

Inger Line Sporsheim Eikrem

**Masteroppgave**

## **Spesialpedagogisk arbeid knyttet til barnehagebarn som uttrykker krenkende atferd**

*«Det finnes ikke vanskelige barn,  
bare barn som har det vanskelig»*

(Tønnessen, 2016, s.7).

DMMH

Dronning Mauds Minne Høgskole  
for barnehagelærerutdanning

**Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom**

Trondheim, Vår 2023





## Sammendrag

Hensikten i denne studien er å undersøke det spesialpedagogiske arbeidet tilknyttet barnehagebarn som uttrykker krenkende atferd mot andre barn. Utgangspunktet er kapittel VIII om psykososialt barnehagemiljø i barnehageloven (Barnehageloven, 2005, §41). Det settes søkelys på vektlegging i arbeidet, spesialpedagogers forståelse og praksis. Masteroppgaven bygger på erfaringer, synspunkter og perspektiver av fire spesialpedagoger med arbeidserfaring innen barnehagefeltet. Dette ses i sammenheng med utvalgt teori, relevant forskning og politiske dokumenter. Her løftes frem ulike forståelser av barn, det spesialpedagogiske feltet, begrepet krenkelse og barns atferd og følelser. Tematikken er aktuell på bakgrunn av at det er barn i barnehagen med utfordringer knyttet til egen atferd som utfordrer omgivelsene og mottar vedtak om spesialpedagogisk hjelp (Nordahl, 2018, s.63).

Datamaterialet i dette forskningsprosjektet ble innhentet gjennom en kvalitativ tilnærming, hvor det ble utført semi-strukturerte individuelle forskningsintervju av fire spesialpedagoger. Hvor jeg som forsker var ute etter å gå i dybden på informantenes forståelser, opplevelser og meninger i det spesialpedagogiske arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd. Dette kommer fra ønsket om å øke egen kunnskap, forståelse og kompetanse for det spesialpedagogiske arbeidet og barn som uttrykker krenkende atferd i barnehagen.

Hovedfunnene viser til at i det spesialpedagogiske arbeidet knyttet til barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen, vektlegger spesialpedagoger systemperspektivet og det relasjonelle arbeidet. På bakgrunn av å se barnet i sammenheng med miljøet for å få oppfatte og forstå helheten. Videre er gode relasjoner med vekt på trygghet, anerkjennelse, mentalisering og egen voksenrolle grunnleggende i arbeidet. De empiriske funnene viser til at oppfatningen av krenkende atferd har noen fellestrekk, der betydningen av hvordan en ser og forstår barn har stor påvirkning. Forståelsen av krenkende atferd bygger på at barns atferdsuttrykk kommer fra et behov og en årsak som ligger bak. De empiriske funnene drøftes og tolkes i sammenheng med teorigrunnlaget.



## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg muligheten til å utvide egen forståelse, kompetanse og kunnskap innen det spesialpedagogiske feltet. Gjennom en tematikk som interesserer og engasjerer meg stort, har dette vært spennende. Denne våren har vært givende og lærerik. Samtidig har det vært en lang, altopplukende og utfordrende arbeidsprosess med både oppturer og nedturer. Egen utvikling har vokst både yrkesmessig og personlig. Masteravhandlingen har gitt meg mye og vil være viktig og betydningsfull for meg som kommende spesialpedagog fremover, der egen utvikling vil fortsette å vokse. Årene på Dronning Mauds Minne Høgskole har vært kunnskapsrike og vil være til god nytte for veien videre. Nå legger jeg studietiden og denne masteroppgaven til side og ser frem til en hverdag i arbeid med barn.

Aller først en stor takk til mine fire informanter som ønsket å bidra og har satt av tiden deres til å delta i intervju. Setter stor pris på interessen av å dele kunnskap og erfaringer med meg som har vært utgangspunktet for denne avhandlingen.

Tusen takk til min veileder Ingrid Lund for alle de gode og nyttige veiledningstimene som har støttet, motivert og inspirert meg gjennom utviklingen av denne masteroppgaven.

Tusen hjertelig takk til min nærmeste familie for daglig støtte og oppmuntring. Ikke minst at dere har hatt troen på meg og gitt meg tid og rom til dette arbeidet.

Til mine gode venner som lytter, støtter, engasjerer seg og kommer med gode råd – tusen tusen takk! Til slutt en ekstra takk til de som har lest, gitt tilbakemeldinger og lånt meg bøker.

Trondheim, juni 2023

Inger Line Sporsheim Eikrem



## Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
Forord.....	4
1.0 Introduksjon .....	8
1.1 Formålet, problemstillingen og forskningsspørsmålene .....	9
1.2 Begrepsavklaring.....	10
1.3 Oppgavens struktur og avgrensning.....	12
2.0 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning.....	13
2.1 Tidligere forskning og politiske dokumenter .....	13
2.1.1 Det spesialpedagogiske arbeidet .....	14
2.1.2 Relasjonelt arbeid .....	15
2.1.3 Krenkelsesbegrepet og barns atferd.....	15
2.2 Forståelser av barn .....	18
2.2.1 Anerkjennelse .....	19
2.2.2 Mentalisering .....	20
2.3 Det spesialpedagogiske feltet .....	21
2.3.1 Systemperspektivet .....	21
2.4 Det relasjonelle arbeidet.....	24
2.4.1 Trygghet i voksen-barn-relasjonen .....	25
2.5 Barns følelser .....	26
2.6 Krenkelsesbegrepet .....	27
2.6.1 Krenkende atferd som utfordrer.....	28
3.0 Forskningsmetode .....	31
3.1 Forskningsdesign.....	31
3.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	31
3.1.2 Forforståelse .....	33
3.1.3 Forskerrollen .....	33
3.1.4 Kvalitativ tilnærming.....	34
3.2 Metodevalg .....	35
3.2.1 Semi-strukturerte intervjuer.....	35
3.3 Forskningsprosessen .....	36
3.3.1 Planleggingen og forberedelsene av intervju.....	37
3.3.2 Utvalg og presentasjon av informanter .....	37
3.3.3 Gjennomførelsen av intervjuene .....	38
3.4 Etterarbeid av datamaterialet .....	40

3.4.1 Transkribering.....	40
3.4.2 Analyse .....	40
3.5 <i>Forskningskvalitet</i> .....	42
3.5.1 Reliabilitet og validitet .....	42
3.5.2 Transparens og overførbarhet .....	43
2.5.3 Styrker og svakheter ved studien .....	44
3.6 <i>Forskningsetikk</i> .....	44
4.0 Presentasjon av empiriske funn og drøfting.....	46
4.1 <i>Spesialpedagogenes forståelser av krenkende atferd</i> .....	46
4.2 <i>Vektlegging i arbeidet og spesialpedagogisk praksis</i> .....	48
4.3 <i>Systemperspektivet i møte med individet</i> .....	52
4.4 <i>Det relasjonelle arbeidet</i> .....	55
4.4.1 Den anerkjennende spesialpedagogen .....	57
4.4.2 Spesialpedagogens evne til mentalisering .....	59
4.4.3 Voksenrollen når krenkende atferd utfordrer .....	61
5.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....	63
Referanseliste .....	67
Vedlegg .....	73
<i>Vedlegg 1: NSD – Norsk senter for forskningsdata</i> .....	73
<i>Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema</i> .....	75
<i>Vedlegg 3: Intervjuguide</i> .....	78



## 1.0 Introduksjon

Barnehagens psykososiale miljø har blitt løftet frem gjennom en ny bestemmelse i barnehageloven. Denne endringen ble iverksatt første januar 2021, hvor den erklærer nulltoleranse av krenkelser. Lovendringen skal sørge for at alle barn i barnehagen skal oppleve et psykososialt barnehagemiljø som er trygt og godt. Loven viser til at alle som jobber i barnehage har en plikt til å følge med og melde fra om et barn ikke har det bra (Stirø, 2021). Det har også blitt en økende oppmerksomhet rundt psykososiale vansker blant barn. Dette er vansker som omhandler utfordringer med handlinger, følelser og tanker som knyttes til psykisk helse. De psykososiale vanskene kan ha stor innvirkning for barns emosjonelle og sosiale fungering, samt tilpasning i møte med forventninger i barnehagen. Dette kan vise seg på ulike måter, årsakene er sammensatte og forskjellige i møte med hvert enkelt barn (Sælen, 2020). Disse vanskene kan komme til syne gjennom ulik atferd, hvor det skilles ofte mellom innagerende og utagerende atferd. Der innagerende atferd rettes mot barn som trekker seg tilbake fra det sosiale. Utagerende atferd derimot preges av aggresjon og omhandler handlinger som kan være fysiske eller verbale (Roland et al., 2007, s. 20). Atferdsutfordringer omfatter blant annet vansker med det sosiale og/eller det emosjonelle. Barn med atferdsutfordringer har ofte følelsesuttrykk som kan skape konflikter i samspill med andre barn og voksne i barnehagen (Sælen, 2020).

Valget av tematikken i min masteravhandling kommer fra et engasjement og en interesse for barns atferdsuttrykk og utfordringer det kan medføre. Jeg har valgt krenkende atferd på bakgrunn av ulike erfaringer og et ønske om å øke egen forståelse, kompetanse og kunnskap i møte med barn som uttrykker dette i barnehagen. Begrepet krenkelse belyses i den nye lovbestemmelsen hvor barnehageloven henviser til at krenkelser kan omfatte både trakassering, utestenging, diskriminering, mobbing og vold (Barnehageloven, 2005, §41). Jeg velger å bruke begrepet krenkende atferd på bakgrunn av at jeg ser på barns atferd som en kommunikasjonsform. Der atferdsuttrykk formidler hvordan barnet har det og at det ligger årsaker bak barns atferd (Kinge, 2015, s.15). I det barn uttrykker en krenkende atferd mot andre barn er det noe underliggende. Fra mitt perspektiv er det ikke barnet som er krenkede, men selve atferden. Ved å sette søkelys på atferden skapes det et barnesyn som gjenspeiler seg i holdninger, verdier og handlinger i møte med barn. Måten spesialpedagoger ser på barn er svært sentralt i møte med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn. Ulike praksiser kan preges av ulike forståelser av barn. Barn er først og fremst barn, også de med særskilte behov for spesialpedagogisk støtte og hjelp. En tilnærming til barn hvor respekt, aksept, anerkjennelse og toleranse står sterkt omfatter en relasjonspedagogikk (Öhman, 2020, s.34).

Alle barn bør anerkjennes som fullverdige individer med egne følelser, meninger, rettigheter og muligheter. En forståelse av barn som subjekter ser på barn med en fullverdig verdi her og nå, *human beings*. Dermed ikke på en bakgrunn og forståelse for hvem barna skal bli en gang, *human becomings*. Forståelsen av barn som subjekter bør være grunnlaget og barnesynet for all pedagogikk (Torsteinson, 2021, s.69).

Barnehageloven sier at barn under skolealder har rett til spesialpedagogisk hjelp ved behov (Barnehageloven, 2005, §31). Den spesialpedagogiske hjelpen i barnehage har som hensikt å styrke enkelt barns fungering. Det omfatter både mestring, trivsel og inkludering, hvor spesialpedagoger skal bidra til å utvikle enkelt barns utbytte av egen deltagelse i barnehagefellesskapet (Sælen, 2021). I møte med den økte oppmerksomheten og lovendringen om psykososialt barnehagemiljø, samt krenkelsesbegrepet. Er det relevant og viktig å løfte frem det spesialpedagogiske arbeidet i møte med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen. I mitt masterarbeid er målet å undersøke hva begrepet krenkende atferd egentlig innebærer. Samtidig den spesialpedagogiske praksisen i møte med barn som uttrykker krenkende atferd mot andre barn. Det omhandler å gå i dybden på hvordan krenkende atferd beskrives og hva som legges i begrepet, samt hva som vektlegges i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd. Ved å benytte en kvalitativ forskningsmetode gjennom semi-strukturerte intervjuer av et utvalg spesialpedagoger, ønsker jeg å gå i dybden på deres erfaringer og opplevelser med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen.

## **1.1 Formålet, problemstillingen og forskningsspørsmålene**

Både psykososialt miljø og barns psykososiale vansker har som nevnt fått en økt oppmerksomhet og blir derfor et samfunnsaktuelt område å løfte frem. I møte med barnehagens psykososiale miljø og barns psykososiale vansker er det relevant å øke kunnskapen om arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd. Forankret i det spesialpedagogiske praksisfeltet. Atferd uttrykker barnets opplevelser og erfaringer, hvor følelser er grunnlaget for den atferden som barnet viser. Derfor er det sentralt å sette et søkelys på selve atferden og ikke barnet. Barns atferd kan utfordre både ansatte og andre barn i barnehagen og kan skape negative omgivelser. Barn som uttrykker en krenkende atferd kan fremme negative følelser som irritasjon og frustrasjon hos personalet (Sandgrind, 2018). På bakgrunn av dette er det ønskelig å belyse hva spesialpedagoger vektlegger i arbeidet med barns krenkende atferd i barnehagen. For å løfte frem det spesialpedagogiske arbeidet og hvordan det jobbes

med barn som uttrykker en krenkende atferd. I møte med barns psykososiale vansker og krenkende atferd sett gjennom lovbestemmelsen i barnehageloven om psykososialt barnehagemiljø og barns rett til spesialpedagogisk hjelp. Er målet i denne studien å besvare på problemstillingen:

Hva vektlegger spesialpedagoger i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen?

Med denne problemstillingen er det sentralt å løfte frem spesialpedagogers erfaringer med og kunnskap om barns krenkende atferd. Hvor det blir relevant å trekke inn hva de legger vekt på, samt hvordan de går frem for å møte både barnet og miljøet rundt. Det blir dermed aktuelt å løfte frem hva spesialpedagoger legger i krenkende atferd og hvordan de forstår begrepet. Det blir også relevant å synliggjøre hvordan de jobber i praksis med barn som uttrykker en krenkende atferd. På bakgrunn av at det vil ha betydning for hva spesialpedagogene vektlegger i møte med barn som uttrykker en krenkende atferd. For å nå målet om å besvare problemstillingen om hva spesialpedagoger vektlegger i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen, har jeg utformet forskningsspørsmålene:

1. Hvordan forstår spesialpedagoger begrepet krenkende atferd?
2. Hvordan jobbes det spesialpedagogisk i praksis med barn som uttrykker krenkende atferd?

## **1.2 Begrepsavklaring**

Begrepet krenkelse er et omfattende, mangfoldig og stort begrep. I min masteroppgave tar jeg utgangspunkt i barnehageloven kapittel VIII om Psykososialt barnehagemiljø §41. Nulltoleranse og forebyggende arbeid: «Barnehagen skal ikke godta krenkelse som for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering» (Barnehageloven, 2005, §41). Lovverket viser til hva krenkende atferd kan være. For å forstå begrepet krenkende atferd velger jeg å støtte meg på Öhman (2020). Hun fremhever barnehagebarns egen relasjonelle utforskning for å beskrive hvordan krenkende handlinger oppstår. Det innebærer en forståelse av relasjonelle brudd hvor det kan oppstå krenkelser og sosiale uhell (Öhman, 2020, s.61-62).

«krenkende behandling innebærer handlinger eller uønskede ytringer som nedvurderer, nedverdiger og dermed krenker verdigheten til noen ... Det kan være enkeltstående hendelser eller sosiale uhell som skjer når barn utforsker den relasjonelle verdenen ... Krenkende handlinger uttrykkes på forskjellige måter, og de kan være både fysiske, psykososiale, verbale, nonverbale, tydelige, subtile, instrumentale, relasjonelle, viljestyrte og ubevisste» (Öhman, 2020, s.66).

Begrepene handling og behandling inngår i begrepet atferd. Innledningsvis ble det belyst at jeg velger å henvise til Kinge (2015) om barns atferd (s.15). I min forståelse av krenkende atferd legger jeg vekt på at atferd er en kommunikasjonsform, hvor barns atferdsuttrykk, væremåte og reaksjoner viser til hvordan barnet har det, hvilket behov de har og hva de føler og ønsker. På bakgrunn av dette har barns atferd alltid en årsak ifølge Kinge (2015, s.15-16). Dermed forstår jeg krenkende atferd noe som oppstår ved sosiale uhell og/eller enkelt hendelser, der barns atferd har en årsakssammenheng sett i lys av Öhman (2020) og Kinge (2015). I denne masteroppgaven forstår jeg krenkende atferd er atferd som utfordrer omgivelsene gjennom sine atferdsuttrykk (Kinge, 2015, s.10).

### **1.3 Oppgavens struktur og avgrensning**

*Kapittel 1:* Dette kapitlet består av introduksjon og aktualisering av min masteroppgave. Utgangspunktet er barnehageloven kapittel VIII om psykososialt barnehagemiljø for å aktualisere krenkelses begrepet (Barnehageloven, 2005, §41). Videre trekkes det frem barns atferd og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, samt det spesialpedagogiske arbeidet. Videre inneholder kapitlet presentasjon av problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt formålet med denne masteroppgaven. Deretter avklares begrepet krenkende atferd, samt masteroppgavens struktur og avgrensning.

*Kapittel 2:* Her presenteres det utvalgte teoretiske rammeverket, samt tidligere forskning og politiske dokumenter som er relevant til temaet, samt de empiriske funnene i denne masteroppgaven. Blant annet forståelser av barn, det spesialpedagogiske feltet, krenkelsesbegrepet og atferdsteori.

