfliktskapere og provokatører, og slik bli nektet tilgang til situasjoner der de kunne hatt muligheter til å lære, og å praktisere sosiale ferdigheter (Lamer 1997). En ”negativ sirkel” kan derved bli etablert.

Voksen – barn. Frønes beskriver voksen – barn relasjonene med motsatte termer av barn – barn relasjonene: - de er kommunikativt enkle - er entydige - er tilskrevet - det eksisterer ulikeverdighet mellom deltakerne - de innebærer kulturell reproduksjon (Frønes 2006). Store deler av kommunikasjonen mellom voksne og barn er av konstaterende natur, og dette ligger i det vertikale forholdet mellom parter som ikke er likeverdige (ibid). Den kulturelle reproduksjonen kommer til uttrykk gjennom oppdragergjerningen som er en viktig del av voksnes ansvar overfor barn.

Barn skal ikke behøve å forhandle seg til posisjoner eller samvær med voksne; de voksne bør være der uansett. I relasjoner som er tilskrevet kan det imidlertid være lettere å utvikle uheldige atferdsmønstre (ibid.). Den voksnes utfordring vil sannsynligvis bestå i å gi selvfølgelig omsorg, *samtidig* som man gir impulser til læring og videre utvikling. ’I samspill mellom barn og voksne er samspillet kvalitet og dets konsekvenser utelukkende den voksnes ansvar.’ (Juul & Jensen 2003: 123).

Det ser ut til at de voksnes oppfatninger av barn i stor grad kan påvirke forhold mellom barn og voksne. Hundeide viser til ulike resultater funnet av forskerne Smilansky, Klein, Goodnow og Collins, Harkness og Sigel, og skriver at disse ’... bekrefter at omsorgsgivers oppfatninger og definisjoner av barnet kan åpne eller lukke muligheten for positiv omsorg og påvirkning av samspill.’ (Hundeide 2003: 33). Han argumenterer for at man derfor først bør søke å påvirke omsorgsgivers

oppfatning av barnet slik at det skapes holdninger som gjør det mulig for vedkommende å handle til beste for barnets tilpasning og utvikling.

Det er av særlig betydning at barnehagepersonell stadig utvikler sitt arbeid for å fremme barns sosiale kompetanse og korrigerende utagerende atferd. Det er derfor interessant å søke å belyse noen av de faktorene som kan bidra til å bedre den pedagogiske praksis.

2.4 Kvalitetsutvikling. Læring og kompetanseheving.

I barnehagene vil en prosess henimot høyere kompetanse og bedre kvalitet kunne komme til anvendelse på to nivåer (Skogen 2004). Primærnivået handler om hvordan de ansatte legger til rette for en best mulig opplæring for barna på avdelingen og i mindre grupper. Når et målrettet arbeid utføres for at alle ansatte skal få hevet *sin* kompetanse for å oppnå en bedre kvalitet på det arbeidet som blir utført i forhold til barna, beveger vi oss på sekundærnivået. I dette avsnittet er det sekundærnivået jeg vil rette oppmerksomheten mot.

2.4.1 Sikring og utvikling av kvalitet

Med fokus på sikring og utvikling av kvalitet på det arbeidet som utføres overfor utagerende barn i barnehager, kan det være nyttig å operasjonalisere kvalitetsbegrepet i noe grad. Jeg velger å støtte meg til Skogen når han refererer til Shoji Shiba og framhever fire fenomener innenfor ”Total Quality Management” (TQM): *fokus på brukeren, total deltakelse, kontinuerlig forbedring og sosiale nettverk* (Skogen & Buli Holmberg 2002 og Skogen 2004).

Skogen, som har sin oppmerksomhet rettet mot skolen, poengterer at eleven er den primære brukeren (Skogen 2004). Tilsvarende vil jeg hevde at det vil være aktuelt å framheve barnet i barnehagen, og spesifikt de utagerende barna. Med primærbrukeren i fokus oppnår barnehagen å yte best tjenester når alle de ansatte medvirker på flere nivåer i ulike prosesser. Slik vil de bedre kunne oppnå en felles forståelse av hva de

skal gjøre; de vil kunne arbeide mot de samme målene, og innsatsen vil lettere la seg koordinere. Dette inngår i total deltakelse.

Overordnede målsettinger og visjoner skal være styrende for virksomheten, men visjoner er ofte uopnåelige i praksis. Det er heller snakk om en stadig ”utbedring” av arbeidet for å *nærme* seg en visjon. Videre i TQM bringer man derfor inn elementet om en kontinuerlig forbedringsprosess. Til slutt inngår sosiale nettverk; ’.. spredning av utviklet kunnskap skjer best når aktørene kommuniserer...’ (ibid: 22). Erfaringer må tas vare på slik at det foregår læring i de ulike personalgruppene og mellom disse; på avdelingene, i barnehagene og helst på tvers av barnehager.

Dersom disse fire elementene i TQM ivaretas i arbeid med utagerende barn i barnehager, synes det sannsynlig at kvalitet kan trygges og utvikles videre.

2.4.2 Læring og kompetanseheving

Skogen anskueliggjør en prosess henimot *Kvalitetsutvikling* ved hjelp av ”Utviklingsløyfen” (Skogen 2004). Her tas det utgangspunkt i en tradisjon som ofte kalles problembasert læring (PBL), og som jeg vil komme tilbake til.

Utviklingsløyfen beskriver de konkrete utfordringer i hverdagen (*Problem*) som utgangspunktet for endring og læring. Det oppstår et ønske om og et behov for å forbedre praksis. Man planlegger endringer, og i et målrettet arbeid for å oppnå slike (*Innovasjon*) anses det som viktig å lære av sine erfaringer, og slik forbedre sine kvalifikasjoner og utføringen av sitt arbeid (*Kompetanseheving*) (Skogen 2004 og Skogen 2006). Det planlagte endringsarbeidet for å forbedre praksis, og tilhørende innovasjons- og rådgivningsstrategier, vil ikke bli behandlet her.

Skogen skriver at ’.. kompetanseheving forutsetter læring.’ (Skogen 2006: 142). Slik vil også *motivasjon* for læring kunne påvirke hvorvidt man oppnår bedre kvalitet på arbeidet. Jeg vil i det følgende rette oppmerksomheten mot motivasjon for læring, samt noen av elementene i en læringsprosess (PBL), og læring i organisasjoner. Læringsbegrepet vil ikke bli drøftet. Det brukes mer i betydningen ”å lære noe av

noe”, og dette kan assosieres til det Illeris kaller ’almindelig læring’ (Illeris 2006: 135). Til slutt i dette avsnittet vil jeg søke å belyse kompetansebegrepet.

Motivasjon for læring. I sine drøftinger av didaktiske problemstillinger skriver Rørvik om indre og ytre motivasjon for læring. Han sier at vi i stedet for indre motivasjon kan snakke om *interesse*, og at ’Interesse gjev assosiasjonar til handling.’ (Rørvik 1994:149). Er vi interessert i noe, har vi et behov for å utøve. Ytre motivasjon handler om hva den lærende kan forvente av ytre konsekvenser; for eksempel belønninger eller sanksjoner. Skogen behandler begrepet motivasjon som en del av den kreative prosessen, og framholder at mennesker gjør en bedre jobb når de gjør noe de begeistres av, og når dette ’.. kommer fra det som ofte kalles en indre motivasjon.’ (Skogen 2006: 99).

Det er hensiktsmessig å anse interesse, indre motivasjon og kreativitet som påvirkelige dimensjoner i individet. Skogen refererer Ray som hevder viktigheten av å legge forholdene til rette slik at det gis muligheter for utvikling av kreativitet (ibid.).

Problembasert læring (PBL). Skogen nevner fire hjørnesteiner i problembasert læring; *erfaringer, refleksjoner, diskusjoner og teori* (Skogen 2004). Sistnevnte som omhandler nødvendigheten av etablert kunnskap og teori vil ikke bli drøftet her, men anses som et like viktig fundament som de tre førstnevnte som jeg vil rette min oppmerksomhet mot.

Hovedhjørnesteinen dreier seg om at ’.. *læringen forankres i praktiske erfaringer..*’, og har sitt utgangspunkt i konkrete praktiske problemer eller utfordringer (Skogen 2004: 33). Erfaringslæring bygger på at mennesker lærer best av den erfaring de selv høster (Gotvassli 2004). Det synes å være et viktig poeng at erfaring sees i sammenheng med tidligere erfaringer og framtidige erfaringsmuligheter, for bare gjennom en slik kontinuitet får den enkelte erfaring en mening (Illeris 2006: 138). Vi kan imidlertid ikke stoppe med erfaringer og si at dét er nok. I så fall kan vi stå i fare for at den tause kunnskapen og et ”erfaringstyranni” får råde grunnen (Kvernbekk i Kvistad & Søbstad 2005: 113).

Dersom man skal evne å lære av egne erfaringer må man både ha muligheter for og kapasitet til å gjøre seg *refleksjoner* over disse. Barnehagen som institusjon med det formål å yte kvalitetstjenester til primærbrukerne er avhengig av at de ansatte her reflekterer sammen, og går inn i *diskusjoner*. Dette må også sees i sammenheng med relasjonene mellom de voksne i barnehagen, som ble berørt i kap. 2.3.2. Skogen kaller dette for 'et kreativt og problemløsende samarbeid mellom kolleger' (Skogen 2004: 36). I boken *Entreprenørskap i utdanning og opplæring* har han byttet ut begrepet *diskusjon* med *kollektiv refleksjon* (Skogen 2006).

Læring i organisasjoner. Når Dalin bruker begrepet *lærende organisasjon*, tenker han '... på en bedrift der både organisatoriske og kulturelle mønstre er skapt *med sikte på å stimulere* til så vel individuelle som felles læringsprosesser.' (Dalin 2001: 74). Skogen utfyller dette ved å hevde at læringen må være *relevant*, og slik bidra til at organisasjonen realiserer sine målsettinger og stadig nærmer seg sine visjoner. Videre vil læringen som skjer i en slik organisasjon være *komplementær*, i den forstand at deltakerne utfyller hverandre i sin dyktiggjøring (Skogen 2006: 144). Det siste bringer oss tilbake til enkeltpersonenes personlige mestring, som er fundamentet i en lærende organisasjon (ibid.).

Kompetanse. Erfaringsbasert læring og kollektive refleksjoner bringer oss videre i "Utviklingsløyfen", til kompetanseheving. Lamer framhever to viktige aspekter ved kompetansebegrepet sett i relasjon til barnehagepersonalets egen yrkeskompetanse; *det anvendte perspektiv* og *holdningsaspektet* (Lamer 1997). Sistnevnte synes å berøre *personlig kompetanse*, og det er disse tre elementene i kompetansebegrepet som her vil bli tillagt vekt. Enn videre belyses begrepet *selvoppfattet kompetanse*.

Det anvendte perspektiv kommer til uttrykk eksempelvis gjennom Nordhaugs definisjon av kompetanse som '... *kunnskaper, ferdigheter og evner som kan anvendes til å utføre arbeid.*' (Nordhaug 1998: 21). Det anvendte perspektivet understrekes også av Lauvås og Handal når de refererer til begrepet realkompetanse som '.. den totale beredskapen for å løse oppgaver, håndtere situasjoner osv. ... Kompetanse knyttes altså til det vi *braker*, og ikke til det vi *har.*' (Lauvås & Handal

2000: 105). I sin definisjon av kompetanse legger også Lai (2004) vekt på hva som gjør det mulig å *utføre* oppgaver i tråd med de mål man har satt seg.

Lamer viser til von Krogh og Roos og framhever den enkeltes *holdning* til en gitt oppgave som en del av kompetansebegrepet, fordi denne alltid vil virke inn på resultat av utført arbeid (Lamer 1997). Vi nærmer oss det som Skau kaller personlig kompetanse, og som bør tillegges vekt særlig i yrker der mellommenneskelige relasjoner står sentralt. 'Vi tilegner oss slik kompetanse i skjæringspunktet mellom fag og person, og vi gjør det gjennom å utfordre våre egne verdier, holdninger, tenkesett og væremåter.' (Skau 2005: 9).

I forlengelsen av det anvendte perspektivet, holdningsaspektet og personlig kompetanse, velger jeg å støtte meg til følgende definisjon av kompetansebegrepet:

"Kompetencebegrebet henviser [...] til, at en person er kvalificeret i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viden – og mer end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. Dermed indgår i kompetence også personens vurderinger og holdninger – og evne til å trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger." (Jørgensen i Illeris 2006: 143)

Illeris hevder at en slik bred og helhetsmessig kompetanseforståelse muliggjør at man kan anse kompetanse som dét som tilsiktes med en læringsprosess. '... man kan i øvrigt også tale om organisationers og nationers competence.' (ibid.: 143)

Det synes relevant å gjøre noen refleksjoner omkring individets *selvoppfattede kompetanse* som Lamer omtaler når hun refererer til Masterpasqua (Lamer 1997). Dette dreier seg om hvilken oppfatning den enkelte har av sine egne forutsetninger for å løse aktuelle oppgaver. Lai skriver om fenomenet som "subjektiv mestringstro" i det hun viser til Bandura. Hun hevder videre at denne mestringstroen '.. påvirker ytelse, og derfor er med på å bestemme i hvilken grad en person er "kompetent". Lav mestringstro er et vesentlig hinder for både læring og kompetanseanvendelse og -mobilisering, mens høy mestringstro er en sentral lærings- og anvendelsesfremmende faktor.' (Lai 2004: 190). I tråd med dette viser Aakerøe til White som '... mener

følelsen av kompetanse har motiverende kraft, ..' (Aakerøe 1997: 98). Slik vil det være mulig å argumentere for at selvoppfattet kompetanse kan påvirke hvorvidt man er motivert for læring.

Over 2/3 av de ansatte i barnehager er assistenter som utgjør en gruppe ufaglærte arbeidstakere. Illeris viser til den såkalte Mattheus-effekten, og skriver at den læringen som finner sted i arbeidslivet i enda større grad enn læring gjennom institusjonalisert utdanning, har en '.. tendens til især at komme de i forvejen bedst uddannede til gode ...' (Illeris 2006: 235). Slik synes det enklere å oppnå kompetanseheving dersom man allerede har en del kompetanse, sannsynligvis både ved at man blir tilbudt mer, men også fordi man lettere lar seg motivere og ved at man nyttiggjør seg tilbud på en annen måte. Det siste fordi man har større forutsetninger for - gjennom refleksjoner - å knytte nye erfaringer til allerede tilegnet kompetanse.

Jeg har søkt å belyse hvordan motivasjon for læring, erfaringsbasert læring, refleksjoner og kompetanseheving kan bringe oss nærmere en sikring og utvikling av kvalitet på arbeid som utføres. I det følgende presenteres et "verktøy" som i denne sammenhengen er ment å skulle hjelpe barnehagepersonale i en kontinuerlig forbedring av sin praksis der hensikten er å hjelpe utagerende barn til bedre sosial fungering.

2.5 En systemteoretisk analysemodell

Den systemteoretiske analysemodellen som beskrives her kalles "LP-modellen"; en modell for utvikling av *læringsmiljø og pedagogisk analyse*. Begrepene *den systemteoretiske analysemodellen* og *LP-modellen* vil i det følgende bli brukt synonymt. Modellen har vært prøvd og brukt i skoler, og i det følgende bygger jeg i stor grad på det forsknings- og utviklingsarbeidet som i denne sammenheng er utført av Nordahl m.fl. (Nordahl et al. 2003, Nordahl 2005 og Nordahl et al. 2005). Terminologien er derfor i noe grad relatert til skolesektoren. Jeg forsøker imidlertid å

gjøre stoffet aktuelt for barnehager og de menneskene som har sitt engasjement innen dette feltet.

Alvorlige atferdsproblemer og utagerende atferd ble i avsnitt 2.2.1 betraktet ved hjelp av en systemisk forståelse, med særlig vekt på det utviklingsøkologiske perspektiv. Dette teoritilfanget anses å være basalt for LP-modellen. I det følgende presenteres modellen, men først belyses ytterligere elementer i dens teoretiske grunnlag. Jeg søker å konkretisere systemforståelsen til å omfatte tre perspektiver: individ-, aktør- og det kontekstuelle perspektivet. I tillegg vil jeg nevne mestringsperspektivet, atferdsteori og sosial interaksjonslæringsteori som viktige bidrag til en arbeidsmåte etter LP-modellen.

2.5.1 Et teoretisk grunnlag for LP-modellen

I sine senere arbeider understreker Bronfenbrenner '..det aktive individets biologiske utrustning..' i det gjensidige samspillet mellom individet i utvikling og dets omgivelser, og han omtaler dette ut fra et "bioøkologisk perspektiv" (Nordahl et al. 2005: 57). Denne innfallsvinkelen bringer oss i retning av individets egenskaper og forutsetninger.

Individperspektivet

Når det gjelder tidlig utvikling viser Smith blant annet til Calkins når han omtaler "atferdsegenskaper" hos spedbarnet. 'Det er rimelig å anta at utviklingen initieres av en biologisk basert nevroreguleringsmekanisme som gjør at et barn er predisponert for visse atferdsmønstre.' (Smith 2004: 43). I slike sammenhenger beskrives forstyrrelse av selvregulering, som anses å være en ressurs grunnet i "individets temperamentssegenskaper" (ibid.).

Nordahl et al. (2003) viser til Eaves m.fl. og Slutske m.fl. og anfører at forskning tyder på at nevrobiologiske og genetiske kilder kan gi en konstitusjonell sårbarhet hos noen barn som gjør de disponible for alvorlige atferdsproblemer. For disse barna kan det være aktuelt å snakke om skader i sentralnervesystemet som følge av genetiske

forhold, infeksjoner eller ulykker. Den vansken som hyppigst er diagnostisert, og som man antar har en fremtredende genetisk komponent, er Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). (Nordahl et al. 2003 og Ogden 2005). Det hører imidlertid ikke til i oppgaven å gå nærmere inn på kjennetegn ved diagnoser og diagnostiske termer.

Videre vil begrensninger på det kognitive området kunne komme til uttrykk ved dårlig evne til å tolke sosiale signaler fra andre, og barnet vil ha vansker med å bidra til problemløsning og fleksibilitet i sosialt samspill. Slik vil det ofte være problematisk å lære av erfaringer, og å løse konflikter på en sosialt akseptabel måte (Nordahl et al. 2005).

Individperspektivet er ofte blitt kritisert for å være sykdoms- og avviksorientert, og for å ha et for sterkt fokus på mangler ved individet. I enkelte sammenhenger kan imidlertid individets nevrobiologiske og genetiske forutsetninger bidra til en helhetlig forståelse av problemene. 'Innenfor en systemisk tilnærming er hensynet til slike egenskaper og deres konsekvenser for atferden en viktig del av den samlede forståelsen.' (ibid: 61). Samtidig er det verdt å poengtere at forhold i barnets omgivelser ofte påvirker i hvor stor grad, og hvordan, vanskene kommer til uttrykk. Et ensidig individperspektiv vil ikke være tilstrekkelig i arbeid med utagerende barn.

Aktørperspektivet

Aktørperspektivet understreker at '...barn og unge, også de som viser problematferd, er handlende og villende individer som ønsker å skape mening i egen tilværelse.' (Nordahl et al. 2005: 15). Det er særlig to forhold som i denne sammenhengen er viktige å ta hensyn til; barnets virkelighetsoppfatning, og barnets mål, ønsker og verdier.

Normer innenfor det sosiale fellesskapet vi deltar i påvirker våre fortolkninger av det vi som enkeltindivider observerer og erfarer. Men fortolkninger skjer også med bakgrunn i våre egne subjektive opplevelser. Slik skaper vi våre subjektive oppfatninger av de situasjonene vi befinner oss i, og dette er med på å danne

grunnlaget for våre handlinger. Barn og unge foretar rasjonelle valg og handler intensjonalt med bakgrunn i de konstruksjoner de har gjort av virkeligheten (ibid.). Slik kan dét som framstår som utagering være en atferd barnet tyr til for å redusere eller kvitte seg med et problem. 'Problematferd kan dermed i noen grad også ses som en form for mestringsstrategi (om enn uønsket sett fra den voksnes perspektiv)

(Nordahl et al. 2005: 33). Dette kan vi som voksne få innblikk i dersom vi er i stand til å se barn som aktører i egne liv.

Det kontekstuelle perspektivet

'Begrepet kontekst er her å forstå som de omgivelser og den sosiale sammenhengen som ulike hendelser foregår innenfor.' (Nordahl 2005: 28). Med basis i en systemforståelse er det nødvendig å ha sterkt fokus på konteksten og situasjonen omkring det problemet vi ønsker å påvirke. '... vi skal analysere og reflektere over situasjonen som problemet forekommer innenfor, mer enn problemet i seg selv.' (Nordahl et al. 2003: 54).

Nordahl framhever følgende faktorer i skolens kontekst som viktige for elevenes læring og atferd: 'Relasjonene mellom elev og lærer, verdiene og normene i skolen, lærerens ledelse av klasser og ikke minst jevnalderrelasjonene... Samlet kan disse faktorene i skolens kontekst benevnes som skolens læringsmiljø.' (Nordahl 2005: 30). Videre vil det være riktig å tilføye skoleledelse, samarbeidet mellom lærerne, og mellom hjem og skole (ibid.). Lamer understreker betydningen av slike kontekstuelle faktorer også i barnehagen (Lamer 1997).

Nordahl fant at '.. omfanget av problematferd øker når undervisningen er ustrukturert og lite engasjerende (Nordahl 2000).' (Nordahl 2005: 28). Omvendt er det mulig å forstå det slik at pedagogiske metoder som skaper strukturer og som engasjerer barn, vil kunne føre til at problematferd reduseres. For barnehagens del kan man tenke seg at de faglige utfordringene dette innebærer er aktuelle i mange dagligdagse hendelser hvor uformell opplæring foregår. Opplæring er i stor grad en dialektisk prosess i form av en interaksjon mellom den ansatte, barnet, og utfordringen i situasjonen. Den

voksnes kompetanse uttrykt gjennom vurderinger, holdninger og handlinger vil i stor grad influere på hvorvidt barna opplever struktur, og hvorvidt de lar seg engasjere. Dermed er *den voksne selv* en sentral del av konteksten i barnehagen, eller i skolen for den del (Nordahl 2005).

Ogden skriver: 'Selv om noen barn ut fra sin bakgrunn og sine kjennetegn er mer utsatt enn andre for å utvikle atferdsproblemer, så *oppretholdes atferden av problematiske transaksjoner* med omgivelsene.' (Ogden 2005: 16). Dette synes å korrespondere med oppfatningen av problematferd som en "failure to match" mellom individ og kontekst (avsnitt 2.2.1). Ved å rette oppmerksomheten mot slike sammenhenger - og derved også ta hensyn til en kompleksitet -, vil det være lettere for et barnehagepersonale å se muligheter i arbeidet med utagerende barn.

Flere elementer i LP-modellens teoretiske grunnlag

Mestringsperspektivet er et viktig bidrag til en arbeidsprosess i henhold til LP-modellen. 'Innen en systemisk tilnærming er et mestrings- eller kompetanseperspektiv grunnleggende.' (Nordahl et al. 2005: 65). Utgangspunktet er hva barnet er interessert i og har forutsetninger for å mestre. Her er fokuset på aktivt å legge til rette slik at utagerende barn blir bevisste den sosiale kompetanse de besitter. Resilience-forskning, og empowerment som metode synes å kunne gi positive bidrag til kunnskaper om hvordan vi kan hjelpe risikoutsatte barn med *en videre utvikling* av deres kompetanse (Gjærum, Grøholt & Sommerschild 1998 og Lassen i Befring & Tangen 2005).

Atferdsteori er også betydningsfull innenfor en systemisk ramme. 'Teorien (Skinner 1953) vektlegger at vi lærer ved hjelp av konsekvensene av våre handlinger.' (Nordahl et al. 2005: 76). Her er man opptatt av de responsene barnet får på atferd og som sannsynliggjør at atferden gjentar seg (forsterkere). Man ser på problematferd som en form for feillæring, eller et uttrykk for manglende læring. 'Systematisk bruk av forsterkning har vist seg særlig virksom på grunnskolens småskoletrinn og

mellomtrinn, men prinsippene har også gyldighet for eldre aldersgrupper.’ (Nordahl et al. 2003: 24).

Sosial interaksjonslæringsteori er utviklet særlig av G. Patterson og hans kollegaer ved Oregon Social Learning Center (Patterson 1982 og Patterson, Reid & Dishion 1992). Teorien er påvirket av atferdsteori. Den vektlegger imidlertid at også barnet påvirker sine omgivelser, og kan kontrollere den voksnes reaksjoner. Dersom barnets utagering fører til at den voksne gir opp og trekker seg, lærer barnet at slik atferd ”lønner” seg. Barnas utagerende atferd forsterkes, og på sikt øker risikoen for akselererende negativ atferd. De voksne får også sin belønning i den forstand at barnets utagering opphører, der og da. Både barn og voksen har gått i det Patterson kaller ’The Reinforcement Trap’ - en ”forsterkningsfelle” - der samhandlingen har låst seg i negative mønstre (Patterson 1982: 144). I følge Patterson foregår selve ”grunntreningen” til utagerende atferd i det vesentlige i familien, men barnets reaksjonsmønster kan generaliseres til eksempelvis barnehage eller skole (ibid.). Når det gjelder tiltak for å snu en negativ utvikling, benytter man seg av mestringsperspektivet idet voksne trenes i å kartlegge barnas prososiale atferd, for systematisk å rose og å oppmuntre denne. Hensikten må kunne sies å være å forsterke *ønsket* atferd. Sosial interaksjonslæringsteori er brukt for utvikling av tiltaksprogrammet Parent Management Training (PMT) (Ogden 1999), og Webster-Stratton-modellen (Webster-Stratton 2005).

Det innebærer mange utfordringer å skulle utvikle virksomme tiltak for å hjelpe utagerende barn i barnehager, og i disse arbeidsprosessene er det vesentlig at de ansatte får mulighet til å delta i kollektive refleksjoner. Utvikling av en ”lærende organisasjon” står sentralt i arbeidet med å prøve ut, og å implementere LP-modellen.

2.5.2 Modell for læringsmiljø og pedagogisk analyse

LP-modellen beskriver ikke prinsipper for hva som skal gjøres i de konkrete situasjonene der atferdsproblemer oppstår. Modellen er en fremgangsmåte for hvordan atferdsproblemer kan analyseres sett i relasjon til de omgivelsene atferden

forekommer innenfor. Den legger til rette for gjennomføring av reflekterte og begrunnede analyser av sosiale systemer der hensikten er å oppnå en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferdsproblemer. På dette grunnlaget søker man å velge hensiktsmessige tiltak eller strategier for å redusere atferdsproblemene.

