

Silje Elisabeth Stray

Spesialpedagogers ivaretagelse av barn som viser utfordrende atferd i barnehagen

En kvalitativ studie av hvordan spesialpedagoger møter barn som viser utfordrende atferd i barnehagen



Figur 1. Dronning Mauds Minne Høgskole, Trondheim, 18. april 2021. Av: Helene Helle Hansen, gjengitt med samtykke.

Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim, Vårsemesteret 2021

Forord

Jeg nærmer meg nå en tid hvor jeg skal sette punktum for denne avhandlingen, og jeg ønsker i den forbindelse å rette en takk til alle som har tatt del i mitt prosjekt og som har støttet meg på sidelinjen. Det har vært en lang, utfordrende, men mest av alt en lærerik og givende prosess. Jeg har fått mulighet til å fordype meg i et tema som står hjertet mitt nært, og som har vært min drivkraft gjennom hele skriveprosessen.

Jeg vil først og fremst takke mine informanter som velvillig takket ja til å delta. Takk for deres tid, og ikke minst retter jeg en takk til å få innblikk i deres erfaringer og innsikt omkring tematikken. Min oppgave ville ikke blitt til uten dere.

En spesiell takk må rettes til mine veiledere, Karianne Franck og Kari Nordhus Strømsøe – jeg er umåtelig takknemlig for alt dere har lært meg. Deres veiledning og kloke innspill har bidratt til nye, spennende refleksjoner og kunnskap. Takk for deres engasjement og interesse for min oppgave, og ikke minst deres støtte i tider hvor jeg har stått fast og ikke funnet veien videre.

Mine gode venninner og medstudenter – takk for deres støtte, bidrag, innholdsrike samtaler og hyggelige spisepauser i glassgården. Denne prosessen ville blitt langt vanskeligere uten dere. Jeg er oppriktig stolt av oss!

Marthe, takk for at du har engasjert deg i prosjektet mitt og bidratt med oppmuntrende telefonsamtaler. Jeg setter pris på alle tilbakemeldinger og for at du hele veien har hatt tro på prosjektet mitt.

Helt til slutt ønsker jeg å gi en stor takk til min familie, som har støttet og heiet på meg gjennom alle mine fem år som student. Deres støtte og gode ord har vært svært verdifullt for meg. Takk for at dere tok dere tid og bidro med grundig korrekturlesing av denne masteroppgaven.

Trondheim, juni 2021

Silje Elisabeth Stray

Sammendrag

Jeg har i denne studien utforsket hvordan spesialpedagoger møter barn som viser utfordrende atferd i barnehagen, og hvilke muligheter og begrensninger spesialpedagoger erfarer i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet. Temaet er aktuelt blant annet sett i lys av at atferd er den nest største årsaken til vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Wendelborg, et al., 2015, s. 125). I en mangfoldig barnehagehverdag, fremhever tematikken betydningen av aksept for ulikheter og særegne uttrykk knyttet til atferd. Avhandlingen har derved som mål å besvare følgende problemstilling: Hvordan møter spesialpedagoger utfordrende atferd hos barn i barnehagen, og hvilke muligheter og begrensninger erfares i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet?

Studien avgrenses til å fokusere på spesialpedagogenes erfaringer og innsikt knyttet til utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet. For å få tak i deres erfaringer og få svar på problemstillingen valgte jeg å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode, der det ble tatt i bruk semistrukturerte intervju, hvor to av de er spesialpedagoger og en av de er fagpedagog som utfører spesialpedagogiske oppgaver.

Funnene som fremkom i denne studien gir et innblikk i hvordan barn som viser utfordrende atferd møtes i barnehagen, der spesialpedagogene i dette arbeidet erfarer både muligheter og begrensninger i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet. Det finnes ulike forståelser for utfordrende atferd, der funnene drøfter begrepsforståelser og årsaksforhold knyttet til barn som viser utfordrende atferd. Sentrale funn drøfter også blant annet faktorer som organisering, åpenhet og forståelse i barnegruppa, regler i barnehagen knyttet til skjønnsutøvelse og det relasjonelle møtet.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	9
<i>1.1 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.....</i>	<i>10</i>
1.1.1 Spesialpedagogisk forankring	11
<i>1.2 Tidligere forskning.....</i>	<i>12</i>
<i>1.3 Problemstilling og avgrensning.....</i>	<i>13</i>
<i>1.4 Oppgavens oppbygning.....</i>	<i>14</i>
2. TEORETISK RAMMEVERK.....	16
2.1 <i>Atferd</i>	<i>16</i>
2.1.1 Betegnelser og definisjoner av atferd.....	16
2.1.2 Ulike typer atferdsuttrykk – innagerende og utagerende.....	18
2.1.3 Perspektiver og forståelser av utfordrende atferd.....	19
2.1.4 Barn som viser utfordrende atferd i barnehagen	21
2.2 <i>Anerkjennelse.....</i>	<i>22</i>
2.2.1 Anerkjennelse av barnet som subjekt.....	23
2.3 <i>Makt og asymmetri i voksen-barn relasjonen</i>	<i>24</i>
2.4 <i>Skjønnsutøvelse i det spesialpedagogiske arbeidet.....</i>	<i>25</i>
2.5 <i>Spesialpedagogens rolle i møte med barnet.....</i>	<i>26</i>
2.5.1 Anerkjennende holdninger	28
2.5.2 Voksenrollen som mediator og moderator	29
2.5.3 Organiseringens betydning i møte med barn som viser utfordrende atferd.....	30
3. METODE.....	32
3.1 <i>Vitenskapsteoretisk ståsted og forforståelse</i>	<i>32</i>
3.2 <i>Begrunnelse for valg av metode.....</i>	<i>33</i>
3.2.1 Intervju via semi-strukturert form	33
3.2.2 Forberedelse til intervjuene.....	34
3.2.3 Studiens utvalg.....	35
3.3 <i>Gjennomførelse av studien.....</i>	<i>36</i>
3.3.1 Gjennomførelse av semi-strukturerte intervju.....	36
3.4 <i>Bearbeiding og analyse av data.....</i>	<i>38</i>
3.4.1 Transkribering.....	39
3.4.2 Koding og analyse.....	39

3.5 Studiens kvalitet	40
3.6 Etske hensyn	41
4. EMPIRISKE FUNN OG DRØFTING	44
4.1 Utfordrende atferd – forståelser av begrepet.....	44
4.1.1 Bak atferden og årsaksforhold.....	46
4.2 Å møte barn som viser utfordrende atferd i barnehagen	48
4.2.1 Oppdeling av barnegruppen – en mulighet og begrensning	49
4.2.2 Åpenhet og forståelse i barnegruppa	51
4.2.3 Skjønnsutøvelse knyttet til regler	54
4.2.4 Det relasjonelle møtet	58
5. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	63
5.1 Videre refleksjoner og forskning.....	65
Referanseliste.....	66
Vedlegg	
Vedlegg 1: Norsk senter for forskningsdata.....	71
Vedlegg 2: Informasjons – og samtykkeskjema	74
Vedlegg 3: Intervjuguide	78

1. INNLEDNING

Den overordnede målsettingen for denne studien er å få økt kunnskap om hvordan spesialpedagoger møter utfordrende atferd hos barn i barnehagen, og hvilke muligheter og begrensninger som erfares i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet. Barns atferd kan erfares som utfordrende når den eksempelvis bryter med det som anses som forventet atferd eller har en innvirkning på samarbeid og kommunikasjon (Lund, 2012b, s. 22). Som Kinge (2015, s. 6) presiserer, utvikler barn seg i relasjon med andre mennesker og de som befinner seg rundt barnet vil være med på å påvirke barnets egen selvopplevelse. «Barn er så mye mer enn sin utfordrende atferd, og ved å være nysgjerrig på deres egne tanker, opplevelser og behov kan vi bidra til å øke deres motivasjon for vilje til å samarbeide med oss» (Kinge, 2015, s. 6). Tematikken har skapt nysgjerrighet knyttet til å utforske dette nærmere via semi-strukturerte intervju med to utdannede spesialpedagoger og en fagpedagog som utfører spesialpedagogiske oppgaver. I den her oppgaven refererer jeg til spesialpedagoger knyttet til personer som utfører det spesialpedagogiske arbeidet. Studien ønsker derved å gi svar på problemstillingen:

Hvordan møter spesialpedagoger utfordrende atferd hos barn i barnehagen, og hvilke muligheter og begrensninger erfares i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet?

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver presiserer viktigheten av at alle barn skal få uttrykke ulike perspektiver og meninger i barnehagen, der dette ses som et utgangspunkt for å utvikle et demokratisk fellesskap i barnehagen. Videre pekes det på at alle barn skal erfare at det finnes rikelig med ulike måter å leve, tenke og handle på (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det bidrar i å understreke betydningen av aksept og respekt for ulike uttrykk, også knyttet til atferd og følelsesuttrykk. Utfordrende atferd er et tema som har vært mye omtalt i medier rettet mot barnehageansatte, der blant annet nettsiden barnehage.no trekker fram flere kronikker som kan knyttes opp til tematikken. Jensen (2016) fremhever betydningen av å se barns atferd som en måte å kommunisere på. Hun trekker blant annet fram at barnet ikke er slemt, men at det forsøker å fortelle oss noe. Skuland (2021) viser også til hvordan atferd bør ses på som en del av barns språk, og minner oss på betydningen av at man går inn i seg selv og reflektere over sin væremåte i møte med barn som utfordrer. Hun fremhever at det alltid er den voksnes ansvar å utvikle gode og trygge relasjoner sammen med barn. Det viser oss at det er et tema som feltet trenger å diskutere, og som bør løftes opp i

barnehagen. Tematikken ses også som aktuell både i barnehagen og samfunnet for øvrig. Etter språk-/kommunikasjonsvansker, er atferd en av de største årsakene til at barn får vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Wendelborg, et al., 2015, s. 125). Dette kan ses på som en viktig problematikk innenfor spesialpedagogikken, og som en betydningsfull årsak knyttet til hvordan barns atferd blir møtt i barnehagen.

Ved å ta i bruk en kvalitativ tilnærming via semi-strukturerte intervju var et mål å undersøke hvordan dette kan forstås ut fra spesialpedagogers erfaringer og tanker omkring tematikken. Via samtalene bidro det til nyttig og betydningsfull kunnskap omkring hvordan barn som viser utfordrende atferd møtes, der deres erfaringer viser at det både bringer med seg muligheter og begrensinger. Gjennom arbeidet med dette prosjektet, opplever jeg nå at relasjonens kvalitet har en åpenbar betydning for hvordan barnet blir møtt og forstått i barnehagen. Tematikken ligger nært hjertet, og jeg brenner for at barn som viser utfordrende atferd skal møtes av reflekterende spesialpedagoger som streber etter å forstå barns uttrykk og er bevisst egen væremåte. Min interesse for tematikken har derved vært en motivasjon og drivkraft gjennom denne skriveprosessen, som jeg også håper vil bidra til nyttig og interessant kunnskap for lesere av denne masteravhandlingen.

1.1 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Dersom det foreligger et behov for tilrettelegging og spesialpedagogisk hjelp, er det en lovfestet rett til at barn under opplæringspliktig alder får dette (Barnehageloven, 2005, §31). Spesialpedagogisk hjelp innebærer å legge til rette og støtte for barn som blir ansett for å ha «særlige behov» etter det er blitt utført en sakkyndig vurdering av barnet (Arnesen, Kolle & Solli, 2017, s. 98). I veilederen for spesialpedagogisk hjelp (2017) blir det fremhevet at siktemålet innenfor spesialpedagogisk hjelp innebærer at barnet får hjelp tidlig, slik at det blir forberedt på best mulig måte til skolestart (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Det beskrives at særskilte behov er et vilkår som må være til stede hos barnet for å få spesialpedagogisk hjelp. Det viser seg også at det må tilfredsstille visse krav, der det blant annet beskrives at barnets behov må skille seg ut fra det som er «typisk» hos barn i samme alder (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5-6). Det er derved nærliggende å tro at ikke alle barn som viser utfordrende atferd har vedtak om spesialpedagogisk hjelp. I denne oppgaven er det ikke tydelig avgrenset om dette omhandler barn som får vedtak, eller ikke. Det vil derimot være relevant både for barn som har vedtak, ikke har vedtak eller som eventuelt skal få vedtak.

I dag har ikke spesialpedagoger en beskyttet tittel, og det er ikke bare spesialpedagoger som utfører spesialpedagogiske oppgaver (Groven, 2013, s. 61). Siden landskapet er slik det er i dag, har det vært interessant å ta utgangspunkt i andre yrkesgrupper som utfører spesialpedagogiske arbeid, som i denne sammenheng handler om hvem barna møter i barnehagen. Åmot (2018, s. 124) fremhever at det er om lag like stort omfang på assistenter og spesialpedagoger som utfører den spesialpedagogiske hjelpen. Veilederen for spesialpedagogisk hjelp beskriver i denne forbindelse at å utføre spesialpedagogisk hjelp ikke krever et kompetansekrav som er særskilt, men at det er vesentlig at mennesker med formell kompetanse bør være de som gir hjelpen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Min bruk av begrepet spesialpedagog er derav knyttet til den som utfører det spesialpedagogiske arbeidet og ikke til informantenes utdanningsbakgrunn. I den forbindelse har jeg, i tillegg til to utdannede spesialpedagoger, også intervjuet en fagpedagog som utfører spesialpedagogiske oppgaver.

1.1.1 Spesialpedagogisk forankring

Som tidligere nevnt i oppgaven har jeg valgt en definisjon som fokuserer på den som utfører spesialpedagogiske oppgaver, da det er flere yrkesgrupper enn spesialpedagoger som utfører det spesialpedagogiske arbeidet i dag (jf. Groven, 2013, s. 61). Det kunne imidlertid være en mulighet med fokus kun på de med spesialpedagogisk utdanning, men i forbindelse med at mitt tema fokuserer på de som barna møter i barnehagen samt at det finnes flere ulike yrkesgrupper her, har jeg ikke valgt å avgrense det til kun de med spesialpedagogisk utdanning.

Jeg vil bemerke at dette temaet også kunne vært aktuelt og relevant innenfor allmennpedagogikken, men for denne oppgaven ser jeg det i lys av det spesialpedagogiske arbeidet og støtter meg derav med hovedvekt til spesialpedagogisk litteratur. Siden jeg har intervjuet to spesialpedagoger og en fagpedagog som utfører spesialpedagogiske oppgaver, plasserer min studie seg også i større grad innenfor en spesialpedagogisk vinkling. Jeg ser oppgavens tema og problemstilling som relevant i forbindelse med hvordan barn som viser utfordrende atferd møtes i barnehagen og utvikling av et større rom for forskjeller når det kommer til de mange variasjoner av følelser og atferdsuttrykk hos barn. Spesielt ser jeg

tematikken som viktig knyttet til å belyse betydningen av både holdninger og handlinger i møte med barn som viser utfordrende atferd i barnehagen.

1.2 Tidligere forskning

Jeg har brukt Google Scholar, ReaserchGate, Sage Journals og Oria for å finne fram til aktuell litteratur. Videre har jeg kombinert søkeord som blant annet «atferd, utfordrende atferd, makt, barnehage, spesialpedagogikk og skjønnsutøvelse». Jeg har også hatt nytte av pensumlitteratur for å se etter sentrale forskere eller forfattere. Den tidligere forskningen kan ses på som et grunnlag til hvorfor jeg ønsket å forske på det fenomenet atferd, og en nysgjerrighet knyttet til å undersøke hva som allerede finnes av forskning på dette temaet.

Topp- studien (Folkehelseinstituttet, 2015) har innhentet kunnskap om barns psykiske helse. Den undersøker blant annet hva som bidrar til at noen barn utvikler atferdsproblemer og andre psykiske plager. Datamateriale baserer seg på et representativt utvalg, der 900 barn og deres familier er fulgt opp fra 18 måneder til 18 år. Det ble gjennomført en longitudinell studie av små barn fram til ungdomsårene. De undersøkte sammenhengen mellom hvor emosjonelle, selvregulerende, sosiale, aktive og sjenerte barna var og hvordan ungdommer vurderer seg selv ut fra fem personlighetsfaktorer. Studien utfordrer tidligere antagelser om høy aktivitet hos barn som en risikofaktor for atferdsproblemer. Den belyser heller at høyt aktivitetsnivå vil utvikle høy gjennomføringsevne og selvdisiplin i ungdomsårene, i tillegg til å bli utadvendte og sosiale. Funnene presiserer også betydningen av voksenrollen og oppfatninger av aktive barn. Barnet trenger å få brukt sin energi med voksne som møter barnet med ros, aksept, tid og rom. Det kan skje misoppfatninger dersom voksne oppfatter barnet som uregjerlig, og funnene viser oss at dette i verste fall kan påvirke barnets utvikling negativt og en økt risiko i at barna blir definert og kategorisert med atferdsproblemer. Et annet viktig funn fra Topp-studien er hvor betydningsfullt holdninger og barnets miljø er for utviklingen. Det vises til hvordan kjeft og en streng disiplinerende rolle kan påvirke barnet i en negativ retning. Funnene trekker fram at en slik voksenrolle virker mot sin hensikt, og fremhever heller betydningen av hjelp til regulering av følelser, positiv respons, omsorg og sensitivitet. Funnene minner oss på at atferd er et språk og ofte et tegn på vonde følelser som usikkerhet og engstelse (Folkehelseinstituttet, 2018).

Ruth Ingrid Skoglund og Ingvild Åmot (2020) har utført en kvalitativ studie som omhandler konflikter mellom barn og mellom barn og ansatte. Målet med artikkelen deres var å fremheve hvordan følelser kan oppleves utfordrende og ta overhånd i møte med barnets motstand. Fire barnehager deltok og det ble utført tretti skriftlige beskrivelser av de ansatte i barnehagene, som omhandlet konflikter mellom ansatte og barn. Videre ble det utført tolv fokusgruppeintervjuer sammen med personalet (Skoglund & Åmot, 2020, s. 5). Funnene i denne studien viser oss at ansatte synes det er utfordrende å mestre hektiske og stressende situasjoner i barnehagens hverdag, der de ansatte opplever at de ikke får møtt barna på en slik måte som de egentlig ønsker. Videre viser funnene i denne studien oss at ansattes følelser blir satt på prøve når de møter barn som utviser motstand, noe som resulterer i sinne og frustrasjon og som kan medføre at de ansatte ikke klarer å se barnets perspektiv. Funnene belyser og hvordan strukturelle forhold kan spille inn knyttet til hvordan barnet møtes, der stress og mangel på tid ses som en begrensning i deres arbeid med å møte barnet på god og hensiktsmessig måte (Skoglund & Åmot, 2020, s. 6-10). Åmot (2012) har tidligere også forsket på spesialpedagogens møte med barn med samspillsvansker, der blant annet etiske valg knyttet medvirkning og gode skjønsmessige vurderinger kan synes å være et dilemma i barnehagen. Selv om fokuset her er på barn med samspillsvansker, ser jeg det også som relevant knyttet til barn som viser utfordrende atferd.

Tematikken i de presenterte studiene overfor kan ses i sammenheng med min valgte tematikk for forskningsprosjektet. Studiene berører temaer som blir belyst i min oppgave, som eksempelvis voksenrollen, hva som kan ligge bak atferden og følelser i møte med barn som viser utfordrende atferd. Selv om ikke den tidligere forskningen eksplisitt bruker betegnelsen utfordrende atferd, er det nærliggende at funnene også kan relateres til denne betegnelsen.

1.3 Problemstilling og avgrensning

Masteroppgaven dreier seg om barnehagebarn, der blikket rettes mot hvordan spesialpedagoger møter utfordrende atferd hos barn i barnehagen, og hvilke muligheter og begrensninger som erfares i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet. For å få tak i spesialpedagogers erfaringer benyttes en kvalitativ tilnærming. I den forbindelse ønsker jeg via denne studien å besvare følgende problemstilling:

Hvordan møter spesialpedagoger utfordrende atferd hos barn i barnehagen, og hvilke muligheter og begrensninger erfares i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet?