*Kapittel 3:* I dette kapitlet beskrives den metodiske tilnærmingen. Kapitlet består av prosessene jeg har vært gjennom i løpet av denne masteroppgaven. Samt begrunnelse for alle valg jeg har tatt på bakgrunn av min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Denne delen inneholder valgt forskningsdesign, metode, intervjuprosessen, etterarbeid av datamaterialet og kvalitet i forskningen.

*Kapittel 4:* Her presenteres de empiriske funnene sammen med drøftingsdelen som knyttes opp til mine sentrale funn og det teoretiske rammeverket, samt den tidligere forskningen og de utvalgte politiske dokumentene. Kapitlet består først av informantenes forståelse av begrepet krenkende atferd. Noe som vil ha betydning for hva de vektlegger i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn. Videre går jeg inn på den spesialpedagogiske praksisen og hva informantene vektlegger i arbeidet med barn som uttrykker krenkende atferd mot andre barn i barnehagen.

*Kapittel 5:* Det avsluttende kapitlet består av oppsummeringen av mitt forskningsprosjekt, hvor de sentrale funnene av min problemstilling og mine forskningsspørsmål samles. Videre kommer det avsluttende refleksjoner og tanker rundt egen masteroppgave.

## 2.0 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres mitt teoretiske rammeverk og den tidligere forskningen som bygger på utvalgte prinsipper, teoretiske perspektiver og sentrale begreper. Valget av det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen skal bidra til å utføre gode og relevante drøftinger og refleksjoner av mine funn i møte med problemstillingen, samt forskningsspørsmålene. Jeg vil først gå inn på tidligere forskning og ulike politiske dokumenter for å begrunne hvorfor jeg har valgt som jeg har gjort i denne masteroppgaven. Her belyses forskning, ulike rapporter, lovverk og stortingsmeldinger som er relevant innen tematikken. Videre vil jeg gå inn på det utvalgte teoretiske rammeverket. Jeg starter med forståelser av barn siden det har grunnleggende betydning for hvordan det spesialpedagogiske arbeidet utføres. Videre vil jeg gå inn på det spesialpedagogiske feltet, hvor systemperspektivet og det relasjonelle arbeidet blir løftet frem. På bakgrunn av at dette har betydning for hva spesialpedagoger vektlegger i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd. Videre vil jeg gå nærmere inn på krenkelsesbegrepet, hvor ulike betydninger og forståelser av begrepet løftes frem. Jeg forstår krenkende atferd som atferdsuttrykk som utfordrer omgivelsene og vil dermed se nærmere på atferdsteori. Teorigrunnlaget, den tidligere forskningen og innsamlet datamaterialet skal i sammenheng bidra til å stryke og besvare min studie gjennom viktig og sentrale momenter knyttet opp mot min problemstilling som er: *Hva vektlegger spesialpedagoger i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen?* I tråd med forskningsspørsmålene: *Hvordan forstår spesialpedagoger begrepet krenkende atferd?* og *Hvordan jobbes det spesialpedagogisk i praksis med barn som uttrykker krenkende atferd?*

### 2.1 Tidligere forskning og politiske dokumenter

Utdanningsdirektoratet (2023) har publisert en tabell som viser til hvor mange barn som mottar vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter barnehageloven §31 (Barnehageloven, 2005, §31). Tabellen viser til barn som går i barnehage. I 2022 var det 9756 barnehagebarn som hadde spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2023) har det vært en jevn økning i antall barn som mottar vedtak om spesialpedagogisk hjelp, i 2020 var det 3,4 prosent av alle barn som går i barnehagen som mottok spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2023). Ifølge rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* fra 2018 viser forskning at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er barn som hovedsakelig har vansker med språk og kommunikasjon. Videre viser den til at barn med psykososiale vansker og atferdsutfordringer ligger like under (Nordahl, 2018, s.63). En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen gjort fra

2010 til 2011, viser til at 20% er under kategorien sosiale og/eller atferds relaterte vansker (Cameron, Kovac & Tveit, 2011, s.42). Dette tyder på at noen barn som uttrykker en krenkende atferd og har utfordringer med egen atferd i barnehagen, henvises til PPT og mottar sakkyndige vurderinger.

### **2.1.1 Det spesialpedagogiske arbeidet**

I arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen blir det relevant å ha forståelse for det spesialpedagogiske arbeidet. Det innebærer hvordan feltet er organisert og fordelt for å begripe hvordan spesialpedagoger utøver sin praksis. Det spesialpedagogiske arbeidet har to grunnleggende hovedoppgaver. Pedagogisk-psykologisk tjeneste sitt mandat legger frem at det dreier seg om forebyggende arbeid og sakkyndighetsarbeid. Disse oppgavene skal ses i sammenheng og bidra til å styrke kvaliteten både på det spesialpedagogiske og ordinære tilbudet i barnehagen (Meld.St.6 (2019-2020), s.55). De to lovpålagte oppgavene dreier seg om individrettet og systemrettet arbeid. Hvor i det individrettede sakkyndighetsarbeidet skal PPT utarbeide lovpålagte sakkyndige vurderinger. I det systemrettede forebyggende arbeidet omhandler det utvikling innen organisasjon og kompetanse, for å tilrettelegge tilbudet i barnehagen for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.15). I Meld. St. 6 (2019-2020) fremmes en viktig forutsetning for å oppnå et miljø hvor alle er inkludert, hører til et fellesskap og opplever mestring, som er et godt tverrfaglig samarbeid. Det vil kunne forebygge og redusere utfordringer, vansker eller problemer (Meld. St. 6 (2019-2020), s.79). Forskning viser til at det spesialpedagogiske arbeidet bør ta hensyn til forholdene på både system- og individ nivåene i møte med vanskebildet hos barn. Dette påpeker Hausstätter og Connolly (2012) i sin forskning. Begrunnet for at en ikke kan få en helhetlig forståelse av vanskebildet om ikke disse nivåene ses i sammenheng. Samtidig avhenger det av hva vanskene er, og hva det spesialpedagogiske arbeidet kan tilby (Hausstätter & Connolly, 2012). Videre viser internasjonal forskning til at om en skal kunne redusere barns vansker knyttet til atferd, er det behov for en tilnærming som er systematisk og godt organisert i barnehagen (Wilson, Lipsey & Derzon, 2003).

### 2.1.2 Relasjonelt arbeid

Det viser seg at relasjoner og voksenrollen har en essensiell betydning for det spesialpedagogiske arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd. En studie fra USA gjennomført av Hamre og Pianta (2001) har undersøkt relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen. Forskningsartikkelen beviser at positive relasjoner i barnehagen har påvirkning på sosial kompetanse og legger vekt på betydningen av forebyggende arbeid og tidlig innsats. Studien fulgte 179 barn fra barnehagen opp til åttende klasse, hvor det resulterte i at kvaliteten på voksen-barn-relasjon kan utjevne senere problemer (Hamre & Pianta, 2001). Videre beviser en engelsk studie at trygghet i relasjonene mellom voksne og barn i barnehagen kan bidra til utvikling av sosiale ferdigheter. Den viser også til at voksen-barn-relasjonen er sentral for å skape gode relasjoner med andre barn og utviklingen av den sosiale kompetansen (Barnes et al., 2009). Den danske forskeren Anette Boye Koch (2013) har undersøkt barneperspektivet på trivsel i barnehagen. Funnene viser at trivsel for barnehagebarn er å oppleve anerkjennelse av de ansatte. Hvor det vektlegges balanse mellom å være nær og gi barna rom for å leke og utfolde seg på egenhånd (Koch, 2013). I forskningsartikkelen «mentalisering og uro» argumenterer Finn Skårderud og Liv Duesund (2014) for at kompetanse innen mentalisering hos pedagoger er sentralt i møte med urolige elever. Mentalisering fører til nysgjerrighet i møte med andre. Der en mentaliserende holdning er essensen og skråsikkerheten motarbeides. På bakgrunn av kjernen i mentalisering dreier det seg om at vi aldri kan fullt ut forstå andre mennesker, fordi vi mennesker ser verden ulikt. Artikkelen fremhever at mentalisering er relevant i det spesialpedagogiske feltet (Skårderud & Duesund, 2014).

### 2.1.3 Krenkelsesbegrepet og barns atferd

Det blir relevant å gå dypere inn på krenkelsesbegrepet og barns atferd for å gå i dybden på hva spesialpedagoger vektlegger i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen. Det viser seg at krenkelse er et vidt begrepet som kan brukes både for forskjellige krenkende situasjoner og handlinger. Videre omfatter krenkelsesbegrepet også subjektive opplevelser som kommer av å bli utsatt for negative hendelser, situasjoner og handlinger. Dette fører til at krenkelse er et overbegrep som rommer et mangfold av negative situasjoner, handlinger, hendelser og subjektive opplevelser. Noe som gjør at forståelsen av de ulike krenkelsesformene har en utydelig forklaring og definisjonen av begrepet kan variere (Aaseth, et al., 2021, s.14). *Grunnlagsdokumentet for arbeid med barnehage-, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser* (2017) definerer krenkelsesbegrepet på denne måten:



«Krenkelser, også kalt krenkende ord og handlinger, er et samlebegrep for negative ord eller handlinger som barn og unge opplever krenker for eksempel deres verdighet og integritet eller gjør at de føler seg ekskludert fra et fellesskap. Krenkelser kan ta ulike former. Begrepet omfatter alt fra enkeltstående ytringer eller handlinger, til gjentatte episoder. Det omfatter bl.a. mobbing, vold, rasisme, trakassering og diskriminering. Krenkelser kan være dirkede ord og handlinger, men også baksnakking, utfrysning, ryktespredning eller andre handlinger som gjør at barn og unge opplever utrygghet, ubehag eller ikke føler seg inkludert i fellesskapet. Det kan være barn, unge og voksne som krenker» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.7-8).

På bakgrunn av dette og §41 i barnehageloven knyttets begrepet krenkelse til mobbebegrepet (Barnehageloven, 2005, §41). Dette gjør at krenkelse er et komplekst begrep og det kan være utfordrende å skille begrepene, hvor det skapes et dilemma med bakgrunn i at forståelsen av begrepet er utydelig og kan variere. Jeg velger derfor å ta med relevant tidligere forskning som omhandler mobbing, da forskningen på dette området i barnehagen er knyttet aller mest opp til mobbing og mobberen som krenker andre. Forskning viser at barn kan vise en aggressiv atferd mot andre barn, hvor denne aggressive atferden kan ligne på mobbing (Saracho, 2017). Videre viser en annen studie til at mobbere har en mer aggressiv atferd og er mer foretrukne lekekamerater. Denne tilknytningen kan føre til en økning i mobbeatferd. Dermed kan aggressiv atferd utvikle seg til mobbing når den sosiale konteksten tolerer gjentatte uttrykk for aggressive handlinger (Perren & Francoise, 2006). Både internasjonal og nasjonal forskning har bevist at mobbing av ulike former skjer i barnehagen mellom barn (Sandseter & Seland, 2018; Saracho, 2017; Lund, Helgeland & Kovac, 2017; Perren & Francoise, 2006).

Barns ferdigheter innen sosial kompetanse har påvirkninger på utagerende atferdsutfordringer over tid. Det beviser en forskningsartikkel fra England som omhandler barns eksternaliserende og internaliserende atferd knyttet til sosial kompetanse fra tidlig barndom til tidlig ungdomsår. Den viser også til at sosial kompetanse hos barn er sentralt for aksept og opprettholdelse av nære vennskap. Samt at den sosiale kompetansen har positive effekter for atferds tilpasninger (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010). Videre har en metaanalyse fra USA oppsummert at barnehageansatte hadde mer vekt på sosial og emosjonell utvikling når det var lavere nivåer av atferdsvansker hos barn. Samtidig beviser denne forskningsartikkelen at barnehager med målrettet og intensive tiltak av sosial og emosjonell utvikling hos barn, ble forbundet med mindre atferdsutfordringer (Schindler et al., 2015).

En studie fra New York har undersøkt om det er en sammenheng mellom barnehagelæreres oppfatning av barns atferdsproblemer og jobbstress. Hvor forskningsartikkelen beviser at barnehagelæreres oppfatning av barns atferdsutfordringer har sentrale implikasjoner for jobbstress hos ansatte, samt barns erfaringer i barnehagen. Dette har betydning for barns sosiale, emosjonelle og faglige utvikling (Friedman-Krauss, et al., 2014). Videre viser en engelsk studie at det er en risiko for at barn øker utviklingen av eksternaliserende atferdsvansker kan være knyttet til dårlig barnehagekvalitet. På bakgrunn av kombinasjonen av negative temperament hos barn og dårlig kvalitet i barnehager kan øke denne utviklingen (Pluess & Belsky, 2009).

## 2.2 Forståelser av barn

Forståelsen spesialpedagoger har av barn er avgjørende for hva de vektlegger i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen. Hvilket barnesyn spesialpedagogene innehar har grunnleggende betydning for det spesialpedagogiske arbeidet. Dermed er det vesentlig å kontinuerlig reflektere over eget menneskesyn. Det innebærer å sammenlikne hva en selv mener og gjør i møte med hvor godt det er teoretisk begrunnet. Samtidig hvor godt det går overens med ansvaret og oppdraget en har som spesialpedagog. Dette er spesielt viktig i utfordrende og krevende situasjoner. Disse situasjonene kan være barn som krangler, er i konflikt med hverandre eller når barn uttrykker en krenkende atferd mot andre barn. I slike situasjoner kan følelsene til spesialpedagoger bygge på irritasjon og frustrasjon, hvor variasjonen på hva en er bevisst på og hva en faktisk gjør er stor (Öhman, 2020, s.31-32). Metaforene *human becomings* og *human beings* viser til ulike syn på barn. *Human becomings* baserer seg på å se på barn som kontinuerlig må forandres og endres til noe. Hvor en ser på barn utfra et mangelperspektiv og hva de skal bli. Mens *human beings* innebærer å se på barn som fullverdige enkelt individer med egne tanker, følelser og meninger. I dette perspektivet er barn medmennesker og ses på som kompetente subjekter. Det å se og anerkjenne barn som subjekter innebærer å møte hvert enkelt barn som et selvstendig individ med rettigheter for sine egne følelser og tanker, og som kan forholde seg til seg selv som menneske (Bae, 2007). Et barnesyn som bærer preg av objektivitet, innebærer å ta fra barns subjektive stemme og selvstendighet. Dette fratrar dem egen opplevelse av seg selv og virkeligheten (Schibbye & Løvlie, 2017, s.52). Barnesyntet har endret seg til å se på barn som subjekter og ikke objekter som formes og påvirkes, noe som legger tydelige føringer for arbeidet med barn (Bae, 2007).

Greene (2011) presenterer to ulike filosofier i møte med barn. Den ene går ut på når «barn gjør det bra hvis de vil», der voksne tenker at barn ikke vil er grunnen for at barnet ikke gjør det bra. Denne filosofien baserer seg på at voksne tenker at det viktigste med voksenrollen og målene med tiltakene er å få barnet til å ønske å gjøre det bra. Dette preges dermed av straff i møte med en uakseptabel atferd og belønning når atferden er akseptabel. Basert på å skape motivasjon og oppmuntring ovenfor barnet til å ønske å gjøre det bra. Den andre filosofien «barn gjør det bra hvis de kan» går derimot ut på at barn gjør det bra om de har muligheten til å kunne gjøre det. Denne filosofien baserer seg på at barnet mangler ferdigheter i møte med å kunne gi den responsen som er akseptabel. Det omhandler at de voksne tenker at barnet er allerede motivert, samtidig har blitt straffet nok. Der vurderinger av barnet klarer å skille mellom rett og galt. Det innebærer å oppdage de ferdighetene som mangler for å vite hva barnet må tilegne seg videre (Greene, 2011, s.24).

### 2.2.1 Anerkjennelse

Nåtidens forståelse av barn vektlegger barn som selvstendige subjekter, hvor anerkjennelse henger tett opp mot dette barnesynet. Anerkjennelse innebærer ifølge Åmot og Skoglund (2019) at mennesker bekrefter hverandre gjensidig og dermed styrker individets selvverd, selvrespekt og selvtillit (s.24). Anerkjennelse bidrar til å bygge opp grunnleggende selvtillit hos barn. Det omhandler å tro på aksept hos seg selv og danner et grunnlag for anerkjennelse som henger tett med selvrespekt og selvverd (Åmot & Skoglund, 2019, s.24). Schibbye og Løvlie (2017) forstår anerkjennelse som et overordnet begrep som rommer en måte å leve på, hvor det dreier seg om hvordan en forstår andre mennesker og hvordan en er i samhandling med dem på. Anerkjennelse er dermed en væremåte og noe vi er. Det innebærer et menneskesyn, holdningene vi har og samværsmåtene menneskene imellom (s.48). Det å møte barn på en anerkjennende måte vil styrke barnets selvfølelse. Det omhandler at du ser og verdsetter barnet. En anerkjennende væremåte innebærer respekt, verdighet og likeverd (Schibbye & Løvlie, 2017, s.48). Ifølge Østrem (2012) innebærer anerkjennelse å møte den andre som et subjekt (s.40). Hvor det dreier seg om et grunnleggende behov for tilhørighet i et fellesskap og et iboende menneskeverd. Forutsetninger for anerkjennelse er et gjensidig forhold mellom subjektene (Østrem, 2012, s.40).