Nødvendige premisser for å arbeide etter LP-modellen

Det er nødvendig at de ansatte i barnehagen arbeider sammen i grupper. Dette sikrer en faglig kvalitet, og bidrar til forpliktelse ved gjennomføring av tiltak. Nordahl m.fl. viser til Olweus og hevder at effekten av gruppearbeid i denne sammenhengen er dokumentert (Nordahl et al. 2005). Gruppene skal ha en leder som spesielt bidrar til å legge forholdene til rette for en god kommunikasjon, og som har det overordnede ansvaret for fremdriften i arbeidet.

Barn som utviser utagerende atferd kan provosere fram reaksjoner fra og holdninger hos de ansatte som det kan være ubehagelig å referere og å analysere. I personalgruppa er det derfor vesentlig å utvikle et samarbeidsklima der deltakerne opplever trygghet, og har tillit til hverandre. De skal kunne være sikre på at informasjon som blir gitt og problemstillinger som blir drøftet her, ikke kommer ut til andre.

Med den hensikt å utvikle et trygt samarbeidsklima, tilstreber man en åpen kommunikasjon i gruppa. Dette praktiseres ved at man i stor grad stiller hverandre spørsmål som ikke inneholder råd og forklaringer, men at man heller forsøker å belyse problemer ut i fra ulike innfallsvinkler. Det er faglig refleksjon og størst mulig felles forståelse som er målet for dette arbeidet.

Som en siste forutsetning for et vellykket arbeid etter LP-modellen, skal her nevnes det kravet som må stilles til faglige begrunnelser i argumentasjonen. Dette innebærer at deltakerne i en slik gruppe må søke å se forbindelsene mellom barnets utagerende atferd og faktorer i omgivelsene, eller andre forhold knyttet til barnet, som bidrar til

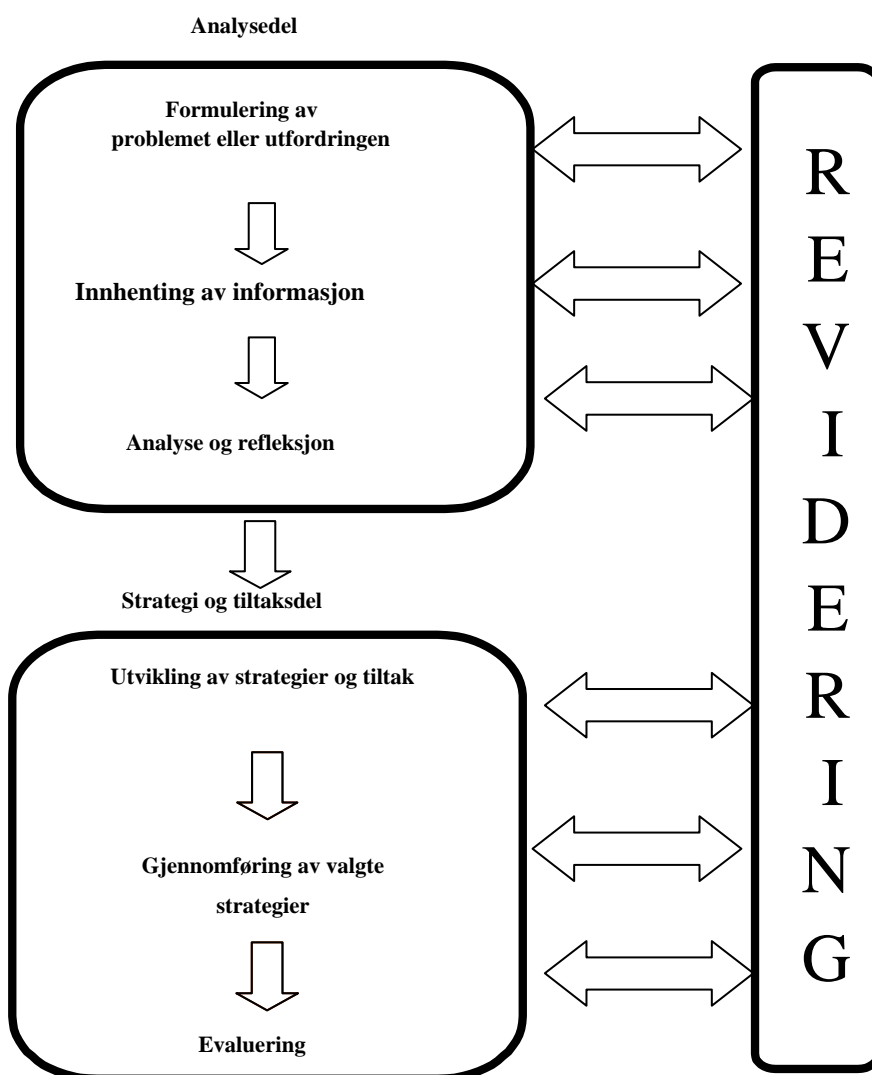
at det fremstår som vanskelig. På denne måten bør refleksjoner baseres på kunnskaper.

LP-modellen

I det følgende støtter jeg meg til framstillingen av LP-modellen slik den illustreres i *Veileder for skolen. Alvorlige atferdsvansker, effektiv forebygging og mestring i skolen* (Nordahl et al. 2003: 53 og vedlegg 1: 5). Veilederen ble brukt som studiemateriell i Prosjekt SAM. Modellen her består av seks faser som inngår i to deler: analysedel, og strategi- og tiltaksdel. *Målformulering* presenteres ikke som en egen fase, noe man gjør i senere litteratur (Nordahl 2005 og Nordahl et al. 2005).

Figur 1

Systemteoretisk analysemodell



Fasene skal gjennomføres i den rekkefølgen de framkommer i, og det er viktig at analysedelen, og strategi- og tiltaksdelen holdes klart fra hverandre. I revideringen kan man rette oppmerksomheten mot alle fasene i modellen.

Formulering av problemet eller utfordringen. I denne første fasen består arbeidet i å komme fram til en formulering av et problem, eller en utfordring. Det er de ansatte på barnehageavdelingen som skal definere og formulere det de betrakter som et problem. For at vi skal kunne kalle noe for et problem i denne sammenhengen, er det ikke tilstrekkelig at det eksisterer et behov for forandring. Det må i tillegg være ukjent hvorfor nåværende situasjon avviker fra det som er ønskelig. Det vil si at man ikke har bundet seg til bestemte forklaringer på de utfordringer man står overfor. 'Dersom måten å forstå og forklare atferdsproblemene på er fastlåst, endimensjonal eller kun individorientert, er det stor mulighet for at de bakenforliggende systemiske mekanismene ikke lar seg avdekke.' (Nordahl et al. 2005: 145).

Idet man bestreber seg på å ivareta ovenstående premisser søker man i personalgruppen å beskrive hvordan problemene rundt ett eller flere barn oppleves. Deltakerne stiller hverandre åpne spørsmål slik at de blir bedre i stand til å beskrive handlinger i kontekst. Det er viktig at problemet eller utfordringen blir formulert så tydelig og konkret at den senere kan arbeides med. Ett eksempel på en formulering av et problem kan være: "Når han skal ta kontakt med andre barn som er i lek inne, slår han, eller dytter han eller kaster han ting." En slik avgrenset og håndgripelig utfordring vil gjøre det enklere å evaluere arbeidet på et senere stadium.

Når man prøver ut modellen kan det være hensiktsmessig å engasjere seg i en utfordring som man mener det er gode muligheter for å lykkes med innen rimelig tid. Det vil være nyttig raskt å se resultater av arbeidet, og ikke minst; det er av stor betydning for barnet at ansatte innen kort tid kommer i posisjon til å gi respons på den ønskede atferden som det nå utviser. Med et slikt nytt fokus vil barnet lettere kunne oppnå en endring av sitt selvbilde i positiv retning.

Innhenting av informasjon. I den andre fasen skal man utføre kartlegging for å innhente informasjon av mer systematisk karakter. Det vil være av interesse å få innsikt i barnets forutsetninger, hvordan barnet selv opplever de vanskelige situasjonene og forstår sin virkelighet, og ikke minst tilveiebringe kunnskap om faktorer i miljøet som påvirker den atferden som er formulert som problem i fase én. Det er avgjørende å kartlegge de situasjonene der den definerte utageringen forekommer, og i disse være opptatt av relasjonene mellom menneskene, hvordan verdier og normer hevdes, de ansattes ledelse av barnegrupper - skapes det struktur og engasjement ? - , og samarbeidet mellom de ansatte.

Når det innhentes kunnskaper om barnets fungering vil det også være hensiktsmessig å vektlegge de situasjonene der barnet utviser sosial kompetanse. Arbeidsprosessen skal også være ressursorientert, og det kan være nyttig å ha informasjon om kjennetegn ved slike positive situasjoner når effektive tiltak skal utvikles. Slik kan man søke å legge til rette for en ”empowering” av de små barna !

Aktuelle metoder for kartlegging kan eksempelvis være systematiske observasjonsmetoder ved hjelp av ulike skjema, bruk av video, barneintervju og samtaler med foreldrene.

Valg av metode for kartlegging og innhenting av informasjon må tilpasses det formålet informasjonen skal tjene. Slik er det verdt å holde fast ved formuleringen av problemet, eller utfordringen.

Analyse og refleksjon. På grunnlag av den informasjonsinnhenting som er gjort skal personalgruppa nå foreta en analyse; man søker å komme fram til hvilke faktorer som bidrar til at atferdsproblemene kommer til uttrykk, og opprettholdes. Man prøver å finne fram til de forhold som er *mest sannsynlige*. I systemtenkningen har man særlig fokus på konteksten og situasjonene der utageringen finner sted. Videre er det viktig å kunne ta barnets perspektiv; søke å forstå hvordan barnets oppfatning av situasjonene, og dets ønsker, påvirker atferden.

I denne fasen er det nyttig å gjøre bruk av *sammenhengsirkelen* (Nordahl et al. 2005:152 og vedlegg 1:15). Figuren anskueliggjør sammenhengen mellom utløsende og opprettholdende faktorer og problematferd, og gir et bilde av handling i kontekst.

’Med opprettholdende faktorer menes observerbare forhold som bidrar til at atferdsproblematikken vedvarer.’ (ibid.: 152). Dette betyr at fokuset skal være på den samhandlingen som finner sted like før, og i de situasjonene der utageringen skjer. Slik er det viktig at opprettholdende faktorer blir oppfattet som situasjonsbestemte, men de kan også representeres ved såkalte risikofaktorer; eksempelvis i betydningen av en diagnose, eller sterkt autoritær oppdragerpraksis. Det er imidlertid rimelig å hevde at den pedagogiske utfordringen i stor grad innebærer hvordan ”håndverket” praktiseres i de konkrete hverdagssituasjonene der barn er sammen med andre barn, og voksne. Det er derfor av betydning at man engasjerer seg i de forhold som det er mulig å endre på.

Det må også reflekteres over kartleggingen av de situasjoner der barnet fungerte godt sosialt. På samme måte som ved den definerte problematferden, kan man lage en sammenhengsirkel og søke å finne faktorer som utløser og opprettholder ønsket atferd. I litteraturen som her er brukt foreskrives ikke LP-modellen for bruk med hensyn på en systemisk analyse av slike sammenhenger. Det synes imidlertid å være godt mulig å kunne utføre en slik parallell ”positiv” analyse, for å finne fram til hva man må gjøre *mer* av; hvordan man i barnehagehverdagens spontane situasjoner kan organisere og praktisere god metodikk enda bedre.

Vi beveger oss nå over i LP-modellens andre del som kalles *strategi og tiltaksdel*. Denne holdes klart atskilt fra analysedelen der man definerte problemet, innhentet informasjon og foretok selve analysen.

Valg av strategier og tiltak. Det skal nå utvikles og velges ’....strategier som skal redusere betydningen av eller fjerne de faktorene som opprettholder atferdsproblemene.’ (Nordahl et al. 2005: 155). Dersom vi setter i verk tiltak i forhold til faktorer som ikke har særlig sammenheng med problematferden, vil vi stå i fare for

å bruke tid og krefter på arbeid som har liten virkning på denne. Slik ser vi at det er av betydning at vi har konsentrert oss om de faktorene vi gjennom kartleggingsarbeidet har klart å dokumentere som mest sannsynlige. Samtidig skal det være rom for idéer og forslag til tiltak, slik at man får belyst ulike muligheter for hva som kan gjøres.

Nordahl m.fl. understreker igjen de elementene som inngår i læringsmiljøet, og sier at det er innenfor disse forskningsfunderte områdene at tiltak ofte viser seg å ha positiv effekt (ibid.). Hvordan de spesifikt bør gjennomføres vil være avhengig av hva kartleggingsarbeidet og analysen viste.

De ansatte som har definert problemet velger hvilke tiltak som skal iverksettes. Beslutningene skal være vel begrunnede. Innen et systemisk arbeid er det viktig å utvikle strategier som reduserer betydningen av, eller fjerner, *flest* mulig påvirkningsfaktorer.

Det vil være av stor betydning at personalgruppa er konkret i drøftingene, slik at flest mulig blir kjent med hvilke forståelsesmåter som legges til grunn for de strategiene man velger.

Gjennomføring av strategier og tiltak. Når man med bakgrunn i et analysearbeid har bestemt seg for hvordan man vil gå fram i det konkrete arbeidet må de ansatte kunne avkreves lojalitet, slik at arbeidsmåtene nå blir prøvd ut før man starter en debatt og kommer med motargumenter. De ansatte må forplikte seg til å utføre oppgavene på en strukturert måte innenfor en avgrenset tidsramme, og ledelsen i barnehagen må legge til rette slik at personalet får muligheter til å gjennomføre strategiene. 'Profesjonalitet i denne sammenhengen vil være å gjennomføre det som faktisk er avtalt.' (Nordahl et al. 2005: 157).

De ansatte gjør jevnlig notater om hvordan gjennomføringen går; om hvorvidt de får gjort det som er besluttet, om hvordan barna reagerer, og om hvilke resultater som oppnås. En grundigere kartlegging bør gjennomføres på ny, like før evalueringen skal

finne sted. Om den ikke er så omfattende som den var i fase to, så bør den kunne bidra til at vurderinger kan foretas på grunnlag av en viss dokumentasjon.

Evaluering. Nordahl (2005) og Nordahl et al. (2003 og 2005) skriver at evalueringen bør foretas etter en avgrenset tidsperiode på to til tre uker etter at gjennomføringen startet. Tidspunktet for evaluering ble avtalt idet man valgte strategier og tiltak.

Det vil ofte være hensiktsmessig å starte med å vurdere selve gjennomføringen. Spørsmål av betydning vil i denne forbindelse være *om* tiltakene er blitt gjennomført, og om de er blitt utført kontinuerlig og på en systematisk måte. Dersom evalueringen viser at tiltakene bare delvis, eller overhodet ikke, er gjennomført, vil det være vesentlig å stille spørsmål om *hvorfor*. Dette for å finne hvilke faktorer som har vært til hinder for realiseringen. Det trenger ikke være de valgte strategiene som er uhensiktsmessige, men det kan ha vært gjennomføringen som ikke har vært konsekvent og regelmessig nok. Dersom man på et slikt grunnlag likevel velger bort tiltak, står man i fare for å forkaste framgangsmåter som kunne vært hensiktsmessige, om de hadde blitt gjennomført i henhold til planlagte strategier.

Videre skal resultatene av utført arbeid vurderes. Relevante spørsmål er om problemet eller utfordringen, slik den ble formulert i modellens første fase, er blitt redusert, og om det har vært en positiv utvikling. Slik kan vi få svar på om strategiene var nyttige med hensyn på å bedre barnets sosiale fungering, og hvorvidt barnehageavdelingen - det sosialøkologiske systemet - er brakt til en høyere grad av likevekt.

Revidering. Revideringen vil innebære utvikling av forslag til forbedringer, og konklusjonene fra evalueringen vil bestemme hvor omfattende disse endringene blir. Dersom det ikke kan vises til noen positive endringer, kan det være nødvendig å revidere arbeidet som er gjort; i én, flere eller i alle fasene av LP-modellen. Det er av stor betydning at personalet ikke fortsetter med strategier og tiltak som ikke har noen innflytelse på de utfordringene de står overfor, mens tiltak som viser seg å fungere godt må videreføres. Dersom de planlagte arbeidsmåtene ikke har latt seg

gjennomføre, bør det iverksettes tiltak som fjerner de faktorene som har hindret slik gjennomføring. Nordahl et al. (2005) poengterer dette siste som en viktig del av revideringen.

Erfaringer med LP-modellen

Modellen er utprøvd i et forskningsbasert utviklingsprosjekt som ble avsluttet i 2005 (Nordahl 2005). Her deltok 14 skoler i tre kommuner, over en periode på to og et halvt år. Evalueringen ble gjennomført som et pre-posttestdesign med kontrollgruppe, og inkluderte kartlegging ved prosjektstart og i sluttfasen av prosjektet i både prosjektskolene og i et antall kontrollskoler. Resultatene fra evalueringen viser at elevene i prosjektskolene forbedret sine skolefaglige prestasjoner i høyere grad enn elevene i kontrollskolene. Videre utviklet elevene i prosjektskolene bedre sosiale ferdigheter enn elevene i kontrollskolene. Det ble mindre bråk og uro i undervisningen. Det ble færre konflikter mellom elevene, og en klar nedgang i mobbing. Det var ingen områder i evalueringen der kontrollskolene skåret bedre enn prosjektskolene i utvikling fra første til andre måling, dette til tross for at kontrollskolene i denne perioden deltok i et nasjonalt utviklingsprosjekt (anti-mobbeprogrammet Zero). Resultatene viser også at lærere gjennom refleksjon og endring av egen praksis kan videreutvikle pedagogiske ferdigheter som innebærer evne til å lede og å strukturere undervisningen, noe som ble ansett å være av stor betydning.

3. Metode og gjennomføring av undersøkelsene

Hellevik viser til V. Aubert som sier at 'En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder.' (Hellevik 2002: 12). Slik må utprøvingen av LP-modellen, og derved Prosjekt SAM, også kunne sies å være en del av metoden her.

I det følgende beskrives prosjektet; litt om bakgrunnen, hvordan det startet og ble gjennomført. Dernest tar jeg for meg noen viktige elementer i en evaluering som baserer seg på empiriske undersøkelser; konkretiseringer av teoretiske begreper, samt forholdet mellom årsak og virkning. Avsnitt 3.3 innledes ved at jeg søker å redegjøre for Cook og Campbells validitetssystem. Videre beskrives - i tilknytning til hvert forskningsspørsmål - hvordan undersøkelsene ble konstruert og gjennomført, og det blir foretatt vurderinger av validitet. Til slutt i kapittel tre gjøres noen betraktninger om hvordan forskningsetiske retningslinjer er søkt imøtekommet.

3.1 Prosjekt SAM

I kommunen hvor jeg er ansatt gjennomførte pp-tjenesten vår og høst 2005 et prosjekt der en gruppe pedagogiske ledere i barnehager fikk innføring i LP-modellen, og prøvde ut denne i arbeidet med utagerende barn - *Prosjekt SAM*. Deler av dette vil bli beskrevet her.

I samme kommune var det høsten 2004 blitt startet et prosjekt ved navn *Bra, bedre, best!* med målsettinger om forebygging og håndtering av alvorlig atferdsproblematikk i skolen. Alle lærerne i kommunens grunnskoler deltok. Det varte over to skoleår, og må sies å ha vært "forløperen" til Prosjekt SAM.

Begge prosjektene skulle bidra til å dreie pp-tjenestens arbeidsprofil fra det individorienterte og i større grad over til det systemrettede, både i den forstand at man

ønsket mer fokus på samspillet mellom enkeltelever/-barn og deres læringsmiljø, men også ved at man ville søke å arbeide med personalgrupper i skolen og barnehagen for utvikling av skole-/barnehagemiljøer. Dette med særlig bakgrunn i Opplæringslova, der tjenestens ansvar for å '.. hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseheving og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov' understrekes (Opplæringslova av 1998, prg. 5-6).

I januar 2005 fikk jeg av leder for PP-tjenesten i oppdrag å utarbeide en prosjektskisse for Prosjekt SAM. Denne ble også levert barnehagesjefen i kommunen. De to lederne sendte brev til alle de private og kommunale barnehagene med tilbud om å melde sin interesse for å delta i prosjektet (vedlegg 2). Slik startet Prosjekt SAM, og fikk følgende arbeidstittel: "Utagerende barn – barn med sosiale og emosjonelle vansker i barnehagene. En arbeidsmodell med hensyn på å bedre det sosiale samspill."

Målsettingene for Prosjekt SAM ble i stor grad kopiert fra Bra, bedre, best!, men omarbeidet til å gjelde barnehager. De ble formulert slik:

Effektmål: Å forebygge og mestre alvorlig atferdsproblematikk i et godt læringsmiljø.

Resultatmål:

Opplæring i bruk av en systemteoretisk analysemodell slik at den er et effektivt verktøy for barnehagen.

Økt teoretisk kompetanse og handlingskompetanse i håndtering av atferdsproblematikk.

I nevnte brev, der prosjektet ble presentert, fremgikk at 'Vi tenker her spesielt på de barna som er særlig grenseutprøvende og utagerende.', og LP-modellen ble kort beskrevet i form av en framgangsmåte for arbeid med aktuelle barn. Det ble orientert om at maksimum åtte personer ville få delta, og kjøreplanen med innhold for de tre første prosjektsamlingene ble presentert.

Det meldte seg ni interesserte. De som fikk delta var to pedagogiske ledere fra hver sine barnehager, to fra en tredje barnehage, to fra en fjerde, og én pedagogisk leder og styreren fra en femte barnehage. Disse vil i det følgende bli kalt *de pedagogiske*

lederne. På prosjektsamlingene deltok disse samt undertegnede, som ledet prosjektet og samlingene. Vi utgjorde *drøftingsgruppa*. Drøftingsgruppa hadde 10 samlinger; fem i tidsrommet fra begynnelsen av mars til midten av mai, og fem i perioden september – desember 2005. Styreren gikk ut av gruppa etter de fem første samlingene, og en pedagogisk leder fra én av de barnehagene som fra før hadde to representanter, kom inn i stedet. Slik var det de samme fem barnehagene som hele tiden var representert i drøftingsgruppa, og til sammen åtte barnehageavdelinger.

Til første samling hadde de pedagogiske lederne utarbeidet cases der de beskrev et konkret barns situasjon generelt, og barnets situasjon i barnehagen spesielt. Blant disse ble det valgt ett case som drøftingsgruppa brukte i sin gjennomgang av LP-modellen. De fire neste samlingene ble avsatt til dette. Den pedagogiske lederen for caset ble definert som *veisøkeren* i drøftingsgruppa. På bakgrunn av diskusjonene og idéene som framkom i drøftingsgruppa tok veisøker med seg problemstillinger og oppgaver til sin personalgruppe i barnehagen. Her ble arbeidet utviklet videre, og i større grad relatert til den praktiske hverdag. Med fokus på definert problem gjennomførte avdelingspersonalet kartlegging og nødvendig informasjonsinnhenting. Konklusjoner herfra ble presentert for drøftingsgruppa, som på grunnlag av disse utførte et analysearbeid for å finne sannsynlige opprettholdende faktorer. Veisøker valgte ut de hun mente var mest aktuelle å arbeide med, og hun formidlet disse innspillene til sitt avdelingspersonale som gjorde sine kollektive refleksjoner og utviklet analysen videre. Personalet her valgte seg strategier og tiltak, og ikke minst; man *gjennomførte* de tiltakene som man i fellesskap hadde utviklet. Til slutt - og igjen med utgangspunkt i betraktninger som var gjort i drøftingsgruppa - utførte avdelingen evalueringsarbeidet. Slik fant det sted en stadig gjensidig utveksling mellom drøftingsgruppa og denne aktuelle barnehageavdelingen.

To avdelinger prøvde ut modellen våren -05; den som hadde caset, og én avdeling som gjerne ville praktisere modellen dét semestret. Begge personalgruppene arbeidet seg iherdig gjennom prosessen.

9. september kom drøftingsgruppa sammen for en ny gjennomgang av LP-modellen; vi samlet oss om et nytt case og en ny veisøker. Nå skulle imidlertid alle de pedagogiske lederne som det var mulig for prøve ut modellen gjennom praktisk arbeid på sine respektive barnehageavdelinger, og fem gjorde dét. Man arbeidet med ett barn på hver avdeling. Det ble laget en kjøreplan for hva man skulle arbeide med i hvilke perioder, slik at avdelingene til en hver tid befant seg på noenlunde samme nivå i arbeidsprosessen (vedlegg 3 og 4). Det ble sendt ut skriftlig invitasjon med sakliste til hver samling i drøftingsgruppa, hvor vi fulgte ”felles-caset” systematisk. Vi tok oss også tid til å høre hvordan det gikk med de andre.

I løpet av 2005 hadde syv av de åtte barnehageavdelingene prøvd modellen i arbeid med barn.

PP-tjenesten og prosjektleder var opptatt av at de pedagogiske lederne straks skulle la seg engasjere i og motivere for den læringsprosessen Prosjekt SAM var ment å skulle innebære. Dette særlig for at de skulle bli i stand til raskt å skape interesse og motivasjon blant de ansatte på sine avdelinger, noe som ville være et godt utgangspunkt for læring og kompetanseheving. For å oppnå et slikt engasjement ble de pedagogiske lederne på ulike måter gitt muligheter til å påvirke opplegget og å bidra med faglig innhold; eksempelvis om kartleggingsmetoder.

Tidlig i arbeidsprosessen ble følgende tema tatt opp i drøftingsgruppa: forventningene til og målsettingene for prosjektet, kompetansen i gruppa og ”kjøreregler” for kommunikasjonen i gruppa. Sistnevnte handlet om nødvendige premisser slik de er beskrevet i avsnitt 2.5.2. Dernest ble LP-modellen gjennomgått ved hjelp av lysbilder i PowerPoint (vedlegg 1), og kontinuerlig brukte vi modellen som støtte i arbeidet med caset. Det ble også lagt opp til økter med fokus på innovasjonsarbeid og kartleggingsmetoder. Enn videre engasjerte drøftingsgruppa seg i problemstillinger knyttet til evalueringen av Prosjekt SAM.

3.2 En evaluering basert på empiriske undersøkelser

Oppgavens problemstilling lyder:

Kan en systemteoretisk analysemodell bidra til å bedre kvaliteten på arbeidet med utagerende barn i barnehager ?

I et empirisk forskningsprosjekt er det nødvendig å definere nøkkelbegrepene i problemstillingen, både på et teoretisk nivå og på et operasjonelt nivå. Begrepene her er *en systemteoretisk analysemodell, kvalitet på arbeid og utagerende barn*. Hva som menes med disse ideene på et teoretisk nivå er søkt drøftet og avklart i kapittel to. I prosessen fra de teoretiske betraktningene til den empiriske studien har det vært nødvendig å konkretisere forståelsen av begrepene. Det er disse konkretiseringene som er ment å skulle angi hvilke operasjoner som må utføres for at et empirisk fenomen faller inn under det teoretisk definerte begrepet, og de kalles operasjonelle definisjoner (Hellevik 2002). De kommer til uttrykk både gjennom formuleringen av forskningsspørsmål, og - på det mest operative nivå - gjennom formuleringen av spørsmål eller utsagn informanter skal ta stilling til. I avsnitt 3.3 blir det - knyttet til hvert av forskningsspørsmålene - gjort rede for de operasjonelle definisjonene av enheter og variabler i undersøkelsene.