Studien avgrenses til å omhandle spesialpedagogers erfaringer og innsikt i møte med barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. Jeg har og avgrenset studien ved å fokusere på barnehagebarn i alderen 3-6 år, som jeg kommer nærmere inn på i kapittel 3.2.3 (studiens utvalg). Et interessant og spennende alternativ kunne imidlertid være å forske på barnets egne perspektiver og hvordan barn som viser utfordrende atferd selv opplever å bli møtt i barnehagehverdagen.

1.4 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1: I denne delen av kapittelet tar jeg for meg innledning og aktualisering. Deretter går jeg nærmere inn på hva spesialpedagogisk hjelp i barnehagen innebærer og den spesialpedagogiske forankringen. Jeg vil så redegjøre for tidligere forskning på feltet knyttet til problemstilling og tematikk for denne oppgaven. Det vil fremkomme deler av tekst som har blitt brukt på tidligere eksamen (MFFMD5010) i innledningen og innenfor «tidligere forskning».

Kapittel 2: Teoretisk rammeverk vil presentere teori som anses som relevant knyttet til masterstudiens tematikk og empiri. Her trekker jeg fram atferdsbegrepet, ulike typer atferd, perspektiver og forståelser av atferd og barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. Deretter tar jeg for meg anerkjennelse, makt og asymmetri i voksen-barn relasjonen og skjønnsutøvelse. Videre beveger jeg meg mer konkret inn på hvordan å møte barnet som viser utfordrende atferd, anerkjennende holdninger, voksenrollen og organiseringens betydning.

Kapittel 3: Metodedelen presenterer min metodiske tilnærming og vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter trekker jeg fram valg og begrunnelse av metode, forberedelser til intervju, studiens utvalg og gjennomførelse av studien. Jeg vil så komme nærmere inn på analyseprosessen. Gjennom hele kapittelet beskrives min prosess gjennom prosjektet. I min metodedel fremkommer det også deler av tekst som er blitt brukt på tidligere eksamen (MFFMD5010).

Kapittel 4: I denne delen presenteres drøftingsdelen og resultater av empiriske funn samlet. Drøftingsdelen ses i lys av funn og det teoretiske rammeverket. Første del av drøftingen trekker fram avklarende begrepsforståelser, som fokuserer på hva som legges i begrepet

utfordrende atferd og hva som kan ligge bak en slik atferd som blir beskrevet. Andre del tar for seg hoveddelen i drøftingen hvor problemstillingen blir besvart, der funnene er strukturert i fire kategorier. Denne delen omhandler hvordan barn som viser utfordrende atferd møtes, der muligheter og begrensinger som erfares i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet gjennomsyrrer hele denne delen.

Kapittel 5: I det avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere gjennomgående funn og samle trådene. Helt til slutt presenterer jeg refleksjoner omkring videre forskning.

2. TEORETISK RAMMEVERK

Dette kapittelet ønsker å presentere både begreper, perspektiver og teorier som ses relevant i forbindelse med mitt tema og valgte problemstilling. Ved hjelp av både sentral teori og innsamlet datamaterialet fra deltakere i prosjektet, kan det bidra til viktige refleksjoner og gode drøftinger. Kapittelet består i første omgang av atferd som begrep, ulike typer atferd, forståelser/perspektiver av atferd og barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. Deretter går jeg nærmere inn på begrepet anerkjennelse, makt og asymmetri i voksen-barn relasjonen og skjønnsutøvelse. Til slutt trekker jeg fram mer konkret hvordan å møte barn som viser utfordrende atferd. Her fremkommer balansen mellom tydelighet og varme, en anerkjennende holdning, voksenrollen som mediator og moderator og organiseringens betydning i møte med barn som viser utfordrende atferd.

2.1 Atferd

Atferd er et bredt og uklart begrep som kan bety så mangt. Forskning både tilnærmer seg og forstår utfordrende atferd på ulike måter. Under vil jeg først presentere atferdsbegrepet og ulike typer atferd, forståelser og perspektiver og utfordrende atferd hos barn i barnehagen. Når man i teorien leser om atferd, finner man flerfoldige og rikelig med ulike definisjoner og betegnelser, og det skilles gjerne mellom utagerende/eksternaliserende og innagerende/internaliserende vansker. De ulike definisjonene kommer fra ulike ståsted og landskap innenfor både det relasjonelle og individorienterte perspektivet. I denne masteroppgaven velger jeg å benytte meg av betegnelsen barn som *viser* utfordrende atferd og støtter meg således til det Kinge (2015, s. 10-11) poengterer, at utfordrende atferd er et språk og et uttrykk som må forstås av de voksne. Dette vil jeg komme nærmere inn på i underkapittelet 2.1.4 som omhandler utfordrende atferd hos barn i barnehagen.

2.1.1 Betegnelser og definisjoner av atferd

Hvordan man velger å tilnærme seg begrepet atferd på, er nærliggende å tro at kan ha en betydning for hvordan barn som viser utfordrende atferd møtes i barnehagen. Således kan det føre med seg både muligheter og begrensninger, alt ettersom hvordan atferdsbegrepet forstås. Variasjonen i definisjonen av atferdsproblemer har vært ulik over tid, der det har vært forskjellige oppfatninger omkring hvordan atferden skal forstås (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 34). Holland (2013, s. 24) benytter blant annet begrepet atferdsvansker, og

beskriver at hvordan vi forstår dette begrepet vil være forskjellig, alt ettersom hvilken teoretisk bakgrunn man har. «Dette er ikke en eksakt vitenskap hvor man kan sette to streker under svaret» (Holland, 2013, s. 24). Det presiseres videre at det finnes flere ulike måter å tilnærme seg begrepet, som jeg kommer i avsnittet under kommer nærmere inn på.

Hvis vi kaster et blikk tilbake i tid, ser vi at barn ble betegnet som blant annet «onde børn» og «umulige børn», hvor straff ble brukt for å bryte ned atferden (Befring, 2013, 2018, i Befring, Næss og Tangen, 2019, s. 506). Definisjonene og begrepene kan oppleves forvirrende og svært ulike, også i nyere tid. Eksempler på nyere begreper for utfordrende atferd er blant annet samhandlingsvansker, sosiale og emosjonelle utfordringer, psykososiale vansker, aggressiv atferd og innagerende og utagerende atferd (Nordahl et. al. 2005, s. 34). Ogden (2015, s. 13) benytter betegnelsen «atferdsproblemer», og trekker fram at det kan være en utfordring å skille mellom såkalt «normal» oppførsel og det som blir ansett som atferdsproblemer. «Grensen mellom det akseptable og uakseptable kan tøyes, strammes og trekkes på nytt, avhengig av øynene som ser og av tids- og situasjonsbestemte normer og verdier» (Ogden, 2015, s. 13). Videre beskriver han at det kan være krevende å komme til en generell forklaring knyttet til hva som er akseptabelt og hvilke regler som skal gjelde for barns væremåte.

Andershed og Andershed (2007, s. 23) benytter seg av betegnelsen «normbrytende atferd», der de beskriver at dette består av blant annet «symptom på atferdsforstyrrelse», «antisosial atferd» og «atferdsforstyrrelser». Forfatterne beskriver at denne form for atferd ofte bryter med gjeldende regler og normer som befinner seg i barnets miljø. Videre blir normbrytende atferd både beskrevet som aggressiv og utagerende atferd, og ikke-aggressiv atferd. Den sistnevnte kan eksempelvis innebære å bryte med regler, stjele eller ødelegge ting. Vedeler (2014, s. 107) benytter seg av betegnelsen sosioemosjonelle vansker, psykososiale vansker og utagerende atferd. Videre blir disse betegnelsene knyttet til sosiale og emosjonelle vansker. Emosjonelle og sosiale vansker introduseres i teorien også som internaliserende og eksternaliserende vansker (Kvelling, 2019, s. 157; Holland, 2013, s. 16). Vedeler fremhever videre at bakgrunn for både emosjonelle og sosiale vansker både kan handle om miljøet, barnet selv eller en kombinasjon av disse. Slik kan det forstås som at det både kan ses i lys av en forståelse som er preget av et relasjonelt eller et individuelt perspektiv, som jeg kommer nærmere inn på under punkt 2.1.3.

2.1.2 Ulike typer atferdsuttrykk – innagerende og utagerende

Atferdsteori kommer fra ulike landskap og ståsted, og de fleste skiller som nevnt ofte mellom innagerende/internaliserende og utagerende/eksternaliserende atferd (Kvello, 2018, s. 157). Problemstillingen utforsker hvordan barn som viser utfordrende atferd møtes i barnehagen, og hvilke muligheter og begrensninger som erfares i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet. Det er nærliggende å tro at hva som anses som utfordrende atferd kan være svært individuelt og basert på egne erfaringer med barn som viser utfordrende atferd.

Innagerende/internaliserende atferd blir i teorien definert mer som en usynlig atferd, der barnet trekker sine følelser, tanker og opplevelser inn mot en selv. Følelser og uttrykk som avvise, tilbaketrukkethet, usikkerhet, sosial isolasjon, depresjon og angst kan vise seg hos denne type atferd (Lund, 2012b, s. 68; Kvello, 2019, s. 157; Vedeler, 2014, s. 107; Befring & Uthus, 2019, s. 508). Holland (2013, s. 16) beskriver og at den innagerende atferden også kan innebære blant annet fobier. Befring og Uthus (2019, s. 508) beskriver at konsekvensen ved den innagerende atferden handler om at de i en hektisk barnehagehverdag, er de siste som får den ansattes oppmerksomhet. I likhet med dette trekker Lund (2012b, s. 68) fram at den innagerende vansker kan være mer krevende å oppdage, da den fremstår som tilbakeholden og mer usynlig.

Bø og Helle (2013, s. 322) beskriver utagerende atferd som en konflikt mellom individet og miljøet, der mennesket får utløp for ulike følelser som blant annet sinne, aggresjon og frustrasjon. Videre beskriver de at den utagerende atferden ikke behøver å handle om individuelle egenskaper, der miljø og relasjoner også kan ses på som en årsak til atferden. Lund (2012b, s. 72) konstaterer i forbindelse med dette at utagerende atferd kan ses som en mer synlig atferd. Eksempler på utagerende atferdsuttrykk kan blant annet være slag, lugging, spark eller forhindre å følge regler (Holland, 2013, s. 16). Som Holland (2013, s. 16) beskriver, kan det skape konflikter i barnets omgivelser ved at barnet eksempelvis utagerer i sitt miljø, enten fysisk eller verbalt. Kvello (2019, s. 157) trekker fram at utagerende/eksternaliserende vansker plasserer seg innenfor begrepet utagerende og/eller sosiale vansker. Han viser videre til utfordringer til atferdsvansker senere i livet, som eksempelvis rusmiddelmisbruk og kriminalitet som mulige virkninger av atferden. Det hevdes så at selv om atferden kan handle om biologiske og genetiske årsaker, ses relasjoner med barnets omsorgspersoner som den vanligste påvirkningen knyttet til å utvikle

eksternaliserende/utagerende eller internaliserende/innagerende vansker. Lund (2012a, s. 29) trekker også fram at barnets relasjoner og omstendigheter bestandig har en innvirkning på barnets atferd, uansett om grunntonen knyttet til atferden kan handle om barnets medfødte egenskaper som eksempelvis temperament.

Vedeler (2014, s. 107) beskriver «hyperaktivitet», «voldelig atferd», «sosiale konflikter», «impulsatferd» og «asosialitet» som kjennetegn ved den utagerende/eksternaliserende atferden. Befring og Uthus (2019, s. 506) beskriver «hyperaktive», «impulsive», «selveksponerende» og «kanskje aggressive» som kjennetegn ved den utagerende atferden (Kirk i Befring og Uthus, 2019, s. 505). De belyser at noen barn har vansker med sin impuls kontroll og fange opp signaler fra de omgivelser de befinner seg i, noe som kan resultere i negative defineringer og kategoriseringer. Videre synliggjør de at barn ofte kan bli betegnet som eksempelvis «hissigpropper», og at barnet kan komme i konflikter med andre og derved vise en utagerende atferd. Da foreligger det en risiko eller en fare for at barnet blir utsatt for negativ oppmerksomhet. Nordahl, et al. (2015, s. 35) beskriver at mange undersøkelser (f.eks. Ogden, 1998, Sørli og Nordahl, 1998) fremhever at internaliserende og eksternaliserende atferd omtrent har et like stort omfang, der det har vært et tydelig fokus mot de eksternaliserende vanskene. Videre beskriver forfatterne at utagerende atferd provoserer de voksne i størst grad og at det er større konsekvenser for dem i et livsløpsperspektiv.

2.1.3 Perspektiver og forståelser av utfordrende atferd

Det finnes i teorien ulike perspektiver og forståelser i forbindelse med barn som anses for å ha vansker, i denne sammenheng barn som viser utfordrende atferd. I så måte kan det tenkes at det eksisterer ulike syn og oppfattelser på utfordrende atferd, som igjen kan ha betydning for hvordan det enkelte barnet blir møtt i barnehagen. Det er vanligvis to ulike forståelser og perspektiver i litteraturen, gjerne kalt et individuelt perspektiv og et systemrettet perspektiv. Enkelte har tilnærminger som kan ses i forbindelse med en individorientert forståelse (medisinsk eller patologisk) på ulike vansker, mens andre kan se vansker i forbindelse med et systemrettet perspektiv (jf. Moen, 2019, s. 38-39), som også kan ses som en mer relasjonell forståelse av vansker (Kinge, 2015, s. 10).

Et individperspektiv kan eksempelvis være en forståelse av at atferden ses på som en vanske som er avhengig av faktorer ved barnet. En slik forståelse kan knyttes opp til det Hvidsten

(2017, s. 31) kaller for en individuell medisinsk modell. Moen (2019, s. 37-38) trekker fram at et individperspektiv retter fokuset mot at vansken ses på som en faktor i barnet, der miljøet rundt barnet som årsak til at vansker oppstår i liten grad tas i betraktning. Et slikt perspektiv ser i større grad bort fra barnets styrker og ressurser, der fokuset heller rettes mot problemer eller mangler hos individet. Groven (2017, s. 76) beskriver at det individuelle eller kategoriske perspektiv springer ut fra en forståelse der de individuelle egenskapene hos barnet er problemet, der barnet blir betegnet som et barn «med» vansker. Det beskrives videre at det individuelle perspektivet viser seg fortsatt å ta en stor plass i både barnehagen, skolen og PP-tjenesten.

Moen (2019, s. 36-37) presenterer også det systemrettede perspektivet, som kan ses som en motsetning til det individuelle perspektivet. Et slikt perspektiv ser på miljøet, forhold og det systemet barnet befinner seg. Hun presiserer i forbindelse med dette at det i dag er ønskelig at det spesialpedagogiske arbeidet i større grad skal rette fokuset mer over på et systemrettet perspektiv. Moen (2019, s. 39) presiserer videre at det ikke er barna som skal tilpasse seg, men heller barnehagen som må legge til rette for barna. En slik forståelse viser økt fokus på betydningen av barnets miljø og kontekst, der årsaken til utfordringer heller rettes mot det systemet barnet befinner seg i. Groven (2017, s. 76) trekker fram i forbindelse med dette at vansker eller utfordringer ser på faktorer i barnets omgivelser. Det betinger derved at utredning og eventuelle tiltak rettes mot barnets miljø.

Både det relasjonelle og det systemrettede perspektivet retter begge fokuset mot at det individuelle perspektivet bør åpne opp for en mer relasjonell forståelsesmåte (Tveit, Cameron & Kovac, 2019, s. 62). Kinge (2015, s. 10) presenterer også det relasjonelle perspektivet. Her flyttes fokuset vekk fra barnet og heller over til de voksne som reagerer på barnets væremåte eller oppførsel. Nordahl, et. al. (2015, s. 32-33) viser også til en forståelse som i større grad fokuserer på barnets omgivelser. En slik forståelse setter søkelyset mot eventuelle endringer i barnets sosiale system, der strukturer, rutiner og mønstre i barnets hverdag kan ha en viktig betydning. Lund (2012b, s. 22) presiserer betydningen av å se atferd som utfordrer og atferdsuttrykk i forbindelse med barnets omgivelser. Når barnet møter forventninger eller krav som oppleves vanskelig å imøtekomme, kan dette skape utfordringer for barnet. I slike situasjoner kan barnet trenge hjelp til å sette ord på egne følelser og hjelp til å regulere seg. Videre belyser hun at måten barnet møtes og hvordan den voksne velger å tilnærme seg situasjonen, er spesielt viktig for barnets trivsel og videre utvikling. Holland (2013, s. 27)

påpeker at det i lang tid har vært fokus på å lete etter årsaksforhold som skyldes hjemmemiljø eller noe som ligger i barnet selv. Hun poengterer videre at fokuset som omhandler at utfordringene ligger enten i barnet selv eller barnets hjemmemiljø er årsaker som er mer krevende å gjøre noe med, framfor situasjoner her og nå knyttet til for eksempel faktorer i miljøet som kan bidra i å opprettholde ulike utfordringer. Selv støtter jeg meg hovedsakelig til den relasjonelle forståelsen, der det ses nødvendig å ta omgivelser og barnets miljø i betraktning og ser på konteksten, strukturen, rutiner og mønstre som årsaker til vansker (jf. Moen, 2019, s. 38-39). I kapitlet nedenfor som omhandler barn som viser utfordrende atferd i barnehagen (2.1.3), utypes den relasjonelle forståelsen nærmere.

2.1.4 Barn som viser utfordrende atferd i barnehagen

Problemstillingen søker å avdekke hvordan spesialpedagoger møter utfordrende atferd hos barn i barnehagen, og hvilke muligheter og begrensninger som erfares i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet. Det er derved avgrenset i denne oppgaven til å omhandle barnehagebarn, der atferden kan komme til uttrykk på ulike måter i barnehagen. Egen forståelse gjennom oppgaven lener seg mot Kinge (2015, s. 10-11) sin forståelse, som understreker betydningen av å forstå utfordrende atferd i sammenheng med barnets omgivelser, miljø og kontekst. Atferdsuttrykkene kan på den måten utvikle seg eller oppstå i møte med det miljøet barnet oppholder seg i. Hun presiserer og at barns atferd bør ses som et språk og en måte å kommunisere på. En slik forståelse innebærer voksne som streber etter å forstå atferdsuttrykkene. Forståelsen om at det ikke er barnet som *er* utfordrende, men som kan utfordre de som befinner seg rundt barnet er nærliggende at kan ses i forbindelse med en relasjonell forståelse. Fokuset rettes på den måten mot miljøet barnet befinner seg i, som eksempelvis hvilke følelser som settes i gang hos de voksne, og hva som oppleves som utfordrende atferd (Kinge, 2015, s. 10-11).

Atferden kan utfordre andre når den for eksempel påvirker samarbeid og kommunikasjon eller bryter med de forventninger en har til akseptabel atferd (Lund, 2012b, s. 22). Atferd som utfordrer kan sette i gang en hel del følelser hos de som befinner seg rundt barnet. Lund (2012b, s. 68) presiserer at dette kan være følelser som blant annet fortvilelse, irritasjon, redsel, makteløshet eller oppgitthet. Som nevnt, er det de voksne som må strebe etter å forstå atferdsuttrykkene og hva som kan ligge bak atferden som barnet viser. Hun presiserer at voksne som befinner seg rundt barna, kan oppleve utfordrende atferd svært ulikt fra barn til

barn. Størksen (2018, s. 68) fremhever også at det ofte er en årsak til barnets atferd, og at man først og fremst må reflektere over hva som eventuelt ligger bak barnets atferdsuttrykk.

Lund (2012b, s. 92) understreker at ingen har kun én voksenstil i møte med barn. Hvilken type voksenstil man utøver vil kunne påvirkes av hvilken type atferd de voksne reagerer på eller blir utfordret av. Det kan derfor tenkes at man også bør ta i betraktning hva den enkelte synes er utfordrende eller hva som anses som akseptabelt for det enkelte mennesket. Nordahl, et al. (2005, s. 32) påpeker i forbindelse med dette, at det de kaller for atferdsproblemer, kan forstås i forbindelse med hvilke forventninger og oppfatninger voksne har til det som anses som akseptabelt. I forbindelse med slike grenser, kan det ses som betydningsfullt at de voksne skaper bevissthet rundt våre egne oppfatninger og forventninger til barnet og derved også hvilke holdninger vi har i møte med barn. Det er nærliggende å tro at slik bevissthet omkring holdninger og væremåte kan være avgjørende for hvordan barnets atferdsuttrykk blir møtt. Som Lund (2012b, s. 78) presiserer, er alle mennesker ulike med forskjellige tanker, meninger og forventninger, som igjen kan skape ulike forventninger til barn.