Å utøve anerkjennelse innebærer blant annet det å gi positiv respons, men det sentrale er å ha en empatisk innlevelse i møte med barn som voksen. Det krever at den voksne har evnen til å sette seg inn i og forstå hvordan barnet har det. Der den voksne bekrefter og verdsetter barnet (Mælen & Drugli, 2022, s.19). Schibbye og Løvlie (2017) skiller mellom ytre og indre anerkjennelse. Hvor ytre anerkjennelse dreier seg om anerkjennelse av barns presentasjoner og ferdigheter. Det innebærer at de voksne gir barnet anerkjennelse ved handlinger som for eksempel at barnet har lært seg å hoppe eller tegne. Det vil si at ytre anerkjennelse ofte fører til en vurdering av barn, likevel er det essensielt og unngåelig i arbeidet med barn. På den andre siden er det viktig at barnet ikke ender opp i en posisjon som er objektiv, hvor det oppstår for mye ytre anerkjennelse. Der barnets indre verden ikke vektlegges tilstrekkelig (Schibbye & Løvlie, 2017, s.56-57). Ved indre anerkjennelse henvender en seg til barn som subjekt. Det innebærer anerkjennelse som rettes mot barnets indre liv og det å være et eget individ i verden. Formen for indre anerkjennelse er i menneskers væremåte, hvor det ikke avhenger av presentasjoner. Det dreier seg derfor å verdsette barn for den de er og anerkjenne barns opplevelser. Voksne gir barn indre anerkjennelse gjennom å leve seg inn i barnets indre verden, samt

deler og bekrefter barnets forståelse og oppfatning av verden og seg selv. I tillegg til å anerkjenne barns følelser (Schibbye & Løvlie, 2017, s.57-58).

### **2.2.2 Mentalisering**

En styrke i møte med anerkjennelse og forståelsen av barn er evnen til mentalisering som spesialpedagog. Mentaliseringsevnen omhandler å kunne se seg selv utenfra og se andre mennesker innefra (Öhman, 2016, s. 45). Definisjonen på begrepet mentalisering kan dermed omhandle to perspektiver. Det ene er et utenfra perspektiv og dreier seg om å prøve å se seg selv utenfra som menneske. Der en forsøker å skape forståelse for hvordan en kan bli oppfattet av andre mennesker. Det andre omhandler et innenfra perspektiv, hvor en prøver å forstå og se andres indre verden. Det innebærer andre menneskers egne følelser, opplevelser og tanker, som nødvendigvis ikke er de samme som sine egne. Dette gjør at evnen til mentalisering muliggjør at vi som mennesker kan leve oss inn i andre menneskers mentale tilstand, og består av bevisste og ubevisste prosesser (Öhman, 2016, s. 45). Mentalisering innebærer et komplekst samspill mellom atferd og emosjoner, både hos andre og seg selv. Samt hvilke intensjoner som ligger bak handlinger og ytringer. Det å rette oppmerksomheten på ytre og indre forhold er mentalisering. Det dreier seg om å skape mening av andres og egne ytringer og handlinger fra den indre motivasjonen som er for eksempel emosjoner og tanker (Kvello, 2015, s.121-122). Dermed dreier mentalisering seg om å begripe andre mennesker og seg selv gjennom å forsøke å skape en forståelse for hva andre mennesker og seg selv ønsker å kommunisere gjennom sine atferdsuttrykk (Kvello, 2015, s.122).

Kvello (2015) beskriver at mentalisering består av tre dimensjoner. Den første dimensjonen går ut på å forsøke å sette seg inn i andres ståsted, altså et innenfra perspektiv. Det innebærer å føle sympati og å være empatisk i møte med andre, som skaper en grunnleggende sensitivitet for andre menneskers behov. Den andre dimensjonen omhandler å rette oppmerksomheten mot eget indre. Hvor det innebærer evnen til å rette fokuset på egen identitet, selvoppfatning, emosjonsregulering, affektintegrering og affektbevissthet. Dette inngår i begrepet oppmerksomt nærvær og omhandler det å være til stede og påkoblet. Den siste dimensjonen omhandler et utenfra perspektiv på seg selv som menneske. Det inkluderer det å prøve å se seg selv gjennom andres øyne og det krever sosial kompetanse (Kvello,2015, s.122). Mentaliseringsevnen er medfødt, men for å utvikle den må barn møtes av voksne som er nære og som kan å mentalisere. På bakgrunn av at evnen til mentalisering

må utvikles for å få tilgang til den. Dermed trenger barn å oppleve empatiske og nære voksne som støtter barns psykologiske utvikling (Öhman, 2016, s.45-46).

## **2.3 Det spesialpedagogiske feltet**

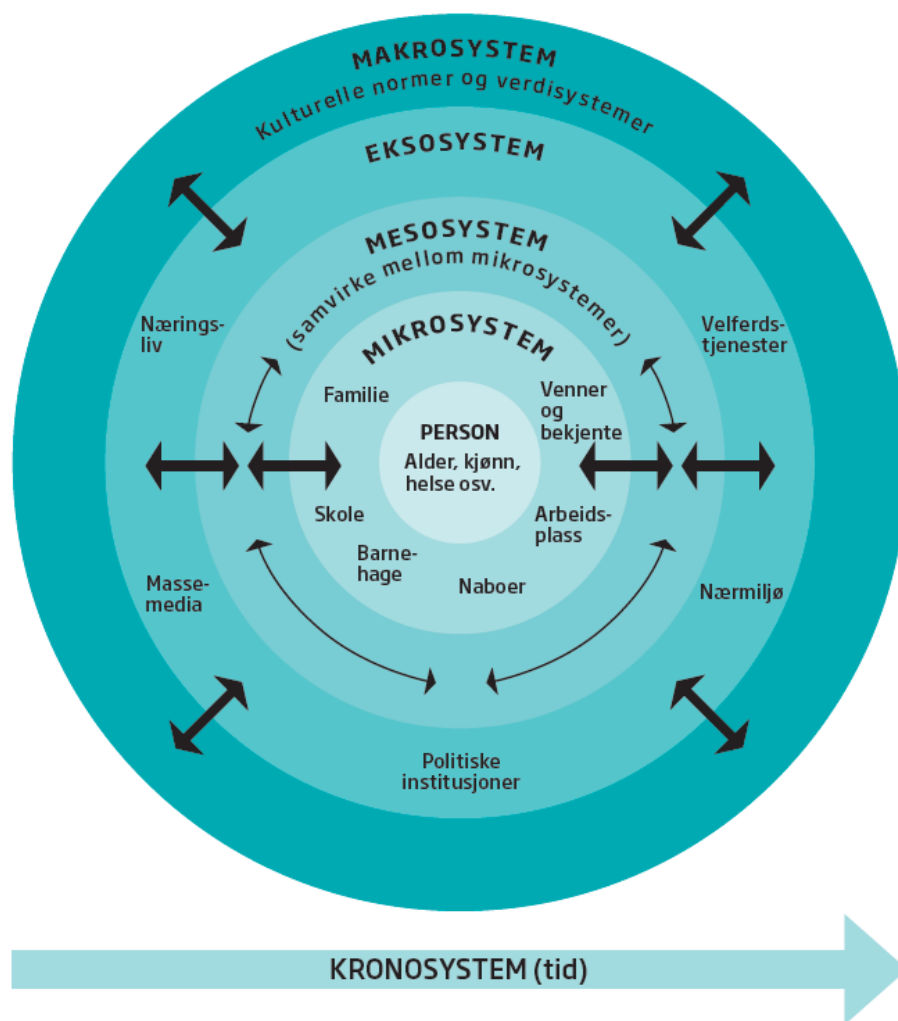
Det er to forskjellige måter å forstå barn som uttrykker en krenkende atferd på. Den ene forståelsen retter seg mot individet og atferden, hvor den andre forståelsen ser sammenhengen mellom individet og omgivelsene. Groven (2013) omtaler det spesialpedagogiske arbeidet og spesialpedagogen som profesjon, der feltets posisjoner analyseres ut ifra ulike perspektiver som preger den spesialpedagogiske praksisen. Det innebærer flere grunnlagsperspektiver, hvor kategorisk og relasjonelt perspektiv blant annet brukes for å karakterisere disse posisjonene (s.11). Det kategoriske perspektivet innebærer å vurdere barns vansker relatert til individ. Det preges av lite fokus på hvordan barnehage og miljø tilpasser og omsetter seg i forhold til vanskene, hvor fokuset rettes mot det enkelte barnet. Det fører til at vanskene tas for gitt. Innen et relasjonelt perspektiv ses vanskene innen individ og system. Det innebærer et samspill mellom systemet og individet, hvor barnehagene vurderer og drøfter egen praksis fortløpende. Det Kategoriske perspektivet lener seg på en individuell forståelse av barn, mens relasjonelt perspektiv rettes mot en helhetlig forståelse av barn sett i sammenheng med omgivelsene (Groven, 2013, s. 11). Det problematiske med individrettet perspektiv er at det ofte blir rettet mot selve atferden, og hvordan den kan styres og reguleres. Det fører til at måten en tenker på lener seg på psykologiske kategorier eller medisinske diagnostikker, hvor dette vil prege barnesynet. Denne tilnærmingen tar ikke hensyn til sosiale prosesser og maktrelasjoner. I et mer systembasert tilnærming er det situasjonen hvor barn uttrykker krenkende atferd mot andre barn som skal problematiseres og undersøkes. Hver enkelt situasjon er forskjellige og sammensatte, hvor det krever ulike hensyn. Dermed finnes det ikke en enkel standardløsning (Öhman, 2020, s. 79-80).

### **2.3.1 Systemperspektivet**

Systemperspektivet løfter frem forståelsen av å se sammenhengen mellom barnet som uttrykker en krenkende atferd og omgivelsene. Et pedagogisk systemarbeid innebærer prinsippene for inkludering. Hvor disse prinsippene tas på alvor og danner grunnlag for hvordan gode oppvekstmiljøer kan skapes. Det krever et samarbeid og en samhandling mellom partene i og rundt barnehagen. Det innebærer en samhandling som er fagligsosialt for å utvikle barnehagens og PP-tjenestens kvalitet til å ivareta mangfoldet av barn i barnehagen (Fasting, 2019, s.53). I barnehagen kan et systemarbeid være forebyggende, samt bidra til å styrke barnehagetilbudet for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp

(Tveit, Cameron & Kovac, 2019, s.59). Ved å ha et systemperspektiv på barns utvikling og læring, legges det vekt på anerkjennelse og støtte for relasjonene imellom barn, samt samarbeidet mellom de ansatte som er omkring barnet (Fasting, 2019, s.46-47).

En av de mest anvendte teoriene i pedagogikk innen systemperspektivet er Bronfenbrenners bioøkologiske modell, også kalt utviklingsøkologiske modell (Tveit, Cameron & Kovac, 2019, s.59; Helsedirektoratet, 2015, s.12). Modellen viser til den grunnleggende forklaringen bak systemperspektivet som er at mennesker er i stand til å danne omgivelsene som former den menneskelige utviklingen. Dette betyr at vi mennesker påvirker de økologiske omgivelsene som former oss gjennom våre handlinger. Dermed er vi mennesker produsenter som er aktive i den menneskelige utviklingen (Tveit, Cameron & Kovac, 2019, s.59-60). Utviklingspsykologen Bronfenbrenner legger vekt på en helhetlig og tverrfaglig forståelse av den menneskelige utviklingen i sitt arbeid. Hvor han blant annet ser på utvikling og sosialisering i et systemperspektiv der han vektlegger betydningen av miljøet. Bronfenbrenner anser et oppvekstmiljø som en rekke med tilkoblinger av flere systemer, der et system danner kjernen i det neste systemet. Dette vises gjennom den bioøkologiske modellen som deles inn i fire systemer og disse systemene kalles mikro, meso, ekso og makro. Modellen viser til at sosialisering og påvirkning er inngående i både storsamfunnet og lokalmiljøet, samt de umiddelbare miljørammene (Bø, 2018, s.169-170). Modellen viser til at det skjer en gjensidig påvirkningsprosess mellom individet og miljøet i menneskers utviklingsløp. Den bioøkologiske modellen forklarer prosessen som skjer mellom utviklingen til individet, konteksten de befinner seg i og miljøene som er foranderlige (Helsedirektoratet, 2015, s.12). Rapporten *Trivsel i skolen* (Helsedirektoratet, 2015, s.14) viser til en illustrasjon av modellen:



Figur 1. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)

Som illustrert ovenfor omhandler mikrosystemet det sosiale samspillet barnet befinner seg i, hvor barn møter andre ansikt til ansikt. I dette systemet står utviklingskomponentene relasjoner, aktivitet og roller sentralt, hvor barnet er en medspiller. Det omhandler nærmiljøene barnet er i som for eksempel familie eller barnehage. Videre betegner mesosystemet forholdet mellom flere mikrosystemer, hvor dette systemet bygger kontakten og samspillet mellom dem som for eksempel barnehage og hjemmet. I eksosystemet er ikke barnet deltakende, likevel er det ulike aktiviteter og hendelser som kan påvirke barnet. Dette kan være at barnehagen deltar på ulike kurs for å øke kompetanse, noe som vil ha betydning for barnehagen som arena og som igjen vil påvirke barnet. Makrosystemet er det systemet som betegner den sosiokulturelle konteksten barnet vokser opp i og kjennetegner påvirkningene fra både det globale, det større samfunnet og lokalsamfunnet. Rammeplanen og lovverket inngår i makrosystemet, hvor dette systemet vil påvirke de tre andre



systemene. I senere tid har Bronfenbrenner lagt til kronosystemet. Dette systemet viser til en tidsdimensjon i individets utvikling, hvor endringer eller hendelser skjer som kan påvirke systemene og/eller individets utvikling (Helsedirektoratet, 2015, s.12-15; Bø, 2018, s.185; Tveit, Cameron & Kovac, 2019, s.60). Innen Bronfenbrenners teori har hvert enkelt system egne regler, normer og roller som mulig kan ha påvirkning for barns utvikling av atferd (Helsedirektoratet, 2015, s.15). Det bioøkologiske systemperspektivet tar i betraktning at det er en sammenheng mellom barnet med sine ervervede og medfødte disposisjoner og egenskaper. Samt barnets aktiviteter, roller og sosiale kontekster som påvirker og former barnets helhetlige utvikling (Tveit, Cameron & Kovac, 2019, s.61). Denne tilnærmingen synliggjør at barns atferd påvirkes og formes av flere komplekse forhold. Dette beviser hvor nødvendig det er å legge til rette miljøet på alle nivå i arbeidet med barn og viser til viktigheten av et systemarbeid (Helsedirektoratet, 2015, s.15).

## **2.4 Det relasjonelle arbeidet**

Relasjoner viser seg å være grunnleggende for arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen. Ifølge Öhman (2020) er relasjonskvalitet grunnleggende og avgjørende for barns trivsel, utvikling og læring. Dermed er relasjoner grunnleggende for all arbeid i barnehagen og avgjørende for det spesialpedagogiske arbeidet (s.11). Gode relasjoner kan være med på å bygge et trygt og godt psykososialt miljø i barnehagen for alle. Hvor relasjoner innebærer gjensidige forhold mellom to mennesker som varer over lengere perioder. En relasjon omfatter interaksjon og kommunikasjon imellom mennesker som kan observeres. Den enkeltes subjektive tanker og følelser knyttet til den andre og samspillet mellom dem inngår også i relasjoner. Dermed henger relasjoner og samspill tett sammen, hvor relasjonskvalitet er et resultat av erfaringer i samspill mellom to mennesker (Mælen & Drugli, 2022, s.10). Det er relasjoner som gjør at mennesker blir et fellesskap. Når mennesker er i samhandling med hverandre etableres og utvikles relasjoner. Relasjoner skal bygge på respekt, tillit og trygghet, men er noe som må oppleves i samspillet, ifølge Öhman (2020, s.12-13). De som arbeider med barn i barnehagen har en viktig rolle når det kommer til å støtte barns relasjonsbygging. Dette innebærer å være aktiv i samspill med barna og være utviklingsstøttende som voksen. Et utviklingsstøttende samspill innebærer å bidra til å fremme barns utvikling i barnehagehverdagen. Et samspill hvor den voksne er sensitiv og møter barns ulike følelser med aksept, er særlig viktig for å utvikle gode relasjoner (Mælen & Drugli, 2022, s.11).

En viktig del av spesialpedagogers faglige kompetanse er selve relasjonskompetansen. Den handler om evnen til å samhandle og forstå de menneskene en møter i arbeidet på en egnet og god måte. Relasjonskompetansen er kompleks og innebærer blant annet å danne relasjoner, ivareta relasjoner og avslutte relasjoner på en god og faglig måte. Videre er empati, selvinnsikt, forståelse av situasjoner og kulturell sensitivitet sentralt innen relasjonskompetansen til spesialpedagoger (Røkenes & Hanssen, 2012, s.9-10). Relasjonskompetanse dreier seg også om forståelse av hva som foregår i samspillet og opplevelsene til den andre parten, samt å kjenne seg selv som menneske. Det krever evnen til å inngå i relasjoner, kunne tilrettelegge for god kommunikasjon og handle ut fra hva som er det beste for den andre. Det innebærer at en imøtekommer den andre med respekt, hvor en ser på individet som et handlende og selvstendig subjekt (Røkenes & Hanssen, 2012, s.11). Videre inneholder relasjonskompetansen bevissthet rundt holdninger og verdier, samt bevissthet om betydningen av egne erfaringer og personlig væremåte for hvordan en går inn i yrkesrollen som spesialpedagog (Røkenes & Hanssen, 2012, s.71).