Forskningsspørsmålene inneholder formuleringen 'etter utprøving av modellen', og angir derved en kausal relasjon. Det kan likevel ikke sies å være slik at det foreligger et årsak-virknings-forhold mellom deltakelse i Prosjekt SAM, og eksempelvis de ansattes eventuelle kompetanseheving i det gitte tidsrom. Om vi skulle ha vurdert det slik, måtte vi ha antatt en innebygd og absolutt lovmessig sammenheng mellom middel og mål (Kvernbekk 1997). Innen et fag som spesialpedagogikk kan man vanskelig operere med en slik type kausal tenkning, som har sine forbindelseslinjer til naturvitenskap og positivisme. Det vil være av større verdi å nyttiggjøre seg et '.. kausalitetsbegrep som ivaretar det forholdet at vi ønsker å *produsere forandringer*.' (ibid: 234). Videre må et kausalitetsbegrep som skal være hensiktsmessig i pedagogisk sammenheng bygge på *det sannsynlige*, samt kunne dreie seg om individuelle tilfeller; være såkalt *partikulært* (ibid).

Evalueringer har som regel til hensikt '... å finne ut av hva man har oppnådd gjennom et tiltak, ..' (Sverdrup 2002: 26). Slik er det interessant - også i evalueringen av Prosjekt SAM - forsiktig å undersøke kausale sammenhenger av den type Kvernbekk hevder er verdifulle for pedagogikken som fag, og som baserer seg på en kritisk realisme (Lund i Lund 2002a).

For å innhente informasjon, henvendte jeg meg til de ansatte på de barnehageavdelingene som prøvde ut LP-modellen. Disse foretok vurderinger om seg selv, og vurderinger om og registreringer av fem aktuelle barns atferd. Jeg har brukt spørreskjema med faste svaralternativer; såkalt lukkede spørsmål (Mordal 2000). På ett av skjemaene har det vært mulig å avgi kommentarer. Jeg har samlet og analysert materialet etter prinsippene for survey som forskningsmetode (de Vaus 2002). Statistikkprogrammet SPSS 12.0 (Statistical Packages for Social Sciences) er benyttet for systematisering og analyse av innhentet informasjon.

I mine undersøkelser er antall enheter relativt lavt. Til tross for dette fant jeg det likevel riktig å benytte meg av spørreskjema for innhenting av data, særlig på grunn av min dobbeltrolle både som leder og som evaluator av Prosjekt SAM. Informantene skulle slippe personlig intervju med undertegnede for i størst mulig grad å unngå at deres vurderinger skulle la seg påvirke av prosjektleders nærvær.

Flere forfattere framhever nytten av å gjennomføre såkalte pilotundersøkelser på et mindre utvalg av "prøve-informanter", for å teste ut et spørreskjemas innhold og form. Det ble vurdert dit hen at det ikke var påkrevet å gjennomføre pilotundersøkelser med hensyn til evalueringen av Prosjekt SAM. I drøftingsgruppa ble det gjort refleksjoner over teoretiske begrepsdefinisjoner, og med utgangspunkt i de pedagogiske ledernes beskrivelser av barns konkrete handlinger kunne operasjonelle definisjoner utvikles.

Generelt er det rimelig å hevde at det aktuelle barnehagepersonalet skulle ha god kjennskap til det de ble spurt om. Derfor ble verken svaralternativet "Vet ikke" eller muligheten for "På Midten"-svar tatt med i noen av spørreskjemaene. Jeg vurderte at

muligheten for denne type svar kunne innebære en risiko for at jeg fikk tilbake en overrepresentasjon av slike, som en "lettvinn mulighet" (Mordal 2000: 128). - Alle som svarte, svarte på alle items.

3.3 Undersøkelsene relatert til forskningsspørsmålene

Det er særlig to aspekter ved i hvor stor grad vi kan ha tillit til måleresultater i en empirisk undersøkelse; *validitet* og *reliabilitet*. Jeg støtter meg til Cook og Campbells validitetssystem for kausale undersøkelser. Dette er ofte brukt som en referanseramme innen kvantitativ forskningsmetodikk (Lund i Lund 2002a). Reliabilitet - som reiser spørsmålet om presisjonsnivå ved målingene - vil ikke bli behandlet særskilt. 'Reliabilitet har interesse simpelthen fordi det er en forutsetning for begrepsvaliditet.' (Kleven i Lund 2002: 183).

Validitet handler om hvor gyldig måleresultatet er. Innen det spesialpedagogiske feltet har vi ofte å gjøre med såkalte psykiske variabler som er konstruert teoretisk. Slik er det særlig viktig å spørre seg om det vi observerer ved hjelp av våre operasjonelle definisjoner er adekvat for å belyse disse variablene (Befring 2002: 153). Hvorvidt vi oppnår tilfredsstillende validitet, er avhengig av om vi innhenter data som er relevante for det vi ønsker å måle i henhold til problemstillingen.

I følge Cook og Campbells validitetssystem skal følgende aspekter ved validitetsbegrepet ivaretas: *statistisk validitet*, *indre validitet*, *begrepsvaliditet* og *ytre validitet* (Lund i Lund 2002a: 105). Dersom det kan trekkes en slutning om at sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel er rimelig sterk - og statistisk signifikant - er den statistiske validiteten ivaretatt. Slike vurderinger er avhengige av resultater fra statistiske analyser og skjønsmessige vurderinger. Indre validitet dreier seg om hvorvidt det kan trekkes en holdbar slutning om at en sammenheng er kausal. Undersøkelsen har en god begrepsvaliditet dersom de operasjonelle variablene måler nøkkelbegrepene i problemstillingen. Ytre validitet

oppnås dersom det kan generaliseres eksempelvis fra den gruppen som ble undersøkt, til tilsvarende populasjon i befolkningen (ibid.).

I tre undersøkelser måles verdier knyttet til egenskaper ved barnehagepersonalet som prøvde LP-modellen, og de fem barna modellen ble utprøvd på, høsten -05. Disse ansatte, og barna, synes å fremstå som representative for barnehager og barnehagebarn i Norge. Barnehagene som var med i Prosjekt SAM er også lokalisert fra bykjerne til relativt griskrendt strøk. I dét at de pedagogiske lederne hadde meldt seg på som følge av interesse og ikke var trukket tilfeldig ut til å delta, kan det riktig nok ligge en feilkilde i den forstand at Prosjekt SAM innbefattet spesielt interesserte. Det er imidlertid ikke særlig uvanlig at pedagogiske ledere søker kompetanse innen dette feltet. Slik er det rimelig å hevde at det ikke skulle foreligge vesentlige grunner til at resultatene ikke kan overføres til andre barnehager i andre kommuner. Den største trusselen mot ytre validitet i mine undersøkelser synes å være et lavt antall respondenter.

I utgangspunktet var hensikten med forskningsprosjektet i stor grad å kartlegge barnehageansattes forståelse av interaksjonen mellom individ og system, og om Prosjekt SAM kunne ha bidratt til å øke denne. Alle de barnehageansatte som var med og prøvde ut LP-modellen, samt en kontrollgruppe bestående av 54 barnehageansatte som også arbeidet med utagerende barn, fikk tilsendt et spørreskjema med 34 spørsmål. Undersøkelsen ble utført som et kvasi-eksperimentelt design; et posttest-design med ikke-ekvivalente grupper (Lund i Lund 2002b :224). Nettopp fordi de to gruppene ikke kunne anses som likeverdige i utgangspunktet, og det heller ikke ble utført noen pretest, ble trusselen mot den indre validiteten vurdert til å være *for* høy til at man hensiktsmessig kunne analysere og tolke innsamlede data. Undersøkelsen inngår derfor ikke i oppgaven her, men kan trolig brukes i en kartlegging av eksisterende kompetanse i barnehager.

3.3.1 Selvopplevd kompetanseheving blant personalet

Forskningsspørsmål nr. 1 lyder:

Opplevde personalet kompetanseheving etter utprøving av modellen ?

Fremgangsmåte i undersøkelsen

For å besvare forskningsspørsmålet ble det konstruert et spørreskjema med fire utsagn som respondentene skulle uttrykke grad av enighet i forhold til, og det var gitt rom for kommentarer til hvert utsagn (vedlegg 5). Utsagnene var som følger:

Utsagn 1: Min pedagogiske leder var med på samlingene på Rådhuset. Hun/han forklarte hva vi skulle gjøre på avdelingen. Dette syntes jeg var svært interessant !

Utsagn 2: Vi prøvde ut den systemteoretiske analysemodellen i vårt arbeid med utagerende barn. Jeg lærte mye av dette !

Utsagn 3: Prosjektet har ført til at jeg har økt min kompetanse når det gjelder arbeid med utagerende barn !

Utsagn 4: Jeg tror prosjektet har ført til at hele avdelingspersonalet har økt sin kompetanse når det gjelder arbeid med utagerende barn !

Utsagnene ble sendt til de 28 ansatte på de syv avdelingene som deltok i utprøvingen av LP-modellen. Med spørreskjemaet fulgte informasjonsskriv; til styrerne (vedlegg 6), til de syv pedagogiske lederne (vedlegg 7), og til de 21 øvrige ansatte på disse avdelingene (vedlegg 8). Disse skrivenes omhandler også det tidligere omtalte spørreskjemaet med de 34 spørsmålene.

I undersøkelsen skilte jeg mellom de syv pedagogiske lederne som var med i drøftingsgruppa, og de 21 ansatte som ikke deltok her. De aller fleste av de sistnevnte var assistenter, og noen få var førskolelærere. Det var kun denne gruppen som skulle besvare utsagn nr. 1. Fire av disse var imidlertid ikke i arbeid under prosjektperioden, og så seg rimeligvis ikke i stand til å ta stilling til noen av utsagnene. De resterende 17 uttrykte grad av enighet til alle de fire utsagnene. De syv pedagogiske lederne formidlet sine holdninger til de tre siste utsagnene, og her var antall respondenter 24 av 28 mulige.

De innhentede data ble organisert i en datamatrix ved hjelp av SPSS 12.0. For å kunne utføre relevante sammenligninger ble det benyttet frekvensanalyser og Kvikvadrat.

Hvordan ble validitetskriteriene søkt imøtekommet? – Trusler

Statistisk validitet. I alle de tre undersøkelsene som inngår i forskningsprosjektet er antall informanter lavt (se også avsnitt 3.3.2 og 3.3.3). Dette kan gjøre det vanskelig å trekke slutninger som skulle tale for statistisk validitet.

Indre validitet. Jeg søkte å legge til rette for at det skulle bli mulig å foreta valide slutninger om sannsynlige sammenhenger mellom årsak og virkninger særlig ved å formulere utsagnene slik at Prosjekt SAM ble knyttet direkte til variablene interesse, læring og kompetanseheving. Eksempelvis ved formuleringer som '...Jeg lærte mye av dette !' der 'dette' henviser til utprøvingen av den systemteoretiske analysemodellen, og 'Prosjektet har *ført til...*' (vedlegg 5, uthevet her). Utsagnene ble derved relativt omstendelige, men jeg fant dette nødvendig for å styrke undersøkelsens indre validitet. At respondentene fikk avgi kommentarer, kunne også gjøre det mulig å se hvorvidt de hadde knyttet en avhengig variabel til den uavhengige. Videre framgår det i informasjonsskriv som lå ved spørreskjemaet at bakgrunnen for denne undersøkelsen var å se om '...slike prosjekt kan *bidra til kompetanseheving i arbeidet med utagerende barn.*' (vedlegg 8, uthevet her).

I undersøkelsen blir informantene selv bedt om å vurdere hvorvidt de erfarte interessere, læring og kompetanseheving. Selvopplevd kompetanse – eller "subjektiv mestringstro" - kan være med å bestemme hvorvidt en person faktisk er kompetent (Lai 2004). På et slikt grunnlag syntes det interessant å få innsikt i de ansattes egne vurderinger av dette. På den annen side vil det også kunne være mulig å forstå det slik at subjektive opplevelser kan true undersøkelsens forsøk på i størst mulig grad å finne kausale sammenhenger. Det kan rimeligvis tenkes at det er vanskelig for informanter å vurdere sin egen grad av læring og kompetanse, særlig når begrepene ikke er definert operasjonelt (se nedenfor).

Når det gjelder undersøkelsens indre validitet er det rimelig å hevde at denne kunne stått sterkere om det var blitt utført en pre- og en post-test, og enn videre om tilsvarende var blitt utført overfor en kontroll-gruppe.

Begrepsvaliditet. I utsagnene forekommer begrepene *interesse*, *læring* og *kompetanse*. Sistnevnte både hva angår hver enkelt ansatt, og *hele avdelingspersonalet*. Læring og kompetanse relateres til *arbeid med* utagerende barn. For at disse begrepene skal forstås relevant i forhold til det aktuelle forskningsspørsmålet og oppgavens problemstilling, vises til avsnitt 2.4. Her er det gjort betraktninger om hvordan sikring og utvikling av kvalitet i arbeidet kan påvirkes av interesse og motivasjon for læring, erfaringsbasert læring og kollektive refleksjoner som ledd i kompetanseheving både for individets del og for organisasjonens del. Det er denne *prosessen* som jeg ved hjelp av de fire utsagnene sett i sammenheng, har søkt å definere. Slik kan det hevdes at det er mulig å foreta valide slutninger fra det operasjonaliserte *forløpet* disse utsagnene i oppsatt rekkefølge er ment å beskrive, til kvalitetsbegrepet i oppgavens problemstilling. Forløpet – eller prosessen – kan jammføres med den tidligere omtalte utviklingsløyfen (avsnitt 2.4.2).

De enkelte begrepene som *læring* og *kompetanse* er ikke operasjonalisert. Innenfor rammen av denne oppgaven ligger det en oppfatning av disse begrepene som i stor grad samsvarer med alminnelig læring der denne har en bred og helhetsmessig kompetanseheving som formål (Illeris 2006). En slik fortolkning av disse to begrepene, og sammenhengen mellom dem, vil i mange henseende kunne være forenlig med vanlig skjønn. På den annen side kan mangel på operasjonelle definisjoner av begreper brukt i en undersøkelse representere en trussel mot begrepsvaliditeten. Noen av respondentene kan ha oppfattet ”Jeg lærte mye av dette” på en annen måte enn andre. Det er imidlertid – som anført – *prosessen* det her har vært viktig å få innblikk i; med det ”ytterste” formål å finne om Prosjekt SAM i noe grad påvirket kompetansen hos ”hele avdelingspersonalet”, og ikke eksempelvis ”alle i personalgruppen”. Slik er utsagn nr. 4 ment å skulle tappe informasjon om hvorvidt

man opplevde at *organisasjoners* kompetanse ble påvirket. - I tre av de fire utsagnene forekommer begrepet *arbeid med utagerende barn*. Slik ble det anvendte perspektivet i kompetansebegrepet til en viss grad fremhevet. - I drøftingsgruppa ble *den systemteoretiske analysemodellen* grundig gjennomgått, og de pedagogiske lederne tok med seg kunnskapene og erfaringene herfra til sine avdelinger. Disse fikk rollen som innovatører overfor sine personalgrupper og organisasjoner. Dette gjør det svært sannsynlig at alle ansatte som var i arbeid i prosjektperioden ble godt innforstått med hva denne modellen representerer.

På grunnlag av ovenstående synes begrepsvaliditeten i undersøkelsen å være rimelig godt ivaretatt, med det formål å besvare forskningsspørsmål nr. 1.

Endringer i pedagogisk praksis bør komme de det gjelder til nytte, og de to neste forskningsspørsmålene er rettet inn mot de utagerende barna i barnehagene.

3.3.2 Hyppighet av utagerende atferd

Forskningsspørsmål nr. 2 lyder:

Fant vi en reduksjon i hyppighet av utagerende atferd hos de aktuelle barna etter utprøving av modellen ?

Fremgangsmåte i undersøkelsen

De aktuelle barna her er de fem det ble arbeidet med i henhold til LP-modellen høsten -05. For å kunne svare på forskningsspørsmålet ble det gjennomført to typer undersøkelser; *atferdsregistreringene* og *personalets vurderinger*. Begge undersøkelsene hadde som formål å måle frekvens av utagerende atferd som var definert i tre kategorier; verbal utagering, fysisk utagering og ødelegging av materiell/gjenstander.

Før undersøkelsene ble iverksatt ble de pedagogiske lederne presentert for et skriv hvor jeg søkte å legge et grunnlag for refleksjoner omkring begrepet *utagerende atferd* (vedlegg 9). Jeg støttet meg her til Befrings beskrivelse av disse barna som ofte fremstår provoserende og med mangelfull impuls kontroll slik at de hyppig kommer i

konflikt med andre (avsnitt 2.2.2). I samme skriv konstruerte jeg operasjonelle definisjoner av de tre typene utagerende atferd, slik:

Verbal atferd. Dette dreier seg om det barnet sier til andre, roper eller på andre måter gir uttrykk for ved ”munnbruk”.

Vold mot andre personer. Vi kunne kanskje også kalt det ”fysisk utagerende atferd”. Dette dreier seg f.eks. om handlinger som slåing, sparking, dytting og lignende (dette er bare eksempler, og det eksisterer flere type handlinger som kommer inn under kategorien ”vold mot andre personer”. Ta med de du mener er relevante !)

Ødelegger ting/gjenstander/materiell.

(vedlegg 9)

Etter disse begrepsavklaringene i drøftingsgruppa ble de pedagogiske lederne anmodet om å reflektere videre over begrepsapparatet sammen med sine personalgrupper, med det formål at de ansatte oppnådde en i størst mulig grad felles forståelse av begrepene ’... mest mulig i samsvar med ovenstående.’ (vedlegg 9).

Atferdsregistreringene. Personalet på de respektive avdelingene registrerte forekomst av utagerende atferd hos barna. Dette ble gjort over fem dager i løpet av de siste 14 dagene *før* tiltakene ble iverksatt – forundersøkelsen -, og fem dager i løpet av de påfølgende 14 dagene *etter* tiltaksperioden - etterundersøkelsen.

For at barnas oppholdstider i barnehagene skulle bli dekket fullstendig, måtte man basere seg på at flere i de ulike personalgruppene observerte og registrerte. Slik ble det viktig at dette arbeidet ble organisert, og eksempelvis at samme utagering ikke ble ført opp flere ganger. Som en hjelp i dette arbeidet laget jeg et skjema som de ansatte skulle ha med seg over alt på observasjonsdagene (vedlegg 10). Registreringen ble gjort ved at man innen de ulike atferdskategoriene noterte tidspunkt for når barnet utagerte. De pedagogiske lederne tok på seg ansvaret for å samle inn informasjonen, stryke eventuelle ”dobbeltføringer”, og føre korrekt inn i registreringsskjemaene for for- og etterundersøkelsen (vedlegg 11 og 12).

Innen hver av de tre typene utagerende atferder var det utarbeidet en variabel med seks verdier, slik:

11 eller flere ganger pr. uke.

(fom.) 8 – (tom.) 10 ganger pr. uke.

5 – 7 ganger pr. uke.

3 – 4 ganger pr. uke.

1 – 2 ganger pr. uke.

forekom ikke i løpet av de fem dagene vi observerte.

(vedlegg 11 og 12)

Det er dataene fra registreringskjemaene som danner grunnlag for analysen av resultatene. Forskningsdesignet som her er beskrevet er et pretest-posttest-design med én gruppe (Lund i Lund 2002b: 229).

SPSS 12.0 ble igjen brukt for å ordne data i en matrise. Det ble benyttet frekvensanalyser, og Wilcoxon Signed Ranks Test ble brukt for å sammenligne registreringene før med registreringene etter tiltak. Sistnevnte statistiske mål er det non-parametriske alternativet til Students t-test for avhengige utvalg (Sørensen 2005).

Personalets vurderinger. De ansatte på de fem avdelingene ble bedt om å vurdere eventuelle endringer i forekomst av utagerende atferd hos de aktuelle barna. Avdelingene var ikke synkronisert når det gjaldt tidsrom for gjennomføring av tiltakene, og tiltaksperioder ble effektuert fra begynnelsen av november til 10. desember. Det aktuelle spørreskjemaet med følgeskriv ble sendt ut den 20. desember (vedlegg 13 og 14). Svarfristen ble satt til 23. desember.

De syv første indikatorene i spørreskjemaet er relatert til forskningsspørsmål nr. 3, og vil bli framstilt i avsnitt 3.3.3. De tre siste – spørsmålene nr. 8, 9 og 10 - handler om hyppighet i utagerende atferd, og er de aktuelle her. I innledningen til hvert av spørsmålene ble de ulike begrepene igjen presisert.

Presiseringene og spørsmålene lød slik:

Spørsmål nr. 8: Med å ”utagere verbalt” mener vi å kjeft, ”bruke munn” eller at man sier sårende og stygge ting om andre. *Synes du at barnet sjeldnere utagerer verbalt nå, enn det gjorde fram til begynnelsen av november 2005 ?*

Spørsmål nr. 9: Med ”fysisk utagering” mener vi slåing, dytting, sparking, lugging og lignende. *Synes du at barnet sjeldnere viser fysisk utagering nå, enn det gjorde fram til begynnelsen av november 2005 ?*

Spørsmål nr. 10: *Synes du at barnet sjeldnere ødelegger ting/gjenstander/materiell nå, enn det gjorde fram til begynnelsen av november 2005 ?*

(vedlegg 13)

Det ble foretatt ytterligere operasjonaliseringer av *hyppighet*, og dette gjorde det mulig å utvikle fem svarkategorier på ordinalnivå innen hver av atferdstypene, slik:

- Dette var ikke noe problem.

a) Det er stor forandring, og nå utagerer ikke barnet på langt nær så ofte som før !

b) Det er forandring, og nå utagerer ikke barnet så ofte som før.

c) Barnet utagerer nesten like ofte som før.

d) Barnet utagerer like ofte som før. Eller kanskje oftere.

(vedlegg 13)

Svarkategoriene a) og b) representerer en klar positiv endring, c) en positiv endring i moderat grad, og d) ingen endring eller endring i negativ retning.

På de fem avdelingene var det til sammen 19 ansatte, og 18 svarte. For å sikre at informantene ikke skulle behøve å konstruere problemer de mente ikke eksisterte, ble de gitt muligheten til å krysse av for at atferdstypen ikke hadde vært noe problem. Underforstått var det kun de som vurderte atferden til å ha vært et problem, som ble invitert til å vurdere i hvor stor grad endringer hadde funnet sted. Dette kunne medføre at det totale antall enheter (N) ikke nødvendigvis ville være 18 på alle disse tre indikatorene.

SPSS 12.0 ble benyttet for å lage datamatriksen, og frekvensanalyser ble utført for å foreta relevante sammenligninger.

Hvordan ble validitetskriteriene søkt imøtekommet? – Trusler

I følgende drøfting om validitet må begge undersøkelsene – både atferdsregistreringene og personalets vurderinger – ses i sammenheng.

Statistisk validitet. Det lave antall enheter influerer negativt på validitet i slutninger vedrørende statistiske sammenhenger. Imidlertid bør pretest-posttest-designet i atferdsregistreringene kunne anses som en tilrettelegging for statistisk validitet, og i så måte bidra positivt.

Indre validitet. Det ble gjennomført to undersøkelser – foretatt en metodetriangulering – nettopp for å legge til rette for en høyere grad av valide slutninger om kausale sammenhenger.

Mange vil mene at det er vanskelig å observere virkninger av tiltak som har vart i kun fire uker. Etter et så kort tidsrom kan det være problematisk å vurdere hvorvidt det forefinnes en årsakssammenheng mellom tiltak og atferd. I forbindelse med LP-modellen hevdes det imidlertid at dersom man ikke relativt raskt oppnår noen positive resultater, må man vurdere om de strategiene og tiltakene som er valgt, er hensiktsmessige. Nordahl et al. (2003) foreslår at en evaluering bør finne sted etter en tidsperiode på to uker! Selv om de fem pedagogiske lederne hadde vært med på gjennomgangen av LP-modellen i vårsemesteret, hadde ingen av dem prøvd den i praksis. Fire uker med tiltak ble derfor valgt som en balansert ”middelvei”.

Hendelser som oppstår uavhengig av den antatte årsaken kan frembringe den ønskede effekten, og derved representere en trussel mot indre validitet (Lund i Lund 2002a). I undersøkelsen her kunne man eksempelvis tenke seg at noen av barna som hadde vist fremgang, i løpet av tiltaksperioden hadde hatt opplevelser *utenom* barnehagetiden som bidro til en reduksjon av utagerende atferd. Endringen i skåre på avhengig variabel trengte derved ikke å bety at tiltakene var årsak til denne. Slike opplevelser kan inntreffe når som helst, og tidsaspektet blir derfor viktig. Fordi avdelingene ikke gjennomførte tiltaksperioden samtidig, ble følgende formulering nyttet i spørreskjemaet der de ansatte skulle gjøre sine vurderinger: ’Jeg er interessert i om du

synes at barnet har forandret seg *i forhold til hvordan det var fram til begynnelsen av november 2005.*' (vedlegg 13). "Fram til begynnelsen av november" ble ansett som det tidsbegrep som for de fleste avdelingene på best måte kunne representere begrepet *før tiltaksperioden*. Informantene fikk spørreskjemaet 20. desember, og slik ble det – for noen av dem - skapt et større rom for slike hendelser som kunne tenkes å true den indre validiteten. Dette ble til en viss grad nøytralisert ved hjelp av informasjonsbrevet som fulgte med spørreskjemaet (vedlegg 14). Her ble forutsetningene for å kunne svare, definert til å gjelde en viss tilstedeværelse i de tidsrommene som var interessante for sammenligningene, og det ble sågar gitt uttrykk for at informantene måtte være sikre på når tiltaksperioden hadde vært !

For ytterligere å redusere trusselen fra tilfeldige utenforstående variabler – og for å nyttiggjøre meg informantenes kunnskaper før de kunne glemmes - var det viktig å unngå en juleferie mellom tiltaksperiode og vurderinger, og informantene fikk derfor kun tre dagers svarfrist. Dette kunne jeg tillate meg fordi jeg er kjent med barnehagemiljøet i kommunen.

Begrepsvaliditet. Når en personalgruppe i en barnehage skal observere forekomst av visse typer atferd hos et barn, og registrere disse, er det viktig at observatørene er innforstått med hva man skal "se etter". Slik var det av stor betydning å bygge opp en konsistens i begrepsapparatet, og i størst mulig grad oppnå en felles forståelse av dette blant alle de ansatte på de fem avdelingene.