2.2 Anerkjennelse

Våre holdninger i møte med barn kan være avgjørende for hvordan barnet som viser utfordrende atferd møtes i barnehagen. Anerkjennelse er et komplekst begrep, og som Åmot og Skoglund (2019, s. 21) viser til, består ikke anerkjennelse kun av ord, men også atferd og praktiske handlinger i møte med andre mennesker. Det er nærliggende å tro at spesialpedagoger som anerkjenner barnets særegne uttrykk og ser barna som det verdifulle mennesket de er, kan bidra i å skape muligheter i møte med barn som viser utfordrende atferd. Åmot og Skoglund (2019, s. 20) viser til sosialfilosofene Axel Honneth og Charles Taylor som viktige personer i utviklingen av teorien om anerkjennelse, som igjen stammer fra filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Lund og Helgeland (2020, s. 43) poengterer at uansett hvor du kommer fra, hva slags rolle eller posisjon du har i samfunnet, er anerkjennelse et grunnleggende behov hos alle mennesker, og viktig i forbindelse med utvikling av identitet og en god selvfølelse.

Aksept og toleranse fremheves som viktige grunnprinsipper innenfor begrepet anerkjennelse, der en anerkjennende relasjon består av respekt og aksept for at alle mennesker er forskjellige, med ulike opplevelser, følelser og verdier. Det innebærer med andre ord en holdning som ikke

er dømmende (Lund og Helgeland, 2020, s. 47-48). Det er nærliggende å tro at aksept for ulikheter og variasjoner av atferd og følelsesuttrykk har en åpenbar verdi knyttet til å skape gode, tillitsfulle og trygge relasjoner med barn som viser utfordrende atferd. Anerkjennelse innebærer en genuin kjærlighet som ikke fokuserer på egne behov, noe som trekker fram betydningen av å være bevisst hvilke beslutninger en tar i barnehagehverdagen og hvilke holdninger som råder i arbeidet med barn (Lund & Helgeland, 2020, s. 43). Lund (2012b, s. 37) beskriver at anerkjennelse innebærer at barnet selv opplever å bli anerkjent, uavhengig av dets atferdsuttrykk eller reaksjoner. Hun presiserer at atferd som utfordrer også kan utfordre voksnes evne til å anerkjenne barnet. «Atferd som utfordrer kan sette anerkjennelsen på prøve» (Lund, 2012b, s. 37). Det er nærliggende at det fordrer en bevissthet og refleksjon omkring holdninger og hvilke kvalifikasjoner som kreves for å kunne møte barn som viser utfordrende atferd på en god og hensiktsmessig måte.

2.2.1 Anerkjennelse av barnet som subjekt

En anerkjennende holdning kan ses som betydningsfull i møte med barn som viser utfordrende atferd knyttet til å ta barnets subjektive opplevelser på alvor og forståelse for barnets atferdsuttrykk. Lund og Helgeland (2020, s. 32) presiserer i forbindelse med dette at anerkjennelse innebærer en bestrebelse etter å ta barnets subjektive opplevelser på alvor. Bae (2016) hevder at anerkjennelse innebærer å behandle det enkelte barnet som et likeverdig individ, der barnets tanker og følelser blir tatt på alvor. Hun peker videre på farene og risikoene ved at barnet møtes som et objekt, som består av en tankegang der barnet skal formes og påvirkes til det bedre. Forfatteren peker videre på at holdninger og syn på barn som ensidig fokuserer på det barnet skal bli, kan medføre psykiske utfordringer, lav selvfølelse og lite kontakt med andre mennesker. Drugli og Lekhal (2018, s. 53) trekker fram at anerkjennelse vises i møte med et annet menneske, der en fremfor alt møter barnets opplevelser på en måte som skaper tillit og viser respekt for den enkelte. Barsøe (2010, s. 137) forbinder anerkjennelse med empati og forståelse for barnets egen opplevelse av situasjonen. Det fremheves videre at bekreftelse av barnets opplevelse er betydningsfull, der barnets rett til å både mene, tenke, føle og oppleve sin situasjon på sin egen måte bør stå sterkt. Forfatteren beskriver videre at barnet på den måten får muligheter til å bli kjent med seg selv og sine måter å handle på.

Å se barnet som et likeverdig individ, der en tar barnets opplevelser og følelser på alvor kan ses i forbindelse med synet på barn. Barnesynet har stadig vært i endring, og nyere forskning setter søkelyset mot synet på barn som likeverdige og fullverdige subjekter (Bae, 2016). Synet har i stor grad gått bort ifra tankegangen om fokuset på å se på barns mangler og som inkompetente, til heller å se hva barnet kan her og nå og som aktive, kompetente deltagere og aktører i eget liv. Det er nærliggende å tro at en relasjon der spesialpedagogen ser på barnet som et likeverdig subjekt og streber etter å se barnets perspektiv, også i situasjoner som utfordrer oss, kan skape en større forståelse for deres atferdsuttrykk.

2.3 Makt og asymmetri i voksen-barn relasjonen

Spesialpedagoger har en posisjon som gir makt, og det er derved nærliggende å tro at det er av betydning å være bevisst dette i møte med barnet som viser utfordrende atferd. Hammer (2017, s. 125) beskriver at utøvelse av makt innebærer å forandre eller forme menneskers handlinger, der den opptrer i en samling av maktrelasjoner som er mer eller mindre systematisert, organisert og hierarkisk. Det blir videre beskrevet at det viktige, for Foucault, ikke omhandler hvem som innehar makten, men heller relasjonelle forhold som de ulike metodene inkluderes i, på hvilken måte makten utøves og inkluderes i nettverk av forhandlinger og friksjoner. Videre beskriver Hammer (2017) at Foucault er opptatt av hvilke ringvirkninger alle disse faktorer har. Makten kan ifølge Foucault (i Hammer, 2017, s. 126) ikke fullt og helt defineres, men det kan forstås som noe som eksisterer i alle relasjoner i ulik mengde. Han ser vekk ifra at det vil være noen som har makten og andre som blir styrt, men retter blikket mot handlinger og måter å strukturere dem på i relasjoner med andre. Det kan for eksempel dreie seg om funksjonsmåter, strategier, teknikker og manøvrer.

Lund og Helgeland (2020, s. 47) presiserer at relasjonen mellom barnet og den voksne alltid vil være preget av asymmetri. Det fremheves videre at møter mellom barn og voksne kan være svært ulike, og hvordan en velger å møte barn vil ha en verdifull betydning både i barnets generelle liv og i enkeltsituasjoner. Betydningen av å bli bevisst sine holdninger og være innforstått hvilken makt man har i møte med barnet blir også trukket fram som viktig. Østrem (2012, s. 55) beskriver også hvordan relasjonen mellom barn og voksne er asymmetrisk, og poengterer videre hvordan barnet er prisgitt knyttet til både foranderlige og disiplinerende sosiale normer eller konvensjoner. At barn får delta i beslutningsprosesser og avgjørelser i barnehagehverdagen, kan ses i forbindelse med å skape rom for barnets

muligheter til å medvirke (Åmot, 2012, s. 2). Samtidig er det noen avgjørelser og valg de voksne må ta på vegne av barn, noe som kan medføre at de voksne har stor makt når det kommer til slike valg og avgjørelser (Barsøe, 2010, s. 124).

2.4 Skjønnsutøvelse i det spesialpedagogiske arbeidet

I det spesialpedagogiske arbeidet har utøvelse av skjønn en fremtredende rolle. I møte med barn som viser utfordrende atferd kan det tenkes at spesialpedagoger og andre ansatte må ta i bruk øyeblikksvurderinger og raske avgjørelser ut ifra det som anses som det beste for barnet i den enkelte situasjonen. Generelle og interne regler bestemmer sjeldent hva som bør gjøres i enkeltsituasjoner, og man må derved bruke dømmekraft når en skal ta en beslutning (Grimen & Molander, 2010, s. 179). Det kan skilles mellom to hovedbetydninger når vi snakker om skjønn, både skjønn i en strukturell forstand og i en epistemisk forstand. Grimen & Molander (2010, s. 181) fremhever rettsfilosofen Ronald Dworkin når de synliggjør den strukturelle kategorien. «Kort sagt betrakter Dworkin skjønn som et rom for frihet innhøvet av visse restriksjoner, fastsatt av en myndighet» (Grimen & Molander, 2010, s. 181). På denne måten kan det se ut til at det er et rom for å ta beslutninger der det allerede er satte standarder. Det betyr derved ikke at en har full frihet i form av å gjøre som man ønsker, eller fri for at andre blander seg inn. Skjønnsutøvelse skjer i kraft av begrunnelse og redegjørelse knyttet til den myndighet som har produsert standardene (Grimen & Molander, 2010, s. 181-182). «Skjønn som epistemisk kategori er en bedømmende virksomhet under betingelser av en ubestemthet». (Grimen & Molander, 2010, s. 182). Det vil si at skjønnsutøveren vurderer særskilte tilfeller for å foregi en konklusjon som er redegjort for, knyttet til hva som burde gjøres. Grimen og Molander (2010, s. 182) beskriver at disse to kategorier, den strukturelle og epistemiske, henger sammen i form av en antagelse om at en praktiserer beslutninger som er fornuftige. Grimen (2010, s. 203) knytter tillit til skjønn, i form av at man har et spillerom til å løse visse oppgaver eller utføre enkelte handlinger på den måten eksempelvis spesialpedagogen eller andre profesjonelle anser som den beste måten å utføre handlingen på. Via tillit og et forvalteransvar, fører det derved med seg en skjønnsbasert beslutningsmakt.

Fossheim og Ingierd (2015, s. 12) poengterer at det meste vi gjør i hverdagen krever skjønn. Videre beskriver forfatterne at skjønn gjerne kommer til anvendelse dersom reglene ikke strekker til. Likevel kan skjønn brukes i situasjoner hvor det finnes allerede satte regler som kunne blitt tatt i bruk, og på den måten kan vi se at det handler mer om utøverens vurdering

av hva som blir ansett som den beste løsningen i den gitte situasjonen. På den måten har man en antatt idé om å utøve godt skjønn og ta et valg i den enkelte situasjonen som ses som fordelaktig (Fossheim & Ingierd, 2015, s. 12-13). Skreland (2019, s. 28) beskriver at skjønn ikke alltid gir oss helt åpenbare svar på hvilken handling som bør gjøres i enkelte situasjoner eller i bestemte tilfeller. Om en utøver skjønn eller ikke kan eksempelvis være preget av frykten for andre ansattes reaksjoner, samtidig som skjønnsutøvelsen kan være preget av barnehagens kultur og arbeidsmåter når det kommer til om en kan foreta endringer eller avvise reglene (Skreland, 2019, s. 166). Åmot (2012, s. 8) fremhever i forbindelse med dette at beslutningene som tas i arbeidet med barn ofte foregår for å beskytte barnehagens regler. Dersom dette gjøres uten å ta i betraktning det enkelte barnets behov, er det nærliggende å tro at det begrenser barns ulike måter å være barn på, samtidig som det kan begrense og innskrenke muligheten for å ta skjønnsmessige og individuelle valg. Hun presiserer videre at oppmerksomhet som kun retter blikket mot regler, kan begrense barnets rom knyttet til å bli møtt og forstått i barnehagen.

Åmot (2012, s. 8) beskriver at å ta en vurdering av situasjonen, for å så handle ut ifra det som anses til å være for barnets beste kan bidra i å anerkjenne barnets uttrykk og særskilte behov. «Skjønnsutøvelse kan handle om å skape individuelle tilpasninger og møte barna med utgangspunkt i deres særlige behov» (Skreland, 2019, s. 29). Det er nærliggende å tro at barn som viser utfordrende atferd har ulike behov og ønsker i barnehagehverdagen, og at betydningen av å ta ulike uttrykksformer og behov på alvor er bemerkelsesverdig. Åmot (2012, s. 2) fremhever at medvirkning nettopp handler om det, å gi barnet plass til å ta del i beslutninger og avgjørelser i hverdagslivet i barnehagen, der deres uttrykk blir tatt på alvor. Det fremkommer i en undersøkelse av Åmot (2015, s. 189) at barn som selv får bestemme både hvem og hva de skal leke med, i større grad selv får mulighet til å ha medvirkning og innflytelse i egen hverdag. Det er derved også nærliggende å tro at spesialpedagoger som møter barnets ønsker og behov samt åpner opp og skaper rom for at barnet får ta del i avgjørelser i hverdagen som kan bidra i at barnet opplever å føle seg sett og hørt i deres hverdag i barnehagen.

2.5 Spesialpedagogens rolle i møte med barnet

Som nevnt tidligere, er det nærliggende å tro at man møter barn som viser utfordrende atferd og følelsesuttrykk på ulike måter, alt ettersom hvilken forståelse man har av slik atferd. Barn som utfordrer trenger å bli møtt med anerkjennelse, forståelse og holdninger som tar barnet på

alvor. Kinge (2015, s. 18) understreker betydningen av hvordan man reagerer og opptrer i situasjoner der barnet viser en utfordrende atferd. «Våre holdninger og handlinger er med på å påvirke direkte det som skjer i barnet, og det som skjer mellom barnet og andre» (Kinge, 2015, s. 18). Videre peker hun på at i enkelte tilfeller kan handlinger og måter å være på i møte med barnet heller forverre situasjonen ved at barnets atferd blir forsterket. I forbindelse med dette viser Kinge (2015, s. 18) at et ensidig fokus på tiltak i form av atferdsregulering, eksempelvis belønning/ «straff», grensesetting eller korrigerende, kan tiltakene virke mot sin hensikt ved at den bidrar til å forsterke atferden og uttrykkene som barnet viser. Hun presiserer videre at hun opplever at slik effekt står rådende i de tilfeller hvor det er vanskelig å bevare roen. Barnet kan oppleve en slik væremåte både som avvisning og som en indikasjon på at barnet ikke er god nok som det er, og utvikle følelser av avmakt, ensomhet og hjelpeløshet. Hun understreker at disse indre følelsene kan bidra til å skape forsvarsreaksjoner som igjen er med på å forsterke eller forverre barnets atferd. Som Lund (2012b, s. 70) presiserer kan atferd som oppleves utfordrende skape både irritasjon og frustrasjon hos voksne og andre barn. Videre peker hun på viktigheten av å ikke overse en slik atferd, der man helst bør være i forkant og ta grep så fort som mulig. Både Kinge (2015, 10-1) og Lund (2012b, s. 29) viser til en forståelse der en må se etter de bakenforliggende årsakene til barnets atferd, og at atferden er et uttrykk for følelser, intensjoner eller behov. Det betyr imidlertid ikke at spesialpedagoger og øvrige ansatte ikke skal sette grenser, men at grensene som gis bør settes på en kjærlig måte som gir trygghet og søker etter svar omkring hva som kan ligge bak atferden (Kinge, 2015, s. 19).

Lund (2012b, s. 70) fremhever de voksnes evne til å være tilstedeværende, samtidig som man finner en balanse mellom at barn får prøve på egenhånd og den voksne som tar kontroll. Videre beskriver hun at man må ha med seg både hode og hjerte i denne balansen. Voksne som er tydelige og har med seg både hjertet og hode kan skape muligheter for læring omkring relasjoner mellom barn-barn og barn-voksne. Dette kan ses i sammenheng med det Holland (2013, s. 70, 73, 83) trekker fram om betydningen av å finne en balanse mellom varme og kontroll. Forfatteren har utvidet en modell som graderer kontroll og varme fra 1-10. Dersom en eksempelvis skårer lavt på varme, antyder dette at man må arbeide med nærhet og varme i relasjonen til barnet, eller vice versa, må en arbeide for økt kontroll dersom denne får lav skåre. Selv om Holland (2013, s. 82) knytter balansen mellom varme og kontroll til relasjonen mellom barn og deres foreldre, presiserer hun at det jevngodt kan brukes for alle voksne som har relasjoner til barn. Jeg ser det derfor også som relevant knyttet til spesialpedagogers møte

med barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. Balansen mellom varme og tydelighet kan ses som betydningsfull i møte med barn som viser utfordrende atferd, der det både kan bringe med seg muligheter og begrensninger alt ettersom hvordan spesialpedagogen balanserer dette i praksis. Selv om jeg ikke skal gå nærmere inn på denne modellen, viser den oss viktigheten av å balansere mellom både den nærhet og den varmen vi viser i relasjonen med barn, og det å forholde seg tydelig og ha kontroll i møte med barnet som viser utfordrende atferd. «Varme og kontroll må følge hverandre gradvis for å unngå en autoritær voksenstil» (Holland, 2013, s. 83-84). Videre hevder forfatteren at en autoritær voksenstil ikke vil løse atferdsproblemene, og at det derimot trenger gode opplevelser i relasjonen med de voksne som befinner seg rundt barnet (Holland, 2013, s. 84).

2.5.1 Anerkjennende holdninger

Berit Bae har over lang tid vært aktuell og fremtredende knyttet til barn-voksen relasjoner og fenomenet anerkjennelse i barnehagefeltet (Åmot & Skoglund, 2019, s. 26). Bae (1996, s. 132) beskriver at anerkjennelse blant annet handler om forståelse for andre menneskers opplevelser eller interesser. Hun fremhever videre at det innebærer at den voksne streber etter å forstå barnets uttrykk ut ifra deres egen opplevelse, og at anerkjennelse handler om en innsats knyttet til både det følelsesmessige og erkjennelsesmessige i møte med andre mennesker. Det er nærliggende å tro at barn som viser utfordrende atferd trenger å bli møtt med forståelse for sine uttrykk og opplevelsesverden, og at slike holdninger kan bidra i å skape muligheter og en større forståelse for barns meningsuttrykk. Johansson (2013, s. 25) peker blant annet på tilstedeværelse, lydhørhet og holdninger som virker avslappende i forbindelse med grenseoverskridelser. Det innebærer holdninger som streber etter å forstå barnet ut ifra sine opplevelser, tanker og intensjoner. Slike relasjoner kan bidra med å åpne opp for viktige samtaler og dialoger sammen med barn (Johansson, 2013, s. 26). I møte med barn som viser utfordrede atferd vil det være betydningsfullt å lytte til barnets perspektiver. Lund (2012b, s. 38) viser til at lytting består av å gi den andre sin fulle oppmerksomhet og «skru av seg selv» (Lund, 2012b, s. 38). Det handler om å være mottakelig for det den andre sier, og ikke fokusere på egne svar eller historier. Videre blir forståelse trukket fram som betydningsfullt (Lund, 2012b, s. 40). Hun understreker at ordene som sies i seg selv ikke er nok, men også vår måte å formidle ting på har stor betydning for at kommunikasjonen kan anses som anerkjennende.

Lund (2012b, s. 41) beskriver likevel at vi voksne ikke kan forstå alt eller alltid møte situasjoner på den riktige måten. Videre beskriver hun at det heller handler om det sterke ønske om å skape gode samspillsituasjoner og relasjoner. Det kan derved være betydningsfullt å sette seg inn i barnets følelser og tanker, for deretter å finne gode løsninger i forbindelse med det som oppleves utfordrende. «Når vi i en anerkjennende kommunikasjon snakker om forståelse, er det den indre forståelsen av det som formidles i ord og handling» (Lund, 2012b, s. 41). Kommunikasjonen mellom barnet og den voksne kan gi uttrykk for hvordan en forstår barnets situasjon, eksempelvis via setninger som lukker muligheten for dialog, eller åpne og undrende setninger som ikke definerer barnets opplevelse. Det er ikke en selvfølge at voksne i barnehagen forstår barnets situasjon, der de voksne har flere krav og forventninger som skal imøtekommes. I en travel hverdag kan en voksen søke etter raske svar som anses som passende i forbindelse med egen forståelse, noe som kan skape en risiko for at barnet ikke får tid til å komme med sine tanker og følelser (Lund, 2012b, s. 42). Hansen (i Drugli og Lekhal, 2018, s. 52) trekker fram betydningen av at den voksne som befinner seg rundt barnet er var og toner seg inn på barnets følelser og uttrykk på en god måte. Videre beskriver forfatteren at gjensidighet er helt nødvendig for å kunne utvikle gode relasjoner, og at barn som opplever dette har et godt utgangspunkt når det kommer til å tre inn i gode relasjoner med andre.