#### **2.4.1 Trygghet i voksen-barn-relasjonen**

For barn kommer trygghet fremfor alt og de søker trygghet og beskyttelse helt fra de kommer til verden (Brandtzæg et al, 2021, s.15). Grunnleggende trygghet dreier seg om opplevelsen av ivaretagelse. Når barn erfarer at noen er opptatte av å passe på og sikrer beskyttelse opplever de trygghet. I barnehagen er det de ansatte som skal tilrettelegge og ivareta en trygg handlingsarena ovenfor alle barn. Der personalet har ansvaret for å sikre et trygt handlingsrom som gjør at barn har muligheten til å øve, mestre, feile og prøve seg i møte med de forventningene som stilles i barnehagen (Lund, 2012, s.27). For at barn skal oppleve trygghet trenger de å bli forstått innenfra. Det krever oppmerksomme voksne som ser hva barnet føler og trenger. Når barn blir tatt på alvor og blir forstått dannes trygghet (Brandtzæg et al, 2021, s.24).

Den viktigste ressursen i barnehagen er relasjonen mellom voksne og barn. I det barn og voksne har en god relasjon får de dekket sine grunnleggende behov for trygghet og nærhet. En god relasjon kjennetegnes av anerkjennelse og gjensidighet i samspillet, der barnet har muligheten til å være seg selv (Drugli & Lekhal, 2018, s.115). Det er alltid den voksne som er ansvarlig for å utvikle positive og gode relasjoner, selv om relasjoner etableres i et gjensidig samspill. Den voksne skal sørge for å utvikle gode relasjoner til alle barn, samt sørge for at barn utvikler positive relasjoner til hverandre (Mælen & Drugli, 2022, s.10-11). Dette grunner i at relasjonen mellom barn og voksne er

asymmetrisk. På bakgrunn av at en voksenperson har relasjonelle erfaringer og ansvaret for utviklingen, trivselen og læringen hos barn (Öhman, 2020, s.15). I møte med barn som uttrykker en krenkende atferd hvor de opplever at egen selvregulering svikter, er voksenrollen og deres regulering helt avgjørende. Begrunnet i at barn er helt avhengig av sikkerhetsnett rundt dem (Ogden, 2022, s.27). Atferd som utfordrer omgivelsene er blant annet knyttet til voksnes oppfatning av barn når de bekymrer, provoserer eller irriterer, hvor barna eller atferden kan bli omtalt som et problem, noe som legger føringer ovenfor barnet (Nordahl et al., 2005, s.34). I en voksen-barn-relasjon er det alltid den voksnes ansvar for å sikre god kvalitet og trygghet i relasjonen (Drugli & Lekhal, 2018, s.53). Noe som avhenger av relasjonskvaliteten og i hvilken grad behovene til barn blir møtt og forstått av voksne (Mælen & Drugli, 2022, s.11). Dermed er anerkjennelse i en voksen-barn-relasjon sentralt og forårsaker at den voksne møter barnet med en aksepterende holdning. Hvor barnet blir godtatt og forstått for det mennesket det er (Mælen & Drugli, 2022, s.19). Ifølge Lund (2012) synliggjøres en anerkjennende holdning gjennom at voksne forstår, lytter, bekrefter og aksepterer barns egne opplevelser. Selv om at disse opplevelsene kan være ulike fra den voksnes opplevelser. En anerkjennende holdning innebærer dermed en genuin interesse og en åpenhet for det enkelte barnet (s.81). Voksne som er sensitive er viktig og dreier seg om å møte barn med empati, hvor den voksne anerkjenner barns følelser, både de positive og negative. Samt at den voksne hjelper barn med regulering av følelser og atferd på en egnet måte i ulike sosiale settinger (Mælen & Drugli, 2022, s.22).

## **2.5 Barns følelser**

Ifølge Öhman (2020) er det de barna i barnehagen som har større vansker med å regulere sine følelser av ulike årsaker. De barna som mottar mindre veiledning og heller mottar mer kjeft (s.151). Hvordan barns atferdsuttrykk opptrer grunner i følelsene som ligger bak. Derfor er følelser en kommunikasjonsform og et språk som må forstås og avkodes. Følelser består av sammensatte prosesser og kan deles inn i følelseskompetanse og følelseskunnskap, hvor begge er nødvendige. Dette innebærer en evne til å håndtere følelsene som inngår i følelseskompetanse, samt ha kunnskap om hvilke følelser som er i omløp og dreier seg om følelseskunnskap (Öhman, 2020, s.149). Barn utvikler sine følelser gjennom erfaringer og opplevelser. I løpet av utviklingen vil barn oppleve egne følelser som sterke og umiddelbare. Dermed kan barn bli raskt overveldet over voldsomheten i egne følelser, både de positive og de negative. Dette dreier seg om barns utvikling av følelser og evnen til å regulere egne følelser er ennå ikke ferdig utviklet (Öhman, 2020, s.151).

Kvello (2015) omtaler selvregulering som dreier seg om ferdighetene for å regulere seg selv (s.73). Det omhandler blant annet å styre egen atferd og egne følelser gjennom å regulere dette på egenhånd. Disse ferdighetene er komplekse og for barn tar det tid for å utvikle egen selvregulering (Kvello, 2015, s.73). For å kunne utvikle ferdighetene for selvregulering, går utviklingen hos barn gjennom hovedsakelig tre faser, ifølge Kvello (2015, s.73-74). Den første omhandler ytre regulering og innebærer at barnet blir regulert av voksne. Den andre fasen omtales som samregulering, hvor barnet har tilegnet seg noen ferdigheter innen selvregulering. Likevel har barnet delvis behov for hjelp til selvregulering. På bakgrunn av at disse ferdighetene ikke er ferdig utviklet. Den siste fasen omhandler selvregulering, hvor ferdighetene er utviklet og barnet har evnen til å regulere seg selv (Kvello, 2015, s. 73-74). Grunnlaget for menneskers selvregulering legges hovedsakelig i alderen tre til fire år, hvor barn i denne alderen er under utvikling av ulike strategier for å beherske følelsene som oppstår i sosiale samspill (Kvello, 2015, s.74). Følelser bidrar til å danne og utvikle relasjoner med andre. For å lære hverandre å kjenne er det nødvendig å oppleve tillit, trygghet og nysgjerrighet (Öhman, 2020, s.149), På bakgrunn av dette trenger barn opplevelser av tilknytning, tilhørighet, aksept, selvstendighet og oppmuntring. Disse er de grunnleggende behovene for å utvikle barns følelsesmessige kompetanse og kunnskap. Hvor barn trenger tilrettelagte utfordringer og få veiledning som er tilpasset barnets utvikling. Der de får støtte til å utvikle selvregulering, utholdenhet, struktur, selvmedfølelse og en sunn selv vurdering (Öhman, 2020, s.151).

## **2.6 Krenkelsesbegrepet**

Begrepet krenkelse har flere ulike definisjoner. Krenkelse som fenomen dreier seg om alle opplevelsene knyttet til ydmykelse og ubehag, som oppstår via eller av andre mennesker eller menneskers systemer. Krenkelse er en opplevelse av å bli utsatt av noe en ikke ønsker, som for eksempel at egne grenser brytes, trækkes over eller overskrider. Å oppleve krenkelser gjør mennesker sårbare og utrygge ved at de trygge sosiale tilknytningene trues. Krenkelse fratrer menneskers behov for trygghet som bidrar til at en slipper å være alene og sårbar (Alberti-Espenes, 2012, s.51). En annen definisjon beskrives i artikkelen til Nørgaard (2005), der krenkelse oppstår i møte med manglende anerkjennelse (s.65). Ved manglende anerkjennelse opplever mennesker blant annet fornærmelse, ydmykelse, usynlighet og skam. Hvor opplevelse av krenkelse innebærer både det fysiske, psykiske og sosiale hos mennesker (Nørgaard, 2005, s.65). Denne definisjonen forankrer seg i Honneth og hans perspektiv på anerkjennelse og krenkelse, samt subjektets opplevelse. Honneth's definisjon av

krenkelse kan ses på som det motsatte av anerkjennelse. Et viktig poeng er at mennesker har ulike opplevelser på hva som er anerkjennende og hva som er krenkende. Dette dreier seg om at mennesker er født ulike og med forskjellige sårbarheter. Det har også sammenheng med både livserfaring og kontekst (Lund & Helgeland, 2020, s.55-57).

Ifølge Öhman (2020) er det overordnet begrepet diskriminering og omhandler krenkelser som er til ulempe både indirekte og direkte. Krenkelser medfører til skader og/eller ubehag hos individ. Samtidig kan årsakene til krenkelse omhandle de sju diskrimineringsgrunnene. Disse omhandler funksjonsnedsettelse, etnisk tilhørighet, alder, kjønn, seksuell legning, religion eller annen trosoppfatning, samt kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk (Öhman, 2020, s.63). Videre skriver Öhman (2020) at krenkelse også dreier seg om ytringer og handlinger som fører til at verdigheten til et menneske blir nedvurdert eller nedverdiget. Denne formen for krenkelse kan ikke knyttes til en av de diskrimineringsgrunnene. Det vil si at det omhandler blant annet enkelt hendelser eller sosiale uhell som skjer i det barn undersöker vår rasjonelle verden. Denne definisjonen viser til at krenkelse ikke alltid er handlinger som er bevisste, men kan også være sosiale uhell som Öhman (2020) omtaler det (s.66). Handlinger som er krenkende viser seg på ulike måter, hvor de kan være ubevisste, tydelige, fysiske, viljestyrte, psykososiale, subtile, nonverbale, verbale, relasjonelle og instrumentale. Samtidig viser Öhman (2020) til at krenkelse generelt omhandler at individet opplever nedverdiggelse, og synliggjør gjennom denne måten at krenkelse er en handling preget av vold og fører til skade hos mennesker (Öhman, 2020, s.66).

### **2.6.1 Krenkende atferd som utfordrer**

Utfordrende atferd omfatter mye og det innebærer blant annet krenkelser ovenfor andre og forstyrrelser i positive samspill, samt at det kan føre til hemninger i egen utvikling og læring (Nordahl et al., 2005, s.31-32). Barn som har atferdsutfordringer er et dagsaktuelt tema. Det finnes mange ord og uttrykk som benyttes for å beskrive barns atferds utfordringer, men det har ikke ført til en tydelig begrepsavklaring ennå. I faglitteraturen er begrepet atferdsproblemer mye brukt. Atferdsproblemer har noen få objektive kjennetegn og begrepsinnholdet varierer med barns alder, sett bort fra diagnosene (Ogden, 2022, s.32). I boken «Atferdsproblemer blant barn og unge» benyttes begrepet atferdsproblemer som et overordnet begrep og innebærer aggressiv atferd, samhandlingsvansker, psykososiale vansker, tilpasningsvansker, innagerende atferd, sosiale og emosjonelle vansker eller utagerende atferd (Nordahl et al., 2005, s.34). Ogden (2022) benytter også atferdsproblemer som et

begrep knyttet til blant annet samspillvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker og tilpasningsvansker. Dette tyder på at fellestrekkene for atferdsproblemer eller utfordrende atferd som jeg velger å bruke, er knyttet til en atferd som kan være ødeleggende og/eller aggressiv, der konsekvensene er negative for barnet og andre (s.12). Årsakene bak en utfordrende atferd eller en krenkende atferd kan være sammensatt og mange. Barns atferdsuttrykk kan gjenspeile hjemmesituasjonen som kan være preget av omsorgssvikt, vold, dødsfall eller fattigdom (Kinge, 2015, s.66). Årsakene kan også være relatert til barnehagehverdagen, hvor det kan dreie seg om utrygghet, mangel av tilhørighet, forståelse, støtte og hjelp av de voksne rundt barnet. Eller så kan årsakene komme fra barnets indre, som vil si at det kan omhandle en diagnose eller et vanskebilde som kan være relatert til psykososiale vansker eller atferdsvansker (Kinge, 2015, s. 67).

Utfordrende atferd omhandler i hvilken grad atferden bryter med forventninger, normer og regler i barnehagen, samt i hvilken grad den avviker fra det som blir sett på som en aldersadekvat oppførsel. Negativ atferd kan være et signal som må fanges opp og tas tak i (Nordahl et al., 2005, s.31). Barn som har utfordringer med egen atferd, har alltid en årsak bak som må ses i et større og sammenhengende bilde med omgivelsene barnet lever i (Kinge, 2015, s. 16). Et begrep som benyttes i en mer dynamisk forståelse av utfordrende atferd er samhandlingsvansker. Denne forståelsen bygger på at utfordringene oppstår, utvikles og vedlikeholdes i møte med andre mennesker eller i miljø. I denne sammenhengen omhandler det en økt risiko for å utvikle atferdsutfordringer og samhandlingen med miljøet er avgjørende for utfallet. Dette viser til at miljøet og mennesker har en stor betydning for barns atferd (Ogden, 2022, s.26).

Atferdsutfordringer kan også oppstå når forventningene som stilles er høyere enn barnets evne til å reagere på en akseptabel måte (Greene, 2011, s.25). Ifølge Greene (2011) har barn som strever med sin atferd utfordringer med å mestre ulike ferdigheter som må til for å håndtere de sosiale, emosjonelle og atferdsmessige forventningene i barnehagehverdagen (s.22). Derfor kan manglende ferdigheter bidra til at barn kan uttrykke en utfordrende atferd (Greene, 2011, s.28). Disse ferdighetene er ikke naturlige for barn, men nødvendige for å fungere atferdsmessig, emosjonelt, sosialt og veltilpasset. Innen område atferd som utfordrer er det et stort aspekt for hvilke atferdsuttrykk som kan oppstå under høye forventninger og barns forutsetninger. Det kan være milde atferdsuttrykk og det kan være svært alvorlige atferdsuttrykk. Disse mangelfulle ferdighetene kan forklare barns atferd og åpner muligheter sett i sammenheng med situasjonene den utfordrende atferden oppstår i (Greene, 2011,

s.36). På bakgrunn av dette er mangel av ferdigheter forklaringen på hvorfor barn uttrykker en utfordrende atferd. I møte med uløste problemer som forteller hvem, hva, når og hvor atferden utløses (Greene, 2011, s.37). Barn som uttrykker krenkende atferd, kan utfordre omgivelsene og kan ses i sammenheng med utfordrende atferd.

### 3.0 Forskningsmetode

Metode betyr «veien til målet» ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.140). I et forskningsprosjekt er det nødvendig å ha avgjort både målet og innholdet tydelig for at valget av metoden utføres gjennomtenkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140). Den valgte forskningsmetoden i denne studien har utviklet seg basert på å besvare problemstillingen: *Hva vektlegger spesialpedagoger i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen?* Med følgende forskningsspørsmål: *Hvordan forstår spesialpedagoger begrepet krenkende atferd?* og *Hvordan jobbes det spesialpedagogisk i praksis med barn som uttrykker krenkende atferd?* Ut ifra denne problemstillingen og disse forskningsspørsmålene har jeg landet på et forskningsdesign, en metode og et vitenskapsteoretisk ståsted. Målet med dette forskningsprosjektet er å få innsikt og økt kunnskap i det spesialpedagogiske arbeidet knyttet til barnehagebarn som uttrykker krenkende atferd mot andre barn. Hvor spesialpedagogers vektlegging, forståelse og praksis og av dette står sentralt.

### 3.1 Forskningsdesign

I enhver empirisk forskning er det grunnleggende utgangspunktet å velge det forskningsdesignet som egner seg best til å besvare på den valgte problemstillingen og de utvalgte forskningsspørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.61). For å oppnå et helhetlig forskningsdesign må det finnes et logisk forhold mellom metoden og problemstillingen (Furseth & Everett, 2020, s.137). Etter en helhetsvurdering bygger forskningsdesignet mitt på en kvalitativ tilnærming. Hvor jeg har gjennomført fire semi-strukturerte intervjuer, der jeg fysisk møtte et utvalg av spesialpedagoger og intervjuet dem individuelt. Valget av forskningsdesignet baserer seg på at jeg i møte med min problemstilling og mine forskningsspørsmål, ville gå i dybden på spesialpedagogenes erfaringer, kunnskap, meninger og opplevelser med barnehagebarn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen. Målet med denne studien er å få økt forståelse og kunnskap om hva spesialpedagoger legger i begrepet krenkende atferd og hva de vektlegger i det spesialpedagogiske arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd, samt hvordan den spesialpedagogiske praksisen agerer i forhold til dette.

#### 3.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted i denne studien er inspirert av de hermeneutiske og fenomenologiske perspektivene. Det fenomenologiske perspektivet er filosofisk og innebærer beskrivelser og analyser



av bevissthet som vektlegger informantenes livsverdener (Kvale & Brinkmann, 2015, s.355). Utgangspunktet er at verden oppfattes ut fra hver enkelt og dermed er all oppfatning av verden, sannhet for den enkelte. I den fenomenologiske vitenskapsteoretiske retningen ligger fokuset på å forstå oppfatningen til den enkelte (Postholm & Jacobsen, 2018, s.50). I dette perspektivet er de subjektive opplevelsene sentrale og søken etter forståelse av dypere meninger i spesialpedagogers erfaringer i denne studien (Thagaard, 2009, s. 38). Fenomenologien legger vekt på livsverden og bevissthet, samt åpenhet i møte med informantenes opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s.75). En fenomenologisk tilnærming er relevant i møte med spesialpedagogers oppfatninger av virkeligheten når studien fokuserer på spesialpedagogisk arbeid knyttet til barnehagebarn som uttrykker krenkende atferd mot andre barn (Postholm & Jacobsen, 2018, s.50). Samtidig har mine refleksjoner rundt egne erfaringer som forsker påvirket og skapt et grunnlag for mitt forskningsprosjekt (Thagaard, 2009, s. 38).