I den beskrevne fremgangsmåten for undersøkelsen fremgår at begrepet *utagerende barn* ble definert i samsvar med Befrings redegjørelse (avsnitt 2.2.2). Videre søkte jeg å operasjonalisere begrepet til de tre kategoriene utagering, og disse ble fremstilt for de pedagogiske lederne som nevnt over. Under refleksjonene i drøftingsgruppa kom det ikke frem større uenigheter om hva begrepene skulle representere med hensyn til konkret atferd.

Når det gjelder vold mot andre personer – eller fysisk utagering – ble det i begrepsoperasjonaliseringen brukt *eksempler* på slik atferd. Det er en viss fare

forbundet med dette, i og med at informanter da kan komme til å begrense repertoaret til kun å gjelde eksemplene. I informasjonsskrivet ble det imidlertid presisert at '... (dette er bare eksempler, og det eksisterer flere type handlinger som).' (vedlegg 9). Og i spørreskjemaet er det i forlengelsen av eksemplene skrevet: '..og lignende.' (vedlegg 13 - spørsmål nr. 9). Dette er gjort for å motivere informantene til å innbefatte *alle* de handlinger som er relevante for fysisk utagering.

Det var *hyppigheten* av utagerende atferd som skulle registreres, og vurderes. Derfor ble det i registreringsskjemaene benyttet variabler på forholdstallsnivå, og i spørreskjemaet til personalet ble begrepene *sjelden* og *ofte* brukt. Dette for å hjelpe respondentene til å holde fokus på hyppighet, og det er rimelig å hevde at nettopp begrepsvaliditeten ble styrket ved dette.

3.3.3 Sosial fungering

Forskningsspørsmål nr. 3 lyder:

Så vi en bedring i de aktuelle barnas sosiale fungering etter utprøving av modellen ?

Fremgangsmåte i undersøkelsen

De aktuelle barna er de samme som ble undersøkt med hensyn på forskningsspørsmål nr. 2, og respondentene er de samme ansatte. For å besvare forskningsspørsmål nr. 3, ble det utviklet syv utsagn for innhenting av informasjon (vedlegg 13). Disse inngikk i det samme spørreskjemaet som var aktuelt for personalets vurderinger i forskningsspørsmål nr. 2. Slik gjaldt det tidligere omtalte følgebrevet alle disse 10 items (vedlegg 14). Utsagnene nr. 1 – 7 beskrev ulike egenskaper – eller ferdigheter - hos barna, og situasjonen medio desember skulle sammenlignes med funksjonsnivå '..for ca. 2 måneder siden.', eller '..fram til begynnelsen av november..' (vedlegg 13).

De syv utsagnene er som følger:

1. Barnet er nå *mye flinkere til å vente på tur*, enn det var for ca. 2 måneder siden.
2. Barnet er nå *mye flinkere til å leke samme lek i lengre tid*, enn det var for ca. 2 måneder siden.
3. Barnet virker *mye gladere*, enn det var for ca. 2 måneder siden.
4. Barnet er nå *mye flinkere til å leke sammen med andre barn uten at en voksen må være i nærheten hele tiden*, enn det var for ca. 2 måneder siden.
5. Barnet er nå *mye mer godtatt av andre barn*, enn for ca. 2 måneder siden.
6. Når barnet nå er i konflikter blir hun/han *mye raskere blid igjen*, enn for ca. 2 måneder siden.
7. Barnet er nå *mye flinkere til å følge beskjeder fra oss voksne*, enn det var for ca. 2 måneder siden.

(vedlegg 13)

De 18 ansatte som hadde svart på de tre spørsmålene om endringer i hyppighet av utagerende atferd (forskningsspørsmål nr. 2) hadde også tatt stilling til de syv utsagnene her. Én person svarte ikke. Dersom barnet før tiltaksperioden ikke hadde hatt vansker med å prestere den angitte ferdigheten, kunne respondentene krysse av i rubrikken ”Har ikke vært noe problem”. Disse har følgelig ikke vurdert hvorvidt endringer har funnet sted, og derved kan antallet som har krysset av for grad av enighet (N) variere fra item til item.

SPSS 12.0 ble igjen anvendt for organisering av innhentet informasjon, og for analyse og tolkning av data ble frekvenstabeller benyttet.

Hvordan ble validitetskriteriene søkt imøtekommet? – Trusler

Statistisk validitet. Muligheten av å trekke valide slutninger vedrørende statistiske sammenhenger trues - som ved undersøkelsene gjort i forhold til forskningsspørsmålene nr. 1 og 2 - av det lave antall respondenter. Befring omtaler et antall på færre enn 25 – 30 informanter som ”relativt lite”, og som ”ekstremt lite” når det er færre enn 10 (Befring 2002: 206).

Indre validitet. Spørreskjemaets tittel Prosjektets *virkning på* barnas sosiale fungering, og en umiddelbar relatering til *4 uker med tiltak* var ment å skulle bidra til

informantenes fokus på hvorvidt det her kunne foreligge en kausal sammenheng (vedlegg 13). Dersom de som skal svare på spørreskjema har en høy bevissthet på en slik type relasjon mellom uavhengig og avhengig variabel, kan dette i seg selv bidra til å styrke undersøkelsens indre validitet.

For øvrig vil de truslene mot indre validitet som ble behandlet i forhold til forskningsspørsmål nr. 2, også være aktuelle her. Det dreier seg særlig om mulighetene for tilfeldige utenforliggende hendelser, og at denne muligheten i noe grad ble gjort større enn om personalgruppene hadde svart på spørreskjemaet på ulike tidspunkt relatert til *sine* tiltaksperioder. Men også her gjaldt de samme forutsetningene for å delta som informant; minimum 50 % i aktivt arbeid på avdelingen like før og like etter tiltak, samt kjennskap til hvilke uker tiltaksperioden fant sted.

Det ble ikke utført noen pre-test, og heller ikke samlet inn observasjonsdata. Om kapasitet på angjeldende tidspunkt hadde tillat det, og slike undersøkelser var blitt gjennomført, ville dette ubetinget ha bidratt til å øke muligheten for å foreta valide slutninger om kausale forhold.

Begrepsvaliditet. De pedagogiske lederne gjorde – på min anmodning - rede for hvilke situasjoner og ferdigheter som er spesielt vanskelige for de utagerende barna i barnehagen. Med utgangspunkt i de beskrivelsene de gjennom disse drøftingene gav, ble de syv indikatorene utviklet. I det følgende vil jeg søke å knytte disse til tidligere teoretiske betraktninger, og særlig til begrepet *sosial kompetanse* bestående av de fem hovedområdene slik Lamer har gjort rede for dette; *empati og rolletaking, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse og lek, glede og humor* (Lamer 1997).

Videre er det nødvendig å foreta den presisering at de syv utsagnene er ment å skulle kartlegge eventuelle *endringer* i løpet av et tidsrom. På denne måten er ikke problemstillingen *hvorvidt* barnet presterer én eller annen ferdighet, men *i hvor stor grad* barnets prestasjoner kan ha *endret seg*. Derfor brukes ordlyd som '...er nå mye

flinkere til..' (vedlegg 13). Fokuset i det følgende er imidlertid mulighetene for å trekke valide slutninger *fra* de enkelte handlingene *til* teoretiske definisjoner.

Utsagn nr. 1 - om å vente på tur. Handlingen assosieres ofte til å kunne innordne seg og å fire på egne krav. Det dreier seg om å kunne utsette egne behov og ønsker i situasjoner som krever turtaking og kompromisser. Hos Lamer (1997) er dette definisjoner på hovedområdet *selvkontroll*, og utsagn nr. 1 kan slik sies å kunne bidra til en vurdering av barnets prestasjoner innen dette feltet. – Videre er det rimelig å tenke seg at det er lettere å håndtere utfordringen *å vente* dersom man er i stand til å sette seg inn i en annens perspektiv, og klarer å se ting fra andres synsvinkel. Ved å betrakte handlingen også på denne måten, vil det i tillegg være mulig å assosiere til *empati og rolletaking*.

Utsagn nr. 2 – om å leke samme lek i lengre tid. I flere sammenhenger beskrives hvordan utagerende barn flakker fra det ene til det andre; '... farer formålsløst omkring fra aktivitet til aktivitet...' (Kvelling 2007: 300). En slik atferd bidrar til et sporadisk nærvær og overfladiske kontakter, og barnet fungerer svakt i sosialt samspill med andre. Utsagn nr. 2 synes å kunne relateres til *oppmerksomhet og konsentrasjon*. - Dersom barnet skal håndtere å være i samme aktivitet over noe tid, vil dette videre stille krav til barnet om å kunne styre impulser og '- å vurdere og planlegge sin egen atferd' (Lamer 1997: 114). Handlingen kan derfor også si oss noe om barnets prestasjoner når det gjelder *selvkontroll*.

Utsagn nr. 3 – om å være glad. Handlingen forbindes med Lamers hovedområde *lek, glede og humor*, som blant annet handler om '.. å involvere seg fullt og helt i lek.' (Lamer 1997: 105).

Utsagn nr. 4 – om å kunne leke sammen med andre barn uten at en voksen må være i nærheten hele tiden. Å leke selvstendig sammen med andre barn over tid og uten voksenhjelp, kan muligvis sies å være en type "svenneprøve", og det er sannsynlig at denne utfordringen krever tilstedeværelse av flere dimensjoner innen *sosial kompetanse* i relasjonen barn - barn.

Utsagn nr. 5 – om å være godtatt av andre barn. Dette kan ikke defineres som en handling. Hvorvidt man er godtatt av andre vil heller være *resultat* av handlingsmønstre, og igjen vil flere av hovedområdene i sosial kompetanse være aktuelle. Som ved utsagn nr. 4 er det rimelig å assosiere utsagn nr. 5 til *relasjoner mellom barn*, og det er dette fenomenet som her må sies å være i fokus for målingen.

Utsagn nr. 6 – om hvorvidt barnet greier å komme gjennom konflikter, og videre (blir raskere blid igjen). Handlingen kan lettest assosieres til ’- å kontrollere sine egne aggressive og egoistiske impulser’ og ’- å tilgi andre og være i stand til å oppgi sinne’ (Lamer 1997: 114). Disse målsettingene er å finne under hovedområdet *selvkontroll* (ibid.). Slik er det rimelig å hevde at denne variabelen kan si oss noe om barnets evne til nettopp dét.

Utsagn nr. 7 – om å følge beskjeder fra voksne. Operasjonen vil ofte kunne bli assosiert i retning av å ’la seg bli ledet’, og ’la en annens vilje få dominere når det er på sin plass’ (Lamer 1997: 114). Dette formidler Lamer som målsettinger henimot *selvkontroll*, og utsagn nr. 7 kan på et slikt grunnlag sies å måle barnets prestasjoner på dette området. - Handlingen synes videre å kunne være relevant som en indikator knyttet til relasjonen *voksen - barn*, som - i følge Frønes – ofte innebærer kommunikasjon av en konstaterende natur (Frønes 2006).

Ovenstående gjennomgang av handlingene i utsagnene, der disse er søkt knyttet til sosial kompetanse, viser at *selvkontroll* er den dimensjonen som fikk størst oppmerksomhet. De områdene som ikke direkte er representert synes å være *prososial atferd* og *selvhevdelse*. Men - som tidligere påpekt -; utsagn nr. 4 kan romme alle de fem hovedområdene, og dermed fortelle oss noe om det overordnede hvorvidt barnet besitter *sosial kompetanse*. *Empati og rolletaking* og *lek, glede og humor* kan sies å være representert ved hvert sitt item, henholdsvis utsagnene nr. 1 og 3. Videre ser vi at utsagn handler om *relasjonen barn – barn* og *relasjonen voksen – barn*, og for øvrig kan muligvis operasjonen i utsagn nr. 2 gjøre oss i stand til å si noe om barnets evne til *oppmerksomhet og konsentrasjon*.

De syv indikatorene kan ikke sies å representere begrepet *sosial kompetanse* fullt ut, slik det her er forstått. Men det var disse operasjonene de pedagogiske lederne i Prosjekt SAM beskrev, og de ble brukt i undersøkelsen særlig med begrunnelse i behov for høy grad av relevans til den konkrete hverdagen i barnehagene.

Informasjonen som ble samlet skulle nyttes til å svare på et forskningsspørsmål, og begrepet som her ble funnet mest dekkende var *sosial fungering*. Begrepet er ikke særlig brukt i faglitteraturen, men jeg velger å forklare det på følgende vis: Begrepet *sosial fungering* representerer tilegnelse og anvendelse av sosiale ferdigheter, men det representerer et snevrere perspektiv og et mindre omfang av ferdigheter enn sosial kompetanse gjør. En slik elimineringsmetode med hensyn på begrepsoppfatning må nødvendigvis innebære en noe upresis forståelse, men i abstraksjonsgrad synes *sosial fungering* å kunne "ligge noe i mellom" *sosiale ferdigheter* og *sosial kompetanse*, slik disse begrepene forklares av Lamer (Lamer 1997). På denne måten er det ved utviklingen av undersøkelsen søkt å legge til rette for valide slutninger om et begrepsapparat som skulle knytte handlingene beskrevet i de syv utsagnene til begrepet *sosial fungering* slik det her er forstått. I det ovenstående er det argumentert for at dette er utført i rimelig forsvarlig grad.

3.4 Etske vurderinger

Jeg har i arbeidet med Prosjekt SAM og i forskningsprosjektet knyttet til dette, søkt å holde viktige etiske normer i hevd; om ærlighet og troverdighet, om å verne om informantenes personlige integritet og om faglig forsvarlig forskningsarbeid (Befring 2002). I det følgende drøfter jeg disse prinsippene relatert til gjennomføringen av undersøkelsene.

Ærlighet og troverdighet. Da jeg har innehatt rollene både som prosjektleder og evaluator, har prinsippet en særlig aktualitet. En slik intern evaluering kan reise spørsmål ved habilitet, og dette krever en spesiell oppmerksomhet. Jeg har bestrebet

meg på '.. å ta vare på både entusiasmen og den nødvendige objektiviteten.' (Befring 2002: 38).

Vern om informantenes personlige integritet. Spørreskjemaene som ble brukt var gitt koder slik at det var mulig å spore de tilbake til barnehageavdeling, og da ved pedagogisk leder. Etter at data var samlet inn, ble slike sporingsmuligheter raskt tilintetgjort, og dernest er det i forhold til alle undersøkelsene og i enhver sammenheng praktisert anonymitet.

Når det gjelder undersøkelsen vedrørende personalets kompetanse, ble de ansatte både gjennom følgeskriv og muntlig informasjon fra sine pedagogiske ledere, informert om hensikten med undersøkelsen, om hvordan det var tenkt at de skulle delta, og om at dette var frivillig. Kravet om informert og fritt samtykke anses derfor å være imøtekommet. (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) 2006: 13).

Vern om informantene kunne oppfattes som noe mer problematisk når det gjaldt undersøkelsene knyttet til de fem barna. For å få en vurdering av dette, ble det sendt Meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). NSD svarte i brev av april -06 at prosjektet ikke medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33 (vedlegg 15).

Faglig forsvarlig forskningsarbeid. I kapittel 3 har jeg søkt å gi innblikk i gjennomføringen av Prosjekt SAM og i de forskningsmetodene som er benyttet, og jeg har drøftet den faglige holdbarheten i dette arbeidet. I kapittel 4 og 5 er formålet å formidle resultatene og analysene, samt drøfte disse. Det etiske prinsipp om å utføre et stykke faglig forsvarlig forskningsarbeid tas seriøst, og forsøkes fulgt. Dette for å minimalisere utilsiktede feil (Befring 2002). Men når slike likevel oppstår, er det mitt mål å være klar over, og å formidle vurderinger om disse.

4. RESULTATER OG ANALYSE

For å innhente data som kunne bidra til å besvare de tre forskningsspørsmålene, ble det utarbeidet spørsmål og utsagn som aktuelt barnehagepersonell skulle ta stilling til. Videre ble hyppighet av utagerende atferd hos fem barn registrert. Fremgangsmåtene i undersøkelsene er beskrevet i avsnitt 3.3, og resultatene fra disse presenteres i det følgende. I tilknytning til hvert forskningsspørsmål drøftes resultatene.

4.1 Forskningsspørsmål nr. 1 - selvopplevd kompetanseheving

Forskingsspørsmål nr. 1 lyder:

Opplevde personalet kompetanseheving etter utprøving av modellen ?

Ved hjelp av et skjema med fire utsagn som de ansatte ved syv avdelinger skulle ta stilling til, ble data innhentet for å svare på forskningsspørsmålet (avsnitt 3.3.1 - vedlegg 5). Dette var alle avdelingene som prøvde ut LP-modellen i Prosjekt SAM.

4.1.1 Kompetanseheving - resultater av undersøkelsen

Møtene som ble avholdt i drøftingsgruppa blir i følgende tabeller kalt *samlingene*.

Utsagn nr. 1 (Tabell 1.1)

For å finne svar på om de ansatte som *ikke* hadde vært med på samlingene hadde fattet interesse for prosjektet, skulle disse uttrykke grad av enighet til utsagnet.

Tabell 1.1 Min pedagogiske leder var med på samlingene på Rådhuset. Hun/han forklarte hva vi skulle gjøre på avdelingen. Dette syntes jeg var svært interessant!

Svarkategorier	ikke på samlingene	
	f	%
Helt uenig	0	0
Litt uenig	1	5,9
Litt enig	2	11,8
Helt enig	14	82,4
Total	17	100

N = 17

Tabell 1.1 viser at 94,2 % - 16 av 17 ansatte – var helt eller litt enige i utsagnet. Det var kun én som opplevde ikke å bli særlig interessert.

Utsagn nr. 2 (Tabell 1.2)

Utsagnet ble formulert for å undersøke i hvor stor grad selve utprøvingen av den systemteoretiske analysemodellen i det praktiske arbeidet med utagerende barn kunne ha bidratt til en opplevelse av læring hos hver enkelt av de ansatte.

Tabell 1.2 Vi prøvde ut den systemteoretiske analysemodellen i vårt arbeid med utagerende barn. Jeg lærte mye av dette !!

svarkategorier	Alle		på samlingene	ikke på samlingene	
	f	%	f	f	%
Helt uenig	1	4,2	0	1	5,9
Litt uenig	2	8,3	0	2	11,8
Litt enig	6	25	0	6	35,3
Helt enig	15	62,5	7	8	47
Total	24	100	7	17	100
	N = 24		N = 7	N = 17	

I tabell 1.2 er respondentene delt i tre grupper:

alle er alle barnehageansatte som var med på prosjektet og som besvarte spørreskjemaet; både de som var med på samlingene, og de som ikke var med her - 24 av 28 ansatte på de syv avdelingene.

på samlingene er de som var med i drøftingsgruppa og som prøvde ut den systemteoretiske analysemodellen på sine avdelinger: de syv pedagogiske lederne.

ikke på samlingene er de som ikke var med på samlingene og som besvarte spørreskjemaet - de samme 17 ansatte som tok stilling til utsagn nr. 1.

87,5 % av alle respondentene - 21 av 24 ansatte - er litt eller helt enige i at de lærte mye gjennom utprøvingen av LP-modellen. Ingen av de tre som gav uttrykk for noen grad av uenighet var med på samlingene, og de syv pedagogiske lederne syntes alle at de hadde lært mye av utprøvingen (helt enige).

Utsagn nr. 3 (Tabell 1.3)

Med det formål å kartlegge hvorvidt hver enkelt ansatt hadde erfart kompetanseheving for sin egen del som en følge av prosjektet, ble de presentert for et utsagn direkte om dette.

Tabell 1.3 *Prosjektet har ført til at jeg har økt min kompetanse når det gjelder arbeid med utagerende barn!*

svarkategorier	Alle		på samlingene	ikke på samlingene	
	f	%	f	f	%
Helt uenig	0	0	0	0	0
Litt uenig	2	8,3	0	2	11,8
Litt enig	10	41,7	0	10	58,8
Helt enig	12	50	7	5	29,4
Total	24	100	7	17	100
	N = 24		N = 7	N = 17	

p = .007

I tabell 1.3 framstilles svarene til de ulike gruppene på samme måte som i tabell 1.2.

91,7 % - 22 av 24 ansatte - er litt eller helt enige i utsagnet. To er litt uenige, og gir derved uttrykk for en viss grad av skepsis til at prosjektet skulle ha ført til en kompetanseheving for egen del. De to deltok ikke på samlingene i drøftingsgruppa. Igjen var alle de syv pedagogiske lederne som hadde vært med her, helt enige.

På dette tredje utsagnet foreligger det en statistisk signifikant forskjell mellom svarfordelingene hos de som deltok på samlingene i drøftingsgruppa, og de som ikke deltok her ($\text{Khi}^2 = 9,88$; $\text{DF} = 2$; $p = .007$).

Utsagn nr. 4 (tabell 1.4)

Med den hensikt å få innblikk i hvorvidt de ansatte opplevde at deres personalgrupper kunne ha utviklet kompetanse, skulle de ta stilling til et utsagn om dette.

Tabell 1.4 *Jeg tror prosjektet har ført til at hele avdelingspersonalet har økt sin kompetanse når det gjelder arbeid med utagerende barn!*

svarkategorier	alle		på samlingene	ikke på samlingene	
	f	%	f	f	%
Helt uenig	1	4,2	1	0	0
Litt uenig	4	16,7	1	3	17,6
Litt enig	13	54,2	3	10	58,8
Helt enig	6	25	2	4	23,5
Total	24	100	7	17	100
	N = 24		N = 7	N = 17	

Svarfordelingene for de ulike gruppene av ansatte presenteres i tabell 1.4 på samme måte som i tabellene 1.2 og 1.3.

I gruppen *alle* er fortsatt andelen enige i noen grad relativt høy; 79,2 % - 19 personer. Imidlertid er det flere som er mindre enige i dette utsagnet, enn i tidligere utsagn. Fem ansatte er uenige i at prosjektet skulle ha ført til kompetanseheving i hele personalgruppen, og det er i forhold til dette utsagnet at de syv i drøftingsgruppa for første gang avgir svar som viser en spredning. Vedkommende som er helt uenig hører til i denne gruppen, og begrunner sin uenighet med 'for mye sykdom' blant personalet i den aktuelle perioden. Svarene til de ansatte som ikke var med på samlingene fordeler seg omtrentlig som på utsagn nr. 3.

4.1.2 Kompetanseheving - drøfting av resultatene

Resultatene fra utsagn nr. 1 viser at de aller fleste ansatte lot seg engasjere i stor grad når deres pedagogiske ledere refererte fra samlingene og forklarte hvordan arbeidet skulle gjennomføres på avdelingene. Det er rimelig å hevde at de syv pedagogiske lederne gjorde en meget god jobb med hensyn til å motivere sitt personale for den

systemteoretiske analysemodellen. Slik kan det også hevdes at det ble lagt et grunnlag for handling (Rørvik 1994). En ansatt som ikke var med på samlingene kommenterer: 'Når vi jobber som et team (uavhengig av utdanning) gjør vi en bedre jobb. *Vi yter mer fordi at dette er interessant !*' (min utheving).

De syv pedagogiske lederne uttaler helt klart at de både lærte mye av forsøket med modellen (utsagn nr. 2), og at de gjennom prosjektet erfarte kompetanseheving for sin egen del (utsagn nr. 3). Dersom respondentene i noe grad hadde sagt seg enige i utsagn nr. 3, ble de anmodet om å kommentere hva de syntes hadde vært 'den viktigste lærdommen' (vedlegg 5). En av de pedagogiske lederne skriver: 'Få sett helhetsperspektivet. Mener det er lettere å oppdage de voksnes rolle for barnet og viktigheten av å gjøre tiltakene så like som mulig.' En annen formulerer: 'Ble mer fokus på systemet, ikke så mye "hva er det med barnet ?" (diagnose).' I disse kommentarene berøres svært viktige elementer i en arbeidsprosess i henhold til LP-modellen; systemforståelsen, det kontekstuelle perspektivet, de relasjonelle utfordringene og betydningen av at barnehageansatte gjennom en koordinert innsats arbeider mot de samme målene.

Blant de som ikke deltok på samlingene ble det overfor utsagnene nr. 2 og 3 uttrykt mindre grad av enighet. Det var en signifikant forskjell mellom de to gruppens svarfordelinger vedrørende utsagn nr. 3 *Prosjektet har ført til at jeg har økt min kompetanse når det gjelder arbeid med utagerende barn !* Derved synes opplevelsen av kompetanseheving for egen del å kunne ha sammenheng med hvorvidt man deltok på samlingene i drøftingsgruppa, og/eller hvorvidt man var utdannet pedagog. Førstnevnte lar seg forstå ut i fra viktigheten av en total deltakelse. Videre har førskolepedagoger større muligheter enn assistentene til å sette ny teoretisk kunnskap i sammenheng med allerede tilegnet kompetanse, og sannsynligvis innehar de en høyere subjektiv mestringstro når det gjelder nettopp dette. Disse elementene bidrar til at pedagogene har et bedre utgangspunkt med hensyn på å heve sin kompetanse videre (Illeris 2006, Lai 2004 og Aakerøe 1997).

Når man gjennom utsagn nr. 4 blir bedt om å mene noe om Prosjekt SAM's betydning for kompetanseheving i *hele* personalgrupper, er det i første rekke de syv pedagogiske lederne som endrer holdning i retning av mer skepsis. To av dem begrunner dette med sykdom blant personalet, og én med delte stillinger. Dette tilsier at det i noe grad kan være organisatoriske årsaker til at det ble opplevd vanskeligere å oppnå kompetanseheving for hele grupper, enn for hver enkelt ansatt. Hyppige skifter i sammensetning av personalgrupper kan by på store utfordringer når det gjelder å legge til rette for komplementær læring i organisasjoner (Skogen 2006). Slike omstendigheter kan være én årsak til at *sosiale nettverk* blir ustabile og fungerer dårlig, og dette kan igjen forringe kvaliteten på arbeidet (Skogen 2004).

For hvert utsagn de ansatte skulle ta stilling til - i gitt rekkefølge - reduseres andelen som svarer at de er helt enig. Dette tyder på at det var enklere å oppnå interesse for prosjektet, enn det var å erfare læring av utprøvingen, enn si å oppleve at prosjektet hadde ført til en kompetanseheving for egen og hele avdelingspersonalets del. Likevel var ingen helt uenig i at man hadde fått økt *sin* kompetanse.

Det er et logisk samsvar mellom enhetenes skårer på de fire utsagnene, noe som indikerer at respondentene har oppfattet disse på tilnærmet samme vis. Slik er det etablert en viktig betingelse for at begrepsvalide slutninger kan foretas.

Av de til sammen 24 respondentene var det fra 19 til 22 som var helt eller delvis enige i de tre siste utsagnene. Dette indikerer at svært mange av de ansatte høstet positive erfaringer med prosjektet.