2.5.2 Voksenrollen som mediator og moderator

Åmot (2019) presenterer voksenrollen i form av to ulike måter å opptre i samspillet sammen med barn: mediator og moderator. Når en opptrer som en moderator, innebærer dette en ikke-støttende holdning, der den voksne eksempelvis kan virke fraværende og «på vakt» når det kommer til system, strukturer og regler (Åmot, 2019, s. 73). Sådan kan en moderator fungere som en begrensning i utviklingen av barns samhandling og relasjoner med hverandre. Som et ytterpunkt, blir mediator beskrevet som et mellomledd eller en forbindelse når det kommer til barns samhandling. Mediatoren bidrar i å støtte barnet på en god måte, oppmuntre til gode samspillsituasjoner og prosessere barns uttrykk og formål. Videre presiserer hun at man verken kun opptrer som moderatorer eller mediatorer, men at slike roller både byttes om og kan opptre på samme tid. Åmot (2019, s. 82) presiserer at en medierende ansatt har makt til å bestemme faktorer ved barns lek ved blant annet å ta valg når det kommer til flyt i leken, fordeling av roller og påvirke lekens utvikling. «Det er krevende å vite om man som mediator reelt sett bringer på banen det barna med samspillsvansker har til hensikt eller ønsker å bidra med, eller om det som blir mediert, blir det ansatte mener det bør være» (Åmot, 2019, s. 82).

Selv om Åmot knytter dette til barn med samspillsvansker, er det nærliggende at det og kan ses i sammenheng med barn som viser utfordrende atferd. Det kan tenkes at spesialpedagogers evne til å skape muligheter knyttet til relasjoner med barn og voksne, kan ha en betydning for hvordan barnet som viser utfordrende atferd møtes i barnehagen.

2.5.3 Organiseringens betydning i møte med barn som viser utfordrende atferd

Organiseringen i barnehagen og tilhørende faktorer ved den, kan ses på som betydningsfull knyttet til å møte barn som viser utfordrende atferd. Ved å arbeide for gode samspillsituasjoner som er nyanserte og varierte kan det bidra i å skape forståelse for hverandres situasjon, via såkalt «speiling». Det fremheves at de voksne kan tilrettelegge for slike samspillsopplevelser, og at det kan bidra i å skape økt forståelse for andre barn i sosiale situasjoner (Godtfredsen, Modahl & Lerdahl, 2017, s. 49). Godtfredsen, Modahl og Lerdahl (2017, s. 101) poengterer via et konkret eksempel med et barn i det spesialpedagogiske arbeidet, at utfordringer med regulering av reaksjonsmønstre og følelser kan utfordre barnets muligheter til positive samspillsituasjoner. Det er nærliggende å tro at slike utfordringer og kan gjenkjennes hos barn som viser utfordrende atferd. Det vises til at betydningen av å legge til rette for et trygt miljø, eksempelvis via mindre grupper, kan bidra i å utvikle barnets muligheter i vellykkede og gode samhandlingssituasjoner med andre barn (Godtfredsen, Modahl & Lerdahl, 2017, s. 101). Seland (2011, s. 140-143) beskriver at blant annet store barnegrupper kan medføre at barna eksempelvis forholder seg til mange ulike relasjoner samt store og varierte valgmuligheter i løpet av en dag. Hun poengterer blant annet at slik oppdeling og en stram struktur i barnehagen kan bidra til at alle barn blir sett og får tett oppfølging fra de ansatte. Vedeler (2007, s. 121) beskriver betydningen av å motivere barnet til lek og involvering. Hun fremhever at hvor meningsfylt det oppleves for barnet har en sammenheng med om barnet faktisk har et ønske om å være sammen barna i samme lekegruppe, samtidig som det får vist sine ressurser og sterke sider. Gunnestad (2017, s. 62) fremhever også betydningen av mindre barnegrupper og å fremheve barnets sterke sider. Han beskriver at barnet på denne måten kan føle mestringsfølelsen og skape gode muligheter for samarbeid.

Lund (2012b, s. 70) påpeker også betydningen av at de voksne legger til rette for gode lek-situasjoner. Videre beskriver hun at det for eksempel kan handle om å avgjøre hvem som skal leke sammen. Solli og Andresen (i Groven, 2017, s. 79) har undersøkt hvordan smågrupper

blir trukket fram som viktig i arbeidet med å skape en inkluderende barnehage. I undersøkelsen kom det fram at det av metodiske grunner ble avendt smågrupper i flere barnehager, begrunnet forhold som blant annet at det bidrar i å skape muligheter når det kommer til enkeltbarn fremfor en hel barnegruppe, avverge uønskede situasjoner, øve på mestring av aggresjon og så videre. Dette kan ses i forbindelse med hvordan spesialpedagoger møter barn som viser utfordrende atferd, ved å finne hensiktsmessige strategier for å komme inn i relasjoner og vennskap med andre. Forfatteren trekker videre fram at organisering i form av oppdeling av grupper kan være betydningsfullt for å kunne møte barnets enkelte behov, eksempelvis for å forhindre aggresjonsutbrudd hos barn. Da kan barnet som viser utfordrende atferd møtes ut ifra sitt særpreg og individuelle behov (Groven, 2017, s. 81).

3. METODE

Metode betyr ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 140) «veien til målet». Som Kvale og Brinkmann (2018, s. 140) hevder, vil det være nødvendig å fastsette både mål og mening for oppgaven og reflektere nøye over hva det er man ønsker å finne ut av. Valgene jeg tar underveis i denne prosessen ønsker å svare på problemstillingen: Hvordan møter spesialpedagoger utfordrende atferd hos barn i barnehagen, og hvilke muligheter og begrensninger erfares i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet?

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og forforståelse

Det er nærliggende å tro at alle deler av forskningsprosessen vil være preget av hvilken måte man forstår et område eller et tema. Utfordrende atferd er en betegnelse som dekker stor variasjon og det finnes flere ulike forståelser av begrepet. Det kan tenkes at spesialpedagoger har ulike tolkninger av hva som er utfordrende atferd, hvordan atferden bør møtes og hvilke muligheter og begrensninger som erfares. Slik jeg ser det, åpner den hermeneutiske retningen opp for flere synpunkter, perspektiver og flere måter å tenke om et tema eller område. Thagaard (2018, s. 37) hevder i forbindelse med dette at det innenfor hermeneutikken ikke finnes én sannhet, men heller at fenomener kan tolkes på ulike måter.

Som forsker forstås datamaterialet antakeligvis ut ifra mine egne tolkninger og bakgrunn. På den måten blir min rolle som forsker også en del av kunnskapsprosessen, noe som kan ses i forbindelse med den hermeneutiske retningen (Mørland, 2013, s. 6). Dermed var det spesielt viktig underveis i prosjektet å reflektere over at jeg kunne være forutinntatt og derved påvirke mine forventninger i forbindelse med forskningsdeltakernes svar. Valg av tema og problemstilling er et område jeg som forsker ser som spesielt interessant, og har derved naturligvis egne refleksjoner, tanker og meninger rundt tematikken. En viktig faktor var derved blant annet å være åpen for deltagerens svar og erfaringer. I sammenheng med dette kan det ses betydningsfullt å dykke dypere i det som ofte tas for gitt, slik at vi kan erverve en dypere forståelse for ulike fenomener (Thagaard, 2018, s. 36).

Mørland (2013, s. 3) viser til at våre antagelser og holdninger kan påvirke hvilken tolkning forskeren sitter igjen med, og at denne i stor grad kan avgjøre og bestemme fortolkningene i større grad enn det man selv er bevisst. Innenfor den kvalitative forskningsmetoden

vektlegger hermeneutikken fortolkning og forståelse. Når vi prøver å skape forståelse for en tekst eller et utsagn, prøver vi å forstå den via fortolkning. Dalen (2011, s. 17-18) beskriver at i forskning fortolkes det forskningsdeltagerne formidler, der fokuset rettes mot en mer dypereliggende mening enn det som oppfattes umiddelbart. Slik fortolkning innebærer en vedvarende vekselvirkning i samspillet blant helhet og del, der helheten må forstås ut av delene, og omvendt, der delene må forstås ut fra helheten. Videre må det ses i lys av forskerens forforståelse. Det er dette samspillet og denne vekselvirkningen som representerer den hermeneutiske sirkelen (Dalen, 2011, s. 17-18). Nyeng (2012, s. 50) hevder at man ikke kan kreve at forskeren har et fullstendig nøytralt og uavhengig ståsted, fordi man er uløselig knyttet til sin egen kultur og samtid. Av den grunn var det nødvendig å være bevisst og klar over sine forkunnskaper, antagelser og forventinger i forkant av forskningsprosessen, og innse at vår kunnskap hele tiden forandres og utvikles underveis i forskningsprosessen (jf. Nyeng, 2012, s. 50).

3.2 Begrunnelse for valg av metode

Målet innenfor kvalitativ forskning er å få innblikk i hvordan mennesker lever sine liv og undersøker i større grad livet fra innsiden. Via kvalitativ metode går man derved i større grad i dybden der det søkes etter deltagerens forståelse, erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018, s. 11). Postholm og Jacobsen (2018, s. 95) presiserer at mening, forståelse og beskrivelse er relevante begreper innenfor en kvalitativ metode. Videre påpeker forfatterne at intensjonen med en kvalitativ tilnærming både innebærer en beskrivelse og forståelse av enkeltmenneskers valg og handlinger i sin hverdag, og hvilken mening og hensikt de har i forbindelse med dette. For å tilegne meg kunnskap omkring hvordan barn som viser utfordrende atferd møtes i barnehagen og hvilke muligheter og begrensninger spesialpedagogen erfarer i forbindelse med tematikken, ble det derved sentralt å se nærmere på spesialpedagogenes erfaringer, forståelse og synspunkter via semi-strukturerte intervjuer (Thagaard, 2018, s. 12).

3.2.1 Intervju via semi-strukturert form

Thagaard (2018, s. 53) beskriver intervju som særlig relevant når man ønsker å få innblikk i deltakernes opplevelser og egen forståelse av seg selv og sine omgivelser. Tanggaard &

Brinkmann (2015, s. 29) beskriver også intervju som en måte å oppnå kunnskap om menneskers meninger, opplevelser, holdninger og livssituasjon.

Beste fremgangsmåte for å oppdage relevante svar på problemstillingen for denne studien ble kvalitativ metode via semi-strukturerte intervju (samtaler) med spesialpedagoger. Kvale og Brinkmann (2018, s. 156) presiserer at denne form for intervju egner seg godt for dialoger om temaer og er preget av åpenhet og fleksibilitet. Målet er derved en samtale der spørsmålene stilles i en ubestemt rekkefølge, samtidig som man på forhånd har planlagt noen klare spørsmål og temaer. Videre åpner det opp for at forskningsdeltakerne kan presentere temaer som på forhånd ikke er planlagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Dette ga meg mulighet til å følge deltakerens fokus og improvisere underveis. Her kan det være betydningsfullt å få et innblikk i deltakerens meninger, refleksjoner, tanker og erfaringer omkring ulike situasjoner man står overfor i barnehagen.

3.2.2 Forberedelse til intervjuene

I henhold til mitt lille erfaringsgrunnlag når det kommer til intervjurollen var det nødvendig for meg å reflektere nøye over min væremåte i møte med informantene. Jeg gjennomførte derfor flere prøveintervjuer med studenter i forkant av intervjuet. Ved å gjennomføre prøveintervjuer, for så å lytte til opptakene av intervjuene i etterkant, kunne jeg vurdere hvordan jeg ga tilbakemeldinger og stilte spørsmål. Dette gjorde at jeg i større grad kunne vurdere min evne til å åpne opp for pauser, lytte til deltakerne og kommunisere på en god måte (Thagaard, 2018, s. 94).

Tanggaard og Brinkmann (2015, s. 38) hevder at man vanligvis gjennomfører semistrukturerte intervju på grunnlag av en intervjuguide som er lagd på forhånd. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (se vedlegg 3) som kunne tas utgangspunkt i (jf. Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 38). Intervjuguiden retter fokus mot forskningsdeltakernes tanker, meninger og erfaringer med temaet. Spørsmålene var formulert åpne, for å unngå ja- og nei svar, og formulert på en måte som var forståelig for forskningsdeltakerne (jf. Thagaard, 2018, s. 97).

Forarbeidet med intervjuguiden tok tid med mye prøving og feiling, da det var viktig for meg at spørsmålene bidro til en trygg relasjon mellom meg og forskningsdeltaker og samtalen

hadde god flyt som kunne virke motiverende (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 41). Spørsmålene dreide seg for eksempel om erfaringer med atferd som oppleves utfordrende, hva som fungerer/ikke fungerer i møte med barn som viser utfordrende atferd, styrker som ses betydningsfulle hos spesialpedagogene og organiseringens innvirkning på temaet.

3.2.3 Studiens utvalg

Thagaard (2018, s. 54) understreker betydning av å være bevisst de valg man tar når man kontakter eventuelle deltakere. Kriteriet for utvalg var at informantene skulle være spesialpedagoger eller ansatte som utfører spesialpedagogiske oppgaver. Utvalget for denne studien består derved av to utdannende spesialpedagoger og en fagpedagog som utfører spesialpedagogisk arbeid. Fagpedagog brukes ofte om en person som har eksamen i en høyere grad av pedagogikk (Tjeldvold, 2009). Oppgaven videre skiller ikke på faggruppene, da det ikke viser seg å være noe tydelig mønster i analysen eller tydelige forskjeller som kunne trekkes til deres bakgrunn.

Alle tre arbeider i ulike barnehager på storbarnsavdeling. Det var ikke et kriterium at det skulle avgrenses til å omhandle barn i 3-6 år og heller ikke et fokus i min oppgave, men felles for informantene var deres arbeid og erfaringer med denne aldersgruppen. Deres svar og erfaringer bærer derfor preg av at de arbeider med de eldste barna i barnehagen. Jeg vil av den grunn bemerke at svarene og erfaringene kunne være annerledes om de hadde arbeidet med de yngste barna. Det er nærliggende å tro at det er stort forskjell på hvordan man møter utfordrende atferd hos de yngste barna, både knyttet til hvordan en fortolker og hva som forventes.

Forskningsdeltagerne hadde alle noe erfaringsgrunnlag og interesse for studiens tema. Dette kan knyttes opp til det som kalles strategisk utvelging, der man velger deltakere ut ifra egenskaper som ses relevante for å få svar på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Samtidig som jeg velger deltakere som anses som aktuelle, kan det være betydningsfullt å bemerke at det også er deltakere som selv velger å delta. Det er nærliggende å tro at det kan ha en sammenheng med deres interesse og erfaring innenfor tematikken.

Etter godkjenning av NSD, som jeg kommer nærmere inn på under kapittel 3.6, kontaktet jeg styrer i tilfeldige barnehager både via telefon og e-post. Når det er sagt, lyktes jeg best i få tak

i deltagere via telefon. Styrer ga meg videre muligheter til å få kontakt med aktuelle deltagere, der jeg enten ble satt direkte over på telefon eller fikk deres mailadresse. Styrer fungerte derfor som en «døråpner» knyttet til å få tilgang til felten (Thagaard, 2018, s. 59-60). På mail sendte jeg en mindre detaljert beskrivelse om hva prosjektet gikk ut på og kort om rettigheter. De som var interessert og sa seg velvillig til å delta i mitt forskningsprosjekt fikk mer informasjon i form av et grundig og detaljert informasjonsskriv og et samtykkeskjema. Videre ble det avtalt tid og sted for gjennomføring av intervju. Med tanke på antall deltagere tok jeg hensyn til både tid, problemstilling og etterarbeid (Thagaard, 2018, s. 59; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Thagaard (2018, s. 59) hevder i forbindelse med dette at føringer for antall deltagere bør ses i sammenheng med tid og ressurser, og bør ikke være større enn det som er realistisk å gjennomføre. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) beskriver at en mindre antall deltagere kan med fordel bidra i å skape et dypere og grundigere arbeid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

3.3 Gjennomførelse av studien

Her vil jeg gå nærmere inn på gjennomførelsen av de tre semistrukturerte intervjuene. Intervjuene foregikk over en periode på to uker, to via digitale hjelpemidler og et fysisk i barnehagen.

3.3.1 Gjennomførelse av semi-strukturerte intervju

I denne studien har jeg gjennomført tre semistrukturerte intervju av spesialpedagoger. I forkant av intervjuene sendte forskningsdeltakerne meg sitt samtykke til intervju med bruk av lydopptak. I forkant av intervjuet informerte jeg informantene grundig med informasjon via et utdypende informasjonsskriv. I begynnelsen av intervjuet gjentok jeg igjen litt informasjon om prosjektet, deres rettigheter og vårt felles ansvar med å opprettholde taushetsplikten og anonymisering av barnehagen generelt, foreldre og barn. Intervjuene varte i 40-60 minutter og foregikk individuelt.

I forbindelse med pandemien som rammet Norge i 2019, ble to av intervjuene utført på digitalt vis og ett fysisk. Årsaken til dette var utfordringen med å få gjennomført intervjuene i barnehagen i forbindelse med risiko for smitte. Det var viktig for meg å trå varsomt og skape en trygg atmosfære og positiv interaksjon med deltagerne. Skilbrei (2019, s. 156) fremhever at man som forsker i intervjurollen bør vise de sidene av oss selv som er hyggelig og

behagelige. Jeg forsøkte gjennom hele intervjuet å tolke deltagerens kroppsuttrykk og signaler samt følge deres fokus underveis. Hun trekker videre fram at det i rollen som forsker ses spesielt betydningsfullt å opptre som nysgjerrig, lyttende og sensitiv. Kvale og Brinkmann (2015, s. 88) hevder også at sosiale relasjoner og det å etablere god kontakt med forskningsdeltageren er viktig. Jeg vil bemerke at jeg i forkant av de digitale intervjuene reflekterte over om en slik form for intervju ville skape en større distanse mellom meg og forskningsdeltagerne. Bakgrunnen for disse refleksjonene var i forbindelse med at man sannsynligvis ikke får den samme kontakten med deltagerne eller får med seg kroppskommunikasjonen og uttrykk i like stor grad.

De digitale intervjuene skapte imidlertid en viss distanse i motsetning til det fysiske intervjuet, der det til tider opplevdes utfordrende å få med seg alle kroppsuttrykk. Jeg har dermed reflektert over at jeg kan ha gått glipp av uttrykk som kunne vært betydningsfullt for vår kommunikasjon, eller begrenset mulighetene til å følge informantens fokus underveis. Gjennom det fysiske intervjuet var kroppsuttrykkene lettere å få øye på, og det ble dermed i større grad lettere å tilpasse meg ut ifra deltagerens uttrykk. Det fysiske intervjuet foregikk uforstyrret i et av barnehagens oppholdsrom. Også i de to digitale intervjuene oppholdt både jeg og deltagerne oss på rom der vi forble uforstyrret gjennom hele intervjuet. Intervjuene ble noe ulike ut ifra informantens fokus underveis i intervjuet, og fordi det var noe ulikt hvor fritt informantene pratet. Alt tatt i betraktning, ble jeg positivt overrasket over intervjuene ved hjelp av digitale hjelpemidler. Deltagerne som var med ga også uttrykk for at de hadde en god opplevelse i etterkant av intervjuet.

Forskningsdeltakerne ga tillatelse for bruk av lydopptaker. Ved bruk av lydopptaker kan fokuset rettes mot forskningsdeltakeren, der man unngår å bli forstyrret av notatskriving. Videre kan lydopptaker ses som fordelaktig ved at jeg som forsker kunne konsentrere meg om forskningsdeltagerens reaksjoner og om spørsmålene som stilles (Thagaard, 2018, s. 112). Da det ble avgjort å utføre to digitale intervjuer, ble det relevant å reflektere over en løsning som kunne ta opp intervjuet på en måte som sikret kvaliteten på lyden. Jeg testet derfor i forkant med en medstudent på Zoom, ved å ta opptak av lyden mens vi forberedte oss til intervjuene. Det ble anvendt en lydopptaker som jeg fikk låne fra Dronning Mauds Minne bibliotek. Da jeg fikk bekreftet at kvaliteten på lyden fungerte godt, brukte jeg denne videre under intervjuene med informantene.