Hermeneutikk er en vitenskapsteoretisk retning som opprinnelig var knyttet til fortolkning av tekst (Thagaard, 2009, s. 39). I hermeneutikken er formålet med fortolkningen å tilegne seg en allmenn og gyldig forståelse av betydningen i tekster. Dermed står fortolkning av mening sentralt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.73-74). Det hermeneutiske perspektivet legger vekt på meningsinnholdet på et dypere nivå for å fremheve betydningen i fortolkningen av menneskers handlinger. Samt at det ikke finnes en sannhet, men at tolkninger av fenomener skjer på flere nivåer (Thagaard, 2009, s. 39). Innen dette vitenskapsteoretiske synspunktet innebærer det at jeg som forsker skal prøve å forstå meningsperspektivene til informantene mine gjennom deres muntlige uttrykkelse. Det muntlige språket blir derfor oppfattet som en tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s.163). Samtidig kan tolkningen av intervjuetekstene mine ses på som en dialog mellom meg som forsker og tekst, der jeg legger fokus på meningen teksten formidler (Thagaard, 2009, s. 39). På bakgrunn av dette vil min forståelse og mine tolkninger ha betydning i studien. Samtidig forstår jeg at den hermeneutiske vitenskapsteoretiske retningen åpner opp for flere synspunkter, perspektiver, tanker og meninger rundt tematikken. I møte med masteroppgavens tematikk er derfor det hermeneutiske perspektivet relevant.

Basert på disse to vitenskapsteoretiske retningene, hvor hermeneutikk vektlegger fortolkninger av meninger og fenomenologi legger vekt på hvordan mennesker opplever egen livsverden i møte med fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015, s.33). Er min rolle som forsker både beskrivende og

fortolkende i meningene som knyttets til spesialpedagogens livserfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.76). Det er dermed aktuelt å benytte meg av et vitenskapsteoretisk ståsted som kombinerer både hermeneutikk og fenomenologi. På bakgrunn av at jeg får innsikt i spesialpedagogers livsverden gjennom intervjuene. Samtidig at jeg som forsker danner meg nye forståelser ved å analysere og fortolke datamaterialet. Disse vitenskapsteoretiske retningene bidrar til helheten av min studie.

### **3.1.2 Forforståelse**

Egen forforståelse har påvirket meg i valgene jeg har tatt i dette forskningsprosjektet, samt hvordan jeg har nærmet meg forskningsfeltet. Forforståelse innebærer oppfatningene og meningene jeg har på forhånd i møte med tematikken og fenomenet som studeres i denne studien (Dalen, 2011, s.16). Min forforståelse baserer seg på min egen oppvekst, bachelorutdanningen barnehagelærer, masterutdanningen spesialpedagogikk og ulike jobberfaringer innen barnehage. Dette fører til at valget av tematikk og problemstilling i denne masteroppgaven kommer fra en interesse, nysgjerrighet og eget kunnskapssyn. Jeg har tilegnet meg erfaringer og tanker rundt begrepet krenkende atferd og hva jeg legger i dette. Jeg oppfatter begrepet som uklart på den måten at mange definerer begrepet ulikt. Samtidig er det et vidt begrep som kan inneholde mye i møte med barnehagehverdagen. På bakgrunn av dette kan det føre til utfordringer innen det spesialpedagogiske feltet i barnehagen. Et sentralt begrep i møte med egen forforståelse er epoché. Epochè innebærer å være bevisst egen forforståelse og legge den til side for at informantenes stemme skal komme tydelig frem i analyseprosessen min (Postholm & Jacobsen, 2018, s.76). Dette utgjør at jeg som forsker stiller med en åpen og nøytralisert holdning i møte med informantenes erfaringer, meninger og tanker.

### **3.1.3 Forskerrollen**

I all kvalitativ forskning er forskerrollen avgjørende for kvaliteten på forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108). Før jeg startet med dette forskningsprosjektet var det derfor viktig å tydeliggjøre og reflektere over egen forskerrolle. I denne prosessen var det flere viktige momenter å belyse. Disse var blant annet at jeg utviklet bevissthet og refleksjon rundt egen rolle, integritet, verdier, holdninger og forforståelse. Samtidig at jeg reflekterer og vurderer kontinuerlig over alle valg og de etiske hensynene. Det innebar også begynnende lesing på teori og tidligere forskning for å utforme tematikken, problemstilling og forskningsspørsmål. På bakgrunn av dette er det to sentrale begrep å ta i betraktning i møte med egen forskerrolle og eget forskningsprosjekt. Disse er objektivitet og refleksivitet. Objektivitet dreier seg om å ikke la seg påvirke av personlige følelser og meninger

(Kvale & Brinkmann, 2015, s.356). Det innebærer å legge sine personlige meninger og forforståelse til side i møte med informanter. Refleksivitet omhandler det å være kritisk og reflektert over egen rolle i forskningsprosjektet og hvordan jeg som forsker former kunnskapen, samt hvilke normer og verdier jeg tar med meg inn i forskningsprosjektet (Tjora, 2018, s.85). Det innebærer også hvordan datainnsamlingen påvirker studiet. Med dette vil det også føre til refleksjon over fordeler og ulemper med egen forskerrolle. Det at dette er første gangen jeg gjennomfører et forskningsprosjekt kan være en ulempe med tanke på at jeg ikke er kjent med forskningsprosessene. Samtidig kan det være en fordel at jeg ikke har så mye erfaringer innen det spesialpedagogiske feltet som fører til at min objektive holdning styrkes. Det kan også styrke meg i å være kritisk i alle prosessene i denne studien.

### **3.1.4 Kvalitativ tilnærming**

I prosessen med å velge den metoden som egner seg best til mitt forskningsprosjekt landet jeg på en kvalitativ tilnærming. Målet med kvalitative metoder er å oppnå forståelse og danne beskrivelser av enkelt menneskers hverdag gjennom deres handlinger og meningen bak disse handlingene. Hovedintensjonen i en kvalitativ tilnærming er dermed å forstå og beskrive «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.95). Det sentrale formålet innen denne tilnærmingen er å utvikle forståelse i møte med sosiale fenomener. Dermed har fortolkning en viktig betydning i kvalitativ forskning, der forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene. Hvordan dette gjøres er betydningsfulle metodiske utfordringer (Thagaard, 2009, s.11). Denne studien bygger på en kvalitativ tilnærming. Dermed er den preget av nærkontakt mellom meg som forsker og informantene gjennom intervju samtaler. På bakgrunn av dette fikk jeg gå i dybden på et fåtall informanter som skapte et fyldig datamateriale (Thagaard, 2009, s.11-12). Dette førte til et grunnlag som skapte en dybde forståelse av krenkende atferd, samt hva spesialpedagoger vektlegger i arbeidet med barnehagebarn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn. Samtidig ble det et godt utgangspunkt for å tilegne meg kunnskap om hvordan spesialpedagoger opplever og reflekterer over sitt arbeid og sin praksis i møte med min problemstilling og studie.

Et svært viktig moment i en kvalitativ tilnærming er at forskningsdesignet mitt må ha et grunnlag for fleksibilitet. Det innebærer at fremgangsmåten i studien må legge til rette for endring på bakgrunn av informasjonen som datamaterialet gir i innsamlingsprosessen. Dette krever av meg som forsker å vurdere om datainnsamlingen min er relevant i møte med valgt problemstilling. Samt om analyseprosessen kan gi sentrale og interessante resultater. Dermed er åpenhet og fleksibilitet for

endringer i løpet av forskningsprosessen essensielt viktig, på bakgrunn av at jeg har valgt en kvalitativ tilnærming (Thagaard, 2009, s.48-49). Jeg valgte en kvalitativ tilnærming for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene på en god og hensiktsmessig måte. På bakgrunn av at intervjusamtaler gir sentral informasjon og en dypere innsikt i spesialpedagogenes opplevelser, erfaringer og meninger som jeg var ute etter med denne studien.

### **3.2 Metodevalg**

Forskningsmetode omhandler hvilken fremgangsmåte og teknikk du benytter til å løse en problemstilling og mulig belyse ny kunnskap (Furseth & Everett, 2020, s.137). I denne studien har jeg valgt å benytte meg av forskningsintervjuer som innsamlingsmetode. Et forskningsintervju omhandler å bringe frem kunnskap som er grundig utprøvd og har en tilnærming som er orientert i en varsom spørre og lytte kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s.22). Forskningsintervjuer går i dybden innenfor et valgt tema, hvor utvikling av kunnskap er formålet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Forskningsintervju som metode gir meg et datamateriale der spesialpedagoger deler egne opplevelser og tanker omkring deres arbeid i møte med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn. Basert på at jeg er ute etter subjektive individuelle opplevelser og meninger fra spesialpedagoger, har jeg valgt å benytte meg av individuelle intervjuer som har gitt meg god og nyttig informasjon fra et utvalg spesialpedagoger. De individuelle forskningsintervjuene foregår gjennom en samtale mellom meg som forsker og informantene. Hvor informanten deler og forteller om sine opplevelser, der fokuset i datainnsamlingen ligger på deres meninger og erfaringer og går i dybden på dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s.156). Individuelle intervjuer som metode og empiri har gitt meg et rikt datamateriale til å besvare på min problemstilling og mine forskningsspørsmål, der intervjuene preges av en semi-strukturert form.

#### **3.2.1 Semi-strukturerte intervjuer**

I innsamlingsmetoden av dataene valgte jeg å benytte meg av en semi-strukturert intervju form. Valget baserer seg på at jeg ønsket at informantene mine skulle dele og fortelle så mye som mulig i henhold til problemstillingen min. Denne typen intervju baserer seg på at det er halv-strukturert, der målet er å forstå informantenes perspektiver. I et semi-strukturert intervju prøver både jeg som forsker og informantene å forstå og oppleve mening i det som blir formidlet. Derfor pågår det en kontinuerlig analyse, hvor forskeren analyserer og stiller ulike spørsmål for å begripe tankene og handlingene som kommer frem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Mine tanker rundt valget av semi-strukturert

intervjuer kommer fra hvordan jeg ville besvare på problemstillingen min. Jeg ville belyse spesialpedagogenes erfaringer, meninger, opplevelser og tanker rundt barnehagebarn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn. Samt hva de vektlegger i de spesialpedagogiske arbeidet. Derfor var denne metoden en god mulighet for å skape åpne intervjuer for å innhente sentrale data om spesialpedagogers beskrivelser, forståelser og meninger rundt tematikken i denne studien for å øke egen kunnskap og kompetanse. I møte med å benytte forskningsintervju av semi-strukturert form som metode krever det av meg som forsker å ha god kunnskap i valgt tematikk, samt at jeg har noe erfaring med å håndtere menneskelige situasjoner. Det er også sentralt at jeg forbereder og trener meg på å intervju gjennom øvelser av å utføre prøveintervju (Thagaard, 2009, s.90-91).

### **3.3 Forskningsprosessen**

Hele denne forskningsprosessen startet med en idemyldring på hva jeg skulle velge som tema. Jeg var sikker på at jeg ville skrive om barns atferdsuttrykk og utfra dette begynte jeg å søke i litteratur, artikler og tidligere forskning gjennom internett og ulike bøker. Jeg endte opp på barnehagebarn som uttrykker en krenkende atferd på bakgrunn av at jeg opplevde å finne lite om det. Samtidig er krenkelse et relativt nytt begrep og har nylig kommet inn i barnehageloven (Barnehageloven, 2005, §41). Deretter var det å utforme en begynnende problemstilling. Jeg ville trekke inn det spesialpedagogiske arbeidet og hva spesialpedagoger vektlegger i møte med barn som uttrykker en krenkende atferd. Samtidig måtte jeg begrense meg og valgte dermed å fokusere på barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen. Selv om problemstillingen kan utvikle seg gjennom hele forskningsprosessen har den lagt grunnlaget for veien videre (Dalen, 2011, s.23-24). Dette har ført til at problemstillingen er «hva vektlegger spesialpedagoger i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen?». Videre utformet jeg to forskningsspørsmål som skal bidra meg til å besvare på problemstillingen. Disse er «Hvordan forstår spesialpedagoger begrepet krenkende atferd?» og «Hvordan jobbes det spesialpedagogisk i praksis med barn som uttrykker krenkende atferd?». Det neste i forskningsprosessen var å velge den metoden som egnet seg best til min problemstilling og studie. Som tidligere nevnt endte jeg på en kvalitativ tilnærming og individuelle forskningsintervju med en semi-strukturert form, på bakgrunn av at det ble både relevant og naturlig å velge denne metoden.

### **3.3.1 Planleggingen og forberedelsene av intervju**

Ved å ha valgt intervju som forskningsmetode krever det å søke om tillatelse hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Like før jul sendte jeg inn en søknad og fikk den godkjent (se vedlegg 1). Denne søknaden krevde at jeg utformet et informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 2), samt en intervjuguide (se vedlegg 3) som jeg også brukte i intervjuene. Intervjuguiden bygger på at intervjuene er semi-strukturerte. Dette gjør at min ferdigstilte intervjuguide er basert på utvalgte temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.162). Det er sentralt at intervjuguiden dekker valgt tematikk, samt at den utdypes for at forskningen skal kunne rammes inn. Spørsmålene i intervjuguiden skal hjelpe til å besvare på problemstillingen, der intervjuguiden vil inneholde flere hovedspørsmål. Samtidig vil jeg forberede introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål og avsluttende spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122-124). Et viktig moment er at intervjuguiden skal benyttes som en huskelapp i selve gjennomføringen av intervjuene. Dette fører til at det settes krav til meg som forsker og intervjuer. Jeg skal kunne intervjuguiden godt nok til å ikke være avhengig av den. Derfor blir det sentralt å gjennomføre prøveintervju i forkant. Ved å velge intervju som metode blir betydningen av min integritet som forsker økt. På bakgrunn av at det er jeg som skal intervjuer og intervjueren er det essensielle redskapet til innsamlingen av kunnskap og datamaterialet. Derfor er min integritet en avgjørende faktor som innebærer min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108).

### **3.3.2 Utvalg og presentasjon av informanter**

I slutten av januar startet jeg prosessen med å kontakte relevante informanter. I løpet av februar gjennomførte jeg individuelle forskningsintervjuer med fire informanter fra ulike kommuner i Norge. Utvalget av informantene har basert seg på strategiske valg som det ofte gjør i kvalitative forskningsprosjekter. Det innebærer at jeg har valgt ut informanter basert på kvalifikasjoner og egenskaper i henhold til problemstillingen min og studiens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009, s.55). Mine kriterier for utvalget av informantene var utdanning innen spesialpedagogikk og arbeidserfaring innenfor det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Jeg tok direkte kontakt med informantene gjennom telefon, hvor de som ville stille til intervju hadde en interesse og et kompetansegrunnlag for min studie. Det kan være betydningsfullt at informantene valgte selv å delta, noe som tyder på at det kan ha en sammenheng med deres arbeidserfaring og engasjement for forskningsprosjektets tema. Samtidig at alle informantene hadde betydningsfulle bidrag å komme med i denne studien, noe som er essensielt viktig for å besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg kommer til å henviser til mine informanter gjennom å benevne dem som

informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4. Jeg har valgt å ikke dele flere opplysninger på bakgrunn av ivaretagelse og beskyttelse av informantenes personvern.

	Arbeidserfaring	Utdanning
Informant 1	16 år	Videreutdanning i spesialpedagogikk
Informant 2	5 år	Master i spesialpedagogikk
Informant 3	18 år	Master i spesialpedagogikk
Informant 4	3 år	Master i spesialpedagogikk

Utvalget i dette forskningsprosjektet består dermed av fire informanter med ulik arbeidserfaring innen det spesialpedagogiske feltet tilknyttet barnehage. Informantene hadde ulike arbeidsroller hvor to av informantene jobbet i en fast barnehage, mens de to andre tilhørte flere barnehager i kommunen. Samtidig hadde de ulike arbeidserfaringer når det kommer til barns aldersgrupper. Noen hadde mer erfaring med de yngste barna i barnehagen, mens andre hadde arbeidserfaringer både hos de eldste og yngste, noen hadde mest erfaring hos de eldste. På bakgrunn av dette preger informantenes besvarelser ulikt i møte med hvilken aldersgruppe de har mest erfaring med. Dette gjør at jeg ikke velger en aldersgruppe, men legger fokuset på barnehagebarn og informantenes spesialpedagogiske arbeid. Valget av antall informanter baserer seg på at jeg tok hensyn til problemstillingen, tidsrommet og ressursene jeg hadde. Sett i sammenheng med et fåtall informanter vil være til fordel for å skape en dybde i forskningsprosjektet, ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 148).