Undersøkelsen gir ikke noe entydig svar på forskningsspørsmål nr. 1: *Opplevde personalet kompetanseheving etter utprøving av modellen ?* Oppsummerende viser imidlertid undersøkelsen at Prosjekt SAM og utprøvingene av den systemteoretiske analysemodellen i noen, og til dels i betydelig grad har gitt de ansatte en opplevelse av kompetanseheving, også når det gjelder de viktige grunnlagselementer for utvikling av kompetanse som her er behandlet; interesse, indre motivasjon og erfaringsbasert læring. Prosjekt SAM synes i stor grad å ha bidratt til en opplevd

kompetanseheving blant personalet på individnivå. Det synes imidlertid å være større skepsis til om prosjektet hadde særlig positiv effekt på personalgruppers kompetanse.

4.2 Forskningsspørsmål nr. 2 – utagerende atferd hos de fem barna

Forskingsspørsmål nr. 2 lyder:

Fant vi en reduksjon i hyppighet av utagerende atferd hos de aktuelle barna etter utprøving av modellen ?

Spørsmålet søkes besvart ved registreringer av utagerende atferder - i tre kategorier - hos fem barn før og etter en tiltaksperiode på fire uker, og ved personalets meninger om det samme; *atferdsregistreringene* (vedlegg 11 og 12) og *personalets vurderinger* (vedlegg 13) (avsnitt 3.3.2).

4.2.1 Utagerende atferd – resultater av undersøkelsene

Atferdsregistreringene

Verbal utagerende atferd (tabell 2.1).

Tabell 2.1 Registrering av verbal utagerende atferd før og etter tiltaksperioden på fire uker. Antall ganger pr. 5 dager.

Fem barn	Før tiltaksperioden	Etter tiltaksperioden
A	3 – 4	1 – 2
B	3 – 4	0
C	11 eller flere	0
D	11 eller flere	5 – 7
E	1 – 2	1 – 2

$p = .066$

Tabell 2.1 viser at det er registrert en reduksjon i verbal utagerende atferd hos fire av de fem barna. To av disse utviser større reduksjoner fra *11 eller flere ganger* til *5 – 7 ganger*, og til ingen forekomst. Barn E som ikke har hatt en nedgang viser slik atferd i samme lille omfang etter, som før tiltak.

Wilcoxon's T-test viser at forskjellen mellom hyppighet av verbal utagerende atferd før og etter utprøvingen av modellen nesten er signifikant på 5 % nivået ($p = .066$).

Fysisk utagerende atferd, og ødelegging av gjenstander og materiell (Tabell 2.2).

Tabell 2.2 Registrering av fysisk utagerende atferd, og ødelegging av gjenstander/materiell - før og etter tiltaksperioden på fire uker. Antall ganger pr. 5 dager.

Fem barn	Fysisk utagerende atferd		Ødelegger gjenstander/materiell	
	før	etter	før	etter
A	8 – 10	5 – 7	1 – 2	3 - 4
B	11 eller flere	11 eller flere	3 – 4	1 - 2
C	11 eller flere	11 eller flere	11 eller flere	3 - 4
D	11 eller flere	11 eller flere	1 – 2	8 - 10
E	1 – 2	5 – 7	0	1 - 2

Av tabell 2.2 ser vi at ett barn viser reduksjon i fysisk utagerende atferd, og ett viser økning. For øvrig framgår det av resultatene at de barna som relativt hyppig eksponerer slik atferd før tiltak, også gjør dette etter tiltak (*11 eller flere ganger*). Vi vet imidlertid ikke hvorvidt frekvensen har avtatt.

Når det gjelder hvorvidt barna ødelegger materiell ved utagerende atferd, er det to barn som har redusert slik atferd hvorav ett i betydelig grad. De resterende tre viser slik atferd i større grad etter tiltak.

For ingen av disse to atferdstypene er det en signifikant forskjell på hyppighet før og etter tiltaksperioden.

Personalets vurderinger

På disse fem avdelingene som arbeidet med hvert sitt barn var det til sammen ansatt 19 personer, og 18 av disse svarte på spørsmålene i undersøkelsen. I tillegg til mulighet for å gradere endring i hyppighet, ble de gitt anledning til å uttrykke at type utagerende atferd ikke hadde vært noe problem. De som hevdet sistnevnte inngår ikke i N, og differensen mellom 18 og N utgjør antall respondenter i denne gruppen.

Verbal utagerende atferd (tabell 2.3).

Tabell 2.3 Spørsmål nr. 8 i spørreskjemaet: Synes du at barnet sjeldnere utagerer verbalt nå, enn det gjorde fram til begynnelsen av november 2005?

Svarkategorier	f	%
a) Stor forandring	2	15,4
b) Forandring	3	23,1
c) Nesten like ofte	8	61,5
d) Like ofte, eller oftere	0	0
Total	13	100
N = 13		

Av tabell 2.3 ser vi at alle de 13 ansatte som vurderer at barna har vist verbal utagering i en slik grad at det måtte oppfattes som et problem, mener at barna utviser atferdsendring i positiv retning på dette området. Videre ser vi at fem av disse gir uttrykk for at en uttalt endring har funnet sted (svarkategoriene *Stor forandring* og *Forandring*).

Fysisk utagerende atferd (tabell 2.4).

Tabell 2.4 Spørsmål nr. 9 i spørreskjemaet: Synes du at barnet sjeldnere viser fysisk utagering nå, enn det gjorde fram til begynnelsen av november 2005?

Svarkategorier	f	%
a) Stor forandring	3	16,7
b) Forandring	6	33,3
c) Nesten like ofte	4	22,2
d) Like ofte, eller oftere	5	27,8
Total	18	100
N = 18		

Alle respondentene mener at barna i utgangspunktet har vist fysisk utagerende atferd i et slikt omfang at dette er blitt opplevd problematisk. Dersom vi regner med alle grader av endring i retning av reduksjon i slik atferd, mener 13 av de 18 ansatte (72,2 %) at barna mer sjelden utagerer fysisk etter tiltaksperioden, enn før denne. Halvparten gir uttrykk for at det helt klart har funnet sted en reduksjon i omfanget ved at de har krysset av for *Stor forandring* eller *Forandring*. Fem av de 18 ansatte

mener at ”deres” barn fortsatt utviser fysisk utagerende atferd i samme grad som før tiltaksperioden, eller til og med hyppigere.

Ødelegging av gjenstander og materiell (tabell 2.5).

Tabell 2.5 Spørsmål nr. 10 i spørreskjemaet: Synes du at barnet sjeldnere ødelegger ting/gjenstander/materiell nå, enn det gjorde fram til begynnelsen av november 2005?

Svarkategorier	f	%
a) Stor forandring	0	0
b) Forandring	6	50
c) Nesten like ofte	3	25
d) Like ofte, eller oftere	3	25
Total	12	100
N = 12		

Det er 12 av de 18 respondentene som er av den oppfatning at barna ødela gjenstander i en slik utstrekning at dette ble opplevd som et problem. Ni av disse (75 %) anser at barna viser atferdsendring i positiv retning. Igjen er det halvparten som mener at forandringen er uttalt. Tre av disse 12 ansatte finner at ett eller flere av de aktuelle barna ødelegger materiell i samme omfang som før tiltakene ble iverksatt, eller oftere.

4.2.2 Utagerende atferd – drøfting av resultatene

Atferdsregistreringene viser at forskjellen mellom forekomst av verbal utagering før og etter tiltak nesten er signifikant. Alle de ansatte som mente at verbal utagering hadde vært et problem, gav – i en eller annen grad - uttrykk for at barna utviste en positiv endring med hensyn til dette. Slik synes resultatene fra de to undersøkelsene å støtte hverandre, og det er rimelig å hevde at det her foreligger en valid forbedring.

Fysisk utagerende atferd har i utgangspunktet vært nokså omfattende, og alle respondentene mente at dette hadde vært problematisk før tiltaksperioden. I følge registreringene ble ikke denne atferdstypen nevneverdig redusert. Personalets vurderinger formidler en mer positiv utvikling; nesten tre fjerdedeler mener at det i

større eller mindre grad har skjedd en forbedring, og halvparten er helt klart av denne formening. Personalet har slik gitt uttrykk for en klart tydeligere reduksjon i fysisk utagering, enn atferdsregistreringene skulle tilsi.

Resultatene fra registreringene tyder heller ikke på noen forbedring vedrørende ødelegging av gjenstander/materiell. Hos enkelte barn forekommer det en reduksjon i utagering, mens vi hos andre ser en økning. Igjen gir personalet uttrykk for vurderinger som går i mer positiv retning; tre fjerdedeler opplever at barna ikke ødelegger ting så ofte som før, og halvparten formidler dette tydelig.

Det synes rimelig å stille spørsmål ved om personalet har vært mer positive i sine vurderinger enn den faktiske forekomsten skulle gi grunnlag for. På den annen side er det vanskelig å hevde at atferdsregistreringene er et instrument som objektivt kan måle frekvens. Mulighetene for valide slutninger i denne undersøkelsen er særlig avhengig av om de som observerer er innforstått med operasjonaliseringene av den utagerende atferden som skal registreres. Personalets vurderinger representerer på sin side positive endringer i et slikt omfang at de er verdt å legge merke til. Det synes rimelig å tillegge begge undersøkelsene noe vekt, men heller ikke tillegge noen av dem en avgjørende betydning.

Med bakgrunn i funnene som her er referert, kan man stille spørsmål ved hvorvidt det kan være lettere å oppnå resultater med hensyn på å redusere verbal utagering, enn fysisk utagering og ødelegging av materiell. Det er nærliggende å tenke seg at de to sistnevnte aggresjonsformene er uttrykk for en mer befestet problematikk. Når barnet er kommet inn i handlingsmønstre som består i at det eksempelvis slår og sparker andre, og ødelegger ting rundt seg, vil vi sannsynligvis oppleve dette som mer belastende både for barnet og for omgivelsene, enn om det "bare" kjefter og bruker munn. I ulike miljø vil som regel fysisk utagering og ødelegging virke mer provoserende, og dermed kunne avstedkomme sterkere og flere reaksjoner. Faren for at samspillet mellom barn og voksne beveger seg inn i "forsterkningsfeller" vil sannsynligvis kunne være til stede i større grad (Patterson 1982 og Nordahl et al. 2005).

Resultatene fra atferdsregistreringene og personalets vurderinger kan ikke sies å gi et klart svar på forskningsspørsmål nr. 2: *Fant vi en reduksjon i hyppighet av utagerende atferd hos de aktuelle barna etter utprøving av modellen ?* Vi finner imidlertid indikasjoner på at verbal utagering forekommer mer sjeldent etter tiltaksperioden. Personalet vurderer det dit hen at forbedringer har skjedd på alle de tre områdene verbal og fysisk utagering, samt ødelegging av materiell.

4.3 Forskningsspørsmål nr. 3 – sosial fungering hos de fem barna

Forskingsspørsmål nr. 3 lyder:

Så vi en bedring i de aktuelle barnas sosiale fungering etter utprøving av modellen ?

For å besvare spørsmålet ble det utarbeidet syv utsagn som de ansatte på de fem avdelingene skulle ta stilling til (avsnitt 3.3.3 - vedlegg 13). De samme 18 ansatte som foretok vurderinger vedrørende forskningsspørsmål nr. 2 har formidlet sin holdning til de syv utsagnene her. Også her var det mulighet for å krysse av for *Har ikke vært noe problem*. De som har gjort dét, har ikke vurdert eventuelle endringer i barnas sosiale fungering, og er – på samme måte som i forskningsspørsmål nr. 2 - ikke medregnet i N antall enheter. Det totale antallet er derfor ikke alltid 18. Resultatene fra undersøkelsen framstilles i tabellene nr. 3.1 - 3.7 nedenfor.

4.3.1 Sosial fungering – resultater av undersøkelsen

I kommentarene til resultatene vil summen av antall respondenter som har krysset av i kategoriene *Helt enig* og *Litt enig* representere at det er funnet sted en positiv endring. Tilsvarende vil summen i de to kategoriene *Litt uenig* og *Helt uenig* stå for at det ikke har skjedd endring i nevneverdig grad eller ingen endring overhodet; altså svært liten eller ingen positiv utvikling.

Vente på tur (tabell 3.1).

Tabell 3.1 Utsagn nr. 1: Barnet er nå mye flinkere til å vente på tur.

Svarkategorier	f	%
Helt enig	2	14,3
Litt enig	4	28,6
Litt uenig	5	35,7
Helt uenig	3	21,4
Total	14	100
N = 14		

14 av de 18 respondentene mener at barna før tiltaksperioden hadde vansker med å vente på tur i ulike situasjoner der dette forventes. Seks av de 14 (42,9 %) var helt eller litt enige i utsagnet, og mener at barna har blitt bedre til å vente på tur. De resterende åtte (57,1 %) anser at barna ikke tilpasser seg bedre i nevnte situasjoner, eller i hvert fall ikke i nevneverdig grad. Tre av disse avviser klart en endring i positiv retning.

Leke samme lek i lengre tid (tabell 3.2).

Tabell 3.2 Utsagn nr. 2: Barnet er nå mye flinkere til å leke samme lek i lengre tid.

svarkategorier	f	%
Helt enig	3	18,7
Litt enig	9	56,3
Litt uenig	2	12,5
Helt uenig	2	12,5
Total	16	100
N = 16		

Nesten alle de som har svart gir uttrykk for at barna hadde problemer når det gjaldt å leke samme lek i lengre tid. Vi finner at 12 av disse 16 ansatte (75 %) opplever at barna her viser en positiv utvikling. De resterende fire mener at barna ikke i særlig grad - eller overhodet ikke - har bedret sin evne til å leke samme lek over lengre tid.

Vise glede (tabell 3.3).

Tabell 3.3 Utsagn nr. 3: Barnet virker mye gladere nå.

Svarkategorier	f	%
Helt enig	2	16,7
Litt enig	3	25
Litt uenig	4	33,3
Helt uenig	3	25
Total	12	100
N = 12		

En tredjedel av svargiverne meddeler at barna ikke hadde problem med å vise glede før tiltaksperioden, og slik er det kun 12 av dem som har vurdert endringer på dette området. Vi ser at fem av disse 12 (41,7 %) tilkjenner at barna virker gladere, og syv (58,3 %) mener at dette ikke er tilfelle i særlig eller i noen grad.

Leke sammen med andre barn uten at en voksen må være i nærheten hele tiden (tabell 3.4).

Tabell 3.4 Utsagn nr. 4: Barnet er nå mye flinkere til å leke sammen med andre barn uten at en voksen må være i nærheten hele tiden.

svarkategorier	f	%
Helt enig	3	16,7
Litt enig	10	55,6
Litt uenig	3	16,7
Helt uenig	2	11,1
Total	18	100
N = 18		

Alle respondentene mener at barna godt kunne bli bedre til å leke sammen med andre barn uten stadig tilsyn fra voksne. 13 av de 18 ansatte (72,3 %) gir uttrykk for at barna har bedret sine ferdigheter på dette området. Det er kun to ansatte som mener at en positiv endring absolutt ikke har funnet sted.

Være godtatt av andre barn (tabell 3.5).

Tabell 3.5 Utsagn nr. 5: Barnet er nå mye mer godtatt av andre barn.

svarkategorier	f	%
Helt enig	3	17,6
Litt enig	7	41,2
Litt uenig	3	17,6
Helt uenig	4	23,5
Total	17	100
N = 17		

17 av de 18 som svarte er av den oppfatning at barna hadde problemer med å bli godtatt av andre barn. Ti av disse 17 (58,8 %) mener at barna etter tiltaksperioden er mer godtatt, og syv svarer at dette ikke er tilfelle i særlig eller i noen grad. Fire avviser klart at barna nå er mer godtatt av andre barn.

Bli blid igjen (tabell 3.6).

Tabell 3.6 Utsagn nr. 6: Når barnet nå er i konflikter blir hun/han mye raskere blid igjen.

svarkategorier	f	%
Helt enig	1	5,6
Litt enig	6	33,3
Litt uenig	7	38,9
Helt uenig	4	22,2
Total	18	100
N = 18		

Igjen er det alle respondentene som mener at barna hadde problemer på et område; her gjelder det å bli blid igjen etter konflikt. Et mindretall på syv anser at barna viser en positiv endring på dette området, mens 11 ansatte (61,1 %) ikke kan rapportere om en forbedring – eller i alle fall ikke i særlig grad.

Følge beskjeder fra voksne (tabell 3.7).

Tabell 3.7 Utsagn nr. 7: Barnet er nå mye flinkere til å følge beskjeder fra oss voksne.

svarkategorier	f	%
Helt enig	0	0
Litt enig	5	27,8
Litt uenig	9	50
Helt uenig	4	22,2
Total	18	100
N = 18		

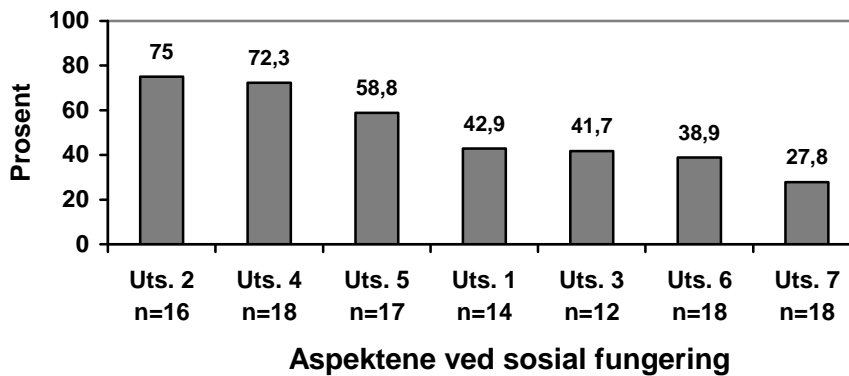
På det siste spørsmålet om personalet opplever at barnet er blitt bedre til å følge beskjeder fra de voksne etter fire uker med tiltak, mener alle de 18 respondentene at barna hadde problemer med dette i utgangspunktet. Et klart mindretall på fem ansatte svarer at barna - eller noen av dem - viser en viss bedring innen dette feltet, men ingen gir uttrykk for en klar framgang (helt enig). 13 av de 18 (72,2 %) mener at det ikke har funnet sted noen positive endringer, eller i hvert fall av liten betydning.

4.3.2 Sosial fungering - drøfting av resultatene

De aller fleste ansatte opplevde at barna i utgangspunktet hadde vansker med å vise de ferdighetene og egenskapene som ble etterspurt i de syv utsagnene. Det er kun på utsagn nr. 3 - om å vise glede - at en større andel gav uttrykk for at dette ikke hadde vært noe problem. Slik kan det argumenteres for at utsagnene har vært relevante for å innhente informasjon om endringer i barnas fungering overfor utfordringer som i barnehagehverdagen virkelig *er* besværlige for dem.

Det kan synes nyttig å sammenligne hvilke aspekter ved sosial fungering som oppnådde de høyeste og de laveste skårene med hensyn til en forbedring. Stolpediagrammet i figur 2 er en grafisk fremstilling av resultatene i så måte. Her tilsvarer prosentandelene summen av antall respondenter i svarkategoriene *Helt enig* og *Litt enig*. Aspektene ved sosial fungering refererer til de syv utsagnene.

Figur 2: Personal-andeler som formidler forbedring i sosial fungering



Over halvparten av de ansatte mener at det har skjedd en positiv endring når det gjelder ferdighetene - eller egenskapene - beskrevet i utsagnene nr. 2, 4 og 5. Disse står for følgende:

utsagn nr. 2: *leke samme lek i lengre tid.*

utsagn nr. 4: *leke sammen med andre barn uten at en voksen må være i nærheten hele tiden.*

utsagn nr. 5: *være godtatt av andre barn.*

I henhold til drøftingene vedrørende begrepsvaliditet i undersøkelsen representerer elementene i ovenstående utsagn ulike områder ved sosial kompetanse, og ulike aspekter ved sosial fungering (avsnitt 3.3.3). Utsagn nr. 4 – om å leke sammen med andre uten tilsyn av voksen - ble for øvrig omtalt som en ”svenneprøve” i sosial kompetanse. Personalet synes derved å ha vurdert følgende forhold til størst fremgang: *evne til oppmerksomhet og konsentrasjon – her i lek* (utsagn nr. 2), *selvkontroll – her i lek* (utsagn nr. 2), samt *sosial kompetanse i relasjon til andre barn* (utsagn nr. 4 og 5).

Personalets opplevelser indikerer at de utagerende barna har gjort klar *fremgang når det gjelder å være i samme lek over noe tid, og å leke sammen med andre barn uten at de må ha tilsyn fra voksen.* Dette må kunne sies å være verdifullt for de barna det gjelder, samt for de aktuelle barnehagemiljøene.

Utsagnene nr. 1, 3, 6 og 7 oppnår tilslutning under 50 %. Disse handler om:

utsagn nr. 1: *vente på tur*

utsagn nr. 3: *vise glede*

utsagn nr. 6: *bli blid igjen (etter konflikter)*

utsagn nr. 7: *følge beskjeder fra voksne*

I følge drøftingene om begrepsvaliditet er det innen disse områdene personalet mener det har vært *vanskeligst* å oppnå positive endringer: *selvkontroll* og *empati og rolletaking* (utsagn nr. 1), *lek, glede og humor* (utsagn nr. 3), *selvkontroll – her i forbindelse med konflikter* (utsagn nr. 6), samt *selvkontroll i relasjon til de konstaterende voksne* (utsagn nr. 7) (Lamer 1997 og Frønes 2006). Operasjonene her er ikke på samme måte som de i utsagnene nr. 2, 4 og 5 relatert til andre grupper mennesker, bortsett fra i utsagn nr. 7 der handlingen naturlig nok er forbundet med voksne. Det er imidlertid rimelig å anta at også utsagn nr. 6 lett assosieres til forholdet mellom barn og voksen, og særlig når det er de voksne som formidler *sine* opplevelser.

Disse refleksjonene kan tyde på at de ansatte erfarte at *utprøvingen av LP-modellen ikke bidro til at barna viste særlig mer glede. De var fortsatt sinte og lei seg, og sannsynligvis særlig i sine relasjoner til de konstaterende voksne.*

Resultatene fra undersøkelsen angir behov for et nyansert svar på forskningsspørsmål nr. 3: *Så vi en bedring i de aktuelle barnas sosiale fungering etter utprøving av modellen ?* Med bakgrunn i ovenstående overveielser peker materialet i retning av at personalet opplevde at de utagerende barna oppnådde en bedre sosial fungering i sine relasjoner til de andre barna, enn i sine relasjoner til de oppdragende voksne i barnehagen. Dette til tross for at forhold mellom barn i større grad preges av kompleksitet enn voksen – barn relasjoner gjør det (Frønes 2006).

Det er mulig i noe grad å forklare nevnte funn ved hjelp av Frønes' betraktninger (ibid.), samt sosial interaksjonslæringsteori (Patterson 1982 og Patterson, Reid & Dishion 1992). For barn oppleves samvær med andre barn ofte svært attraktivt. Slik

er det rimelig å hevde at også barn som hyppig viser utagerende atferd vil kunne oppleve dette som en sterk motivasjonsfaktor for endringer dersom forholdene - i all sin kompleksitet - legges til rette for dét. Samtidig må relasjoner mellom barn oppnås. Barn må manøvrere, og noen må virkelig anstrenge seg, for å bli inkludert i andre barns aktiviteter. Oppfører man seg dårlig, så er det lite ”å hente”.

Relasjoner mellom barn og voksne er tilskrevet (Frønes 2006). Dermed tåler de - og skal de tåle - svært meget. Når større vansker i interaksjonen mellom ”beskjedgivende” voksne og barn varer ved, kan det være nyttig å spørre: Hva oppnår *både* barn og voksne med sine initiativ og reaksjonsmønstre ? Det er i en slik problemstilling at begrepet ”forsterkningsfelle” kan være aktuelt å nyttiggjøre seg.

Når man kartlegger og analyserer sosiale situasjoner i barnehagen er det viktig å rette fokus også mot relasjonene mellom de ansatte og barna, og hvilke faktorer i disse som eventuelt opprettholder problemer. Det er uansett de voksnes ansvar å bringe inn nye elementer slik at man kommer videre i kommunikasjonen. Problemenes alvorlighetsgrad vil imidlertid ha stor betydning for hvordan man kan påvirke prosessene.

5. DISKUSJON

Oppgavens problemstilling lyder:

Kan en systemteoretisk analysemodell bidra til å bedre kvaliteten på arbeidet med utagerende barn i barnehager ?

I dette siste kapitlet vil jeg rette fokus mot nøkkelbegrepene i problemstillingen. De tidligere drøftingene utført i forhold til hvert enkelt forskningsspørsmål relateres til hvorvidt innføringen i og utprøvingen av en systemteoretisk analysemodell (Prosjekt SAM) kan ha bidratt til å bedre *kvaliteten* på arbeidet med de utagerende barna i barnehagene. Med bakgrunn i disse refleksjonene vil det bli utviklet en konklusjon.

Videre i kapitlet knyttes det noen prøvende bemerkninger til enkelte sider ved forskningsprosjektet, og til slutt reises noen spørsmål som forhåpentlig kan fungere som ideer for videre kunnskapsutvikling på området.

Henimot en konklusjon

Denne oppgaven er skrevet med stor interesse for de barna som fremstår som uberegnelige og provoserende, og ofte kommer i konflikt med andre – de utagerende barna (Befring i Befring & Tangen 2005). Vi vet at slike vansker ofte kan være påvirket av forhold både *i* barnet, og av det gjensidige samspillet mellom barnet i utvikling og miljøer i endring - særlig innbefattet relasjonene mellom barnet og viktige andre. Selv om det her har vært fokusert på hva man kan gjøre for barn i barnehager, vil sammenhenger ofte være komplekse (Sørli 2000). Det vil derfor være nyttig å foreta analyser av hvordan ulike faktorer i et læringsmiljø fungerer; om - og eventuelt på hvilke måter - de kan utløse og opprettholde barns utagerende atferd. En systemteoretisk analysemodell - LP-modellen - er valgt som et redskap i dette arbeidet. Modellen er særlig ment å skulle hjelpe oss til å reflektere over *situasjoner* som vanskene forekommer innenfor, heller enn vanskene i seg selv. Slik blir barnehagepersonalet utfordret på å finne elementer i barnehagemiljøet som holder utagerende atferd ved like, og dernest aktivt å redusere betydningen av disse. På den

annen side – og parallelt - er det ytterst viktig å befeste de elementer i miljøet som fremmer sosial kompetanse hos barna. I slike arbeidsprosesser vil relasjonene mellom menneskene i barnehagen, verdiene og normene her og de ansattes kompetanse, blant annet i å lede barnegrupper, være naturlige områder å ha fokus på.