Det kunne imidlertid oppleves krevende å fristille seg helt og fullt fra spørsmålene på arket, og jeg reflekterte derfor i ettertid over spørsmål jeg kunne ønske jeg stilte. Skilbrei (2019, s. 155) trekker i forbindelse med dette fram at det kan oppleves krevende å stille oppfølgingsspørsmål i forbindelse med det man ønsker å vite mer om. Samtidig var det viktig for meg å ha noen klare, forberedte spørsmål på forhånd, der intervjuguiden fungerte som et hjelpemiddel i intervjusituasjonen. Intervjuguiden bidro til å minne meg på viktige temaer eller spørsmål som jeg ellers kunne glemte. Allikevel ble rekkefølgen på spørsmålene og samtaletemaene ulikt for hvert intervju, da jeg forsøkte så godt som mulig å følge informantenes fokus hele veien. Selv om det kunne oppleves som en utfordring å fristille seg helt fra de spørsmålene som ble utarbeidet på forhånd, er likevel min erfaring at dette ble mindre utfordrende for hvert intervju jeg gjennomførte, da jeg etter hvert ble mer trygg på intervjusituasjonen. Når hvert intervju nærmet seg slutten spurte jeg deltagerne om det er noen spørsmål eller temaer jeg ikke har introdusert som de gjerne ønsker å prate mer om eller utdype. Like viktig var det at intervjuene ikke ble avsluttet for brått. Jeg sørget for å spørre om deltagerens opplevelse og det ble derfor en behagelig avslutning på intervjuet. Dette kan ses i lys av det Skilbrei (2019, s. 159) presiserer, om at man som intervjuer ikke bør avslutte intervjuet på en måte som er opprivende, og beskriver at en god avrundning kan være å stille spørsmål til deltagerens opplevelser og tanker omkring intervjuet.

3.4 Bearbeiding og analyse av data

For denne studien har jeg tatt i bruk både induktiv og deduktiv tilnærming. Jeg startet noe induktivt som er tett knyttet til det empiriske, der jeg så på datamaterialet og forsøkte å finne mønster som kunne være relevant for min oppgave. Deretter trakk jeg senere inn teori, der jeg som forsker ser etter teori ut ifra dataene. Dette kan ses i sammenheng med den såkalte abduktive tilnærmingen (jf. Tjora, 2018, s. 14). Mens induksjon fokuserer på empiriske fenomener og beveger seg fra empiri til teori, vil deduksjon være motsatt og beveger seg fra teori til empiri (Tjora, 2018, s. 16). I min studie foregikk det etter hvert et samspill mellom det empiriske og det teoretiske (jf. Tjora, 2018, s. 12-13). Analyseprosessen var en både tidskrevende, men interessant prosess med mye prøving og feiling. Når det er sagt har prosessen med analyse bidratt til å finne interessante funn, og skapt både mening, motivasjon og en drivkraft til å fortsette skrivingen. Mine funn og mønstre kan imidlertid ikke ses som helt nøyaktige, da det er utarbeidet via min tekst og basert på mine egne tolkninger (Nilssen, 2012, s. 46).

3.4.1 Transkribering

Bruk av lydopptaker gjorde det lettere å håndtere transkriberingen, da intervjuet skulle gå fra samtale til tekstform (Thagaard, 2018, s. 112). Før transkriberingen og i etterkant av intervjuet skrev jeg ned tanker og det helhetlige inntrykket jeg hadde fått av intervjusamtalen. Dette bidro til refleksjoner jeg kunne få bruk for senere i skriveprosessen. Jeg sørget for å transkribere kort tid etter intervjuet, da jeg fortsatt hadde et friskt minne omkring hva som ble sagt (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 43).

Jeg opplevde at det kunne være utfordrende å skrive ned alt fra muntlig form til skriftlig tekst, der jeg måtte ta vurderinger ut fra hvor setningen bør avsluttes eller jeg skulle plassere komma. Som Brinkmann og Tanggaard (2015, s. 43) presiserer, er det ikke gitt at det muntlige språket fungerer på en slik måte at den ene setningen slutter og den andre begynner. I motsetning beskriver forfatterne det muntlige talespråket som en strøm, der det kan være en krevende prosess å avgjøre hvor man skal plassere komma og punktum. Gjennom arbeidet med transkribering skapte det gode ideer og assosiasjoner i forbindelse med masteroppgaven (jf. Nilssen, 2012, s. 47).

3.4.2 Koding og analyse

I forbindelse med koding har jeg latt meg inspirere av både den tematiske analysen (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018) og den stegvis deduktive – induktive (SDI) metoden (Tjora, 2018). Ved å se på begge metoder for analyse fikk jeg et større innblikk i hva analyse dreier seg om, og forberedte meg på veien videre i skriveprosessen. Tjora (2018, s. 36) trekker fram koding som analyseprosessens første steg, og beskriver at kodingens mål knyttet til SDI-metoden er delt i tre deler. Første steg omhandler å trekke fram essensen i datamaterialet, andre steg handler om å korte ned omfanget av materialet og det tredje innebærer å skissere ut ideer på bakgrunn av detaljer i datamateriale. Den tematiske analysen innebærer fire steg: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Allikevel fulgte jeg ikke disse stegene slavisk, men lot meg inspirere av de og brukte de som holdepunkter jeg kunne støtte meg til (Johannessen, et al., 2018, s. 283).

Kodingen besto av flere ulike forsøk på å finne best mulig strategi for å trekke ut essensen og det jeg anså som viktigst i datamaterialet. Jeg tok først utgangspunkt i empirinærkoding, som

fokuserer på hva som faktisk framkommer i intervjuene (Tjora, 2018, s. 42-45). I løpet av prosessen med å kode datamaterialet oppsto det en blanding av følelser som trygghet i form av at jeg underveis utviklet idéer og tanker om hvilke retninger masteroppgaven kunne ta videre, og bekymringer i form av at jeg var usikker på hva jeg ville ende opp med (jf. Tjora, 2018, s. 47). I starten av min prosess med skriving av masteroppgaven lå fokuset på hvordan barn som viser utfordrende atferd blir møtt i barnehagen med hovedfokus på mulighetene, som gjenspeiles i informasjonsskrivet (vedlegg 2). Underveis i analysen, så jeg at noen av de faktorene knyttet til hvordan barnet blir møtt også kan handle om begrensninger. Derav fikk jeg et behov for å også løfte fram dette i min masteroppgave.

I arbeidet med å kode datamaterialet lot jeg et dokument stå tilgjengelig slik at jeg kunne skrive ned disse idéene og tankene jeg fikk underveis. Tjora (2018, s. 48) belyser viktigheten av å ta vare på slike tanker og idéer som oppstår i det tidlige arbeidet, for å kunne fokusere fullt og helt på kodingen og være trygg på at man alltid kan finne tilbake til de senere. Etter grundig koding var det neste steget i analyseprosessen å kategorisere kodene mine til temaer (Johannessen et al., 2018, s. 294). Denne delen av analysen opplevdes som både interessant og utfordrende, da jeg erfarte at flere av kodene kunne plasseres under flere temaer. Det var imidlertid til hjelp å støtte seg til både den tematiske analysen og den stegvis deduktive – induktive (SDI) metoden. I utarbeidelsen av å gruppere kodene knyttet til temaer, tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og lagde meg spørsmål i form av hva jeg ønsket å svare på i oppgaven. Johannessen et al. (2018, s. 295) belyser i forbindelse med dette at spørsmålene bidrar i å skape en retning i kategoriseringen, og at det kan være til fordel at man i forkant gjør oss bevisst hvilke spørsmål vi vil ha svar på.

3.5 Studiens kvalitet

Det er mange faktorer som spiller en rolle når det kommer til hvordan kvaliteten på studiet kan vurderes. En måte å kvalitetssikre studien på er å være kritisk og nøye med hvordan datamaterialet legges fram. Postholm & Jacobsen (2018, s. 220) beskriver at studiens gyldighet og troverdighet også innebærer en nøye og rik beskrivelse av hvordan man som forsker har fått tak i sitt datamateriale. Sentrale begreper innenfor forskningen kalles troverdighet, overførbarhet og pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Tradisjonelt sett er disse begrepene knyttet til validitet og reliabilitet. Postholm & Jacobsen (2018, s. 224) relaterer reliabilitet og pålitelighet til forskerens refleksjoner omkring undersøkelsen og

hvordan forskeren selv kan ha påvirket studiets resultater og funn. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen vært bevisst mine egne forutinntatte antakelser, og reflektert over hva de innebærer og hvordan det kan ha en innvirkning på mitt prosjekt (jf. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Jeg har forsøkt å gjøre oppgaven transparent (gjennomsiktig) via nøye beskrivelser og overveielser knyttet til valg som er tatt underveis og begrunnelser for min metodiske fremgangsmåte. For å underbygge oppgavens gjennomsiktighet har jeg forsøkt å skille mitt datamateriale fra mine egne fortolkninger (jf. Thagaard, 2018, s. 188).

Validitet omhandler måten man tolker data på og resultater av forskningen. Dette er av betydning for å sjekke om våre tolkninger er gyldig i forbindelse med den virkeligheten man har studert. Thagaard (2018, s. 189) viser i sammenheng med dette at man bør forholde seg kritisk til analysen, og vise til argumenter og alternativer for tolkning for å belyse at valgte perspektiver er de mest relevante. Studiens overførbarhet kan bidra i å kvalitetssikre studien ved å sjekke om man kan finne fram til lignende resultater eller funn i andre studier. Jeg har derfor forsøkt å relatere egne funn til annen forskning og teori, og stilt spørsmål til om det jeg har funnet er i tråd med noe som allerede finnes i teorien og forskning på temaet. Som Postholm & Jacobsen (2018, s. 221) presiserer, avhenger kvaliteten på forskningen av hvor godt man klarer å knytte sin egen forskning til andres forskning.

Utvalg av deltakere kan også ses som en nødvendighet i forbindelse med kvalitet. Thagaard (2018, s. 54) understreker betydning av å være bevisst de valg man tar når man kontakter eventuelle deltakere. Kriterier for mitt utvalg var spesialpedagoger eller ansatte som utfører spesialpedagogiske oppgaver. Det var til fordel at alle informantene har kunnskap og erfaring om barn som viser utfordrende atferd. Dette kan knyttes opp til det som kalles strategisk utvelging, der man velger deltakere ut ifra egenskaper som ses relevante for å få svar på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Slik jeg ser det, kan en strategisk utvelging være med på å kvalitetssikre studien ved at deltakerne ses som egnet til å utvikle økt forståelse omkring den valgte tematikken.

3.6 Etske hensyn

En forskerrolle krever flere refleksjoner knyttet til etske hensyn og implikasjoner. Forskeren må derved både ta etske og metodiske vurderinger gjennom hele forskningsprosessen. Spesielt opplevdes det viktig å ta i bruk den relasjonelle kompetansen og vise holdninger som betrygget deltakerne og skapte tillit, slik at deltakerne alt i alt fikk en god opplevelse. Søknad

om godkjenning ble sendt til NSD, da denne er nødvendig for å kunne avgjøre om gjennomføring av studien er etisk forsvarlig (Thagaard, 2018, s. 22). Postholm & Jacobsen (2018, s. 252) hevder at dette gjelder alle studier der man skal behandle enkeltpersoners personopplysninger. I mitt tilfelle er personopplysninger lydopptaket av stemmene til mine informanter. Lydopptak ble kun brukt for transkripsjon, dette ble gjort med informantenes godkjenning og ble slettet umiddelbart når dataen var transkribert ferdig. Jeg ble kjent med Dronning Mauds Minne sine retningslinjer omkring forskningsetikk (Dronning Mauds Minne Høgskole, 2017), samtidig som jeg tok en nøye gjennomgang av retningslinjene for forskning på NESH. Dette er en nasjonal forskningsetisk komité for humaniora og samfunnsvitenskap. Via NESH kan man få veiledning og råd knyttet til hele forskningsprosessen, og tar for seg viktige prinsipper som blant annet konfidensialitet, konsekvenser og informert samtykke (NESH, 2016).

Jeg brukte mal fra NSD (2018) når jeg utarbeidet informasjon- og samtykkeskjema. Det ble sørget for at informasjonen om forskningsprosjektet var tilstrekkelig og korrekt, da dette er helt nødvendig for at deltakerne skal vite hva de samtykker til. Informantenes rettigheter om å trekke seg eller takke nei når som helst i forskningsprosessen ble tydeliggjort. Slike retningslinjer vil være til hjelp for å kunne opprettholde prinsippet om respekt for deltakernes rett til anonymitet, rettigheter og privatliv (Thagaard, 2018, s. 60). Gjennom hele forskningsprosessen har man et ansvar om å beskytte deltakernes anonymitet (Thagaard, 2018, s. 24). Allerede i transkripsjon og notater underveis ble det brukt fiktive navn og det var derved ikke mulig å identifisere deltagerne. Konfidensialitet er knyttet til prinsippet om at personlige og private opplysninger ikke skal komme på avveie, eller at man kan spore opp deltakernes identitet (Thagaard, 2018, s. 24). For å ta vare på deltakernes identitet, låste jeg inn all data som ble arbeidet med underveis i prosjektet. Som forsker var jeg og nøye med å reflektere over hvilken informasjon som ble delt om både deltakerne og deres arbeidsplass. Gjennom hele forskningsprosessen skal jeg som forsker ivareta deltakerne på en hensiktsmessig måte, og som forsker må en grunnleggende respekt for menneskeverdet stå sterkt (NESH, 2016).

Som forsker har jeg vært ansvarlig for tolkning av funn gjennom hele forskningsprosessen. Det har derfor vært vesentlig med et tydelig skille omkring mine egne perspektiver og deltakernes forståelse av sin situasjon, da det kan oppleves ubehagelig dersom man som forsker tillegger deltakeren en mening han eller hun ikke har (Postholm & Jacobsen, 2018, s.

197). Det har vært både nødvendig og viktig å være påpasselig med hvordan jeg fremstiller deltakerne. Således har jeg hatt nøye refleksjoner omkring hva som bør forkastes eller som kan komme til skade for deltakerne.

4. EMPIRISKE FUNN OG DRØFTING

I denne delen av oppgaven presenterer jeg via mine tolkninger resultatene i min studie sett i lys av tidligere presentert teori (jf. Nilssen, 2012, s. 65). Det presiseres derved at mine svar gjennom resultat- og drøftingsarbeidet må ses i forbindelse med min egen fortolkning. Dette gjøres med utgangspunkt i min problemstilling: Hvordan møter spesialpedagoger utfordrende atferd hos barn i barnehagen, og hvilke muligheter og begrensninger erfares i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet?

Temaet omhandler hvordan spesialpedagoger møter barn som viser utfordrende atferd, og hvilke muligheter og begrensninger som erfares i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet. Jeg har derved utarbeidet kodegrupper som nyanserer dette temaet. Første del omhandler avklarende begrepsforståelser og kan ses på som et underliggende grunnlag der jeg trekker fram informantenes forståelse og årsaksforhold. Deretter kommer hoveddelen i drøftingen hvor jeg besvarer problemstillingen, der funnene også er strukturert i fire kategorier. Første del vil derved fokusere på hva informantene legger i begrepet utfordrende atferd, og hva de mener kan ligge bak en slik atferd de beskriver. Mine funn baserer seg i hovedsak på hvordan informantene møter barn som viser utfordrende atferd, og det ble derfor utarbeidet en større del som omhandler dette. Mulighetene og begrensningene som erfares i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet vil ikke bli presentert som en egen kategori, men gjennomsyrrer hele delen som omhandler dette møtet. Kapitlets og delkapitlets struktur består derved av to deler, der første kapittel tar for seg utfordrende atferd og forståelser av begrepet med et tilhørende underkapittel som omhandler hva som kan ligge bak atferden og årsaksforhold. Videre kommer neste del som omhandler å møte barn som viser utfordrende atferd, der første tilhørende underkapittel tar for seg oppdeling av barnegruppen, åpenhet og forståelse i barnegruppa, skjønnsutøvelse knyttet til regler og til slutt det relasjonelle møtet.

4.1 Utfordrende atferd – forståelser av begrepet

I intervjuene fremkommer det både kjennetegn knyttet til hva informantene anser som utfordrende atferd, hvilken atferd som er mest utfordrende og hva som kan ligge bak en slik atferd de beskriver. Når jeg i intervjuene spør om hva informantene legger i begrepet utfordrende atferd, er det utagerende atferd som i størst grad blir trukket fram som

utfordrende. I analysen fremkom det blant annet at utagerende atferd blir ansett som mest utfordrende i form av å være skadelig for andre og det miljøet barnet befinner seg

i. Informant 3 beskriver det slik:

Både veldig stille og utagerende atferd er jo en problematisk atferd. Men det er jo sånn at den utagerende atferden er jo den som er mer sånn skadelig for miljøet, på en måte, mens den mer innadvendte atferden er mer skadelig for vedkommende selv. Så det er jo sånn at den utagerende atferden er den som blir mest tatt tak i, og blir sett på som mest problematisk.

Her ser vi at både stille og utagerende atferd anses som problematisk, men at informanten vektlegger den utagerende atferden som mest utfordrende. Informanten beskriver at den utagerende atferden kan være mest utfordrende for miljøet, mens den innadvendte atferden ses på som mest utfordrende for vedkommende selv. Ut ifra informantenes utsagn kan det se ut til at den utagerende atferden oppleves som mest utfordrende knyttet til at den i større grad kan skape konflikter med det miljøet barnet befinner seg i. Den utagerende atferden kan på én side fremstå som utfordrende for miljøet, andre barn og voksne da den fremstår som mer synlig, i form av for eksempel fysiske handlinger eller ord (jf. Lund, 2012b, s. 67-68). Lund (2012b, s. 72) presiserer at et tydelig atferdsspråk er atferd som eksempelvis viser uttrykk som sinne, som for eksempel skriking og hyling. Det tilbaketrukne temperament blir i motsetning beskrevet som mer utfordrende å få tak i, ved at barnet «holder maska». Videre beskriver hun at det ikke trenger bety at barnet ikke er frustrert eller sint, men at barnet fremstiller seg på en annen måte ved å holde følelsene inne.

På en annen side er også sinne, uavhengig om det er synlig, en reaksjon på noe og et helt normalt følelsesuttrykk (Lund, 2012b, s. 72). Kinge (2015, s. 15) presiserer at barns måter å reagere på eller vise ulike følelsesuttrykk alltid har en årsak. På samme tid kan det være skadelig for barnet om man fokuserer på at den utagerende atferden kun er skadelig for miljøet rundt, og ikke at den utagerende atferden er skadelig for barnet selv. Stern (2003, s. 206) trekker fram i forbindelse med dette betydningen av å forstå barnets indre følelser, uavhengig av deres ytre atferdsuttrykk. Det er ikke min intensjon å påpeke at informantene ikke tar barnets indre følelser i betraktning, tvert imot ser jeg enighet omkring forståelsen for atferd, der informantene trekker fram at det alltid finnes ulike årsaker til barnets væremåte,

handlinger og reaksjonsmåter. Informant 1 og 2 setter ord på at utfordrende atferd både innebærer at deres handlinger både kan være uheldig for andre, men også dem selv:

Informant 1:

Utfordrende atferd er jo når barn gjør ting som går utover andre, tenker jeg, eller dem sjøl. Og det kan jo være at dem går glipp av veldig mye informasjon. Sånn at man må hjelpe dem eller styre dem litt slik at dem får med seg det som skjer. Eller så kan det være fysisk utagering, fysiske angrep på andre barn, det kan være fysiske angrep på voksne også. Det er en utfordring.

Informant 2:

Da tenker jeg først og fremst på det å skade andre eller skade seg sjøl. Både i forhold til slag og fysisk utagering, men også ord og måter å være på med kroppen sin som er uheldig for seg selv og andre. Det kan jo være så mye. Det er liksom atferd jeg tenker ikke er helt greit da.