### 3.3.3 Gjennomførelsen av intervjuene

Som nevnt tidligere gjennomførte jeg fire individuelle forskningsintervju som var preget av en semi-strukturert form for å innsamle data. I forkant av intervjuene informerte jeg informantene om studien og hva jeg var ute etter. Samtidig sendte jeg intervjuguiden for at informantene kunne forberede seg

på intervjusamtalen i forkant. I begynnelsen av intervjuet la jeg fram informasjon- og samtykkeskjemaet og formidlet nødvendig informasjon, som blant annet at jeg benyttet lydopptak, ivaretagelse av personvern og målet med studien. Videre valgte jeg å fortelle at jeg var ute etter informantenes egne erfaringer, meninger, tanker og opplevelser for å belyse hva jeg ville legge vekt på i intervjuene og for å skape trygghet. Samt for å tydeliggjøre at jeg var ute etter å øke forståelse og kunnskap. Intervjusamtalene pågikk rundt en times tid hver.

Gjennomføringen av intervjuene foregikk på et sted der informantene var trygge, som for eksempel på deres arbeidsplass. Rent praktisk ble det mer tilgjengelig for deltagelsen av informantene ved at jeg kom til dem. Samtidig var jeg bevisst på at om informantene var under trygge rammer kunne det føre til at de var mer åpne for å dele utdypende om egne perspektiver og synspunkter. I intervjuene opplevde jeg at informantene var engasjerte og åpne i møte med mine spørsmål. De var villig til å dele mye av sine egne tanker, erfaringer, meninger og opplevelser. Noe som førte til en god samtale mellom meg som forsker og de som informanter. Jeg merket at til flere intervjuer jeg hadde til tryggere ble jeg i rollen som forsker. I intervjuene benyttet jeg meg av lydopptak, da jeg ser på dette som en nødvendighet for å sikre at jeg fikk med meg alt som ble sagt i intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Samtidig at jeg fikk rettet mitt fokus på informanten ved å unngå å bli forstyrret av å skrive notater. Ved å benytte meg av lydopptaker i intervjuene får jeg frem ordrett hva informantene sier og dermed forhindrer jeg å fortolke datamaterialet i bearbeidelsen.

I gjennomføringen av intervjuene hadde jeg ikke en bestemt rekkefølge på spørsmålene i intervjuguiden, men la de frem på en naturlig måte når det passet seg, siden jeg valgte en semi-strukturert intervjuform. Dette krevde av meg som forsker og intervjuer å være åpen og fleksibel i møte med informantene, hvor det i intervjuene medførte til nye spørsmål som jeg kunne ta med meg videre til de andre intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Samtidig som jeg stilte de planlagte spørsmålene for at informantene skulle besvare de samme spørsmålene. I intervjusamtalene ble det sentralt å stille ulike spørsmål som bidro til en god dialog mellom meg som intervjuer og informantene. Min forskerrolle som intervjuer førte til at jeg skiftet mellom flere subjektposisjoner gjennom å stille spørsmål, lytte og tolke det informantene formidlet i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.119). Intervjuene besto av introduksjonsspørsmål for å bli bedre kjent med informantene og for å skape trygghet. Videre besto intervjuene av de planlagte hovedspørsmålene, og oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagte for å utdype tematikken i studien. Til slutt besto



intervjuene av avslutningsspørsmål for å få tilbakemelding om hvilket inntrykk informantene satt igjen med og om det var noe de ville tilføye (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122-124).

### **3.4 Etterarbeid av datamaterialet**

I min forskningsprosess har jeg tatt i bruk en abduktiv tilnærming som befinner seg i en posisjon mellom deduksjon og induksjon. Denne posisjonen tydeliggjør det dialektiske forholdet mellom datamaterialet og teori. (Thagaard, 2009, s.194). En deduktiv tilnærming innebærer at forskeren går fra teori til empiri. Hvor en induktiv tilnærming går forskeren fra empiri til teori. Det gjør at deduksjon og induksjon er to ytterpunkter og abduksjon består av en veksling mellom disse. Ved å benytte en abduktiv tilnærming pendler jeg som forsker mellom teori, innsamlet datamateriale og egne perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2018, s.101-102). Etterarbeidet av datamaterialet var en krevende prosess, men har bidratt til å finne lærerike og interessante empiriske funn.

#### **3.4.1 Transkribering**

Transkribering omhandler å oversette talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204). I prosessen med å transkribere intervjusamtalene til tekstform, blir datamaterialet strukturert og godt egnet for å analysere gjennom at det dannes en bedre oversikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205). Det var sentralt å være bevisst på hvordan jeg valgte å gjøre det, jeg benyttet lydopptaker som gjorde at transkriberingsarbeidet ble noe lettere. Samt at jeg valgte å transkribere rett etter jeg hadde gjennomført et intervju for å reflektere og gå igjennom før neste intervju. Det førte til mer bevissthet og refleksjon over egen forskerrolle til neste intervju. Ved å transkribere intervjuene selv fikk jeg et godt innsyn i datamaterialet. Jeg valgte å transkribere alt som ble sagt i intervjuene for å få ned hele samtalen. Samtidig valgte jeg å oversette informantenes dialekter til bokmål for å sikre anonymisering og personvern ovenfor informantene. Sitatene som presenteres i kapittel 4 består dermed av både ordrette og sammenhengende sitater og er likt som i transkriberingen, videre er det også enkelte sitater som har redigerte utdrag og tre punktumer benyttes mellom tekstene (Dalen, 2011 s.87). Disse valgene baserer seg på at jeg ville bevare datamaterialet på retttest mulig måte.

#### **3.4.2 Analyse**

Etter innsamlingen og transkriberingen av datamaterialet var det neste steget i forskningsprosessen å analysere dataene. Det innbar at jeg i denne delen skulle systematiskere og tolke dataene jeg hadde

samlet inn. Jeg har valgt å ta inspirasjon fra en tematisk analyse. På bakgrunn av at jeg har gjennomført semi-strukturerte intervjuer som baserer seg på en intervjuguide som er inndelt i ulike temaer. En tematisk analyse innebærer å bringe frem ulike innsikter og tematikker, hvor jeg deler og analyserer datamaterialet inn i flere temaer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 161-162). Denne formen for analyse vil gi meg struktur og systematikk i prosessen med å analysere informantenes erfaringer, meninger, tanker og opplevelser i møte med problemstillingen min og mine forskningsspørsmål. Valget av en tematisk analyse baserer seg på mitt vitenskapsteoretiske ståsted som kombinerer vitenskapsformene fenomenologi og hermeneutikk. Denne tilnærmingen er sentral for hvordan jeg som forsker har analysert og hvordan jeg er i dialog med transkriberingen som er informantenes stemmer. Samtidig hvordan jeg har strukturert analysen som igjen har betydning for drøftingen og tolkningene knyttet til funnene. Denne prosessen støtter seg på en hermeneutisk fenomenologi, hvor jeg som forsker beskriver og fortolker meningene til informantenes erfaringer knyttet til barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn (Postholm & Jacobsen, 2018, s.76).

Ved å benytte meg av en tematisert tilnærming i analyseprosessen vil datamaterialet basere seg på at jeg sammenligner informasjon om de valgte temaene fra mine fire informanter. Det førte til at jeg kunne gå i dybden på hvert enkelt tema og skape en grundig forståelse. Samtidig ved å analysere sammenhenger mellom temaene danner det et grunnlag for en helhetlig forståelse. Det inkluderer også vurderinger av deler og helheter både fra enkelt intervju og temaene (Thagaard, 2009, s.171-172). I min tematiserte tilnærming i analyseprosessen valgte jeg tre hovedtemaer. Disse temaene tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. På bakgrunn av at jeg ser på dette som mest hensiktsmessig og sentralt i møte med målet om å besvare på min valgte problemstilling. Det første temaet omfatter hvordan informantene forstår begrepet krenkende atferd. Det andre temaet bygger på hva spesialpedagogene vektlegger i møte med barn som uttrykker en krenkede atferd mot andre barn i barnehagen, og hvordan dette viser seg i praksis. Det tredje og siste temaet innebærer hva informantene vektlegger i det spesialpedagogiske arbeidet utfra hvordan de forstår begrepet krenkende atferd.

I analysen av datamaterialet har jeg fokusert på informantenes forståelse og vektlegging i deres spesialpedagogiske arbeid. Jeg startet denne prosessen med å lese over de transkriberte intervjuene for å få en oversikt. Deretter startet jeg med å kategorisere de utvalgte temaene i farger for å strukturere. Videre valgte jeg å kategorisere undertemaer innenfor hvert hovedtema som for eksempel

barns følelser og mentalisering. Jeg valgte denne måten å gjøre det på for å få en god oversikt og bringe fram den mest sentrale informasjonen og de sentrale empiriske funnene. Til slutt leste jeg gjennom den første transkriberingen og lyttet på lydopptakene igjen for å sikre meg at jeg har analysert på en nøytral og hensiktsmessig måte. Arbeidet med analysen preges av at jeg har hatt en abduktiv tilnærming, hvor jeg som forsker har pendlet mellom de empiriske funnene og det teoretiske grunnlaget. Dette utgjør et dialektisk forhold mellom datamaterialet og teorien, hvor det utvalgte teoretiske rammeverket har utviklet seg gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2009, s.194).

### **3.5 Forskningskvalitet**

I gjennomførelsen av denne studien vil det alltid være viktig å vurdere kvaliteten i alle delene av prosessen. For å vurdere og bedømme kvaliteten på egen studie må jeg som forsker være kritisk. Det innebærer at jeg må kunne fremme en beskrivelse for hvordan den tilegnende kunnskapen er konstruert og hvordan det synliggjøres i min forskningstekst. Det dreier seg om at min forståelse utvikler seg gjennom intervjuene og andre settinger knyttet til dette forskningsprosjektet. Utviklingen av min kunnskap konstrueres gjennom en dialog mellom teori og empiri, mellom meg som forsker og informanter, mellom forskere og mellom forsker og de som mottar forskningen. Det er denne dialogen som vil i praksis forme mine tolkninger av funnene. Videre innebærer det å vurdere kvaliteten av forskningen at jeg som forsker må besvare på hva den egentlige betydningen av funnene er. Det krever å stille seg spørsmål om hvordan mine funn stiller seg i forhold til andre studier på samme område. Samt spørsmålene om hvordan jeg som forsker har påvirkning på datamaterialet og funnene. Dette dreier seg om en substansiell tolkning, samt en metodologisk tolkning (Postholm & Jacobsen, 2018, s.220). Jeg som forsker må kunne se på mulige avvik og relatere mine funn til annen forskning og teori. For å sikre kvalitet på eget studie krever det av meg som forsker å forankre min egen forskning i møte med andres forskning på en god måte. Det dreier seg om en dialog for å etablere en relasjon med teori og forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s.221). I møte med forskningskvalitet er det dermed flere sentrale begreper å bemerke seg og reflektere rundt.

#### **3.5.1 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet eller pålitelighet innebærer en sammenheng gjennom hele studiet (Tjora, 2018, s. 79). Det omhandler blant annet om mine valgte måter å gjennomføre forskningsprosjektet på, kan ha påvirket mine funn. Det dreier seg om i hvor stor grad en kan stole på funnene som har blitt produsert i min studie (Postholm & Jacobsen, 2018, s.222-223). Reliabilitet kan også knyttes til hvordan jeg som

forsker redegjør for utvikling av data. Det omhandler blant annet at jeg skiller mellom den informasjonen jeg får fra intervjuene og mine egne vurderinger av denne informasjonen (Thagaard, 2009, s.190). På bakgrunn av å ta hensyn til reliabilitet har jeg gjennom hele forskningsprosessen vist til hvordan jeg har gått fram i alle delene av forskningsprosjektet for å sikre kvaliteten. Samtidig har jeg synliggjort min bevissthet og refleksjoner rundt egen forskerrolle. Dette vil fremme forskningsprosjektets helhetlige troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.222-223).

Validitet eller gyldighet dreier seg om min valgte tilnærming er den mest hensiktsmessige metoden for å undersøke det jeg prøver å besvare, som er problemstillingen min (Tjora, 2018, s. 79). Validitet rettes mot tolkning av data og gyldigheten av disse tolkningene som jeg kommer frem til (Thagaard, 2009, s.201). Det krever av meg som forsker å være kritisk for mine egne tolkninger. Siden jeg har lite erfaring innen det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, har det betydning for min forståelse som utvikler seg gjennom dette forskningsprosjektet (Thagaard, 2009, s.190). Det innebærer refleksjoner over begrensninger til min forskning. Gyldighet handler om hvilke konklusjoner jeg trekker, og hva jeg har kommet frem til i mitt forskningsprosjekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s.222-223). Gjennom metoddelen har jeg synliggjort hvilke valg jeg har tatt og hva som har blitt gjort. Alt dette baserer seg på bakgrunn av min problemstilling for at denne studien utføres relevant i møte med den.

### **3.5.2 Transparens og overførbarhet**

Begrepet transparens omhandler å synliggjøre hele forskningsprosessen. Et av de mest sentrale kravene til all presentasjon av forskning er knyttet til transparens. Det innebærer hvor tydelig alle valg formidles i forskningsprosjektet. I denne sammenhengen dreier det seg om min masteroppgave. Målet omhandler at de som leser min masteroppgave skal få et godt innblikk i alle prosessene av forskningen. På bakgrunn av at de kan ta stilling til kvaliteten i min studie. Det krever av meg som forsker å synliggjøre og registrere valg og endringer i forskningsprosjektet. Samt å gi leserne innsyn i min empiriske data og analyse (Tjora, 2018, s.84-85). Noe jeg har lagt vekt på og prøvd å jobbe godt med gjennom hele forskningsprosessen.

Overførbarhet dreier seg om hvordan mine funn kan relateres til andre kontekster og situasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s.222-223). Grunnlaget for overførbarhet i kvalitativ tilnærming er

tolkningene av de empiriske funnene. Det innebærer om mine tolkninger kan være relevante og overførende til andre kontekster. Dette krever at leseren kjenner seg igjen i det som blir formidlet gjennom mitt forskningsprosjekt. Utvalget av teorigrunlaget jeg har gjort rede for, ser jeg på som relevant for valgt tematikk. Den kan bidra til å hjelpe de som leser denne masteroppgaven til å kjenne seg igjen. Tematikken krenkende atferd i barnehagen vil trolig være kjent og relevant for spesialpedagoger og alle andre som jobber i barnehagen (Thagaard, 2009, s.190).

### **2.5.3 Styrker og svakheter ved studien**

Enhver forskningsmetode har både styrker og svakheter ved seg (Furseth & Everett, 2020, s.137). Ved å benytte meg av individuelle forskningsintervju er en styrke ved at det gir meg nyttig og relevant informasjon i møte med min problemstilling. Det innebærer at jeg kommer tett på informantene, samt det spesialpedagogiske arbeidet. Dermed har jeg muligheten til å gå i dybden i denne studien. Det vil føre til en nærhet som er nødvendig når jeg som forsker vil sette meg inn i informantenes opplevelser, meninger, erfaringer og tanker. Mulige utfordringer ved å benytte individuelle intervjuer er at når jeg kommer så nært informantene er muligheten for å miste evnen til å ha en kritisk avstand større. Det kan påvirke min objektive holdning som forsker, noe som er nødvendig om jeg skal trekke noe ut av intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.107). Derfor kan det være en svakhet ved metoden. En annen svakhet er at det er første gangen jeg gjennomfører et forskningsprosjekt, noe som skaper usikkerhet rundt min rolle som forsker. Derfor gjelder det å sette seg godt inn i alle prosessene av forskningsprosjektet, samt benytte meg av veileder for å dempe denne usikkerheten. En annen utfordring er å skape god trygghet mellom meg og informantene. Det er noe jeg ikke kan garantere at det skjer, men ved å være bevisst min opptreden i intervjuet vil det øke tryggheten for alle parter. Tid vil alltid være en utfordring i et forskningsprosjekt og jeg må være god til å strukturere og planlegge gjennom hele forskningsprosessen i møte med tidspresset.

## **3.6 Forskningsetikk**

Innen all forskning skal etiske verdier og normer reguleres og vurderes. Dette på bakgrunn av at forskere skal vite hva som er akseptabelt innen forskning, samt hva som er uakseptabelt. I den forbindelse er det essensielt å sette seg inn i retningslinjene til NESH, som står for Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Forskere har etiske forpliktelser som gjelder ansvaret for konsekvenser av forskningen, samt normer innen forskningsprosessen. I en forskerrolle er det essensielt å være bevisst at en skal utføre et

forskningsarbeid utfra en grunnleggende respekt for mennesker (Furseth & Everett, 2020, s.27). NSD står for Norsk senter for forskningsdata og stiller formelle krav angående personvern. Det er de som jobber med håndteringen av forespørsler av søknader innen samfunnsvitenskapelig forskning (Furseth & Everett, 2020, s.28). Jeg har valgt forskningsintervju som innsamlingsmetode og dermed har jeg sendt inn søknad for å melde om forskningsprosjektet mitt og mottatt tillatelse før jeg startet å gjennomføre intervjuene og innsamlingen av dataene (Furseth & Everett, 2020, s.144).