Sikring og utvikling av kvalitet er i oppgaven behandlet ved hjelp av *utviklingsløyfen* og begrepet *Total Quality Management (TQM)* (Skogen 2004). I følge utviklingsløyfen anses en framgangsmåte med utgangspunkt i erfaringsbasert læring, og videre et planlagt arbeid med det formål å heve kompetanse, å hjelpe et fagmiljø til å manøvrere i retning av kvalitetsutvikling. Slik har det vært av stor betydning å rette oppmerksomheten mot de barnehageansattes opplevelse av læring og kompetanseheving gjennom Prosjekt SAM. Mye tyder på at selvopplevd kompetanse i seg selv er en kompetansefremmende faktor (Lamer 1997 og Lai 2004). Ett av fenomenene i TQM er *fokus på brukeren*. I dette forskningsprosjektet er det ansett som viktig å søke å finne om utprøvingen av LP-modellen hadde noen positiv betydning for den det primært gjelder, det utagerende barnet, som her er forstått som brukeren. I så fall, er det rimelig å hevde at et vesentlig kriterium for sikring og utvikling av kvalitet er ivaretatt (Skogen & Buli Holmberg 2002). Med bakgrunn i disse betraktningene om kvalitetsbegrepet anses forskningsspørsmålene å ha vært relevante for å belyse oppgavens problemstilling.

De fleste av de barnehageansatte som deltok i Prosjekt SAM var ikke med i prosjektets drøftingsgruppe. De ble likevel svært *interessert* og motiverte for prosjektet når de pedagogiske lederne kom tilbake til avdelingene og formidlet fra møtene her. De aller fleste av alle de ansatte på de aktuelle avdelingene syntes at de *lærte* en god del gjennom den praktiske utprøvingen av den systemteoretiske analysemodellen, og videre mente mange at prosjektet hadde ført til at de hadde *økt sin kompetanse* vedrørende arbeid med utagerende barn. Det forelå imidlertid noe mer skepsis til om prosjektet skulle ha bidratt til at "hele avdelingspersonalet" kunne ha økt sin kompetanse. Det er mulig at denne kunne vært noe redusert dersom

personalgrupper hadde vært mer stabile. I TQM inngår også *sosiale nettverk* som én av byggesteinene for kvalitetssikring (Skogen 2004).

Forskjellen på utbyttet for de pedagogiske lederne som deltok i drøftingsgruppa og de andre ansatte, kom særlig til uttrykk når det gjaldt opplevd kompetanseheving for egen del, hvor alle lederne var svært fornøyde. Det kan være forståelig at man opplever større grad av egen utvikling ved direkte deltakelse i alle ledd, og det bør vurderes om kurs i LP-modellen kan avholdes for hele personalgrupper knyttet til avdelinger. Slik vil man komme nærmere en *total deltakelse* som også er omtalt som et element i TQM (Skogen & Buli Holmberg 2002 og Skogen 2004). Om man som rådgivende instans – eller kursholder - skal nå ut til like mange barnehageavdelinger som man gjorde i Prosjekt SAM, vil en slik ordning kreve atskillig mer ressurser, og kapasitet og prioriteringer måtte derved vurderes. Divergensen mellom de to ansattegruppene bør også ses på bakgrunn av ulikhetene i opprinnelig kompetansenivå. I denne sammenheng vil førskolepedagogene inneha et sterkere grunnlag å bygge ny teoretisk kunnskap på, og slik har de en bedre plattform for videre kompetanseheving. Dette synes å kunne være en like så vesentlig forklaring på den opplevde forskjellen i kompetanseheving mellom de pedagogiske lederne og assistentene, som ikke-total deltakelse.

Utfordringen synes i stor grad å bestå i å legge til rette slik at assistentgruppen – to tredjedeler av de ansatte i barnehager - erfarer en *tydelig* kompetanseheving. Yrkesgruppens kompetanse er svært viktig for kvaliteten på det arbeidet som personalgruppene utfører. Denne utfordringen vil stille krav til strategier for implementering.

Funnene i undersøkelsen viser at et overveiende flertall av alle respondentene mente at Prosjekt SAM hadde ført til at de hadde økt *sin* kompetanse. Det er sannsynlig at det ved dette ble etablert en viktig forutsetning for bedring av kvaliteten i arbeidet med de utagerende barna i barnehagene.

Foruten å vurdere sammenhengen mellom Prosjekt SAM og opplevd kompetanseheving blant personalet, ble det i evalueringen fokusert på fem barns utagerende atferd og sosiale fungering. Barnehagepersonalet ble bedt om å registrere hyppighet av utagerende atferd hos barna før og etter en tiltaksperiode, samt formidle sine opplevelser av eventuelle endringer med hensyn til det samme. De ansatte ble videre bedt om å uttrykke sine meninger om hvorvidt de aktuelle barna kunne ha oppnådd en bedre sosial fungering, der operasjonelle variabler søkte å beskrive konkrete utfordringer i barnehagehverdagen som ofte synes vanskelige for disse barna.

Av de tre typer utagerende atferd viser resultatene fra undersøkelsene at det var en valid reduksjon i verbal utagering. Fysisk utagering - eller vold mot andre -, samt ødelegging av materiell, er i følge atferdsregistreringene ikke blitt endret til lavere frekvens. Imidlertid gir de ansatte uttrykk for at også disse to typer utageringer er blitt reduserte i omfang.

Barna ble etter tiltaksperioden vurdert til å ha gjort fremgang angående ferdigheter og egenskaper som synes særlig å ha betydning for deres sosiale fungering relatert til andre barn. De var blitt bedre til å leke samme lek i lengre tid, å leke sammen med andre barn uten tilsyn fra voksne, og de var blitt mer godtatt av andre barn. Positive barn – barn relasjoner er blitt fremhevet som svært verdifulle, og vesentlige for utvikling av sosial kompetanse (Nordahl 2005, Nordahl et al. 2005, Borge 2005 og Frønes 2006).

På denne måten indikerer de ansattes vurderinger at barnas utagerende atferd hadde avtatt, og deres sosiale fungering relatert til andre barn var blitt bedre. De ansatte hadde revurdert sine oppfatninger av barna, og dette var positivt retningsgivende i en slik grad at det er sannsynlig at det hadde betydning for pedagogisk praksis (Hundeide 2003 og Befring i Befring & Tangen 2005). Det er rimelig å anta at disse funnene har bidratt til en bedre kvalitet på arbeidet.

Med bakgrunn i ovenstående betraktninger konkluderes med følgende:

Ved å gi barnehagepersonell innføring i en systemteoretisk analysemodell, og ved at denne blir prøvd ut i barnehager, kan dette bidra til å bedre kvaliteten på arbeidet med utagerende barn her.

I prosessen fram mot konklusjonen er det søkt argumentert ut i fra et sannsynlighetsperspektiv, der ett av målene har vært, i noe grad, å kunne bidra til forandringer. Slik har det i dette arbeidet vært vesentlig å etterstrebe synspunkter basert på en kritisk realisme (Kvernbekk 1997 og Lund i Lund 2002a). Nødvendigheten av en slik framgangsmåte understrekes ytterligere gjennom de prøvende spørsmål som kan stilles ved gjennomføringen av deler av forskningsprosjektet.

Kritikk

Undersøkelsen om kompetanseheving innhentet data om hvorvidt personalet opplevde interesse, læring og kompetanseheving. Det er de selvopplevde fenomenene som her undersøkes, og individenes subjektive oppfatninger vil derved stå sterkt. Det er rimelig å tenke seg at utarbeiding av operasjonelle variabler som respondentene skulle ha uttrykt grad av enighet overfor, både før og etter prosjektperioden, i større grad kunne ha testet en eventuell reell kompetanseheving. Dette forutsatt høy grad av begrepsvaliditet. Imidlertid er, som tidligere påpekt, den selvopplevde mestringstroen i seg selv en lærings- og anvendelsesfremmende faktor (Lai 2004).

Når det gjelder undersøkelsen om sosial fungering ble data fremskaffet ved at de ansatte formidlet sine opplevelser av eventuelle endringer i barnas ferdigheter. Dersom respondentene hadde formidlet sine inntrykk av barna både før og etter tiltaksperioden, og dette hadde blitt kombinert med atferdsregistreringer - som ved undersøkelsen om utageringer -, ville man sannsynligvis oppnådd en styrket gyldighet i resultatene.

I undersøkelsene om omfang av utageringer er fokuset rettet mot det man kan kalle enkeltstående symptomer (Kvello 2007). Kvello hevder at et slikt fokus hindrer oss i

å se underliggende mekanismer, og at arbeidet i stor grad vil bære preg av symptomlette. 'Symptomer endres hele tiden ved atferdsvansker, det er en del av denne vanskens natur.' (ibid.: 301). Ikke desto mindre er det i den konkrete hverdagen viktig å hjelpe de aktuelle barna med å komme ut av negative handlingsmønstre, slik at de kan få muligheter til å innhente nye og mer positive sosiale erfaringer. Nettopp for å bidra til det Kvello beskriver som optimisme og '...følelse av mestring, som igjen er knyttet til utvikling av god selvaksept.' (ibid: 27).

Den tyngste kritikken som kan rettes mot forskningsprosjektet er sannsynligvis det lave antall respondenter i en kvantitativ undersøkelse. Dette gjør det vanskelig å operere med statistisk validitet. Cook og Campbell betrakter denne type validitet '... nærmest som en slags nødvendig betingelse for de andre kvalitetskravene.' (Lund i Lund 2002a: 106). På et slikt grunnlag kunne man tillate seg å mene at undersøkelsene som her er gjort har begrenset verdi, og at man heller skulle ha nyttiggjort seg kvalitative forskningsmetoder, som eksempelvis intervju. Begrunnelsen for å bruke survey-metodologisk fremgangsmåte har imidlertid vært at informantene skulle slippe å bli intervjuet av undertegnede som faktisk også var leder for Prosjekt SAM. Det har dreid seg om en intern evaluering som jeg ønsket å gjennomføre så uhildet som mulig.

LP-prosjektet – Prosjekt SAM

I 2005 ble det avsluttet et prosjekt der LP-modellen var blitt utprøvd ved 14 skoler i tre kommuner - prosjektet Læringsmiljø og pedagogisk analyse. Dette arbeidet er evaluert ved hjelp av forskningsbaserte metoder (Nordahl 2005). Senere er lignende og større prosjekter igangsatt, men disse er ikke ferdigstilt og evaluert.

Resultatene fra evalueringen viser en klar positiv utvikling av miljøet ved prosjektskolene sammenlignet med kontrollskolene. Dersom vi ser nærmere på de faktorene som her knyttes til miljøet i skolen, finner vi - blant andre - *lærernes kompetanse*. Forbedringen i prosjektskolene kommer her til uttrykk ved at lærerne

etter prosjektperioden opplever at de er mer engasjerte i sitt arbeid og utvikler seg mer som lærere. Lærerne uttrykker klart at de har fått utviklet sin pedagogiske kompetanse, og de har endret oppfatninger og innstillinger til både elever og undervisningen (ibid.). Lærerne vurderer det slik at elevene virker tryggere i sin kontakt med andre, de inviterer i større grad andre til å delta, og tilbyr seg mer å hjelpe andre. Lærerne i prosjektskolene gir uttrykk for at elevene har utviklet en klart bedre sosial kompetanse, enn lærerne i kontrollskolene (ibid.). Selv om evalueringen av dette prosjektet ikke var spesielt rettet inn mot elever som viste problematferd, men målte endringer i skolens læringsmiljø og atferd og læringsresultater blant alle elevene i skolen, synes det forsvarlig å kunne hevde at det er et visst samsvar mellom funn som her ble gjort, og tendensene som framkommer i evalueringen av Prosjekt SAM.

Videre arbeid innen feltet

Gjennom Prosjekt SAM opplevde ikke de barnehageansatte at de fem barna i særlig grad forholdt seg noe bedre til beskjeder fra voksne, og de fleste av barna hadde stadig problemer med å komme gjennom konflikter. Disse ferdighetene er her blitt forbundet med evne til selvkontroll; ett av hovedområdene innen sosial kompetanse (Lamer 1997). - Barna oppnådde en klart bedre sosial fungering relatert til andre barn.

En forklaring på dette kan være at den negative atferden opprettholdes ved at det etableres uheldige samspillsmønstre mellom ansatte og barn som ofte utagerer. Dessuten er det svært viktig for barn å oppleve tilhørighet til andre barn, og disse relasjonene må oppnås – mens relasjonen mellom barn og ansatt er tilskrevet og er der uansett. Det er de ansattes selvfølgelige ansvar å bringe nye elementer inn i kommunikasjonen med barna. Sannsynligvis er det også når det gjelder utvikling av sosial kompetanse - på samme måte som det eksempelvis gjelder for innlæring av språk og begreper - av verdi å praktisere pedagogiske metoder som skaper struktur og engasjement (Nordahl 2005). Hva kan dette innebære når det gjelder å lære små barn selvkontroll i samspill med oppdragende voksne ? Er det mulig å oppnå mer ved

hjelp av ”de gode spørsmål” - for å skape engasjement - i den ”riktige rekkefølgen” - for å skape struktur -, enn den enkle kommunikasjonen i en konstaterende form ? Kanskje blir utagerende barn bedre i stand til å heve sin sosiale kompetanse ved å bli motivert til refleksjoner - innen rammer og med retning - for å finne løsninger, enn gjennom å motta beskjeder ? Det er sannsynlig at begge type metoder praktiseres, og bør praktiseres. Det interessante synes imidlertid å være personalets grad av bevissthet på når det er formålstjenlig å benytte den ene eller den andre strategien, og hvordan deres måter å kommunisere med barnet på eventuelt bidrar til å opprettholde en ”failure to match” (Nordahl et al. 2005). Det handler også om andre faktorer enn relasjonene mellom barn og ansatte; barnehageledelsen, samarbeidet mellom de ansatte, og samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene. En forståelse blant de ansatte for hvordan ulike elementer virker inn, forutsetter kompetanse, og bør være utviklet gjennom diskusjoner i personalgruppa. På den måten vil man bedre kunne oppnå felles målsettinger - som *ett* avdelingspersonale -, og at man utfyller hverandre for å nå disse (Skogen 2006).

Det synes å være behov for mer omfattende forskning og kunnskapsutvikling innen dette feltet, og noen spørsmål som reiser seg i forlengelsen av mine betraktninger er: Hvilke elementer i barnehagemiljøet, og spesielt i relasjonene mellom barnehageansatte og barn som hyppig viser utagerende atferd, er det som mest sannsynlig utløser og opprettholder *sosial fungering* hos disse barna ? Peker noe i retning av at det er områder innen sosial kompetanse som er enklere å lære enn andre? Hva består i så fall disse i ?

Dersom man oppnår mer presise svar på disse spørsmålene, vil det med utgangspunkt i et slikt kunnskapstilfang, og forståelsen for det vesentlige i å utvikle organisasjoners kompetanse, være naturlig å stille et oppfølgingsspørsmål slik: Hvordan iverksette og drive innovativt arbeide i barnehagen som organisasjon, slik at dette i størst mulig grad kan sikre implementering av den innsikt man har framskaffet ?

Man kan tenke seg at en mer inngående forskning og forbedret kyndighet på disse områdene ville være til god hjelp for personalgrupper i deres bestrebelser på å hjelpe

utagerende barn i barnehager. Ikke minst for å kunne komme i posisjon til å legge vekt på suksessfaktorer og et mestringperspektiv, for igjen å kunne arbeide med små menneskers selvbilde. Vi vet noe om at selvoppfattet kompetanse, og troen på at man faktisk kan lykkes, i seg selv er motiverende.

Aktive barnehageansatte og personalgrupper som er i stadig utvikling vil heve sin kompetanse og utvikle kvalitet på sitt arbeid med utagerende barn. De søker fortløpende å legge til rette slik at barna får muligheter til å erfare sosiale situasjoner der de duger, og de formidler til barna at de gjør dét ! De arbeider for å svekke betydningen av de elementer som opprettholder uhensiktsmessig atferd. Det er et vanskelig virke som krever innsikt, samarbeid og handlekraft. Assistentene, de pedagogiske lederne og styrerne i barnehagene har behov for støtte i dette arbeidet. En systemteoretisk analysemodell som her omtalt har vist seg å kunne være til hjelp både i skoler og i barnehager, og det vil være av verdi for barn som erfarer vansker i samspill med sine omgivelser om det iverksettes flere tiltak i likhet med Prosjekt SAM.

Prosjektet ble gjennomført og avsluttet i en bykommune i 2005. Kommunen har i ettertid avholdt flere kurs i LP-modellen for barnehageansatte.

Kildeliste

- Befring, E 2002, *Forskningsmetode, etikk og statistikk*, Det Norske Samlaget, Oslo.
- Befring, E 2005, 'Sosiale og emosjonelle vansker', in Befring, E & Tangen, R (red.), *Spesialpedagogikk*, 3rd edn, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp. 253-271.
- Borge, AIH 2005, *Resiliens: risiko og sunn utvikling*, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Bronfenbrenner, U 1979, *The ecology of human development: experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge Mass.
- Bø, I 2000, *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*, 3rd edn, Universitetsforlaget, Oslo.
- Dalin, Å 2001, *Veier til den lærende organisasjon*, Cappelen akademisk forlag, Oslo.
- de Vaus, D 2002, *Surveys in Social Research*, 5th edn, Routledge, London.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Oslo.
- Frønes, I 2006, *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Gjærum, B, Grøholt, B & Sommerschild, H 1998, *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*, Tano Aschehoug, Oslo.
- Gotvassli, K-Å 2004, *Et kompetent barnehagepersonale: om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen*, 2nd edn, Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Grythe, J & Midtsundstad, JH 2002, *Foreldresamarbeid i barnehagen: muligheter og begrensninger - idealer og realiteter*, Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Haug, P 1993, *Foreldre, barn og barnehage: samarbeid om oppseding*, Samlaget, Oslo.
- Hellevik, O 2002, *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, 7th edn, Universitetsforlaget, Oslo.
- Hundeide, K 2003, *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*, Cappelen akademisk forlag, Oslo.
- Illeris, K 2006, *Læring*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Johannessen, E & Larsson-Swärd, G 1999, *Spesialpedagogikk i praksis: tiltaksprogram for barn med behov for særskilt støtte*, 1st edn, Sebu forlag, Oslo.
- Johannessen, E, Kokkersvold, E & Vedeler, L 2004, *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*, 2nd edn, Gyldendal Akademisk, Oslo.

-
- Juul, J & Jensen, H 2003, *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*, Pedagogisk forum, Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet 2000, *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra faggruppe ledet av forsker Thomas Nordahl.
- Klefbeck, J & Ogden, T 2003, *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge*, 2nd edn, Universitetsforlaget, Oslo.
- Kleven, TA 2002, 'Begrepsoperasjonalisering', in Th. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*, Unipub forlag, Oslo, pp. 141-183.
- Kvellido, Ø 2007, *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Kvernbekk, T 1997, 'Kausalitet i pedagogikken?', *Nordisk pedagogik*, vol. 17, no. 4, pp. 226-238.
- Kvistad, K & Søbstad, F 2005, *Kvalitetsarbeid i barnehagen*, 1st edn, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Lai, L 2004, *Strategisk kompetansestyring*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Lamer, K 1997, *Du og jeg og vi to!: om å fremme barns sosiale kompetanse - Teoriboka*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Lassen, LM 2005, 'Empowerment som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid' in Befring, E & Tangen, R (red.), *Spesialpedagogikk*, 3rd edn, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp. 142-155.
- Lauvås, P & Handal, G 2000, *Veiledning og praktisk yrkest teori*, Cappelen akademisk forlag, Oslo.
- Lov om barnehager av 2005.
- Lund, Th. 2002a, 'Metodologiske prinsipper og referanserammer', in Th. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*, Unipub forlag, Oslo, pp. 79-123.
- Lund, Th. 2002b, 'Kvasi-eksperimentelle design', in Th. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*, Unipub forlag, Oslo, pp. 219-264.
- Mordal, TL 2000, *Som man spør får man svar: arbeid med survey-opplegg*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Nordahl, T, Sørli, M-A, Tveit, A & Manger, T 2003, *Veileder for skolen - Alvorlige atferdsvansker: effektiv forebygging og mestring i skolen*, Læringscenteret, Oslo.
- Nordahl, T 2005, *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), Rapport 19/05, Oslo.

-
- Nordahl, T, Sørli, M-A, Manger, T & Tveit, A 2005, *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Nordhaug, O 1998, *Kompetansestyring i arbeidslivet: utvalgte emner*, Tano Aschehoug, Oslo.
- Ogden, T 1999, 'Antisocial atferd og barneoppdragelse: "Parent Management Training" som foreldreopplæring', *Spesialpedagogikk*, vol. 64, no. 6, pp. 3 – 17.
- Ogden, T 2005, *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*, 1st edn, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Opplæringslova av 1998.
- Patterson, GR 1982, *Coercive family process: a social learning approach*, Vol. 3, Castalia Publishing Company, Eugene Oregon.
- Patterson, GR, Reid, JB & Dishion, TJ 1992, *Antisocial boys: a social interactional approach*, Vol. 4, Castalia Publishing Company, Eugene Oregon.
- Perren, S & Alsaker, FD 2006, 'Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 47, no. 1, pp. 45 – 57, <<http://www.blackwell-synergy.com/doi/full/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>>.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, Kunnskapsdepartementet 2006, RK Grafisk AS, distributør Akademika AS, Oslo.
- Rørvik, H 1994, *Læring og utvikling: det pedagogiske oppdraget*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Skau, GM 2005, *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*, Cappelen akademisk forlag, Oslo.
- Skogen, K & Holmberg, JB 2002, *Elevtilpasset opplæring: en innovasjonstilnærming*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Skogen, K 2004, *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Skogen, K 2006, *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Smith, L 2004, *Barn med atferdsvansker: en utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*, Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Sverdrup, S 2002, *Evaluering: faser, design og gjennomføring*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Sørensen, PM 2005, 'Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk', in *Blandingskompendium Universitetet i Oslo - Institutt for spesialpedagogikk - SPED4010 Statistikk*, Unipub forlag, Oslo, pp. 1-37.
- Sørli, M-A 2000, *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*, Praxis forlag, Oslo.

Tangen, R 2005, 'Introduksjon. Forståelsesmåter og hovedtemaer', in Befring, E & Tangen, R (red.), *Spesialpedagogikk*, 3rd edn, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp. 17-41.

Webster-Stratton, C 2005, *De utrolige årene: en foreldreveileder*, 1st edn, Gyldendal Akademisk Oslo.

Aakerøe, K 1997, *Samspill i organisasjoner: om utvikling og bruk av menneskelige ressurser*, Cappelen akademisk forlag, Oslo.

Aasen, P, Nordtug, B, Ertesvåg, SK & Leirvik, B 2004, *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

INTERNETTADRESSE:

<http://www.lp-modellen.no/>

**En system-
teoretisk
analysemodell
brukt i
barnehager**

Kilder:

**Thomas Nordahl
Høgskolen i Hedmark**

**Terje Agledahl
Lillegården
kompetansesenter**

Bearbeidet etter tillatelse v/Truls Dahl

Mål

Effekt mål:

- Å forebygge og mestre alvorlig atferdsproblematikk i et godt læringsmiljø.

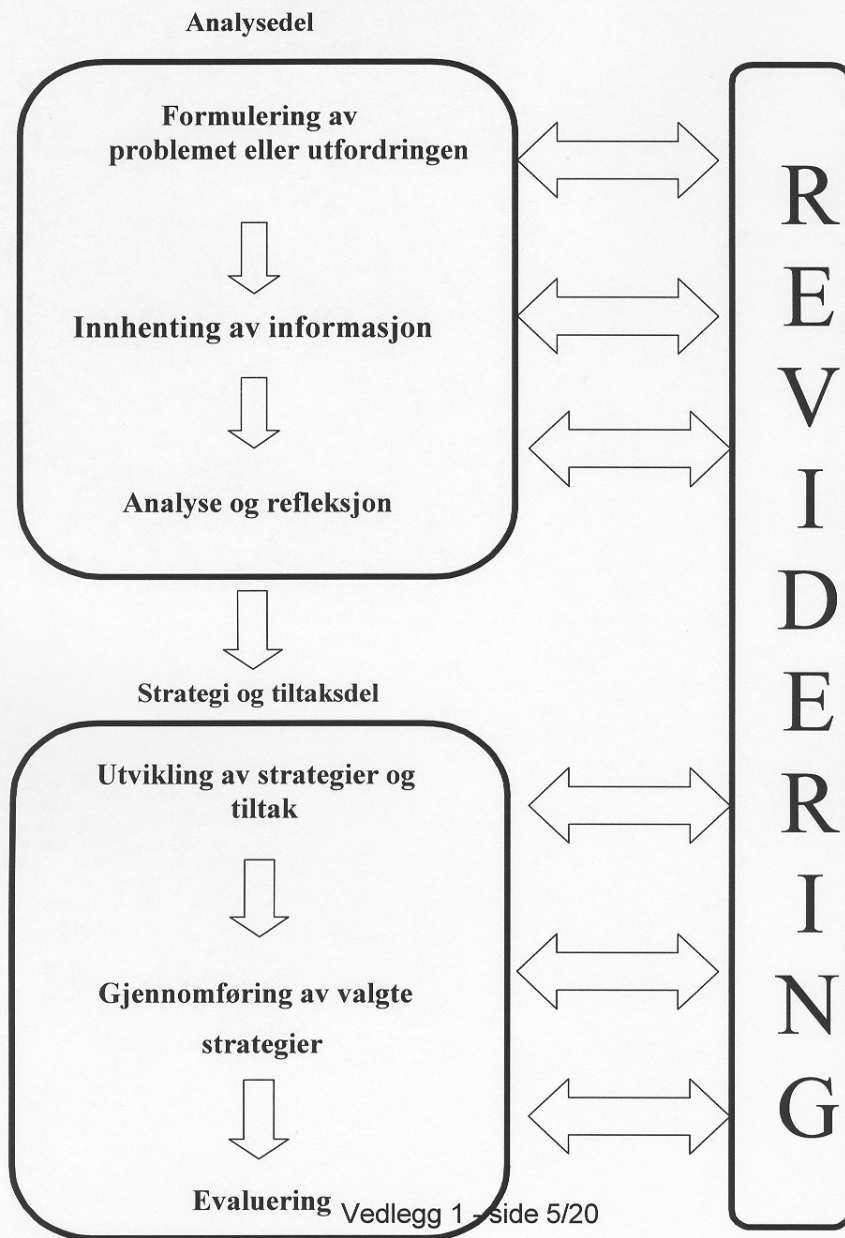
Resultat mål:

- Opplæring i bruk av systemteoretisk analysemodell slik at den er et effektivt verktøy for barnehagen.
- Økt teoretisk kompetanse og handlingskompetanse i håndtering av atferdsproblematikk.

Arbeid i gruppa

- Det må legges vekt på å utvikle et klima der deltakerne blir trygge på å legge fram sine utfordringer, og der vi har tillitt til at ingen går videre med informasjonen.
- Gruppa bør utvikle et felles faglig ståsted som vi kan arbeide ut fra. Alle bør forstå analysemodellen.
- Alle deltakerne bør kunne legge fram problemstillinger eller utfordringer i forhold til sitt arbeid for drøfting i gruppa.