Vi kan se at det både trekkes fram at utfordrende atferd innebærer å skade/gjøre ting som går utover andre eller dem selv. Informant 1 beskriver at en utfordring blant annet kan være fysisk utagering eller angrep på andre barn eller voksne. Informant 2 trekker i likhet med informant 1 fram fysisk utagering, samtidig som «ord og måter å være på med kroppen sin» kan være uheldig for både barnet selv og andre som befinner seg rundt barnet. Når informantene trekker fram at det både kan gå utover eller være uheldig for både andre og dem selv, kan det forstås som at atferden både kan være utfordrende i form av at det utfordrer barnets miljø, men også utfordrende knyttet til at det er utfordrende for barnet selv. Definisjonen som omhandler at atferd kan føre individet i konflikt med miljøet (Bø & Helle, 2013, s. 233), viser oss at informantenes forståelse kan ses på som en del av en større helhet som finnes i teorien. Likevel blir det viktig å se etter hva som kan være årsaken til at barnet viser utfordrende atferd, og at barn som regel handler basert på sine følelser (Størksen, 2018, s. 68-69). Slike bakenforliggende årsaker kommer jeg nærmere inn på i neste underkapittel.

4.1.1 Bak atferden og årsaksforhold

Når jeg senere stiller spørsmålet om hva som kan ligge bak en slik atferd som de beskriver, kan det synes som at informantene i større grad tar barnets indre følelser i betraktning. Informant 1 hjelper oss å forstå hvordan dette blant annet kan handle om forhold som befinner seg rundt barnet, men også en uro og engstelse i barnet selv:

Det kan jo være hjemmeforhold som ikke er greie. Det kan være noen av barna dem føler seg usikker på, ikke går så godt sammen med, kanskje det kan være mobbing. Ehm, kanskje det er voksne dem ikke er trygg på. Eller det kan være noe som ligger i barnet selv, en uro eller engstelse. Det kan være en million ting.

Informant 2 viser også til noe i likhet med informant 1:

Nei, det tror jeg er veldig mye forskjellige. At man har noe iboende i seg, men jeg tror også organiseringen i barnehagen. Hvor store barnegrupper det er, hvordan blir man møtt, hvordan er selvfølelsen, hvordan er det med familieforhold. Jeg tror det er så mye som kan spille inn, jeg, på det. Så forskjellig fra barn til barn.

Informant 3 fremhever også noe av det samme:

Nei, jeg tenker jo sånn utagerende atferd... Hvert enkelt barn kommer jo ifra sin familie med sine måter å håndtere og reagere på. Ehm... Også er det jo på en måte den måten atferden blir håndtert på, og det er jo mange faktorer som jeg føler spiller inn da.

Informantene fremhever faktorer om at det er noe som «*ligger i barnet selv*» eller «*har noe iboende i seg*» samt familieforhold, miljøet i barnegruppa og barnehagens organisering. Når informantene sier at det kan omhandle noe som ligger i barnet selv, kan det forstås som at de peker på en individuell forståelse hvor det er noe i barnet som gjør at det er slik. Således retter en slik forståelse fokuset mot at utfordringer eller problemer hovedsakelig ligger i barnet selv (jf. Moen, 2019, s. 37-38). På samme tid trekker informantene også fram at barnets atferd blant annet kan omhandle miljøet i barnegruppa og barnehagens organisasjon. En slik forståelse retter i større grad oppmerksomheten mot barnets miljø og system, og ser derved på omgivelsene som en årsak til utfordringene (jf. Moen, 2019, s. 39). Dette samsvarer med det Moen (2019, s. 38-39) trekker fram, om at individperspektivet i større grad fokuserer på at

vansker eller utfordringer ligger hos barnet selv, mens systemperspektivet i større grad retter fokus mot å se utfordringene i forbindelse med barnets miljø eller system. Det kan derved forstås som at informantene både fremhever en individ- og systemrettet forståelse, noe som viser at det ikke kun er det enkelte barnet som ses på som en årsak til utfordringer. Det kan derfor synes som om informantene gir uttrykk for at omgivelsene som befinner seg rundt barnet også bør ses i sammenheng med barns atferd og som en mulig årsak til at barnet viser utfordrende atferd. Holland (2013, s. 27) beskriver i forbindelse med dette, at det i mange år er blitt lett etter årsaksforhold til barnets vansker i barnets hjemmemiljø eller årsaker som ligger i barnet. Hun beskriver videre at selv om vi ikke ser bort ifra for eksempel tidligere erfaringer i barnets liv eller individuelle årsaksforhold, bør en forsøke å finne løsninger i barnets miljø, da tilhørende faktorer her også kan bidra i å opprettholde ulike vansker.

Drugli og Lekhal (2018, s. 65) presiserer at det er betydningsfullt å se etter hva som kan ligge bak atferden til barnet for at samspillet mellom voksne og barn skal bli vellykket. Videre fremhever forfatterne at forståelse og trøst kan redusere de negative følelsene hos barnet. En forståelse som ser på atferden som en reaksjon på indre følelser og som et uttrykk, stemmer overens med det Kinge (2015, s. 10-11) og Lund (2012b, s. 29) presiserer, at det alltid ligger noe bak barnets atferd og handlinger, der følelser og behov kan være uttrykk for atferden. Selv om jeg ikke skal gå nærmere inn på det, vil jeg bemerke at språk som årsak til atferden ikke ble trukket fram i mine intervjuer. Samtidig ser vi at dette og kan ha en sammenheng, der blant annet Størksen (2018, s. 69) beskriver at et mindre utviklet språk, ofte kan resultere i at barnet velger løsninger som å bite, slå eller sparke i situasjoner hvor de er sinte eller opprørte. I det videre kapitlet vil hovedtemaet «å møte barn som viser utfordrende atferd» med tilhørende kategorier, søke svar på hvordan spesialpedagoger møter barn som viser utfordrende atferd sett i lys av både muligheter og begrensninger.

4.2 Å møte barn som viser utfordrende atferd i barnehagen

Informantene trekker fram ulike faktorer i møte med barn som viser utfordrende atferd, der de både erfarer muligheter og begrensninger i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet. Jeg vil i de følgende kapitlene trekke fram de mest fremtredende funnene fra min empiri. Først tar jeg for meg hvordan oppdeling av barnegrupper ses som en viktig del av organiseringen knyttet til å møte barn som viser utfordrende atferd. Jeg vil videre ta for meg tilretteleggelse for barnet via åpenhet i barnegruppa og barnas bevissthet og forståelse for hverandres

situasjon, sett i et individ- og systemrettet arbeid. Deretter tar jeg for meg hvordan regler i barnehagen både kan skape muligheter og begrensninger i møte med barn som viser utfordrende atferd, også knyttet til spesialpedagogers skjønnsutøvelse. Til slutt vil jeg trekke fram det relasjonelle møtet. Her fremkommer anerkjennelse, tilstedeværende voksne, balansen mellom tydelighet og varme og en åpen holdning som tar barnets uttrykk på alvor som viktige faktorer i møte med barn som viser utfordrende atferd.

4.2.1 Oppdeling av barnegruppen – en mulighet og begrensning

I intervjuene trekker informantene fram organisering som viktig i møte med barn som viser utfordrende atferd, der informantene både peker på muligheter og begrensninger. Det er flere faktorer innenfor organiseringen som blir beskrevet som betydningsfulle i arbeidet med å møte barn som viser utfordrende atferd. Informantene beskriver at det er avgjørende at det er en samkjørt personalgruppe, forutsigbarhet for barna og en god struktur på dagen. Spesielt blir det å dele barna i mindre grupper trukket fram som en viktig del av organiseringen, informant 1 beskriver dette nærmere:

Jeg tenker jo at organiseringa er viktig at man deler opp, for alle barn har godt av mindre grupper. Det merker man jo veldig godt, særlig nå i koronaperioden. Det skaper ro, og ja, at ting er roligere.

Informant 2 fremhever også betydningen av mindre barnegrupper:

Men så er det, på en avdeling her er det 24 unger, og vi aldri har 24 unger samtidig. Det synes vi er viktig, det er den organiseringen vi velger å gjøre. Det gjelder jo for alle unger, men kanskje aller mest for dem som har litt mer utfordringer med relasjoner da. Da har vi fokus på å dele opp i enda mindre grupper også. Så vi jobber mye etter det med mindre grupper.

Informantene trekker fram viktigheten av å dele opp i mindre barnegrupper. Informant 1 belyser også at alle barn har godt av mindre grupper og at det i større grad skaper mer ro i barnegruppa. Informant 2 fremhever også blant annet fram viktigheten med å ikke ha for mange barn sammen om gangen, der det understrekes at de aldri «*har 24 unger samtidig*», og at det er denne organiseringen som blir lagt vekt på og som «*vi velger å gjøre*». Når informant

2 beskriver hvordan dette kan være spesielt viktig for barn som har utfordringer med relasjoner, kan det forstås som at det å dele opp barnegruppa i mindre grupper kan bidra til å legge til rette for gode leke- og samspillsituasjoner med barn. Slik jeg tolker det, kan det og tenkes at man i et roligere miljø med mindre antall relasjoner kan skape muligheter knyttet til å komme nærmere barna som viser utfordrende atferd. På den måten kan det bidra i å ivareta barnet på en bedre måte og skape trygge rammer, fremfor i en stor barnegruppe. Det er nærliggende å tro at denne måten å møte barna på kan bidra i å se det enkelte barnets behov og legge til rette for gode vennsksrelasjoner. Sett i lys av informantenes utsagn og mine tolkninger, kan dette støttes opp mot undersøkelsen til Solli og Andersen, der smågrupper begrunnes som betydningsfullt i form av å skape muligheter for enkeltbarn og eksempelvis bidra til mestring av aggresjon og avverge uønskede situasjoner (Solli og Andresen i Groven, 2017, s. 79). Lund (2012b, s. 70) hjelper oss å forstå informantenes utsagn ved å poengtere at det iblant kan være av betydning å legge til rette for gode leke-situasjoner knyttet til å avgjøre hvem som skal være sammen.

Som Gunnestad (2017, s. 62) beskriver, er det viktig å jakte på barnets sterke sider, der en legger til rette for mindre barnegrupper. På den måten kan det redusere barnets eventuelle angst, og føre til mestringsfølelser og erfaringer med gode samarbeidssituasjoner. Det er nærliggende å tro at slike faktorer kan bidra i å skape muligheter for barnet som viser utfordrende atferd, der det er ønskelig at det blir lagt til rette for at barnet får vise seg fra sin beste side (jf. Barsøe, 2010, s. 125). Igjen kan det ses i samsvar med det Sørensen, Godtfredsen, Modahl og Lerdal (2017, s. 101) understreker, om at mindre barnegrupper kan være til fordel dersom barn har utfordringer med gode samspillsituasjoner. Videre kom det fram i analysen at oppdeling av barnegruppa kan hjelpe barnet til å komme fram med sine tanker eller følelser, fremfor i en hel gruppe. Informant 1 beskriver dette tydelig:

(...) Pluss at det blir kanskje lettere for barnet å komme fram med det som det bærer med seg, enn i en hel gruppe. I en hel gruppe er det kanskje ikke alle barn som vil det, da, altså dele det dem tenker på.

Her ser vi informanten trekke fram at oppdeling av barnegruppa i større grad kan åpne for at barn som viser utfordrende atferd lettere kan dele det de tenker på og bærer med seg. Det kan tenkes at barnet i større grad blir forstått, ved at det i et trygt miljø og i en liten barnegruppe kan medføre trygghet og åpenhet for å dele sine tanker og følelser. Vi ser derved at det kan

forstås som at det er flere årsaker til at informantene velger å dele opp barnegruppa. På én side kan det se ut til at mindre barnegrupper skaper ro for barn som viser utfordrende atferd, åpner opp for å uttrykke tanker og følelser og gir barnet muligheter for positive samspillsituasjoner. På en annen side kan det være viktig å reflektere over hvilke barn og relasjoner barnet kan gå glipp av dersom det plasseres i mindre grupper. Når barn blir fordelt i ulike grupper kan det være en risiko for at noen valgmuligheter omkring hvilke barn som ønsker å leke sammen blir begrenset. Dette kan synes å sammenfalle med det Åmot (2015, s. 189) trekker fram om at medvirkning nettopp kan handle om å ta del i slike valg, som hva barna ønsker å leke med og hvem de ønsker å leke sammen med.

Samtidig kan det diskuteres om oppdeling av barnegruppen handler om ansattes behov for institusjonell orden og oversikt over gruppen med barn, og at dette skapes gjennom å dele barna i mindre grupper. Likevel kan en såkalt stram struktur sørge for at alle barn blir sett og får den voksenstøtten det har behov for (Seland, 2011, s. 141). Således kan det tenkes at slike tiltak som å dele opp barnegruppa kan sørge for at barn som viser utfordrende atferd blir møtt på en måte der det opplever å bli sett og hørt. Vi ser derved at det er flere sider ved en slik måte å arbeide på, og min intensjon er ikke å beskrive hva som er rett eller galt. Det kan derimot ses som betydningsfullt og nødvendig å reflektere over hvilke muligheter og begrensninger organiseringen kan føre til i barnehagehverdagen, og hvordan dette er med på å påvirke hvordan barn som viser utfordrende atferd møtes i barnehagen. Videre i neste kapittel kommer jeg nærmere inn på hvordan åpenhet med barnegruppa kan bidra i at barna skaper forståelse for hverandre.

4.2.2 Åpenhet og forståelse i barnegruppa

Informantene trekker fram både åpenhet i barnegruppa og legge til rette for at barna skaper forståelse for hverandres situasjon som betydningsfullt i møte med barn som viser utfordrende atferd. Når jeg i intervjuene stiller spørsmål om hvordan barnegruppa reagerer når det oppstår situasjoner der barn viser en utfordrende atferd, nevner samtlige åpenhet med barnegruppa som en betydningsfull faktor. Informant 3 fremhever dette tydelig:

Jeg tenker den åpenheten om forskjellige følelsesuttrykk da, i form av for eksempel fortellinger eller situasjoner som blir tatt opp i plenum er viktig. Og for så vidt konflikter som oppstår da. Som voksen eller ansatt så forstår man naturligvis nok mer

da, at når man rydder opp i en utfordring, så kan man gjøre begge parter bevisst på hvorfor hvert barn reagerte som dem gjorde da for eksempel.

Informanten beskriver betydningen av å være åpen med barnegruppa helt fra starten av ved å bruke fortellinger og situasjoner i plenum sammen med resten av barnegruppa. Videre fremheves det at man som voksen «forstår man naturligvis nok mer», og kan derved i større grad gjøre barna bevisste og skape forståelse for hvorfor man gjorde det man gjorde i situasjonen. Dette kan ses i sammenheng med voksenrollen som Ingvild Åmot (2019, s. 83) beskriver som mediator og moderator, der mediatoren aktivt støtter barnas kontakt med andre barn og bidrar i å skape gode samspillsituasjoner og aktiviteter barn imellom. Det er nærliggende å tro at spesialpedagoger som er åpne med barnegruppa om situasjoner og øyeblikk som for barnet kan oppleves utfordrende, kan bidra til de andre barna kan møte barnet som viser utfordrende atferd med en større forståelse og raushet. Informantene viser videre til konkrete eksempler på hvordan man kan være åpen med barnegruppa i praksis, der informant 1 spesielt trekker fram betydningen av å sette ord på konkrete situasjoner:

Man må ta det med en gang tenker jeg, og si at... «okei, men han øver seg på det, og du øver deg på noe annet. For vi øver oss alle sammen. Du øver deg på å knyte skoene dine, sant, og han øver seg på å sitte rolig ved bordet, spise maten sin, eller leke», alt ettersom.

Informant 2 poengterer også noe i likhet som informant 1:

«Det trenger ikke være feil det at han får være med på noe du ikke får være med på akkurat nå. Han holder på å øve seg nå, på å få til å løse den konflikten her uten å slå».

Her ser vi at informantene fremhever det å forklare barnegruppa at barn øver seg på ulike gjøremål i hverdagen. Informant 1 normaliserer også dette med å øve seg ved å sammenligne med hva andre barn øver på. Når informanten fremhever betydningen av å arbeide med de andre barna og deres forståelse for barn som viser utfordrende atferd, kan det forstås som at det arbeides med miljøet og systemet barnet befinner seg i. Således er en slik forståelse med på å gjenspeile en retning av et systemperspektiv (jf. Moen, 2019, s. 39). På den måten kan det se ut til at informantene viser til et perspektiv som ikke kun ser barns atferd i lys av en-til-en møte, men at det også vil være viktig å legge til rette for barnet ved å se på

oppretholdende faktorer i barnets miljø. Fasting (2019, s. 46) fremhever i sammenheng med dette at systemperspektivet knyttet til utvikling og læring handler om at man blant annet støtter barnets relasjoner med andre barn. Det er derfor nærliggende å tro at det å tilrettelegge for gode øyeblikk og situasjoner sammen med andre barn i barnegruppen kan ses på som en måte å arbeide på systemnivå. Samtidig som at andre barn skal forstå at barnet øver seg, belyser informant 2 imidlertid også betydningen av hvordan barnet selv skal få forståelse for hva de andre barna føler:

(...) Også har vi jobba en stund med: «Hva tror du den andre tenker nå? Hva tror du vennen din tenker nå? Se, nå gikk han bort. Ser du i ansiktet hans? Hva tror du at han vil gjøre nå?». Da ser du mange ganger at han liksom, du ser at han tenker etter, men så vet han ikke helt. Så da trenger han hjelp til å stille spørsmål. (...). Så det er å hjelpe til å klare sånne små ting, det kan være veldig fint for unger som har sånne utfordringer.

Ut ifra informantens uttalelse ser det ut til at informanten også legger vekt på hvordan barnet som viser utfordrende atferd selv skal forstå bedre hva de andre barna føler, ved eksempelvis å stille hjelpende og reflekterende spørsmål omkring situasjonen. Slik jeg tolker det, kan det å styrke barnets relasjonelle eller individuelle egenskaper ses i sammenheng med hvordan en kan arbeide på individnivå. Dette kan ses i lys av det Fasting (2019, s. 50) poengterer, om at en arbeidsform som setter fokuset på hvordan en kan endre barnets atferd som anses som uønsket kan skape en følelse av mestring. Videre beskriver han at slike måter å arbeide på kan ses i sammenheng med individperspektivet. Slike egenskaper kan også ses i forbindelse med å se seg selv utenfra, og den andre innenfra. Dette kan knyttes til intersubjektive møter med andre mennesker, som i teorien vanligvis kalles for mentalisering. Det handler om fortolkning av hverandres situasjon, der en forsøker å komme bak ytre atferd og uttrykk. I så måte kan det bidra i å skape forståelse for hverandre, både ved å forstå den andre og forståelse for samhandlingen og samspillet seg imellom (Røkenes & Hanssen, 2017, s. 53). Godtfredsen, Modahl og Lerdahl (2017, s. 49) fremhever i sammenheng med dette betydningen av å skape varierte samspillserfaringer sammen med andre, da det kan bidra til at barna skaper forståelse for andre barn og får mulighet til å «speile» den andres væremåte og atferd.

Det kan derved forstås som at informantene både legger vekt på det å skape forståelse i form av at andre barn skal forstå at barnet øver seg, men også at barnet selv skal forstå hva de

andre barna tenker og føler. En slik måte å møte barn som viser utfordrende atferd kan se ut til å skape muligheter i kraft av å arbeide på individnivå knyttet til å styrke barnets menneskelige egenskaper, og systemnivå knyttet til å arbeide med de andre barnas forståelse og tilrettelegge for gode øyeblikk (Moen, 2019, s. 38-39). Det kan derved tenkes at en slik kombinasjon kan bidra i å skape gode relasjoner med andre barn, ved at barna skaper forståelse for hverandres situasjon. Likevel forutsetter dette at noen faktorer er til stede, ved at man tilrettelegger for miljøet og organiseringen i barnehagen knyttet til at det er ro og ikke så mange forstyrrelser rundt. Informant 2 poengterer noe i sammenheng med dette:

«(...). Men det er avhengig av at det er ro rundt, og at det ikke er så mange forstyrrelser til akkurat det barnet da».