Når jeg skal benytte meg av intervju som datainnsamlingsmetode er det flere etiske hensyn å ta i betraktning. Det er mitt ansvar som forsker å kjenne til retningslinjene og følge dem gjennom hele forskningsprosessen. I forkant og gjennom innsamlingen av datamaterialet vil et av de etiske hensynene være å sikre informert samtykke av informantene. Samtidig å forsikre seg om at forskningen ikke kommer til skade eller skaper vanskeligheter for informantene ved deres deltagelse (Furseth & Everett, 2020, s.144). Det er mitt ansvar som forsker å gi den informasjonen som er nyttig å vite for informantene. God informasjon om forskningen og hva jeg er ute etter vil være viktig å formidle. Dette førte til at jeg valgte å sende intervjuguiden i forkant, for at informantene mine skulle få vite hva jeg var ute etter. Samtidig skal enhver informant vite at deltagelsen er frivillig og opplyse om at det skal være anonymisert. Hvor identiteten til informantene holdes skjult i studiet (Furseth & Everett, 2020, s.145). Det er også viktig å informere om hvordan dataen blir oppbevart i etterkant av intervjuene. Datamaterialet skal kun være tilgjengelig for meg som forsker og skal bevares på en minnepenn som kun er tilgjengelig for meg. Etter endt studie vil dette bli slettet. Det vil også være relevant å si noe om hva forskningen skal benyttes til og hvor den skal publiseres for å gi all den nyttige informasjonen informantene trenger i forkant av intervjuene (Furseth & Everett, 2020, s.146). Disse momentene informeres i et informasjon- og samtykkeerklæring som deltakerne får på forhånd. Informantene får også muligheten til å lese mine analyser og drøfting av funn, samt masteroppgaven etter endt studie.

## 4.0 Presentasjon av empiriske funn og drøfting

I dette kapittelet skal jeg presentere mine empiriske hovedfunn og mine tolkninger av disse basert på det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen. Jeg har utført fire semi-strukturerte intervjuer, hvor utgangspunktet var problemstillingen og de utvalgte forskningsspørsmålene. Problemstillingen min er: *Hva vektlegger spesialpedagoger i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen?*

På bakgrunn av problemstillingen ble det relevant å innhente informasjon om hvordan mine informanter forstår begrepet krenkende atferd. For å besvare problemstillingen er spesialpedagogens forståelse helt avgjørende. Dermed starter jeg dette kapittelet med dette og utgangspunktet er forskningsspørsmålet: *Hvordan forstår spesialpedagoger begrepet krenkende atferd?*

Etter å ha presentert informantenes forståelse av begrepet krenkende atferd som er bakgrunnen for hvordan den spesialpedagogiske praksisen agerer. Vil jeg gå inn på hva spesialpedagogene vektlegger i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen og trekke fram det sentrale de legger vekt på i arbeidet. Her løftes systemperspektivet og det relasjonelle arbeidet tydelig frem i informantenes arbeid og praksis. Utgangspunktet her er problemstillingen og forskningsspørsmålet: *Hvordan jobbes det spesialpedagogisk i praksis med barn som uttrykker krenkende atferd?*

### 4.1 Spesialpedagogenes forståelser av krenkende atferd

Det er tydelig at forståelsene til informantene rundt krenkende atferd består av at denne atferden er sammensatt og mangfoldig, hvor dette utspiller seg på ulike måter og er både bevisst og ubevisst fra barnets side. Videre knytter informantene krenkende atferd opp mot omfattende negative handlinger og ord som påfører andre barn negative opplevelser og følelser, hvor dette er subjektivt. Det kommer også frem at alle de fire informantene tenker at det ligger et behov og ulike årsaker bak den krenkende atferden som uttrykkes av barnet. Dermed er det tre sentrale faktorer som kommer tydelig frem i forståelsen av krenkende atferd og er felles for alle informantene. Dette kan oppsummeres gjennom informant 1 og 3 på vegne av de andre:

Informant 1: «Jeg kom fram til at det må være atferd som påfører noen et ubehag. Så satt jeg og tenkte at det kan både være bevisst og ubevisst fra den som har den krenkende atferden ... når det kommer til krenkelser så er det litt sånn at den som føler det, eier det og litt sånn».

Informant 3: «Det kan jo være alt mulig. Altså det kan jo være mangel på språk, at barnet ikke har språk til å kunne uttrykke seg. Da ender det gjerne opp at barna blir sinte og frustrerte, og at det blir misforståelser som gjør at de svarer med krenkende atferd. Det kan jo være en diagnose som ligger i bunn som en ikke vet om. Du har hjemmesituasjonen ... Det kan være barn som har det vanskelig, kan gjerne ta det ut til barnehagen. Det å kunne se hva det er som ligger til grunn».

Forståelsen til informantene som har blitt oppsummert av informant 1 og 3 viser til at krenkende atferd er i tråd med Öhman (2020) sin teori om krenkelser i barnehagen og hennes forståelse av krenkelsesprosesser og sosiale uhell (s.66-67). Den henger også sammen med hvordan barnehageloven beskriver hva krenkelser kan omfatte (Barnehageloven, 2005, §41). Hvor forståelsen til informantene gjenspeiler seg videre i hvordan ulike rapporter beskriver krenkelsesbegrepet (Aaseth, et al., 2021, s.14; Utdanningsdirektoratet, 2017, s.7-8). Videre kan en se sammenhengen med forståelsen til informantene med Kinge (2015) sin teori om atferd. Hvor atferden viser til hvordan barnet har det. Der både barns væremåter, reaksjoner og uttrykksformer formilder barnets behov, følelser, ønsker og tanker (s.15-16). Hvordan ansatte oppfatter barns atferdsutfordringer og hvor mye vekt det legges på sosial og emosjonell utvikling hos barn har betydning for barns atferdsuttrykk i barnehagen, noe forskning beviser (Schindler et al., 2015; Friedman-Krauss et al., 2014; Bornstein, Hahn & Haynes, 2010).

Betydningen av dette er at ansatte i barnehagen er nødt til å se bak barns atferd, noe informantene sier er viktig i barnehagens hektiske hverdag. Barn som uttrykker en krenkende atferd har det vanskelig, og som spesialpedagog må en evne å se hva som trigger denne atferden. Barnet kan ha det vanskelig i barnehagen, hvor det kan gå på at barnet opplever ekskludering gjennom å ikke ha gode venner, eller at barnet ikke har en opplevelse av å ha en trygg voksen rundt seg, det kan også gjelde at barnet får den oppmerksomheten barnet trenger gjennom en krenkende atferd. Det kan ligge flere årsaker i barnehagen som gjør at barn uttrykker en krenkende atferd, ifølge informantene. Det kan også



omhandle hjemmesituasjonen til barnet, hvor barn mulig opplever omsorgssvikt eller at det er konflikter i familien. Hvor barnets indre følelser kommer til uttrykk gjennom en krenkende atferd i barnehagen, noe alle informantene forteller om. Videre kan det dreie seg om barnet i seg selv. På den måten at årsaken kommer fra innsiden, hvor det kan dreie seg om en diagnose, et vanskebilde eller manglende ferdigheter (Kinge, 2015; Ogden, 2022; Greene, 2011; Nordahl et al., 2005). Dette nevnes hos alle informantene. På bakgrunn av at det har stor betydning av å se både barnet innenfra og utenfra for å kunne fange opp de mulige årsakene for at barn uttrykker en krenkende atferd. Dette utgjør hvordan informantene jobber i praksis med barn i barnehagen og hva de legger vekt på. Öhman (2020) påpeker at det er atferden som får den største oppmerksomheten, men for å endre atferden må spesialpedagoger oppdage, forstå og bekrefte følelsene som ligger bak (s.149-151). Det vil ha betydning for barnets trivsel, samt barnets sosiale og emosjonelle kompetanse. Begrunnet i at informantene løfter frem at barnet som uttrykker den krenkende atferden har behov for støtte, hjelp og trygghet. For å avslutte denne delen viser jeg til et sitat av informant 2 som oppsummerer dette for alle informantene:

«Tenker at all atferd er kommunikasjon. At det ligger et behov bak. Det tror jeg og håper at alle som jobber i barnehage evner å se ... og den klassiske barn er ikke vanskelig, men de har det vanskelig».

## **4.2 Vektlegging i arbeidet og spesialpedagogisk praksis**

Informantene forteller at de har erfaringer med å arbeide med barn som uttrykker en krenkende atferd, noe som viser til at det er barn i barnehagen som uttrykker dette og utfordrer omgivelsene. Ulike rapporter og tabeller bekrefter at noen av disse barna mottar vedtak om spesialpedagogisk hjelp (Cameron, Kovac & Tveit, 2011; Nordahl, 2018). I lys av informantene er krenkende atferd avvikende og kan utvikle seg til mobbing om det ikke fanges opp og blir tatt tak i (Nordahl et al., 2005; Perren & Francoise, 2006). Forskning viser til at kvaliteten i barnehagen har også implikasjoner for barns utvikling og atferdsuttrykk (Pluess & Belsky, 2009). En systematisert tilnærming og god organisering i arbeidet blir viktig for å redusere krenkende atferd (Wilson, Lipsey & Derzon, 2003). Videre knytter forskning aggressiv atferd opp mot mobbebegrepet (Saracho, 2017), noe som også flere av informantene omtaler. Dette bekrefter at mobbing skjer i barnehagen av både informantene og tidligere forskning (Sandseter & Seland, 2018; Saracho, 2017; Lund, Helgeland & Kovac, 2017; Perren & Francoise, 2006).

Hvordan informantene forstår barn og krenkende atferd har betydning for hva som vektlegges i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd. For å kunne gå i dybden på hva informantene legger mest vekt på i dette arbeidet ble det derfor sentralt å stille spørsmål om informantenes spesialpedagogiske praksis i intervjuene. Dette har resultert i to kjerne funn som er systemperspektivet og det relasjonelle arbeidet. Det er tydelig at informantene vektlegger et relasjonelt arbeid som grunnleggende og viktig i møte med barn som uttrykker en krenkende atferd. Hvor spesialpedagogenes tilnærming gjenspeiler trygghet, anerkjennelse og mentalisering. På bakgrunn av dette fremmer informantene gode voksen-barn-relasjoner, betydningen av egen voksenrolle og systemperspektivet for å få en helhetlig forståelse og et godt samarbeid. Dette skal i sammenheng bidra til å ivareta og tilrettelegge behovene til barnet i møte med barnehagemiljøet. På vegne av informantene sammenfattes dette gjennom informant 3 som legger det frem på denne måten:

«Det å skape trygghet og grobunn for å danne gode relasjoner. Både med voksne og barn og barna imellom. Så det å være bevisst på helheten og se på hvordan rammene er. Da tenker jeg jo sånn at det er en viktig oppgave vi har er å kunne legge til rette miljøet».

Det kommer tydelig frem at trygge og gode relasjoner til barn som spesialpedagog er avgjørende for arbeidet med barn som uttrykker krenkende atferd mot andre barn i barnehagen. Dette er i tråd med hvordan Öhman (2020), samt Drugli og Lekhal (2018) omtaler relasjoner i barnehagen som den grunnleggende ressursen. Sett i sammenheng med informantenes vektlegging av det relasjonelle arbeidet og det teoretiske rammeverket er det å sikre god relasjonskvalitet essensielt og nødvendig i møte med alle barn i barnehagen, men kanskje enda mer avgjørende for de barna som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn (Öhman, 2020; Mælen & Drugli, 2022). Videre vektlegges betydningen av å se barnet og miljøet i en sammenheng for å få en helhetlig forståelse, noe alle informantene løfter frem og det relasjonelle perspektivet vektlegges (Groven, 2013, s.11). Dette gjenspeiler informantenes forståelse av barn og hva dette utgjør for det spesialpedagogiske arbeidet.

Det er tydelig at informantene legger vekt på både barnet og miljøet i barnehagen når de jobber i praksis med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn. Betydningen av dette er at spesialpedagogene jobber for å få en helhetlig forståelse gjennom å se hvordan både rammene i

barnehagen og barnets atferd påvirker hverandre. Dette danner grunnlaget for hvordan spesialpedagoger arbeider og møter utfordringene rundt krenkende atferd i barnehagen. Hvor det relasjonelle arbeidet og systemperspektivet vektlegges hos informantene. Det viser seg at det blir viktig å ha en god relasjon til barnet, hvor en ivaretar og forstår barnet innenfra gjennom atferds uttrykkene, men også hvordan personalet møter og tilrettelegger omgivelsene for å få en utenfra forståelse av krenkende atferd. Dette har betydning for å kunne oppfatte hvordan krenkende atferd oppstår og utspiller seg. Ved å se miljøet og barnet i en sammenheng vil det bidra til å ivareta og styrke det psykososiale barnehagemiljøet for både det barnet som uttrykker den krenkende atferd, men også for de barna og voksne som tilbringer barnehagehverdagen sammen med barnet.

Spesialpedagogers forståelse og syn av barn har stor betydning for hvordan den spesialpedagogiske praksisen agerer og hva som vektlegges i arbeidet. Det innebærer om en lener seg mer på et individrettet perspektiv eller et systemrettet perspektiv i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd. Informantene synliggjør sin forståelse av barn, hvor de vektlegger sammenhengen mellom disse perspektivene. Videre har det av betydning hvordan informantene oppfatter krenkende atferd og barnet som uttrykker dette. Noe som vil lene seg på et individrettet perspektiv for å kunne få en forståelse av barnets utfordringer knyttet til egen atferd og hvordan dette påvirker omgivelsene og har innflytelse for systemperspektivet som vektlegges betydelig. Gjennom informant 1 og 4 belyses det hvordan informantene forstår barn og oppfatter atferden som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen:

Informant 1: «Akkurat dette er så viktig. Å se hva som ligger bak. Det jobber vi veldig mye med ... det å forstå barna og møte barns behov».

Informant 4: «Det er jo et barn som har behov for hjelp. Det barnet har jo mest sannsynlig behov for trygghet og tydelighet og rammer».

Informantene gjenspeiler sin forståelse av barn som utgjør at de vektlegger det relasjonelle arbeidet og systemperspektivet. Det kommer tydelig frem at barn som uttrykker en krenkende atferd har erfaringer og sårbarheter som gjør at denne atferden oppstår, men også at det kan omhandle

konteksten barnet befinner seg i, sett i lys av Lund og Helgeland (2020, s.55-57). Spesialpedagogene løfter frem viktigheten av å se på barn som fullverdige subjekter, hvor metaforen *human beings* synliggjøres og er grunnleggende for informantenes arbeid (Bae, 2007). Dette gjenspeiler voksenrollen som anerkjennende og evnen til å mentalisere i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn. Hvor det fremmes en anerkjennende holdning i voksen-barn-relasjonen, noe som er i tråd med Mælen og Drugli (2022), samt Lund (2012).

Det tyder på at barn har et indre behov som kommer til uttrykk gjennom en krenkende atferd, for å endre dette trenger barnet å oppleve trygghet og tydelige rammer i barnehagen. Dette gjenspeiler informantenes forståelse av barn. Ved å løfte frem betydningen av å se barnet innefra for å kunne forstå og støtte barnet. Spesialpedagogene synliggjør at barn som uttrykker en krenkende atferd trenger støtte og hjelp til å håndtere egen atferd i møte med barnehagens omgivelser. Det innebærer å skape en forståelse av barnets sårbarheter og tone seg inn på barnet for å kunne hjelpe. Dermed krever det å møte barnet innefra og utenfra som spesialpedagog. Greene (2011) omtaler to filosofier av barn som presentert i det teoretiske rammeverket. Disse filosofene representerer to ytterpunkter av hvordan en kan forstå barn. Den ene dreier seg om hva barn kan og den andre om hva barn vil, noe som legger føringer for hvordan en tenker og forstår barn. Det vil si at det er ulike måter å forstå disse filosofene på. Basert på hvordan informantene forstår barn og krenkende atferd tyder det på at det er en mellom ting. Det betyr at informantene formidlet at de fleste barn både har lyst og ønsker om å gjøre det som forventes på en god måte, hvor barn gjør så godt de kan i møte med barnehagens forventinger. Samtidig er barn under utvikling, noe som sier seg selv at det er naturlig å mangle ulike ferdigheter. Informantene påpeker at krenkende atferd kan både oppstå bevisst og ubevisst fra barnets side på bakgrunn av at barn prøver og feiler i sin utvikling for å tilegne seg de sosiale normene. Dette innebærer å være bevisst på at barn er barn og har ulike måter å uttrykke seg på gjennom atferd. Barnehagen som organisasjon er en læringsarena, hvor barn skal kunne utvikle seg i et trygt og godt miljø som tilrettelegger og møter barns behov. Derfor blir det viktig å ha gode og trygge relasjoner til barnet for å kunne forstå og tilpasse seg barnet som spesialpedagog. Hvor en kan finne riktig veiledning og støtte til det enkelte barnet som trenger hjelp til egen utvikling og som er underveis i livet.

Det er grunnleggende hvordan spesialpedagoger forstår barn og hvilket barnesyn som ligger til grunn for arbeidet. På bakgrunn av at det har stor betydning for hva som vektlegges i arbeidet med barn som

uttrykker krenkende atferd. Som tidligere nevnt har krenkende atferd ulike årsaker. Hvor informantene formidler at denne atferden er utfordrende og at det kan omhandle mange ulike sammenhenger. Jeg ønsker å løfte frem barnets behov, hvor jeg tenker at barnet som uttrykker en krenkende atferd har enten opplevd eller erfart noe som er ubehagelig. Begrepet krenkelse har ulike definisjoner og gjennom mitt forskningsprosjekt har jeg lest meg opp til at de fleste definisjonene formulerer seg mot den som opplever krenkelser og ikke den som utfører dem. Derfor ønsker jeg å snu om på dette å kaste lys på at det er mulig at det barnet som uttrykker en krenkende atferd har opplevd eller opplever manglende anerkjennelse, i lys av Nørgaard (2005, s.65). Der barnets behov ikke har blitt møtt og barnet dermed reagerer med en krenkende atferd. Samtidig viser det seg at barn som har utfordringer med egen atferd omhandler miljøet og konteksten barnet befinner seg i. Hvor barnet som uttrykker en krenkede atferd har manglede opplevelser av å bli møtt, sett og hørt, noe som fører til en sårbarhet hos barnets indre. Der barnets atferdsuttrykk egentlig handler om et ønsket og et behov for å oppleve anerkjennelse. Med andre ord stiller jeg spørsmål til at grunnen til at barn uttrykker krenkende atferd, har opplevd krenkelser i samspill med andre barn selv i lys av empirien og det utvalgte teorigrunnlaget. På bakgrunn av vektleggingen av systemperspektivet og det relasjonelle arbeidet i det spesialpedagogiske arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen. Er det flere sentrale momenter som kommer tydelig frem i de empiriske funnene som jeg skal gå dypere innpå.