Systemteoretisk analysemodell



Prinsipper i modellen:

- Problemformulering:
 - "Veisøker" beskriver problemet.
 - Gruppa hjelper veisøker å bli presis i beskrivelse av *handling i kontekst*.
- Valg av problemstilling/atferd.
 - Enkeltbarn eller generell sak ?
 - Noe det er sannsynlig å lykkes med.
 - Vær åpen for nye perspektiver; det kan være mange forklaringer.

Å stille spørsmål

- Åpne spørsmål
- Ett spørsmål om gangen
- Vent på svar, tål stillhet
- Spørsmål uten råd
- Spørsmål uten forklaring
- Spørsmål uten svar
- Unngå forhør

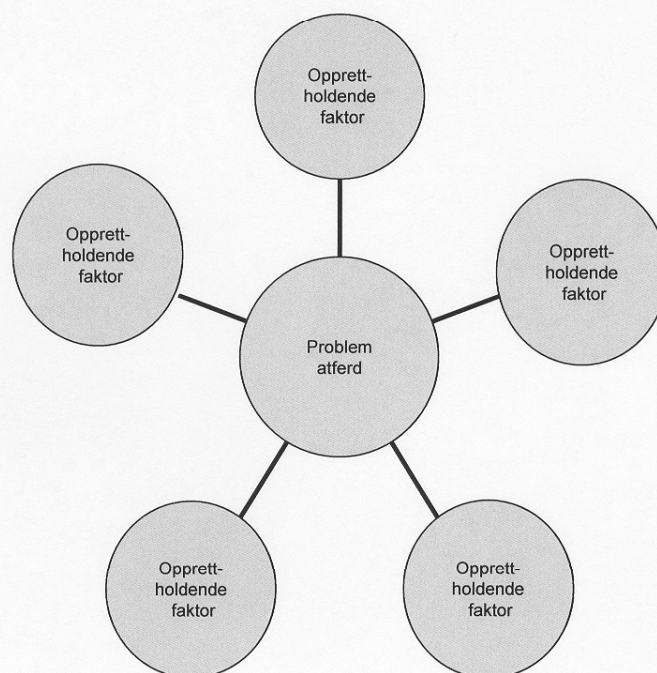
Prinsipper i modellen:

- Informasjonsinnhenting:
 - Utgangspunktet er at veisøker ikke kjenner all informasjon fra før.
 - Informasjon både om problemet og situasjonen.
 - Pedagogens informasjon må suppleres med for eksempel observasjoner, video, samtaler med barn/foreldre.

Prinsipper i modellen:

- Etter informasjonsinnhenting:
Analyse og refleksjon :
 - Grappa foreslår oppretholdende faktorer (reflekterende team).
 - Se problemet fra flere perspektiver.
 - De viktige oppretholdende faktorene.
 - De faktorene det er mulig å påvirke.
 - Veisøker bestemmer seg for hvilke oppretholdende faktorer som er mest relevante å jobbe med.
 - Hva utløser og opprettholder barnets ressurser og sterke sider !

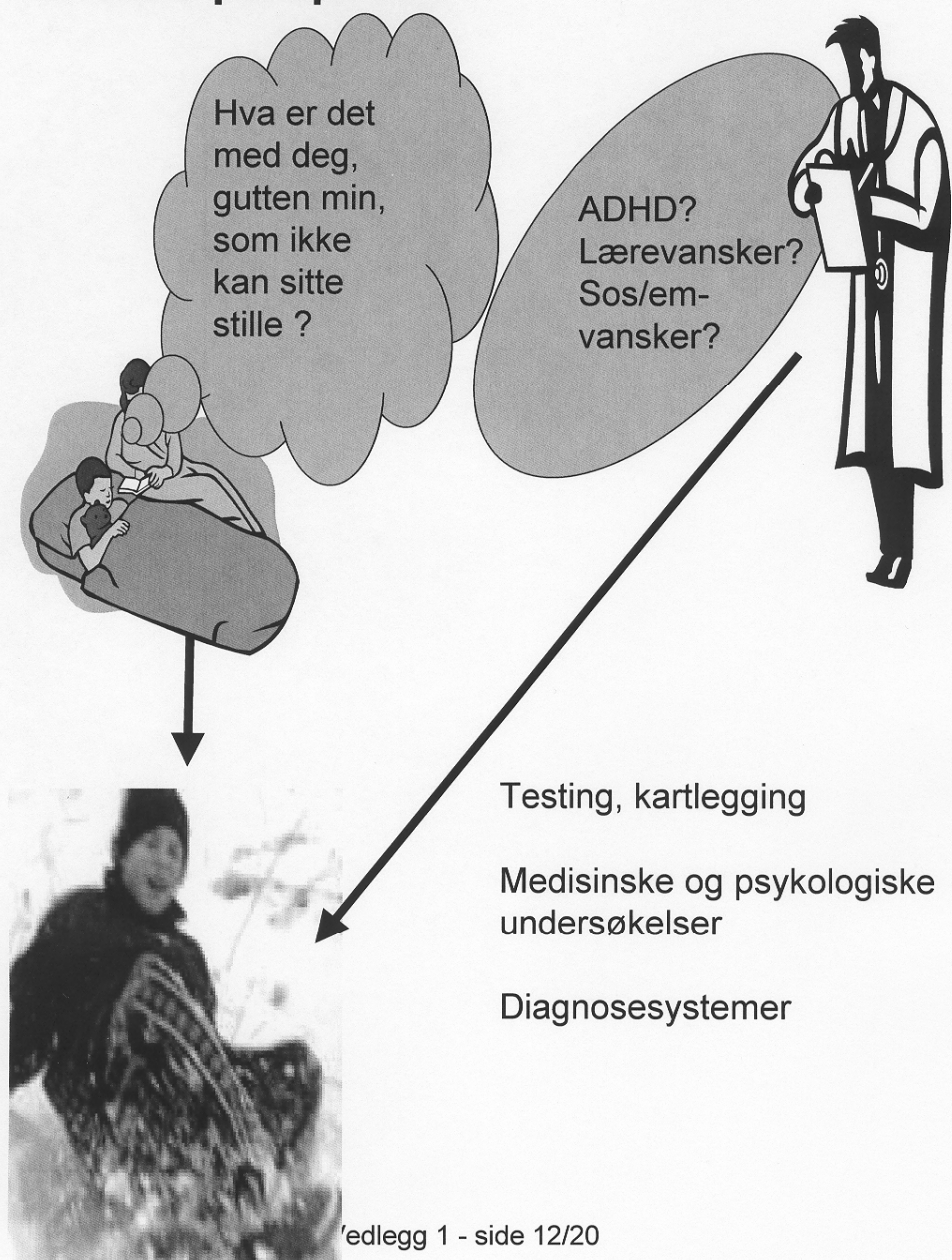
Systemanalyse



Faktorer som kan forklare atferdsproblemer

- Individuelle faktorer: nevrobiologiske og genetiske forhold, lav sosial kompetanse.
- Familiefaktorer: tilknytning, oppdragelsespraksis, rus, avvikende verdigrunnlag.
- Faktorer i barnehagen:
 - Relasjoner mellom barn og ansatte
 - Relasjoner mellom barna
 - Relasjoner mellom de ansatte
 - Struktur i pedagogiske opplegg
 - Dagsrytme
 - Fysisk miljø

Individ perspektiv



Aktørperspektiv

Jeg vil

Hvordan kan jeg få

Jeg orker ikke



Jeg bestemmer

Vedlegg 1 - side 13/20

Kontekstuelt perspektiv

Ped. opplegg
Tilpasning
Struktur

Andre barn
Læringsmiljø
Rolle i gruppa

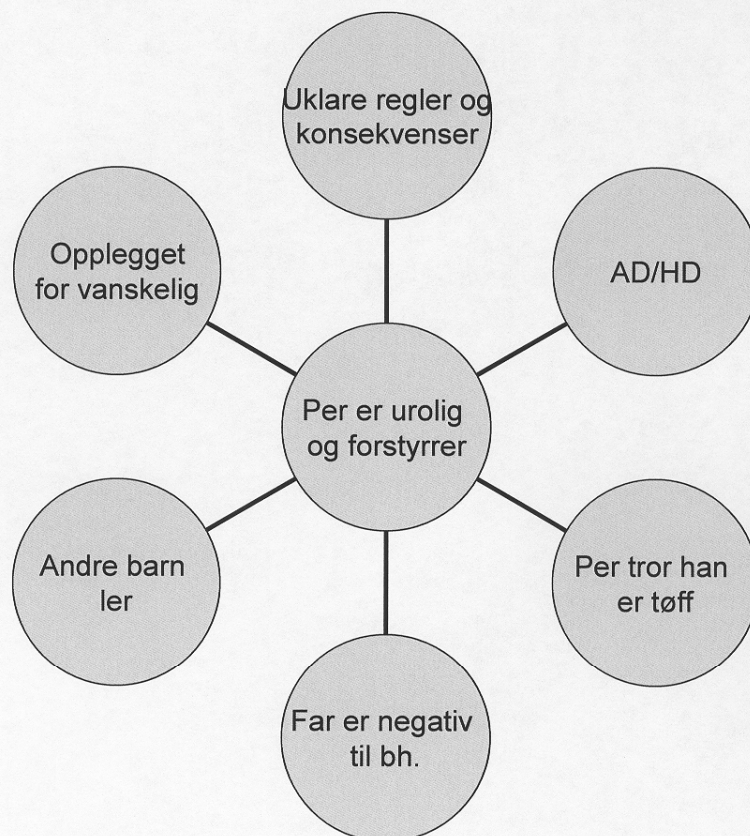


Foreldre
Nærmiljø

Relasjon
mellom ansatt
og barn

Bh.kultur
Regler
Håndheving

Systemanalyse



Strategier og tiltak - valg:

- Klart atskilt fra analysedelen.
- Vær åpen for forslag til tiltak !
- Men samtidig i størst mulig grad drøfte tiltak som kan endre *omgivelsene* omkring barnet.
- Man velger strategier og tiltak som er sannsynlige mhp. å fjerne / redusere de faktorene som opprettholder problemet.

Strategier og tiltak - valg:

- Man velger flere tiltak samtidig; fjerner/reducerer flest mulig opprettholdende faktorer. (Se loggskjema !)
- De strategier som velges skal i størst mulig grad bygge på kunnskap om hva som virker. (se s. 56 i Veilederen)
- Den som problemet angår, velger tiltak.

Strategier og tiltak - gjennomføring:

- Kollegaer som berøres av tiltakene skal få informasjon og gode begrunnelser.
- Dernest skal disse ikke avkreve stadige begrunnelser, men lojalt gjennomføre tiltakene.

Strategier og tiltak - gjennomføring:

- Tiltakene gjennomføres strukturert iflg. plan innen en bestemt tidsramme.
- Foreta ny kartlegging like før evaluering.

Strategier og tiltak - evaluering:

- Er tiltakene faktisk gjennomført ?
- Hvis ikke; hvorfor ?
- Er det oppnådd resultater ?
- Mål: Forslag til forbedringer.
- Revidering !

Til
private og kommunale barnehager i NN kommune

VELKOMMEN

til

ET PROSJEKT SOM SKAL HANDLE OM

*UTAGERENDE BARN - BARN MED SOSIALE OG
EMOSJONELLE VANSKER I BARNEHAGENE*

*EN ARBEIDSMODELL MED HENSYN PÅ Å BEDRE
DET SOSIALE SAMSPILL*

Vedlegg 2 – side 2/5

PP-tjenesten i NN kommune har i noe tid vært innstilt på å ta initiativ til mer systemrettet arbeid i førskolesektoren. I samarbeid med Barnehageavdelingen vil vi nå forsøke å starte et prosjekt i noen av NN's barnehager der man har som målsetting å utvikle kompetansen hos barnehagepersonell og i PP-tjenesten, slik at man gjøres bedre i stand til å håndtere de "atferdsvansker"/sosiale og emosjonelle vansker enkelte barn viser i samspill med sine omgivelser. Vi tenker her spesielt på de barna som er særlig grenseutprøvende og utagerende. Vi vet av erfaring at denne type vansker kan være særlig belastende for ansatte i barnehager, og ikke minst for de barna det gjelder. Vi ser også at man i flere tilfeller burde ha kommet tidligere i gang med mer systematiske og bredere tiltak enn hva man faktisk gjør.

Kommunen er i gang med et prosjekt som alle grunnskolene deltar i – "Bra ! Bedre, best !". Dette dreier seg om implementering av veilederne om atferdsvansker som ble utarbeidet av Læringssettret 2003 ("Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen."). Prosjektet var i planleggingsfasen våren 2004, og gjennomføres innværende og neste skoleår. Dette er et omfattende prosjekt i NN kommune, der alle kommunens rektorer, lærere og pp-ansatte deltar – sistnevnte som veiledere i lærergruppene.

Noen av målsettingene fra "Bra, bedre, best !" kan overføres til dette barnehage-prosjektet, slik:

Effekt mål: Å forebygge og mestre alvorlig atferdsproblematikk i et godt læringsmiljø.

Resultat mål:

1. Opplæring i bruk av *systemteoretisk analysemodell* slik at den er et effektivt verktøy for barnehagen.
2. Økt teoretisk kompetanse og handlingskompetanse i håndtering av atferdsproblematikk.

Vi kan tenke oss at ansatte fra ulike barnehager danner ei gruppe der man drøfter/beskriver...:

- ...hvordan atferdsvansker gir seg utslag. Formulering av problemstillinger eller utfordringer med bakgrunn i case.
 - ...hvordan man kan innhente informasjon/kartlegge, både ut i fra et individ-, aktør- og et kontekstuelt perspektiv.
 - ...hvordan man kan foreta analyse av innhentet informasjon. I hvilke faktorer opprettholder problematferd ?
 - ...ulike strategier og tiltak, og hvordan slike kan gjennomføres.
 - ...hvordan effekten av tiltak - som er blitt gjennomført - har vært.
- (Oppsettet er ihht. analysemodellen som brukes i "Bra, bedre, best !")

Vi tenker oss også at man i et slikt forum kan være interessert i å få påfyll av teori som grunnlag for drøftinger som nevnt over.

Spesielt vil nevnes at analysemodellen i stor grad forsøker å gi oss kompetanse på å "...reflektere over situasjonen som problemet forekommer innenfor, mer enn problemet i seg selv." ("Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen." side 54.) Slik

blir konteksten (det kontekstuelle perspektivet) minst like viktig som det å finne årsaker i individet. Analysemodellen handler om *en måte* å jobbe sammen på.

Grunnen til at det er særlig aktuelt å påbegynne et slikt prosjekt nå, er at ansatt ved PP-tjenesten spesialpedagog Truls Dahl - som studerer på mastergrad spesialpedagogikk - skal ha sin studentpraksis på egen arbeidsplass. Hans praksisperiode er i ukene 9, 10 og 11 – fra 28.02. til 18.03.05. Praksisoppgaven for Truls Dahl vil bestå i å være med og starte dette prosjektet i noen av NN's barnehager. - I sin praksis vil han være under veiledning hos ped. psyk. rådgiver NN.

Organiseringen

For å oppnå fruktbare drøftinger og en god utveksling av kompetanse bør en drøftingsgruppe bestå av 6 – 8 personer.

Samlinger må finne sted i ordinær arbeidstid, og hver barnehage kan avse maks. 2 personer til prosjektet. Slik ser vi at 3 - 4 barnehager vil kunne få tilbud om å være med i prosjektet. (Fungerer det bra, og kapasiteten tilsier det, vil man kunne utvide etter hvert).

Barnehagene trenger ikke å ha henviste barn til PP-tjenesten for å delta. Men de må være interessert i å utvikle sin kompetanse innen dette området, og i å dele den med andre.

Foreløpig oppsett for prosjektet i mars og april 2005

På samlinger deltar de ansatte fra de barnehagene som er blitt plukket ut til å være med i prosjektet, samt aktuelt personell fra PP-tjenesten. Samlingene varer 2 ½ time.

Til første samling skal de aktuelle barnehagene ha med seg ett case hver der man kort har beskrevet et konkret barns situasjon generelt, og barnets situasjon i barnehagen spesielt. Videre en kort beskrivelse av barnets ressurser og vansker. **Dette skal leveres skriftlig – ca. ½ side, og skal selvfølgelig være anonymisert.**

Uke 9 - 1. samling. Fredag 04.03.05 kl. 08.30 – 11.00. Rådhuset rom 252, 2. etg.:

1. Hvor er vi ? Her og nå situasjonen ! Hvilke behov for endringer har deltakerne ?
2. Prosjektets idé, og innføring i analysemodellen.
3. Gruppen blir enig om første **case** man vil arbeide med.

Mellom 1. og 2. samling

- Ppt. utfører - etter behov - observasjoner/kartlegginger i barnehager.

Vedlegg 2 – side 4/5

Uke 10 - 2. samling. Fredag 11.03.05 kl. 08.30 – 11.00. Rådhuset rom 252, 2. etg.:

1. Gruppa drøfter seg fram til en **problemstilling/problematferd** ut i fra det caset som er valgt.
2. **Hvordan innhente informasjon/kartlegge** grundigere (ta alle de tre perspektivene i betraktning) ? (PPt. og evt. andre i gruppa gir innspill på ulike kartleggingsmetoder).

Mellom 2. og 3. samling

- **Kartlegging** av caset v/aktuelt barnehagepersonale.
- PPt. utfører – etter behov - observasjoner/kartlegginger i barnehager.

Uke 11 - 3. samling. Torsdag 17.03.05 kl. 11.00 – 13.30. Rådhuset rom 252, 2. etg.:

- **Analyse og refleksjon** på grunnlag av utført kartlegging. Hvilke sannsynlige faktorer er det som opprettholder problematferden ?
- **Valg av strategier og tiltak.**

Deretter:

De neste ledd i arbeidsprosessen blir å **gjennomføre tiltak** og å **evaluere** disse. I tillegg til nevnte samlinger, vil vi arrangere minst én samling til før sommerferien. - Prosjektet vil fortsette høsten –05 med beskrivelse av nye case og problemstillinger, kartlegginger, analyse og refleksjon, valg og gjennomføring av strategier og tiltak – og evalueringer.

Prosjektet bør ses på som en øvelse i en *måte å jobbe på* i følge det som blir kalt *analysemodellen*. Vi mener denne er et godt utgangspunkt for et slik prosjekt. Denne arbeidsmodellen/framgangsmåten kan romme mange ulike innfallsvinkler, teorier og metoder som gruppa vil kunne utdype og skaffe seg bedre innsikt i. Videre kan det hende at man etter hvert vil justere eller endre, slik at *ulike* framgangsmåter kan drøftes og evt. prøves.

For øvrig skal det sies at alle prosjektdeltakerne skal ha muligheter til å påvirke prosessen, og at gruppa må drøfte seg fram til en fornuftig framdrift ut i fra den virkeligheten man til en hver tid befinner seg i. – Ovenstående er ment som et "rammeverk".

Prosjektet vil - slik det er skissert her - kreve en relativt stor innsats i ukene 9, 10 og 11. Dersom mange barnehager mener dette blir vanskelig, og av *den* grunn ikke melder sin interesse, kan vi vurdere å ha en "mykere" start på prosjektet. Men som sagt; det er i *denne* perioden at PPt. har anledning til å sette inn en del ressurser i dette.

Vi håper dere fatter interesse for prosjektet ! - Dersom interessen viser seg å være stor, må vi først som sist få beklage at ikke flere kan få være med !

NN (kommune) 02.02.05

Med vennlig hilsen

NN
barnehagesjef

NN
leder PP-tjenesten

SVARSLIPP

JA, _____ BARNEHAGE ØNSKER Å VÆRE MED I PROSJEKTET OM
UTAGERENDE BARN - BARN MED SOSIALE OG EMOSJONELLE VANSKER !

Barnehagen ønsker å delta med følgende ansatte (minst én av deltakerne skal være
pedagogisk leder/styrer i barnehagen):

_____ (navn) _____ (tittel)
_____ (navn) _____ (tittel)
(MAKSIMUM TO PERSONER FRA HVER
BARNEHAGE !)

Barnehagen har for tiden _____ (antall) barn som vi kan si har slike vansker i *noe* grad.
Barnehagen har for tiden _____ (antall) barn som vi kan si har slike vansker i *store*
grad. (Strek under det som passer).

Disse barna er født i *årstall*, og er *jente/gutt* (strek under):

_____ (jente/gutt), _____ (jente/gutt), _____ (jente/gutt),
_____ (jente/gutt), _____ (jente/gutt), _____ (jente/gutt).

SETT RING RUNDT BARNET/BARNA SOM EVT. ER HENVIST TIL
PP-TJENESTEN GRUNNET VANSKER VI HER SNAKKER OM!

_____ - kryss av dersom barnehagen for tiden *ikke* har barn med slike vansker. (Man
har likevel full anledning til å melde sin interesse !)

_____ BARNEHAGE ØNSKER Å VÆRE MED I PROSJEKTET, MEN
HAR DESSVERRE IKKE KAPASITET TIL Å YTE SÅ STOR INNSATS I UKENE 9,
10 OG 11, OG MÅ AV *DEN* GRUNN AVSTÅ FRA Å MELDE SEG PÅ.

SVAR SENDES TIL : NN KOMMUNE
 BARN- OG FAMILIEAVD.
 PP-TJENESTEN
 V/TRULS DAHL
 POSTBOKS
 (POSTNR. STED)

INNEN ONSDAG 16.02.05

(beklager kort svarfrist !)

(Det er greit om dere legger det i PP-tjenestens posthulle på Rådhuset, eller svarer på
mail !)

**Til
de pedagogiske lederne i
drøftingsgruppa**

KJØREPLAN HØST -05

09.09.05 kl. 08.30 – 11.00 rom 222 – sjette samling: Se egen invitasjon !

16.09.05 kl. 08.30 – 11.00 rom 252 – syvende samling: Velger case som gruppa skal arbeide med. - Formulering av utfordringer eller problematferder. Veisøker velger. Kartleggingsmetoder som egner seg ?

19.09.05 – 06.10.05 : Innhenting av informasjon; kartlegging. Veisøker sender sine kartlegginger til Ppt., og de andre (?) innen kl. 09.00, 03.10.05.

07.10.05 kl. 08.30 – 11.00 rom 252 – åttende samling: Resultater fra kartleggingen legges fram. Analyse og refleksjon; utløsende og opprettholdende faktorer.

21.10.05 kl. 08.30 – 11.00 rom 252 – niende samling (alternativt 17.10.05): Repetisjon av fase to i analysemodellen. I dag: strategier og tiltak mhp. case.

24.10.05 – 25.11.05: Gjennomføring av valgte strategier og tiltak.

28.11.05 – 01.12.05: Kartlegging for å se om gjennomførte strategier og tiltak har hatt effekt.

02.12.05 kl. 08.30 – 11.00 rom 252 – tiende samling: Evaluering !

NN kommune 04.07.05

T. Dahl
student/prosjektleder

Til
de pedagogiske lederne i
drøftingsgruppa

PROSJEKTET SOM HANDLER OM

**UTAGERENDE BARN - BARN MED SOSIALE OG EMOSJONELLE VANSKER I
BARNEHAGENE**
EN ARBEIDSMODELL MED HENSYN PÅ Å BEDRE DET SOSIALE SAMSPILL

Det er - som vi har sagt tidligere - et ønske at dere er mest mulig samkjørte i praktiseringen av systemteoretisk analysemodell; gjennomfører trinnene i prosessen parallelt. Slik er det enklere å holde felles fokus, og det vil også være gode muligheter for å foreta pålitelige undersøkelser.

Jeg tar meg den frihet å lage forslag til en kjøreplan for arbeidet ute i felten ! Og hvis den er fornuftig, håper jeg at dere klarer å sette den ut i praksis. – Jeg er klar over at det skjer en del andre ting i barnehagen dere også er nødt til å engasjere dere i... Men får dere gjennomført dette, så kan det jo hende at dere kan spare tid og krefter senere når dere skal håndtere barn med utagerende atferd. Det er i hvert fall en del av hensikten med dette !

- Vi tar opp kjøreplanen den 16.09. ! Dere bør se på den på forhånd; er den gjennomførbar ?
- 16.09. vil jeg også dele ut skjemaet til forundersøkelsen (som er meget enkelt).

NN kommune 12.09.05

Mvh.

T. Dahl
student/prosjektleder

Vedlegg: Forslag til kjøreplan

FORSLAG TIL KJØREPLAN HØST -05

Veisøkers gjøremål mhp. "sitt" barn	De andre syv ped.ledernes gjøremål mhp. "sine" barn
16.09. syvende samling: Formulering av utfordringer eller problematferder. Foretar valg. - Kartleggingsmetoder som egner seg ?	16.09.05 syvende samling: Hjelper veisøker med å formulere utfordringer eller problematferder. - Kartleggingsmetoder som egner seg ?
Senest 21.09.: Veisøker har drøftet ferdig med sitt personale vedr. utfordring(er) eller problematferd(er). Avdelingen har valgt ! (Dersom de er annerledes enn de man ble enige om 16.09., så send de til PPt. v/TD.)	Senest 21.09.: Hver barnehageavdeling har - med hensyn på "sitt" barn - formulert utfordring(er) eller problematferd(er) man vil arbeide med. Send disse til PPt. v/TD.
22.09.05 – 06.10.05 : Innhenting av informasjon; kartlegging. Sender sine kartlegginger til PPt., og de andre (?) innen kl. 09.00, 03.10.05.	22.09.05 – 06.10.05 : Innhenting av informasjon; kartlegging ifht. utfordringen(e) man har bestemt seg for å arbeide med.
07.10.05 åttende samling: Legger fram resultater fra kartleggingene. Analyse og refleksjon; utløsende og opprettholdende faktorer.	07.10.05 åttende samling: Hjelper veisøker med analyse og refleksjon; utløsende og opprettholdende faktorer.
10.10. – 12.10.: Veisøker refererer fra åttende samling på avd.møte. Drøftinger med sitt personale.	10.10. – 12.10.: Resultater fra kartleggingene drøftes på avd.møter. Analyse og refleksjon; utløsende og opprettholdende faktorer.
NB ! 10.10. – 21.10 (ukene 41 og 42): Forundersøkelsen gjennomføres. (Se eget skriv og skjema !) <i>Reg.skjemaet må fylles ut før man begynner å drøfte tiltak på arbeidsplassene (24.10.) !</i>	NB ! 10.10. – 21.10 (ukene 41 og 42): Forundersøkelsen gjennomføres. (Se eget skriv og skjema !) <i>Reg.skjemaet må fylles ut før man begynner å drøfte tiltak på arbeidsplassene (24.10.) !</i>
21.10.05 niende samling: Strategier og tiltak utvikles og velges.	21.10.05 niende samling: Repetisjon av fase to i analysemodellen. I dag: strategier og tiltak mhp. case.
24.10. – 28.10: Strategier og tiltak drøftes og vedtas på arbeidsplassen.	24.10. – 28.10: På hver barnehageavdeling drøftes og vedtas strategier og tiltak.
31.10.05 – 25.11.05 (4 uker!): Gjennomføring av valgte strategier og tiltak.	31.10.05 – 25.11.05 (4 uker !): Gjennomføring av valgte strategier og tiltak.