Det kan se ut til at behovet for ro og færre distraksjoner til barnet som viser utfordrende atferd er nødvendig for at barna skal få mulighet til å skape forståelse for hverandres situasjon. Forutsetninger som tid, rom, færre relasjoner og distraksjoner kan og ses på som tiltak på systemnivå, der spesialpedagogen bidrar i å skape muligheter ved å tilrettelegge i barnets miljø (Moen, 2019, s. 38-39). Når informantene fremhever at det forutsetter ro og færre distraksjoner, kan det forstås som at det er en sammenheng mellom det å arbeide for at barn skal få forståelse for hverandre og det å tilrettelegge for miljøet og organiseringen rundt knyttet til ro og færre distraksjoner. På den måten ser det ut til at både et individ- og systemrettet arbeid kan skape muligheter i møte med barn som viser utfordrende atferd. Det kan videre forstås som at informantene trekker fram to ulike nivåer som arbeider mot samme mål, der målet er å møte barnet på en god og hensiktsmessig måte. Dette møtet vil i neste underkapittel komme nærmere inn på regler i barnehagen i møte med barn som viser utfordrende atferd knyttet til skjønnsutøvelse.

4.2.3 Skjønnsutøvelse knyttet til regler

I intervjuene fremkom regler som en del av hvordan spesialpedagogen møter barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. Informantene var enige om at behovet for regler er viktig, men at det kan bli problematisk dersom det blir for regelstyrt. På den måten kan regler ses på som både en mulighet og begrensning i møte med barn som viser utfordrende atferd.

Informant 2 hjelper oss å forstå dette poenget:

Jeg tenker at hvis det er veldig regelstyrt mye, så blir det veldig vanskelig. Altså, noen regler er greit å ha, men jeg tror hvis ungene opplever å være i en barnehage hvor det er veldig mye regler, så blir det litt sånn at ungene går og passer på hverandre, og «arresterer» hverandre for ting. De voksne blir jo litt sånn... Det er vanskelig å være fleksibel da.

Her kan vi se at informantene trekker fram hvordan for mye regler kan være en utfordring. Informantene legger vekt på at barnehagen bør ha noen regler, men dersom det blir for mye kan det skape en kultur i barnehagen der barna «*passer på hverandre, og arresterer hverandre for ting*», og at informantene kan bli begrenset knyttet til sine muligheter for fleksibilitet i barnehagehverdagen. Slik jeg ser det, kan spesialpedagoger oppleve regler i barnehagen både som en mulighet og begrensning i møte med barn som viser utfordrende atferd. På én side er det et behov for både barn og voksne å forholde seg til visse regler i barnehagen. På en annen side ser det ut til at informantene ser på regler som en begrensning i form av at det kan skape en kultur i barnehagen der fokuset på regler tar for stor plass. Skreland (2019, s. 28) poengterer at det foreligger en usikkerhet når det kommer til barnehagereguleringene, samtidig som det forventes at ansatte i barnehagen evner å ta skjønnsmessige valg. Hun beskriver videre at ubestemtheten omkring regler, og tvilen knyttet til hva som er rett å gjøre i konkrete situasjoner forutsetter utøvelse av skjønn. Dette kan ses i lys av det Grimen og Molander (2010, s. 179) poengterer, om at interne og generelle regler som regel ikke fastsetter hva som bør gjøres i enkeltsituasjoner, og at det derved nødvendiggjør bruk av dømmekraft knyttet til å ta ulike beslutninger. Likevel bruker ikke mine informanter begrepet skjønn i sine uttalelser. Informantene forklarer at det kan være krevende å være fleksibel dersom det blir for regelstyrt, noe som er nærliggende å tro at kan ses i sammenheng med å utøve skjønn i barnehagen. Informant 1 setter særlig ord på betydningen av å utøve skjønn i barnehagen uten å eksplisitt bruke begrepet skjønn:

... Hvert fall her, så ser jeg jo at vi alle voksne er klar over at uttrykk kommer i forskjellige former, og at man må på en måte ta det som kommer. Og selv om det kanskje går på tvers av en eller annen regel da, så er det likevel rom for å forstå det. Fordi man skjønner at det er et behov her, som kommer fra et eller annet.

Informantene gir uttrykk for at man må se an situasjonen og at det er rom for å forstå et følelsesuttrykk selv om det går på tvers av en regel, fordi «*man skjønner at det er et behov*

her». Slik jeg tolker det, kan det ses i sammenheng med å ta en vurdering ut ifra det man anser som den beste vurderingen i den enkelte situasjonen. Dette kan synes å sammenfalle med det Skreland (2019, s. 29) påpeker om at skjønnsutøvelse kan innebære å legge til rette for individuelle tilpasninger, der det tas hensyn til barnas behov. «Alle barn har behov som er situasjonsspesifikke» (Skreland, 2019, s. 139). Under ett av intervjuene trekkes det fram et konkret eksempel knyttet til dette. Informant 3 beskriver hvordan det kan oppleves utfordrende dersom barnet eksempelvis ikke ønsker å gå ut:

I forhold til barn som utgjør mye frustrasjon i ulike situasjoner, for eksempel der det ikke vil kle på seg å gå ut, så er det på en måte å være tydelig og bestemt. (...). Men det er jo også noe med at hvis barnet bare sitter og skriker, så må man jo ta en vurdering da.

Informanten trekker fram betydningen av å være tydelig og bestemt når barn ikke ønsker å gjøre det som egentlig skal gjøres, eller med andre ord utfordrer de ansatte i et forsøk på å yte motstand for å beskytte egen vilje (jf. Strømme, 2019, s. 234). Skjønsmessige vurderinger handler ikke bare om å følge regler, men også om å bryte, endre eller tilpasse reglene (Skreland, 2019, s. 29). Det kan se ut til at det for spesialpedagogen er et dilemma i valget mellom å stå på sitt om at barnet skal kle på seg og gå ut, eller ta en skjønsmessig vurdering og la barnet få bryte med regler. Åmot (2012, s. 8) presiserer at en god intensjon innebærer å ta en vurdering, for å deretter handle etter det som anses som barnets beste i den enkelte situasjonen. Videre fremhever hun at man på den måten anerkjenner barnets motiv og uttrykk. Likevel kan det være krevende å finne en balanse på når man skal utøve skjønn og følge allerede gitte beskjeder. Enkelte av uttalelsene til informantene tyder på at det kan skape forvirringer for barnet ved at det får flere beskjeder. Informant 3 poengterer det slik:

Det er jo på en måte etter at man har bedt vedkommende om å gå ut og så skifter mening, så det blir jo dobbel kommunikasjon da. (...). Jeg tenker jo når barnet blir møtt med tydelighet, så kan det i enkelte tilfeller være enklere å forholde seg til oss og.

Informantens utsagn tilsier at det er viktig å være tydelig i møte med barnet, og at det å få én beskjed etter en annen kan oppleves som dobbel kommunikasjon. Det kan derfor se ut til at flere og ulike beskjeder kan være med på å forvirre barnet ved at det blir uklare omkring hva som er greit eller ikke. På den måten kan det se ut til å være et dilemma i valget mellom å

la barnet bryte med regler kontra det å stå på det som allerede er sagt eller gitt beskjed om. Det kan være flere momenter som spiller inn på hvorvidt spesialpedagogen utøver skjønnsutøvelse eller ikke. Det kan blant annet handle om frykten for negative reaksjoner fra andre kollegaer dersom reglene brytes, samtidig som det er nært knyttet til hvilken kultur det er i den enkelte barnehagen når det kommer til endringer og omveier av barnehagereglene (Skreland, 2019, s. 166). Samtidig kan det som vurderes eller anses til å være greit og ikke, også være svært ulikt fra person til person (Nordahl, et al., 2005, s. 32).

På én side kan det se ut til at tydelighet er viktig slik at barn vet hva som forventes og for å unngå forvirrende situasjoner. Barsøe (2010, s. 123) presiserer i forbindelse med dette at barn som viser utfordrende atferd trenger tydelige voksne som er klare på hva som gjelder. På en annen side har man som spesialpedagog eller ansatt for øvrig et ansvar når det kommer til å ta valg og avgjørelser på vegne av barn, og således gir dette de voksne makt til å vurdere hva som er greit og ikke. Som tidligere nevnt i oppgaven er makt noe som er til stede i alle relasjoner, bare i forskjellige mengder (Foucault, 1994, i Hammer, 2017, s. 126). Lund og Helgeland (2020, s. 47) trekker fram det etiske ansvaret den voksne har når det kommer til bevissthet omkring maktforhold i voksen-barn relasjonen. Også Åmot (2019, s. 82) presiserer at det alltid vil være en asymmetrisk makt i relasjonen mellom barn og voksne. Det er derved nærliggende å tro at dette fordrer en bevissthet omkring egen evne til å ta vurderinger og handle i øyeblikket, samt være innforstått med den makt man har i møte med barnet.

Samtidig ligger det en risiko i at reglene og spesifikke rutiner og strukturer kan bli for rigide der en er «på vakt» knyttet til regler og system, som også kan ses i sammenheng med voksenrollen som moderator (Åmot, 2019, s. 73). Sådan er det nærliggende å tro at barnets muligheter for medvirkning kan bli begrenset, ved at barnet ikke får muligheter til å ta del i avgjørelser i hverdagslivet i barnehagen. Åmot (2012, s. 2) presiserer at medvirkning innebærer nettopp å skape rom for at barn skal få mulighet til å ta del i beslutninger og avgjørelser i deres hverdag i barnehagen, der barn og deres uttrykk tas på alvor. Samtidig er det nærliggende å tro at slike valg og beslutninger kan være krevende for barnet som viser utfordrende atferd. Åmot (2012, s. 10) fremhever at barn som har utfordringer med samspill i utgangspunktet kan ha vansker med å møte omgivelsene på en slik måte som er forventet, noe som kan tenkes at også kan gjelde barn som viser utfordrende atferd. Det kan det derved være betydningsfullt å reflektere over hvilke avgjørelser og beslutninger som tas, og hvordan dette enten kan skape rom for ulikheter og mangfold i barnehagehverdagen, eller begrense barnet i

sin hverdag. Like viktig er det at barnet blir forstått, møtt og sett ut ifra sitt særpreg og sine ulike måter å være barn på, som jeg kommer nærmere inn på i kapittelet under som omhandler det relasjonelle møtet.

4.2.4 Det relasjonelle møtet

Et gjentakende mønster i min analyse er voksenrollen og hvordan en bør møte barn som viser utfordrende atferd. Informantene trekker fram en anerkjennende holdning som betydningsfullt, der viktige faktorer som fremkom i analysearbeidet blant annet vektlegger balansen mellom tydelighet og varme, anerkjennelse, tilstedeværelse og betydningen av å ta barnets uttrykk på alvor. Særlig fremkommer balansen mellom å være tydelig og varm i møte med barnet som viser utfordrende atferd i intervjuene: Informant 1 tydeliggjør dette:

Det her å være varm, nær og tydelig. Det tenker jeg er det aller, aller viktigste. Du kan være så tydelig du bare vil, men hvis du ikke er nær og at ungene er glad i deg og du er glad i ungene du jobber med, da får du det ikke til. (...). Det er klart dem har krav på voksne som bryr seg om dem.

Informant 1 poengterer det å være varm, nær og tydelig som det viktigste i møte med barn som viser utfordrende atferd. Informanten trekker videre fram at det å vise at man er glad i barna har stor verdi. Slik jeg tolker det, kan det forstås som at relasjonens kvalitet styrkes når en er oppriktig glad i barna og virkelig bryr seg om dem. Når informantene trekker fram at man verken bare kan være tydelig eller varm, kan det forstås som at det må være en balanse mellom disse to egenskapene. Denne tolkningen kan ses i lys av det Holland (2013, s. 83) beskriver, om å skape en god balanse mellom varme og kontroll. På den måten vil det være betydningsfullt å både inneha kvalifikasjoner som viser nærhet og varme, men og tydelighet og kontroll. Kinge (2015, s. 18) presiserer at vår måte å være på i møte med barnet som viser en utfordrende atferd er svært betydningsfullt. Via våre handlinger kan vi både forsterke eller redusere barnets atferd, samtidig som de påvirker både det som skjer i relasjonen med andre, men også det som skjer umiddelbart i barnet.

Kinge (2015, s. 19) hjelper oss å forstå utsagnet til informantene om tydelighet og varme der forfatteren poengterer at barn som viser utfordrende atferd trenger tydelige rammer, der grenser settes på en kjærlig måte. Det kan derved være av betydning at barnet som viser

utfordrende atferd blir møtt med holdninger som virker avslappende knyttet til grenseoverskridelser, der en er tilstedeværende og lydhør i møte med barnet (Johansson, 2013, s. 25). I motsetning til slike varme, kjærlige grenser, kan et ensidig fokus på atferdsregulering, grensesetting og korrigerende virke mot sin hensikt, der det er en risiko i at det forsterker barnets atferdsuttrykk. Våre holdninger og reaksjoner i møte med barnet som viser utfordrende atferd har stor betydning, og de kan påvirke både barnet og barnets relasjoner med andre (Kinge, 2015, s. 18). Det tydeliggjør viktigheten av balansen mellom varme og kontroll. Det er nærliggende å tro at den gode balansen mellom varme og kontroll kan bidra til å skape muligheter i møte med barn som viser utfordrende atferd, og motsatt, der betydelig fokus på den ene eller andre kan skape begrensninger. En forutsetning for at barnet skal bli møtt på en nær, varm og kjærlig måte, er imidlertid ifølge informantene deres relasjonskompetanse. Her trekkes det fram betydningen av relasjonsbygging og god relasjonskompetanse i barnehagen, der som nevnt tidligere en anerkjennende holdning, evnen til å lytte, forståelse for barnets situasjon og ta barnets uttrykk på alvor også fremkommer som viktige faktorer. Informant 1 tydeliggjør dette:

Jeg tror ungene kjenner at, selv om de vet selv at de gjør noe dumt, så vet de jo det. Men de vet at vi bryr oss om dem uansett og at dem kan være trygg på voksne sine. De vet at «det er ingen som blir sint på meg, eller noen ting, men de hjelper meg». Det er jo derfor relasjonsbygging er så viktig. Det er jo noe av det viktigste man gjør, for uten det så kommer man ingen vei.

Informant 2:

Jeg tror du skal ha ganske god sånn relasjonskompetanse, og være ganske god på å forstå hvordan folk snakker sammen. Du skal være god på å lytte. Også skal du være god på å stille åpne spørsmål. Invitere ungene til å fortelle. Det tror jeg. Og kanskje det her med at du skal være god på å anerkjenne hva de sier.

Informant 3:

«Ja, jeg tenker det å anerkjenne barnets følelsesuttrykk da, det er viktig».

Ut ifra informantens utsagn kan det synes å være betydningsfullt å bygge gode relasjoner med barna og vise at man bryr seg og er der for dem, uansett uttrykksform. Det legges også vekt på å lytte til det barna har å fortelle, stille åpne spørsmål og anerkjenne barnets følelsesuttrykk. Det kan derfor forstås som at informantene ser på voksenrollen som betydningsfull, der barnet blir respektert og akseptert uansett følelsesuttrykk. Dette kan synes å sammenfalle med det Lund (2012b, s. 32) presiserer om hvor verdifullt og viktig det er at man fremfor alt, uavhengig av barnets reaksjoner og atferdsuttrykk, anerkjenner barnet. Kinge (2015, s. 92) presiserer også at barn som viser en utfordrende atferd har behov for voksne som bryr seg og er tilstedeværende. Barsøe (2010, s. 137) trekker fram anerkjennelse i forbindelse med empati og det å forstå hvordan situasjonen oppleves for barnet selv. Videre poengterer forfatteren at dette innebærer å forsøke å lytte og se barnets perspektiv. «Å møte et annet menneske som subjekt betyr at en anerkjenner den andres rett til å vite best hvordan han eller hun opplever sin situasjon» (Barsøe, 2010, s. 136). Med andre ord innebærer anerkjennelse en bestrebelse etter å ta barnets subjektive opplevelser på alvor (Lund & Helgeland, 2020, s. 32). Drugli og Lekhal (2018, s. 53) fremhever betydningen av at man møter barnets opplevelser på en måte som viser respekt og skaper tillit i relasjonen. I forbindelse med dette belyser informant 2 viktigheten av en likeverdig relasjon og betydningen av å ta barnets opplevelse på alvor:

Jeg har jo en sånn likeverdsverdi. Den holder jeg veldig sterkt på. Den opplevelsen, den ungen har, den er på ekte. Og at den er virkelig for dem. Det er ikke noe mindre eller mere verdt, enn noen som reagerer annerledes. Det er nok det som preger holdningene mine, tror jeg.

Informanten trekker fram betydningen av at alle barn er like mye verdt, uansett sine ulikheter og særegne uttrykk. Det vektlegges at barnets opplevelse bør bli tatt på alvor, og at barnets reaksjon ikke er «*noe mindre eller mere verdt, enn noen som reagerer annerledes*». Når informant sier at barnets opplevelse er virkelig for dem, kan det forstås som at informant vektlegger en likeverdig relasjon i møte med barn som viser utfordrende atferd. På den måten kan det tolkes som at barnet får mulighet til å oppleve situasjoner på sin egen måte, der barnet opplever å bli bekreftet ut ifra sine følelsesuttrykk. Jeg tolker det som at informant understreker hvor viktig det er å se barnets perspektiv, der en forsøker å se situasjonen ut ifra barnets ståsted. Dette kan ses i lys av det Barsøe (2010, s. 140) trekker fram om betydningen av å bekrefte barnets følelsesuttrykk og opplevelser, og således lære at det har rett til sin måte å oppleve ulike situasjoner på. På den måten kan barnet få erfaringer med sine egne

reaksjonsmønstre og kan komme til å kjenne seg selv bedre. Bae (2016) beskriver at anerkjennelse nettopp innebærer det å ta barnets følelser og tanker på alvor, der barnet blir sett på som et likeverdig individ. I likhet med Bae (2016) hjelper også Lund og Helgeland (2020, s. 32) oss å forstå informantens utsagn, der det presiseres at anerkjennelse handler om en bestrebelse etter å ta barnets subjektive opplevelser på alvor. Det kan imidlertid være en forutsetning at informantene opplever å ha nok tid og ressurser til å møte barna på en slik måte som de egentlig ønsker. Et utsagn fra informant 1 viser oss hvordan dette kan være en utfordring:

Når man er stressa! Hvis man har det travelt og skal fra A til B. Så møter man en situasjon på veien, men vet at man egentlig skulle vært det andre stedet NÅ. Det fungerer dårlig. Jeg tror ungene skjønner at vi egentlig ikke har tid, så vi bare svarer noe i full fart. Og det skjønner jeg jo, at de kjenner det. For de kjenner jo forskjellen på det der at man er der og tar dem inntil seg... Snakker med dem, og er der for dem da. Og at man bare har tre ord i forbifarten. Og det skjønner jeg dem så godt.

Informant 2 beskriver også tid og kapasitet som en utfordring:

(...). Jeg tror det å være tett nok på, så mye som det egentlig er behov for, tror jeg er en utfordring assa. Også tror jeg også det handler om kapasiteten, sånn til å bruke tid på det.(...). Det å ta den tida, den er der ikke alltid, tror jeg.

Her ser vi at informantene opplever at tiden ikke alltid strekker til i en travel barnehagehverdag. Informanten beskriver at det kan være utfordrende å møte barnet som viser utfordrende atferd når man er stressa og skal fra en plass til en annen på kort tid. Det fremheves at det da kan resultere i raske og korte svar, der barna forstår at hun eller han egentlig ikke har tid. Videre kommer det fram i utsagnet at barna kan kjenne forskjellen på det å ta seg tid til å være til stede og nær med barna, og det som informantene beskriver: «*bare har tre ord i forbifarten*». Utsagnet til informant 2 trekker og fram at det kan være en utfordring å være tett nok på og ta seg tid til det enkelte barnet og dets behov. Det kan forstås som at informantene har et ønske om å ha tid og kapasitet til å være til stede og nær med barnet, men at strukturelle forhold som tid og kapasitet også kan ses på som en begrensning i deres arbeid. Slike strukturelle forhold som tid og kapasitet kan se ut til å omhandle faktorer på systemnivå, da det hovedsakelig retter fokuset mot barnets miljø og system (jf. Moen, 2019, s. 38-39).