NB ! Fom. fredag 25.11. tom. torsdag 01.12.: Etterundersøkelsen gjennomføres. For øvrig utføres noen av de samme type kartleggingene som ble gjort 22.09. – 06.10.	NB ! Fom. fredag 25.11. tom. torsdag 01.12.: Etterundersøkelsen gjennomføres. For øvrig utføres noen av de samme type kartleggingene som ble gjort 22.09. – 06.10.
02.12.05 tiende samling: Evaluering !	02.12.05 tiende samling: Evaluering !

Til**ALLE ansatte på de avdelingene som prøvde ut systemteoretisk analysemodell i 2005**

De to neste sidene i spørreskjemaet går til alle som er ansatt på disse avdelingene.

Under hvert utsagn er det plass, slik at du kan skrive en kommentar, dersom du vil dét. **Særlig på utsagn nr. 3 er det viktig for oss at du skriver litt (dersom du svarer "Litt enig" eller "Helt enig") !**

Dersom du har vært mye borte fra jobben i den perioden avdelingen har holdt på med prosjektet, kan det kanskje oppleves som vanskelig å svare på noen av disse spørsmålene. Men det er fint om du prøver så godt du kan !

Og som før er det altså slik at du krysser av i ruten bak det svaret som passer best for deg ! Bare ett kryss for hvert utsagn. Fire kryss til sammen !

Nr. 1	UTSAGN	Helt <u>u</u> enig	Litt <u>u</u> enig	Litt enig	Helt enig
	<p>De som var på samlingene på Rådhuset skal ikke krysse av på utsagn 1 !</p> <p><i>Min pedagogiske leder var med på samlingene på Rådhuset. Hun/han forklarte hva vi skulle gjøre på avdelingen. Dette syntes jeg var svært interessant!</i></p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Kommentar til utsagn 1 :</p> <p>_____</p> <p>_____</p>					

Nr. 2	UTSAGN	Helt <u>u</u> enig	Litt <u>u</u> enig	Litt enig	Helt enig
	<p><i>Vi prøvde ut den systemteoretiske analysemodellen i vårt arbeid med utagerende barn. Jeg lærte mye av dette !!</i></p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Kommentar til utsagn 2 :</p> <p>_____</p> <p>_____</p>					

Vedlegg 5 – side 3/3

Nr. 3	UTSAGN	Helt u<u>e</u>nig	Litt u<u>e</u>nig	Litt enig	Helt enig
	<i>Prosjektet har ført til at jeg har økt min kompetanse når det gjelder arbeid med utagerende barn!</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Dersom du svarte "Litt enig" eller "Helt enig" – hva synes du har vært den viktigste lærdommen ? (Viktig for oss å få vite litt om dette !):</p> <p>_____</p> <p>_____</p>					

Nr. 4	UTSAGN	Helt u<u>e</u>nig	Litt u<u>e</u>nig	Litt enig	Helt enig
	<i>Jeg tror prosjektet har ført til at hele avdelingspersonalet har økt sin kompetanse når det gjelder arbeid med utagerende barn!</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Kommentar til utsagn 4 :</p> <p>_____</p> <p>_____</p>					

TUSEN TAKK FOR AT DU TOK DEG TID TIL
Å FYLLE UT SKJEMAENE !

NN sted, 27.01.06

Vedr. prosjektet om:***UTAGERENDE BARN I BARNEHAGER
- UTPRØVING AV EN SYSTEMTEORETISK ANALYSEMODELL*****Til****Styrerne i de barnehagene som har vært representert i prosjektet**

De pedagogiske lederne som deltok på samlingene på Rådhuset - og deres avdelingspersonale
- har gjort en kjempeinnsats gjennom sin deltakelse i dette prosjektet !

Jeg vil benytte anledningen til å takke deg for at du har lagt forholdene til rette slik at
personell i din barnehage har fått mulighet til å delta !

Jeg håper at de har hatt nytte og glede av det, og at det kommer de aktuelle barna til gode.

Nå sender jeg ut spørreskjema der jeg vil undersøke om en slik måte å drive
”kursing”/prosjekt på, er en farbar vei mht. å bidra til kompetanseheving blant
barnehagepersonell, når det gjelder deres arbeid med de utagerende barna.

Vedlagt følger diverse skriv til informasjon. Det er viktig at du i første omgang ser på det med
fet skrift i brevet til pedagogisk leder !

Med vennlig hilsen

Truls Dahl
student/prosjektleder

Vedlegg: - To følgeskriv :

Ett til de(n) pedagogiske leder(ne) som prøvde ut modellen.

Ett til det øvrige avdelingspersonale på dennes/disses avdeling(er).

- SPØRRESKJEMA

Vedlegg 7 – side 1/2

NN sted, 27.01.06

Vedr. prosjektet om:

***UTAGERENDE BARN I BARNEHAGER
- UTPRØVING AV EN SYSTEMTEORETISK ANALYSEMODELL***

Til

***De pedagogiske lederne som deltok på samlingene på Rådhuset,
og som prøvde ut systemteoretisk analysemodell i 2005 (vår eller høst !)***

Hei, og takk for sist !

Endelig kommer spørreskjemaet som dreier seg om utagerende barn, og kompetanseutvikling innen dette feltet. Det kan kanskje se mye ut.... Men du skal stort sett bare krysse av. Riktig nok må du tenke litt før du setter kryss, så kanskje det vil ta deg ca. 30 minutter.

Forskningsdesignet - som det heter - er nå blitt noe endret. Jeg har skaffet meg en del informanter som er ansatt på barnehageavdelinger der man har utagerende barn. Disse har da ikke vært med i vårt prosjekt, og utgjør dermed en "kontrollgruppe"/et sammenligningsgrunnlag.

Jeg overleverer forhåpentligvis nok skjemaer til alle de ansatte på din avdeling. **Ett skjema til hver ansatt. Det gjør ingen ting om noen går i deltidsstillinger, så lenge de tilhører personalgruppa på avdelingen.** Vær snill og anmod de ansatte om å **fylle ut hver for seg/ikke samarbeide om utfyllingen av skjemaet** (har også skrevet dette i et følgeskriv til dem).

Det er selvfølgelig **frivillig** å fyller ut spørreskjemaet, men det er svært viktig for undersøkelsen at så mange som mulig vil gjøre det !

Vedlegg 7 – side 2/2

Grunnen til at spørreskjemaet er gitt et nummer, er at jeg skal vite hvor mange som svarer (hvor høy svarprosenten blir). Dessuten er noe av hensikten å se på hvordan kompetansen er i de ulike personalgruppene på de enkelte avdelingene. Slik ”parrer” jeg de skjemaene som ”hører til” på samme avdeling - avdelingsvis. **Derfor er det viktig at man ikke blander skjemaer mellom avdelinger. – Dette har vi ikke snakket om tidligere, men jeg håper det er ok.**

Ingen andre enn undertegnede har tilgang til skjemaene som samles inn, og disse vil bli slettet så snart de er lagt inn i undersøkelsen. På denne måten vil det være umulig å spore opplysninger tilbake til barnehageavdeling eller barnehage. Jeg vil heller ikke komme til å bruke navn på kommune. **Fullstendig anonymitet vil være sikret !**

For de som måtte ønske det, blir det mulig å få tilgang til resultater fra undersøkelsen i løpet av høsten -06.

Vær vennlig og send meg utfylte skjema senest torsdag 9. februar !

Dersom dere lurer på noe, ring meg på tlf.

Mail adr.:

Med vennlig hilsen

Truls Dahl
student/prosjektleder

Vedlegg: 1 spørreskjema
1 svarkonvolutt

Følgeskrivet som dine ansatte har fått : ”Til Deg - som er ansatt på avdeling som prøvde ut systemteoretisk analysemodell i 2005 (vår eller høst!)” (Dette til informasjon.)

Vedlegg 8 – side 1/2

NN sted, 27.01.06

Vedr. prosjektet om:

***UTAGERENDE BARN I BARNEHAGER
- UTPRØVING AV EN SYSTEMTEORETISK ANALYSEMODELL***

Til

***Deg - som er ansatt på avdeling som
prøvde ut systemteoretisk analysemodell i 2005 (vår eller høst!).***

Endelig kommer spørreskjemaet som dreier seg om utagerende barn, og kompetanseutvikling innen dette feltet. Det kan kanskje se mye ut.... Men du skal stort sett bare krysse av. Riktig nok må du tenke litt... før du setter kryss, så kanskje det vil ta deg ca. 30 minutter.

Spørreskjemaet går nå til dere som var med i prosjektet, og en gruppe barnehageansatte som ikke har vært med i prosjektet. Alle har utagerende barn på sine avdelinger. – Undersøkelsen gjøres for å se om slike prosjekt kan bidra til kompetanseheving i arbeidet med utagerende barn. Og kanskje kan undersøkelsen være et bidrag slik at pp-tjenesten - og andre instanser - bedre kan hjelpe dere som arbeider daglig med disse barna.

Det er selvfølgelig frivillig å svare på spørreskjemaet, men det er svært viktig for oss at så mange som mulig svarer. Det gjør ingen ting om du går i deltidsstilling, så lenge du er en del av personalgruppa på avdelingen.

Det er best for undersøkelsen om du fyller ut skjemaet for deg selv, og ikke samarbeider med andre om det. Det som er viktig, er hvordan DU opplever situasjonen ! Så på spørsmålene er det ingen "riktige" eller "gale" svar! Det viktigste er at du svarer ærlig og oppriktig, og krysser av på svaret du er mest enig i ! På denne måten får jeg best innsikt i virkeligheten når det gjelder utagerende barn, og hvordan vi bør drive kompetanseheving !

Vedlegg 8 – side 2/2

Grunnen til at spørreskjemaet er gitt et nummer, er at jeg skal vite hvor mange som svarer (hvor høy svarprosenten blir). Dessuten er noe av hensikten å se på hvordan kompetansen er i de ulike personalgruppene på de enkelte avdelingene. Derfor ”parrer” jeg de skjemaene som ”hører til” på samme avdeling - avdelingsvis. **Dermed er det viktig at man ikke blander skjemaer mellom avdelinger.**

Ingen andre enn undertegnede har tilgang til skjemaene som samles inn, og disse vil bli slettet så snart de er lagt inn i undersøkelsen. På denne måten vil det være umulig å spore opplysninger tilbake til barnehageavdeling eller barnehage. Jeg vil heller ikke komme til å bruke navn på kommune. **Fullstendig anonymitet vil være sikret !**

Jeg håper du vil fylle ut skjemaet. I så fall; PÅ FORHÅND TAKK !

Din ped. leder sender utfylte skjema til meg senest torsdag 9. februar.

Med vennlig hilsen

Truls Dahl
student/prosjektleder

Vedlegg: 1 spørreskjema
 1 svarkonvolutt

Vedlegg 9 – side 1/2

NN sted, 03.10.05

Til
de pedagogiske lederne
i drøftingsgruppa

PROSJEKTET

**UTAGERENDE BARN - BARN MED SOSIALE OG
EMOSJONELLE VANSKER I BARNEHAGENE**

VEDR. FORUNDERSØKELSE

Som jeg har snakket om tidligere, ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse *før* dere starter å praktisere *systemteoretisk analysemodell* (og seinere: en undersøkelse *etter* at modellen er utprøvd).

Forundersøkelsen har sitt fokus på de barna dere har bestemt dere for at dere i høst vil arbeide i forhold til, ved hjelp av systemteoretisk analysemodell.

De barna vi her snakker om - og som vi sier viser **utagerende atferd** - framstår ofte ...:

"... som en utfordring og en provokasjon for det nære livsmiljøet. Sentrale kjennetegn på at vi her snakker om et atferdsproblem, er *mangelfull impuls kontroll* og en *uberegnelig, ustrukturert atferd*. En naturlig konsekvens av dette er, en *tendens til å komme i konflikt med andre*." (Mine uthevinger.)

(Befring, E. (2001). "Problematferd og forebygging" i Befring, E. og R. Tangen (red.); *Spesialpedagogikk*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s. s. 158 om utagerende barn.)

Jeg deler utagerende atferd inn i **tre kategorier**:

1. Verbal atferd. Dette dreier seg om det barnet sier til andre, roper eller på andre måter gir uttrykk for ved "munnbruk".
2. Vold mot andre personer. Vi kunne kanskje også kalt det "fysisk utagerende atferd". Dette dreier seg f.eks. om handlinger som slåing, sparking, dytting og lignende (dette er bare eksempler, og det eksisterer flere type handlinger som kommer inn under kategorien "vold mot andre personer". Ta med de du mener er relevante !)
3. Ødelegger ting/gjenstander/materiell.

Vedlegg 9 – side 2/2

For at registreringene skal bli mest mulig korrekte, er det nødvendig å informere det øvrige personalet på avdelingen om denne kartleggingen. Drøft hva dere mener med begrepene *utagerende atferd*, og begrepene i *de tre kategoriene* (prøv å oppnå en mest mulig felles forståelse av begrepene, og mest mulig i samsvar med ovenstående). Derneft bør hele avdelingspersonalet kunne observere og registrere, slik at all utagerende atferd som barnet viser kommer med i skjemaet – så langt det er mulig. Men unngå dobbel registrering !!! Derfor må man skrive ned dato og klokkeslett for *når* den utagerende atferden forekom. Når man teller opp, kan man da kontrollere at man ikke fører opp samme ”episode” flere ganger. - Når dere observerer, så husk å skrive *type* utagerende atferd (se de tre kategoriene) !

Dette spørreskjemaet fyller dere ut i løpet av de siste fjorten dagene før tiltakene blir iverksatt. Men spørsmålene dreier seg altså om antall utageringer som finner sted i løpet av 1 (én) uke (eller fem dager) !

- Når det gjelder det caset vi gjennomgår på Rådhuset, vil det være aktuelt for veisøker å fylle ut spørreskjemaet i ukene 41 og 42 (10.10. – 21.10), da tiltakene forhåpentligvis gjennomføres fom. uke 43.

Takk for innsatsen dere gjør !!

Mvh.

Truls Dahl
student/prosjektleder

Vedlegg: Registreringsskjema

Vedlegg 10 – side 1/1

Navn på den som har fylt ut skjemaet _____

DATO _____

Verbal utagerende atferd ("munnbruk"):

Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____

Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____

Fysisk utagerende atferd:

Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____

Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____

Ødelegger ting/gjenstander/materiell:

Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____

Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____ Kl. _____

Dersom barnet viser forskjellige atferder på samme tid (for eksempel kjefter samtidig som slår), så skriv samme klokkeslett flere steder (eks.: både på verbal og fysisk utagerende atferd).

**PROSJEKTET UTAGERENDE BARN - BARN MED SOSIALE OG
EMOSJONELLE VANSKER I BARNEHAGENE**

FORUNDERSØKELSEN - REGISTRERINGSSKJEMA

UNDERSØKELSEN ER FORETATT PÅ FEM DAGER I

TIDSROMMET: _____ (maks. 2 uker)

Hos dette barnet - som du nå skal arbeide med ved hjelp av *den systemteoretiske analysemodellen* - , HVOR OFTE FOREKOMMER.....:

...Verbal utagerende atferd (sett **ett** kryss) ? :

- 11 eller flere ganger pr. uke _____
- (fom.) 8 – (tom.) 10 ganger pr. uke _____
- 5 – 7 ganger pr. uke _____
- 3 – 4 ganger pr. uke _____
- 1 – 2 ganger pr. uke _____
- forekom ikke i løpet av de fem dagene vi observerte _____

... Vold mot andre personer ("fysisk utagerende atferd") (sett **ett** kryss) ? :

- 11 eller flere ganger pr. uke _____
- (fom.) 8 – (tom.) 10 ganger pr. uke _____
- 5 – 7 ganger pr. uke _____
- 3 – 4 ganger pr. uke _____
- 1 – 2 ganger pr. uke _____
- forekom ikke i løpet av de fem dagene vi observerte _____

Vedlegg 11 – side 2/2

... Ødelegger ting/gjenstander/materiell (sett **ett** kryss) ? :

- 11 eller flere ganger pr. uke _____
- (fom.) 8 – (tom.) 10 ganger pr. uke _____
- 5 – 7 ganger pr. uke _____
- 3 – 4 ganger pr. uke _____
- 1 – 2 ganger pr. uke _____
- forekom ikke i løpet av de fem dagene vi observerte _____

dato

ped.leders initialer

**PROSJEKTET UTAGERENDE BARN - BARN MED SOSIALE OG
EMOSJONELLE VANSKER I BARNEHAGENE**

ETTERUNDERSØKELSEN - REGISTRERINGSSKJEMA

UNDERSØKELSEN ER FORETATT PÅ FEM DAGER I

TIDSROMMET: _____ (maks. 2 uker)

Hos dette barnet - som du nå har arbeidet med **I FIRE UKER** ved hjelp av *den systemteoretiske analysemodellen* ; HVOR OFTE FOREKOMMER NÅ:

...Verbal utagerende atferd (sett **ett** kryss) ? :

- 11 eller flere ganger pr. uke _____
- (fom.) 8 – (tom.) 10 ganger pr. uke _____
- 5 – 7 ganger pr. uke _____
- 3 – 4 ganger pr. uke _____
- 1 – 2 ganger pr. uke _____
- forekom ikke i løpet av de fem dagene vi observerte _____

... Vold mot andre personer ("fysisk utagerende atferd") (sett **ett** kryss) ? :

- 11 eller flere ganger pr. uke _____
- (fom.) 8 – (tom.) 10 ganger pr. uke _____
- 5 – 7 ganger pr. uke _____
- 3 – 4 ganger pr. uke _____
- 1 – 2 ganger pr. uke _____
- forekom ikke i løpet av de fem dagene vi observerte _____

Vedlegg 12 – side 2/2

... Ødelegger ting/gjenstander/materiell (sett ett kryss) ? :

- 11 eller flere ganger pr. uke _____
- (fom.) 8 – (tom.) 10 ganger pr. uke _____
- 5 – 7 ganger pr. uke _____
- 3 – 4 ganger pr. uke _____
- 1 – 2 ganger pr. uke _____
- forekom ikke i løpet av de fem dagene vi observerte _____

dato

ped.leders initialer

Prosjektet om:

UTAGERENDE BARN I BARNEHAGER
- UTPRØVING AV EN SYSTEMTEORETISK ANALYSEMODELL

SPØRRESKJEMA OM :

PROSJEKTETS VIRKNING PÅ

BARNAS SOSIALE FUNGERING

På din avdeling har dere gjennomført 4 uker med tiltak overfor et barn som har vist - og kanskje fortsatt viser - utagerende atferd.

Når du nå skal svare på spørsmålene, så kan det av og til være vanskelig å bestemme seg for hvor krysset skal stå, men sett det der *du* mener det passer best !
Det er *din* mening om barnet jeg er interessert i !

Når du har fylt ut skjemaet, så legg det i vedlagte konvolutt.

Lykke til !

Nr. _____

Vedlegg 13 – side 2/5

Jeg er interessert i om du synes at barnet har forandret seg i forhold til hvordan det var fram til begynnelsen av november 2005. Altså om det har skjedd noen forandringer med barnet i løpet av de to siste månedene. - Nedenfor har jeg skrevet 7 utsagn om ulike egenskaper hos barnet. Kryss av i den ruten som passer best med *din* mening ettersom du er helt enig, litt enig, litt uenig eller helt uenig.

Hvis du synes at det jeg skriver om *ikke* har vært noe problem, så sett kryss i ruten: "Har ikke vært noe problem."

Husk : Bare ett kryss for hvert utsagn !

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Har ikke vært noe problem
1.	Barnet er nå <u>mye flinkere til å vente på tur</u> , enn det var for ca. 2 måneder siden.					
2.	Barnet er nå <u>mye flinkere til å leke samme lek i lengre tid</u> , enn det var for ca. 2 måneder siden.					
3.	Barnet virker <u>mye gladere</u> , enn det var for ca. 2 måneder siden.					
4.	Barnet er nå <u>mye flinkere til å leke sammen med andre barn uten at en voksen må være i nærheten hele tiden</u> , enn det var for ca. 2 måneder siden.					
5.	Barnet er nå <u>mye mer godtatt av andre barn</u> , enn for ca. 2 måneder siden.					
6.	Når barnet nå er i konflikter blir hun/han <u>mye raskere blid igjen</u> , enn for ca. 2 måneder siden.					
7.	Barnet er nå <u>mye flinkere til å følge beskjeder fra oss voksne</u> , enn det var for ca. 2 måneder siden.					

Nå håper jeg at du har satt 7 kryss !

På de siste tre spørsmålene skal du svare ved å krysse av i ruten bak det svaret som passer best for deg !

8. Med å "utagere verbalt" mener vi å kjefte, "bruke munn" eller at man sier sårende og stygge ting om andre.
Synes du at barnet sjeldnere utagerer verbalt nå, enn det gjorde fram til begynnelsen av november 2005 ?

Svaralternativer

(sett et kryss i én av firkantene - slik at det bare blir ett kryss på denne siden):

-) Dersom dette ikke var noe problem, så sett et kryss her :

a) Det er stor forandring, og nå utagerer ikke barnet verbalt på langt nær så ofte som før !

b) Det er forandring, og nå utagerer ikke barnet verbalt så ofte som før.

c) Barnet utagerer verbalt nesten like ofte som før.

d) Barnet utagerer verbalt like ofte som før. Eller kanskje oftere.

Vedlegg 13 – side 4/5

9. Med "fysisk utagering" mener vi slåing, dytting, sparking, lugging og lignende. Synes du at barnet sjeldnere viser fysisk utagering nå, enn det gjorde fram til begynnelsen av november 2005 ?

Svaralternativer

(sett et kryss i én av firkantene - slik at det bare blir ett kryss på denne siden):

-) Dersom dette ikke var noe problem, så sett et kryss her :

a) Det er stor forandring, og nå viser ikke barnet fysisk utagering på langt nær så ofte som før!

b) Det er forandring, og barnet viser ikke fysisk utagering så ofte som før.

c) Barnet viser fysisk utagering nesten like ofte som før.

d) Barnet viser fysisk utagering like ofte som før. Eller kanskje oftere.

10. Synes du at barnet sjeldnere ødelegger ting/gjenstander/materiell nå, enn det gjorde fram til begynnelsen av november 2005 ?

Svaralternativer

(sett et kryss i én av firkantene - slik at det bare blir ett kryss på denne siden):

-) Dersom dette ikke var noe problem, så sett et kryss her :

a) Det er stor forandring, og nå ødelegger ikke barnet ting på langt nær så ofte som før!

b) Det er forandring, og barnet ødelegger ikke ting så ofte som før.

c) Barnet ødelegger ting nesten like ofte som før.

d) Barnet ødelegger ting like ofte som før. Eller kanskje oftere.

TAKK FOR AT DU SVARTE PÅ SPØRSMÅLENE !

Vedlegg 14 –side 1/2

NN sted, 20.12.05

PROSJEKTET SOM HANDLER OM**UTAGERENDE BARN I BARNEHAGER, OG UTPRØVING AV
EN SYSTEMTEORETISK ANALYSEMODELL**

Til
de ansatte på de fem avdelingene som
prøvde systemteoretisk analysemodell høst -05

Dette kan se mye ut.... Men du skal altså bare sette 10 kryss.

En pedagogisk leder på din avdeling har deltatt på samlinger på rådhuset i høst (kanskje det er deg....). På samlingene har vi gjennomgått ”systemteoretisk analysemodell”. Modellen har dere prøvd ut på et barn på avdelingen din. Dere har også observert barnets atferd før og etter 4 uker med tiltak.

Nå ønsker jeg å få vite om *du* synes at barnet har endret seg. Eller rettere sagt om du synes at barnet har forandret sin atferd i samvær med andre. Derfor har jeg laget et spørreskjema som jeg håper at du vil svare på !

Forutsetningen for at du kan svare på spørsmålene er at du har vært i aktivt arbeid på avdelingen i minimum 50 % stilling

- i de 2 siste ukene like før tiltakene ble iverksatt.

og

- i de 2 ukene like etter at tiltaksperioden på 4 uker var over.
- Du trenger ikke å ha arbeidet på avdelingen i selve tiltaksperioden på 4 uker !

Hvis du er usikker, så spør din pedagogiske leder om når disse 4 ukene med tiltak var !

Det er selvfølgelig frivillig å svare på spørreskjemaet, men det er svært viktig for meg at så mange som mulig vil gjøre det ! Hvis du svarer, er det viktig at du forsøker å svare på alle spørsmålene. Kanskje du synes at noen av svarene jeg har laget ikke passer for deg. Kryss da av på det som du er *mest* enig i.

– Fullstendig anonymitet vil være sikret ! Grunnen til at spørreskjemaet er gitt et nummer, er at jeg skal vite hvor mange som svarer (hvor høy svarprosenten blir).

- Dersom dere ønsker det, vil dere senere få presentert resultatene fra undersøkelsen.

Jeg håper at du bestemmer deg for å besvare spørsmålene. Etter avtale med din pedagogiske leder kommer jeg ut i barnehagen og henter skjemaene fredag 23. desember ca. kl.12. – 13.

Om noen uker vil jeg sende deg et nytt spørreskjema som skal handle om hvordan du synes at prosjektet har påvirket *din kompetanse*. Håper at du vil besvare det også, når den tiden kommer !

Jeg ønsker deg en riktig God Jul !

Med vennlig hilsen

Truls Dahl
student/prosjektleder

Vedlegg: 1 spørreskjema
 1 konvolutt

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ellen Birgitte Ruud
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 21.04.2006

Vår ref:14329/KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.03.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

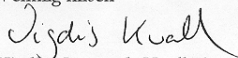
14329	<i>Noen barn slår hardt og ofte! Barnebagepersonalet trenger hjelp for å hjelpe dem</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ellen Birgitte Ruud</i>
Student	<i>Truls Dahl</i>

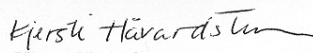
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endingsskjema>

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Truls Dahl, Stenerstuvegen 2, 2318 HAMAR

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning, NSD

Prosjektvurdering - Kommentar

14329

Prosjektet er meldt i ettertid av datainnsamlingen til personvernombudet for forskning.

Ombudet forstår det slik at spørreskjema er nummerert og viser til en liste med navn på barnehage og avdeling, ikke enkeltpersoner. Videre at det ikke foreligger opplysninger om barnas alder eller kjønn i forskningsmaterialet.

Ombudet forutsetter at navn/initialer på pedagogiske ledere, jf. vedlegg B2 og B3, ikke registreres elektronisk.

Behandlingen vil ikke være omfattet av meldeplikten.