Følgelig kan slike faktorer se ut til å påvirke informantenes muligheter til å arbeide nært nok med barnet knyttet til både å se barnet og anerkjenne dets opplevelse. Det informantene trekker fram her samsvarer med det Skoglund og Åmot (2020, s. 11) trekker fram i sin undersøkelse, der ansatte opplever utfordringer knyttet til strukturelle forhold som tid og kapasitet. Funnene viser en erkjennelse fra ansattes side om at det kan være utfordrende å mestre slike hektiske og stressende situasjoner i barnehagen, og at det igjen vil påvirke deres forsøk på å møte barna og etablere gode samhandlingssituasjoner. Således kan det relasjonelle møtet med barn som viser utfordrende atferd både skape muligheter og begrensninger, men at det forutsetter rom og muligheter for at faktorer på systemnivå er tilrettelagt på en måte som muliggjør å møte barnet på en slik måte.

5. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Målet for denne studien har vært å undersøke hvordan barn som viser utfordrende atferd møtes i barnehagen. Innenfor dette møtet har studien også ønsket å belyse hvilke muligheter og begrensninger spesialpedagogene erfarer i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet. Følgende problemstilling har derved blitt undersøkt: Hvordan møter spesialpedagoger utfordrende atferd hos barn i barnehagen, og hvilke muligheter og begrensninger erfares i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet?

I første del som omhandler informantenes forståelse og årsaksforhold, fremstår det at utagerende atferd blir betraktet som mest utfordrende blant annet knyttet til at atferden kan utfordre det miljøet barnet befinner seg i. Slik det fremstår, kan det ses som en begrensning dersom barnets atferd kun ses på som utfordrende i form av at den utfordrer miljøet rundt og at årsaksforhold og hva som kan ligge bak barnets atferd blir nødvendig å ta i betraktning. Ifølge mine informanter kan årsaker både handle om noe som ligger i barnet selv og barnets omgivelser som for eksempel barnehagens organisering. Det fremstår her muligheter i møte med barn som viser utfordrende atferd, der søkelyset både rettes mot en individuell og systemrettet forståelse, der ikke kun barnet anses som årsak til utfordringer.

Hovedtemaet som omhandler å møte barn som viser utfordrende atferd med fire tilhørende kategorier kan alle si noe om hvordan barn som viser utfordrende atferd møtes i barnehagen, der vi kan se at det både vil føre med seg muligheter og begrensninger. Informantene betrakter barnehagens organisering som betydningsfull i møte med barn som viser utfordrende atferd knyttet til å dele opp barnegruppa. Informantene trekker fram muligheter ved mindre barnegrupper i form av at det blant annet kan bidra i å skape mer ro, og det betraktes som spesielt viktig knyttet til barn som har utfordringer med relasjoner. Videre fremstår det at barna lettere kan komme fram med det de bærer med seg som en del av mulighetene. Barnegrupper kan og se ut til å muliggjøre den tilstrekkelige voksenstøtten det enkelte barnet har behov for. Samtidig ser vi at oppdeling av barnegruppen også kan føre med seg begrensninger knyttet til barnets muligheter for medvirkning og valgmuligheter når det kommer til hvem barnet ønsker å være sammen med.

Når det gjelder spesialpedagogers tilrettelegging knyttet til barn-barn relasjoner, ser vi betydningen av å legge til rette for gode øyeblikk, der barna får muligheter til å skape

forståelse for hverandres situasjon. En mulighet kan synes å være knyttet til hvordan de åpner opp for muligheter ved å være en medierende voksen i møte med barnet og aktivt støtter barnets samspillsituasjoner (Åmot, 2019, s. 83). Både arbeidet på individnivå og arbeidet på systemnivå kan også se ut til å bringe med seg muligheter, der det er en sammenheng mellom både det å legge til rette for at andre barn skal få forståelse for at barnet øver seg, og for at barnet selv skal få forståelse for hva de andre barna tenker og føler. Det fremkommer av den grunn at informantene ser ut til å arbeide med to ulike nivåer, men mot samme mål om å møte barnet som viser utfordrende atferd på en god og hensiktsmessig måte. En begrensning kan imidlertid være at det forutsetter noen faktorer og tiltak i systemet rundt, som ro og færre distraksjoner. Slike forutsetninger kan ses i forbindelse med tiltak i barnets system, der mulighetene skapes ved å tilrettelegge i barnets omgivelser. Det fremstår derved at det er en sammenheng mellom det å arbeide for at barna selv skal få forståelse for hverandre og det å legge til rette for organiseringen og miljøet rundt knyttet til ro og færre distraksjoner.

Informantene i min studie trekker fram regler i barnehagen, og det knyttes til spesialpedagogers skjønnsutøvelse. Det fremkommer at behovet for regler er viktig og kan bidra i å skape muligheter i form av forutsigbarhet ved at de som befinner seg rundt barnet er tydelige på hva som gjelder. Det viser seg at reglene og kan være begrensende, der informantene fremhever at det kan skape mindre rom for fleksibilitet, hvor fokuset på regler tar for stor plass eller blir for rigid. Allikevel trenger barn som viser utfordrende atferd spesialpedagoger som kan ta gode avgjørelser på vegne av barn, samtidig som det er nødvendig å være bevisst den makt man har når det kommer til slike avgjørelser og valg på vegne av barn. Det forventes at spesialpedagoger tar gode, skjønnsmessige vurderinger i barnehagehverdagen (Skreland, 2019, s. 28). Reglene kan se ut til å være knyttet til slike vurderinger, der det kan oppstå et dilemma i det å følge allerede gitte beskjeder, eller om en skal la barnet få bryte med reglene og ta øyeblikksvurderinger. Det er rom for å forstå barnets følelsesuttrykk uavhengig om det går på tvers av en regel, og at det derved anses som viktigere å ta en vurdering som åpner opp for barns særegne uttrykk og møter deres behov i den konkrete situasjonen.

I min studie kommer særlig det relasjonelle møte med barn som viser utfordrende atferd fram. Voksenrollen oppleves betydningsfull, og det fremheves som spesielt viktig at barnet møtes med en anerkjennende holdning, der tilstedeværende, varme og tydelige spesialpedagoger tar barnets uttrykk på alvor. Å være oppriktig glad i barna fremkommer som betydningsfullt i

møte med barn som viser utfordrende atferd. Slike holdninger og faktorer som er nevnt overfor kan ses i forbindelse med muligheter spesialpedagoger har i møte med barn som viser utfordrende atferd. Slik det fremstår avhenger slike muligheter av at det er lagt til rette for strukturelle forhold som tid og kapasitet, som i motsetning kan ses på som en begrensning. Det kan derved se ut til informantene har sterke ønsker om å møte barna med nærhet og omsorg, men at faktorer på systemnivå også kan begrense informantenes muligheter til å ta seg tid til det enkelte barnets behov og være nær og tett nok på i en barnehagehverdag som tidvis kan være hektisk.

5.1 Videre refleksjoner og forskning

Denne studien har søkt etter svar på hvordan spesialpedagoger møter barn som viser utfordrende atferd hos barn i barnehagen, og hvilke muligheter og begrensninger som erfares av spesialpedagogene. Det har bidratt til økt kunnskap, undring og nye refleksjoner som jeg vil ta med meg videre i det fremtidige arbeidet som spesialpedagog, samt gitt meg en større interesse for å forske videre på tematikken. For denne oppgaven tok jeg en beslutning som har vært av interesse, nemlig å få tak i spesialpedagogers erfaringer og opplevelser omkring hvordan en møter og ivaretar barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. Det kunne likevel være interessant å belyse barnas perspektiver på hvordan en selv opplever å bli møtt og ivare tatt med sin atferd og variasjon av uttrykk i barnehagen.

Det kunne også være interessant å forske videre på sammenhengen mellom første del i drøftingen som omhandler informantenes forståelse av utfordrende atferd og andre del som omhandler hvordan å møte barn som viser utfordrende atferd. Det er nærliggende å tro at forståelsen kan ses i forbindelse med hvordan barnet møtes, og et relevant spørsmål kunne derfor være om det kan være en sammenheng mellom informantenes forståelse og deres møte med barn som viser utfordrende atferd. Dette fører oss inn på en ny analyse og skal derfor heller ikke gå nærmere inn på dette, men det kunne være et tema jeg anser som interessant å forske videre på. Helt til sist vil jeg også bemerke at arbeidet med de yngste barna kunne være et interessant tema å gå videre inn på, ved eksempelvis å se nærmere på hvordan funnene ville blitt dersom spesialpedagogene arbeidet med de yngste barna.

Referanseliste

- Andershed & Andershed. (2007). *Normbrytende atferd hos barn: Hva sier forskningen?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag Akademisk
- Arnesen, A-L. Kolle, T. & Solli, K-A. (2017). De problematiske kategoriene i institusjonelle og faglige sammenhenger. I A-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 93-111). (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2016). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet 2019, 11. desember fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barnsom-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven (2005). Lov om barnehager av 17. juni 2005. Hentet 2019, 20. november fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen. Veier ut av låste atferdsmønstre*. Oslo: Kommuneforlaget Akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E, Befring, K., B, Næss & R., Tangen Befring, E. (red). *Spesialpedagogikk* (s.500-520). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bø, I. og Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbord: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dronning Mauds Minne. (2017). *Etiske retningslinjer for forskning ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning* (DMMH). Fastsatt av Styret 23. oktober 2017. Hentet fra: <https://dmmh.no/media/dokumenter/forskning/20171023-forskningsetiske-reglementer-endelig.pdf>
- Drugli, M.B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk
- Fasting, B, R. (2017). Pedagogisk systemarbeid. I Bjerklund, M., Groven, B. & I. Åmot, *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. (s. 45-56). Oslo: Universitetsforlaget.

- Folkehelseinstituttet. (2018, 16 oktober). *Hovedfunn fra Topp-studien*. Hentet fra <https://www.fhi.no/studier/topp/hovedfunn-fra-topp-studien/>
- Fossheim, H. & Ingierd, H. (2015). *Etisk skjønn i forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2017). Resiliens – tidlig innsats for å bygge motstandskraft og mestringsevne hos barn i risiko. I: E.J. Lyngseth & B.Mørland. (red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*. (1.utgave, 1. opplag, s. 47-72) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen. Introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal Norsk forlag AS.
- Jensen, S. E. (2016, 21. oktober). *Jeg er ikke slem, jeg prøver å fortelle deg noe*. Barnehage.no. Hentet fra <https://www.barnehage.no/atferd-folelser-kronikk/jeg-er-ikke-slem-jeg-prover-a-fortelle-deg-noe/115021>
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring: Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen E.B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Kvello, Ø. (2019). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet - innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012b). *Tydelige voksne – når atferd utfordrer*. Kristiansand: Portal.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: Nye perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot, *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 34-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørland, B. (2013). Hvordan forstå barn? En vandring fra barns levende ord via stivnet tekst til meningsfull viten. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 6(19), 1-9. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/332/638>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 2019, 30. oktober fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.K. (2008). *Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Rapport nr. 2 2008. Elverum: Høgskolen i Hedmark (HiH).
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2015). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Norsk forlag Akademisk.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*.
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2020). When Anger Arises in the Interaction with Children in Kindergartens – The Staff's Reactions to Children's Resistance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2020.1739138. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skreland, L. L. (2019). *Regler i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skuland (2021, 29. januar). «Tenk om alle de ansatte i barnehagene hadde tilnærmet seg barna på samme måte som de gjør med voksne». Barnehage.no. Hentet fra <https://www.barnehage.no/mobbeloven-relasjoner/tenk-om-alle-de-ansatte-i-barnehagene-hadde-tilnaermet-seg-barna-pa-samme-mate-som-de-gjor-med-voksne/215827>
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Strømme, L.M. (2019). *Normalitet i barnehagen. Ansatte og barns forventninger til det å «være normal»*. (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger. Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora.
- Størksen, I. (2018). *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sørensen, K., Godtfredsen, M., Modahl, M. & Lerdal, B. (2017). *Egenledelse i lek og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjeldvold, A. (2009), 14. februar. *Fagpedagog*. Snl. Hentet fra: <https://snl.no/fagpedagog>
- Tjora, A. (2019). *Kvalitative forskningsmetoder - i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveit, D. A. Cameron, L.D. & Kovac, B. V. (2019). Teoretisk og praktisk forståelse av systemrettet arbeid i PPT. I M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot, *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 58-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet 2020, 2. februar

fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>

Vedeler, L. (2014). *Sosial mestring i barnegruppa*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A.M, Svendsen, S., Haugset, A.S, Kongvik, T. & Reiling, R.B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. (Mangfold og inkludering 11/15). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt – etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Åmot, I. (2012). Etikk i praksis. Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning* 5 (18), s. 1-11. Hentet fra: <file:///Users/siljestrav/Downloads/437-Artikkelen-913-1-10-20121111.pdf>

Åmot, I. (2015). Realisering av rett til medvirkning og rett til spesialpedagogisk hjelp: Muligheter, begrensninger og dilemmaer diskutert i lys av eksempler fra praksiser i norske barnehager. *Barn*(2), 91-105.

Åmot, I. (2018). Barnehagens spesialpedagogiske virksomhet. Om bruk av grupper i en inkluderende praksis. I S. Østrem (red.), *Barnehagen som institusjon* (s. 124-142). Oslo: Cappelen Damm.

Åmot, I. (2019). Mediator eller moderator. I I. Åmot, R. I. Skoglund (red), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 61-82). Oslo: Universitetsforlaget.

Åmot, I. & Skoglund, I. R. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I I. Åmot & I. R. Skoglund (red), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 18.38). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Norsk senter for forskningsdata

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Mulighetsrom for barns følelsesuttrykk og atferd

Referansenummer

990937

Registrert

23.12.2020 av Silje Elisabeth Stray - 190022@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Karianne Franck , epost: ..., tlf: ...

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Elisabeth Stray, epost: ... , tlf: ...

Prosjektperiode

22.12.2020 - 01.07.2021

Status

12.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

12.02.2021 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det forekommer opplysninger som kan identifisere elever.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke,

uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjons – og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Mulighetsrom for barns følelsesuttrykk og atferd»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap omkring hvordan spesialpedagogen møter utfordrende atferd hos barn i barnehagen, og hvordan en kan arbeide for å skape muligheter og rom for mangfold knyttet til barns følelsesuttrykk og atferd.

Formål og bakgrunn for prosjektet

I denne masteroppgaven ønsker jeg å se nærmere på hvordan barnehagebarn som viser en utfordrende atferd eller følelsesuttrykk møtes i barnehagen. Videre ønsker jeg via dette prosjektet å lære mer om hvordan spesialpedagogen skaper mulighetsrom i møte med barns emosjonelle uttrykk og atferd, og i hvilke situasjoner dette skjer og hvordan. Via intervju ønsker jeg å lære mer om hvordan dette forstås ut ifra spesialpedagogers erfaringer, opplevelser, tanker og refleksjoner. Hovedfokus vil være på hva som fungerer bra, den gode praksisen og gode øyeblikk.

Studien ønsker derved å gi svar på problemstillingen: Hvordan møter spesialpedagoger utfordrende atferd hos barn i barnehagen, og hvordan kan en arbeide for å skape muligheter og rom for mangfold knyttet til barns følelsesuttrykk og barns atferd?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg er selv ansvarlig for gjennomførelsen av denne studien, sammen med veiledere på Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanningen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta i henhold til at du er spesialpedagog/utfører spesialpedagogisk arbeid og jobber i barnehage.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta ønsker jeg å gjennomføre ett intervju/samtale som vil ta deg ca. 45 minutter. Jeg ønsker å bruke lydopptak og ta noen notater fra intervjuet. Spesialpedagogen er fullt velkommen til å kontakte meg og stille spørsmål om prosjektet til en hver tid, og jeg ønsker å skape en trygg og god relasjon i intervjuet.

Det er frivillig å delta

Alle opplysninger som samles inn vil være anonymiserte og det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du til en hver tid trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Da blir alle personopplysninger også slettet med det samme. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene til de formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle lydfiler slettes umiddelbart etter transkripsjon. Det kan være relevant at min veileder ved Dronning Mauds Minne kan få noe tilgang til datamaterialet som arbeides med. Datamaterialet vil for øvrig være innlåst helt til prosjektet avsluttes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2020. Alle lydopptakene vil bli slettet innen prosjektslutt. På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Rette personopplysninger om deg
- Slette personopplysninger om deg
- Sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanningen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent Silje Elisabeth Stray
Mobil: ... eller e-post: ...
- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved veileder Karianne Franck (epost) og Kari Nordhus Strømsøe (epost)
- Vårt personvernombud: Ingar Pareliussen, prorektor for FoU ved DMMH. E-post: ipa@dmmh.no

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

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

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Silje Elisabeth Stray

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [Mulighetsrom for barns følelsesuttrykk og atferd], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju/samtale med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide**Problemstilling:**

Hvordan møter spesialpedagoger utfordrende atferd hos barn i barnehagen, og hvordan kan en arbeide for å skape muligheter og rom for mangfold knyttet til barns følelsesuttrykk og barns atferd?

Innledende spørsmål:

1. Hva er dine arbeidsoppgaver i barnehagen, og hva bruker du mye tid på?
2. Hvorfor ønsket du å jobbe som spesialpedagog?
3. Hva er det beste med akkurat din jobb? Hva kan være utfordringer?

Atferdsbegrepet:

4. Hva anser du som utfordrende eller uønsket atferd?
-Hva ligger bak en slik atferd som du beskriver?

Hovedspørsmål:

5. Kan du beskrive hva slags atferd du har opplevd som kan oppleves utfordrende i barnehagehverdagen (en atferd som anses som uønsket eller som en atferdsvanske)?
-Kan du utdype hvilke erfaringer du har med atferd som oppleves utfordrende i barnehagen?

6. Kan du si noe om hva du gjør når barn viser en slik atferd som du beskriver?
-I hvilke situasjoner kan en slik atferd oppstå?
-Er det noen hendelser som er mer fremtredende enn andre?
-Hvordan reagerer de andre barna og barnegruppa når slike situasjoner oppstår?

7. Hva har du erfaring med at fungerer bra i møte med barn som viser utfordrende atferd?
-Hva kan være årsaken til at dette fungerte bra?
8. Har du noen erfaringer med noe som ikke fungerer like bra?
-Hva kan være årsaken til at dette fungerte mindre bra?
9. Kan du fortelle om en gang du opplevde at et barn viste et atferdsuttrykk som opplevdes utfordrende?
-Hva var dine tanker og refleksjoner bak hendelsen/situasjonen?
-Hvordan fungerte det?
-Hva kunne være utfordringer ved å gjøre det slik?
-Hva er det som gjør at barn i barnehagen ikke kan gjøre slik og slik?
10. Hvilke styrker tror du det kan være betydningsfullt å ha i arbeidet med å åpne for at barn skal få uttrykke forskjellige følelser i barnehagen?
-Hvilke holdninger, væremåte og relasjoner blir viktige?
-Hvilken kunnskap og kompetanse trenger vi?
11. Hvordan tror du at organiseringen av barnehagehverdagen kan ha en innvirkning på hva som er greit og ikke? I så fall, på hvilken måte?
-Hvordan kan forventninger knyttet til strukturer og rutiner i barnehagen ha innvirkning?
12. Hvordan opplever du at det er rom for ulike følelser (for eksempel sinne o.l.) i barnehagen?
-Hva kan gjøres for at barnet skal få håndtere sine følelser og føle seg sett og hørt, uansett atferdsuttrykk?
-Hva er det som eventuelt hindrer deg i dette? Er det for eksempel noen følelser som ikke er like ønskelig som andre?
-Alle barn er jo forskjellige – hvor går grensen for hva som er greit og ikke?
-Hvordan anerkjennes følelsene til barnet dersom følelsesuttrykkene ikke er ønskelig eller akseptable?

Avslutning:

13. Er det noe du ønsker å tilføye/utdype?

-Er det noe du ønsker å si knyttet til temaet som ikke har kommet tydelig nok frem i spørsmålene?

14. Hvilken opplevelse sitter du igjen med etter intervjuet?