### **4.3 Systemperspektivet i møte med individet**

I de empiriske funnene kommer det tydelig frem at informantene vektlegger systemperspektivet i møte med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen. Basert på hvordan informantene forstår krenkende atferd og barn. Det tyder på at spesialpedagogene jobber sammenhengende mellom individ- og systemnivå i den spesialpedagogiske praksisen. På den måten at informantene ønsker å forstå barnet, men også hvordan miljøet er tilrettelagt for barnets behov. Informant 3 tydeliggjør dette for alle informantene:

«Jeg tenker en av tingene vi som spesialpedagoger er på en måte, en ting er barna i seg selv, men rammene, hvilke rammer har barnet, helheten. Altså det kan gå på ting som rutinesituasjoner, er det deling av gruppe, det å se på hvilke muligheter som ligger, du kan ikke bare se på det barnet som utagerer, det barnet som viser en krenkende atferd. Du må se på helheten».

Det viser seg at informantene har en systembasert tilnærming, sett i lys av Öhman (2020). Samtidig løfter spesialpedagogene opp miljøet, hvor det blir viktig å se individet i systemet, noe som gjenspeiler det spesialpedagogiske feltet (Meld.St.6 (2019-2020); Utdanningsdirektoratet, 2017). Spesialpedagogene løfter frem at det er avgjørende å se barnet i et relasjonelt perspektiv for å få en helhetlig forståelse og ikke bare et kategorisk perspektiv (Groven, 2013, s. 11). Forskning viser også til at for å få en helhetlig forståelse av barnet, bør system og individ ses i sammenheng (Hausstätter & Connolley, 2012). Det er tydelig at informantene vektlegger miljøet, samt menneskene rundt barnet som betydningsfullt i møte med barns utvikling, hvor dette er avgjørende for barnets atferd (Ogden, 2022, s.26).

Informantene forteller gjentatte ganger i løpet av intervjuene viktigheten av å se helheten. Det tydeliggjør at det å se helheten gjennom et systemperspektiv og individperspektiv er betydningsfullt og noe som vektlegges betraktelig. Når et barn uttrykker en krenkende atferd, kan det komme både innenfra og utenfra. Det betyr at det er ulike perspektiver på hvordan en forstår og ser krenkende atferd. Informantene innehar et perspektiv som baserer seg på at den krenkende atferden kommer fra et indre behov som barnet uttrykker gjennom egen atferd. Dette kan dreie seg om følelser eller et vanskebilde som ikke er oppdaget ennå. Videre løftes også et utenfra perspektiv frem og innebærer omgivelsene og miljøet barnet er i. Hvor barnet ikke blir møtt på sine behov som kan utvikle, fremme eller forebygge den krenkende atferden barnet uttrykker. Informantene påpeker at dette må ses i en sammenheng, hvor disse perspektivene påvirker hverandre. Dermed omhandler det å jobbe på et systemnivå for å kunne få muligheten til å oppfatte begge perspektivene. Det krever at barnets behov innenfra ses sammen med omgivelsene utenfra. Dette fører til at det er sentralt i det spesialpedagogiske arbeidet å jobbe sammenhengende både på individnivå og systemnivå. På bakgrunn av at en skal kunne observere og kartlegge hva som trigger atferden for å få oversikt over helheten mellom miljøet og atferden. Dette bygger på at spesialpedagogene ønsker å kartlegge hva, når, hvor og hvem i møte med barn som uttrykker den krenkende atferden, noe Greene (2011) løfter frem som uløste problemer (Greene, 2011, s.37). Videre løfter informantene frem betydningen av et trygt miljø som er avgjørende for helheten i det spesialpedagogiske arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd i barnehagen. På vegne av alle informantene løfter informant 2 frem betydningen av et trygt barnehagemiljø på denne måten:

«Det med at de må kjenne seg trygg i det miljøet de er i, da tør de jo å utforske og leke. Vist de ikke kjenner seg trygg så vil det jo kanskje bli mye negativ atferd og krenkende atferd».

Ved at spesialpedagogene vektlegger et trygt og godt barnehagemiljø som betydning for arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn, viser til at det har sammenheng med at de vektlegger det relasjonelle arbeidet i tråd med Fasting (2019, s. 46-47). Bakgrunnen for dette kommer fra prinsippet om inkludering i barnehagen (Fasting, 2019, s.53). Når barn uttrykker krenkende atferd i barnehagen fører dette til utrygghet ifølge Alberti-Espenes (2012, s.51). Det gjelder både for de som blir utsatt for den krenkende atferden, men barnet som uttrykker den krenkende atferden kan også føle seg utrygg i miljøet. Informantene forteller gjentatte ganger i løpet av intervjuene at en må se barnet i sammenheng med miljøet og systemperspektivet løftes frem betydelig. Informant 3 formidler det på denne måten på vegne av alle informantene:

«Jeg tenker at du ikke kan legge alt på barnet, du må hele tiden se på hva som er i rundt. Du kan ikke si at det barnet er så vanskelig, eller det barnet er sånn fordi det er en million faktorer i rundt som spiller inn og det er alltid mye som ligger bak. Vi som voksne må ville se hva som ligger bak».

Dette kan ses i sammenheng med Bronfenbrenners bioøkologiske modell (2005) og hvordan barnets atferd formes og påvirkes av sammensatte forhold og ulike miljøer (Helsedirektoratet, 2015; Bø, 2018; Tveit, Cameron & Kovac, 2019). Basert på forståelsen til spesialpedagogene som fremmer at barn som uttrykker en krenkende atferd består av sammensatte og komplekse forhold. Dette betyr at barnet formes og utvikles i flere systemer. Makrosystemet omhandler blant annet lovverk og samfunnet som nevnt i det teoretiske rammeverket. I vårt samfunn har barn rettigheter til spesialpedagogisk hjelp om det er behov. Noe som legger føringer for hvordan det spesialpedagogiske arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd. På den måten at noen av de barna som uttrykker en krenkende atferd har vedtak om spesialpedagogisk hjelp, mens andre behøver ikke det eller er under prosessen til å få dette vedtaket. Dette viser til at det som skjer i samfunnet vil påvirke det enkelte barnet i barnehagen når det kommer til rettigheter om spesialpedagogisk hjelp. Videre i det spesialpedagogiske arbeidet er det miljøer som påvirker barnet, men som ikke er i direkte kontakt med barnet og kalles eksosystemet. Dette kan innebære møter og tverrfaglig samarbeid mellom

barnehagen, foreldre og PP-tjenesten for å utvikle et tilbud av kvalitet, samt tilrettelegging i møte med barnets behov. I mikrosystemet er barnet deltakende og i denne sammenhengen befinner barnet seg i barnehagen. Hvordan barnehagen er organisert og strukturert er avgjørende om den krenkende atferden får mulighet til å utvikle seg eller reduseres. Det er betydningsfullt hvordan spesialpedagogen og barnehagen samarbeider for å få til gode rammer som forebygger krenkende atferd. Det vil være avgjørende i møte med barnets behov. På bakgrunn av dette er et systemarbeid både nødvendig og viktig for forebyggingen av krenkende atferd. Det vil bidra til å bygge et barnehagetilbud av kvalitet både for det enkelte barnet, men også barnehagen som organisasjon og alle som er deltakende i dette miljøet (Tveit, Cameron & Kovac, 2019, s.59).

#### **4.4 Det relasjonelle arbeidet**

Det er tydelig at alle informantene vektlegger trygghet og gode relasjoner i sitt arbeid med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn. Det kommer frem at informantene må kunne skape en god relasjon og trygghet med barnet for at de kan få muligheten til å skape forståelse, samt hjelpe og veilede barnet som uttrykker en krenkende atferd. På vegne av alle informantene oppsummerer informant 3 dette på denne måten:

«Selv om de trækker over streken så tenker jeg trygghet og en god relasjon til de voksne er avgjørende for hvordan deres barnehagehverdag er. Det er jo et uttrykk som heter elsk meg mest når jeg fortjener det minst. Hvor viktig det er, og jeg tenker det at kan på en måte forebygge mye i det å ha en trygg voksen».

Informantene løfter frem at det er den voksne som har ansvaret for å skape trygge og gode relasjoner i barnehagen (Mælen & Drugli, 2022; Öhman, 2020; Drugli & Lekhal, 2018). Vektleggingen av informantenes betydning av en trygg voksen-barn-relasjon er essensielt og grunnleggende i deres arbeid. Hvor spesialpedagogene er opptatte av å ivareta barnet som uttrykker en krenkende atferd, samt viktigheten av å danne trygghet i barnehagemiljøet og det å være en trygg voksen (Lund, 2012; Brandtzæg et al, 2021). Forskning viser også til at trygghet i relasjonene mellom barn og voksne har mye å si for hvordan barnet har det i barnehagen. Dette har betydning for barns utvikling innen sosial og emosjonell kompetanse, samt det forebyggende arbeidet (Barnes et al., 2009; Hamre & Pianta, 2001). Dette gjenspeiler seg i det alle informantene formidler i intervjuene, hvor informant 2 forteller:



«Kanskje aller viktigste om det er jeg som skal jobbe mye med det barnet at vi får god kontakt og relasjon. Tror ikke det er vits å gjøre noe som helst uten at det er på plass».

Det er tydelig at de legger vekt på egen relasjonskompetanse i arbeidet og viktigheten av den for å utvikle gode og trygge relasjoner med barn (Røkenes & Hanssen, 2012). Videre fremmer informantene egen relasjonskompetanse og voksenrolle som en grunnleggende betydning i samspillet mellom barn og voksne for at barn skal kunne oppleve trygge og gode relasjoner sett i sammenheng med Öhman (2020, s.12-13). Informantene løfter frem betydningen av trygghet og gode relasjoner som essensielt i samspillet med barn som uttrykker en krenkende atferd. Dette vil støtte og hjelpe barns relasjonsbygging, sett i lys av Mælen og Drugli (2022, s.10). Et utdrag fra informant 4 formidler dette på vegne av alle informantene:

«For å bygge den relasjonen med det barnet så må du vise at du er en tydelig og trygg voksen. Samtidig som du leker. For er du en leken, tydelig og trygg voksen så vil barnet bygge en god relasjon til deg».

Barn i barnehagen er i utvikling, hvor de utforsker, lærer og utfolder seg. Barn er hovedsakelig bare barn og alle barn er forskjellige, men felles for alle er at barn har behov, følelser, tanker og ønsker. De trenger trygge voksne og gode relasjoner for å bli sett, hørt og møtt. Alle som jobber i barnehage må kunne forstå at barn prøver og feiler, hvor ansvaret ligger på oss voksne til å veilede, støtte og lære barn hvordan vi samhandler med hverandre og er i samspill. Informantene løfter frem viktigheten av å møte, se og høre alle barn. Spesialpedagoger som arbeider med barn som uttrykker en krenkende atferd trenger ferdigheter innen relasjonskompetanse for å oppnå dette. Den er essensiell for å kunne utvikle trygghet og god relasjon med barn som utfordrer gjennom sin atferd. Informantene løfter frem det å være tett på og være med i leken. Barn trenger voksne som tilbringer tid med dem og deltar i lek, hvor en skaper gode øyeblikk og opplevelser sammen. Det er i denne sammenheng spesialpedagoger skaper trygge, gode og varme relasjoner. Videre blir det også sentralt å være tydelig som voksen, der barnet opplever forventninger som møter barnets behov og grensesettingen mellom rett og galt er forståelig og tydelig ovenfor barnet. Informantene løfter frem at de jobber mye med kvaliteten i relasjonen til det barnet som uttrykker en krenkende atferd, noe som er grunnleggende og

avgjørende i arbeidet ifølge Öhman (2020, s.11). For at barn skal oppleve en trygg relasjon til deg som voksen må du kunne se barnet innenfra og ha et barnesyn som forstår barn som subjekter (Brandtzæg et al., 2021; Drugli & Lekhal, 2018; Bae, 2007). Dette vil i sammenheng styrke kvaliteten i relasjonen mellom spesialpedagogen og barnet som uttrykker den krenkende atferden. Videre vil dette styrke arbeidet til spesialpedagoger når de i situasjoner møter på barn som uttrykker en krenkende atferd. Det relasjonelle arbeidet vil bidra til å møte barnet i situasjonen på en god måte, hvor en som spesialpedagog forstår barnets atferd, behov og følelser basert på at barnet har en god relasjon til deg som voksen. Videre vektlegger informantene anerkjennelse og mentalisering i sitt relasjonelle arbeid med barn som uttrykker en krenkende atferd i barnehagen.

#### **4.4.1 Den anerkjennende spesialpedagogen**

I det relasjonelle arbeidet løfter informantene opp egen voksenrolle som betydningsfull i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd. Hvor de fremmer viktigheten av å være sensitiv og åpen med barnet for å kunne sette seg inn i barnets perspektiv når atferden utfordrer omgivelsene. Hvor de vektlegger hvordan en selv reagerer i situasjonene der krenkende atferd oppstår. Informantene påpeker viktigheten av å være tett på og støttende, der det løftes frem det positive hos barnet og det blir viktig å gi barnet mestringsopplevelser. Informant 1 oppsummerer dette på vegne av de andre informantene på denne måten:

«Voksenrollen er veldig viktig. At vi sitter der og beskriver det positive vi ser og at vi støtter når vi opplever at de trenger litt støtte for å jevne ut. Mange positive tilbakemeldinger, gi barn mestringstro».

Spesialpedagogenes forståelse av barn løfter frem anerkjennelse ved å fremme viktigheten av å utvikle barns selvverd, selvspekt og selvtillit på en god og sunn måte, sett i lys av Åmot og Skoglund (2019, s.24). Informantene fremmer det å møte barns atferd og følelser med en nysgjerrighet, undring og åpenhet, noe som styrker evnen til å anerkjenne barn og barnets subjektivitet i tråd med Østrem (2012, s.40). Informant 3 forteller også noe om voksenrollen og betydningen av dette i lys av alle informantene:

«Ansatte må kunne rose det som er bra. Det å kunne hjelpe det å sette ord på. Av og til er det nok med et blikk, men det å være i nærheten, gi en tommel opp. Det er kanskje det lille som skal til for at det barnet som utfører krenkende atferd, det kan være nok å ha en trygg voksen i nærheten så gjør at de greier å opprett holde et samspill, et positivt samspill. Det tenker jeg er veldig viktig».

Informantene vektlegger betydningen av å være sensitive og empatiske voksne som legger vekt på viktigheten av et utviklingsstøttende samspill i det relasjonelle arbeidet med barn, hvor de verdsetter og bekrefter barnet i tråd med Mælen og Drugli (2022). Videre belyser informantene at de legger vekt på både indre og ytre anerkjennelse i møte med barn som uttrykker en krenkende atferd, sett i lys av Schibbye og Løvlie (2017). I det barn opplever anerkjennelse i barnehagen øker barns trivsel, noe forskning beviser (Koch, 2013).

Barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn, har behov for anerkjennelse. Spesialpedagoger som anerkjenner, bidrar til at barnet opplever å bli forstått og verdsatt både for det menneske de er og for de positive handlingene de gjør, samt at barn trenger indre anerkjennelse i de situasjonene krenkende atferd oppstår. I lys av informantene legges det vekt på både indre og ytre anerkjennelse i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd. Spesialpedagoger som anerkjenner gjennom indre anerkjennelse, ivaretar barnets rettigheter og barnets subjektivitet styrkes. Barn har behov for å bli møtt og forstått innefra for å kunne føle seg verdifull og verdsatt som enkelt menneske. Den indre anerkjennelsen er svært betydningsfull i møte med barn som uttrykker en krenkende atferd, nettopp for å kunne bygge en forståelse for barnets indre som vil hjelpe og støtte barnet. Det innebærer å anerkjenne barnets følelsesuttrykk både i de situasjonene krenkende atferd oppstår, men også utenom. I situasjonene krenkende atferd oppstår gjelder det å være i dialog med barnet, beholde roen og være åpen og sensitiv for å møte, høre og se barnet innefra og bak den krenkende atferden. Dette inngår i indre anerkjennelse og spesialpedagogen vil utvikle en forståelse for hva som oppstår og hvordan du kan forstå og hjelpe barnet. Samtidig vil det være viktig med indre anerkjennelse utenom de situasjonene hvor krenkende atferd utspiller seg. Det omhandler det samme, men når barnet opplever å bli anerkjent innenfra i andre situasjoner vil barnet oppleve seg trygg i å kunne uttrykke seg om egne følelser og tanker. Dette kan skape samtaler med barn, hvor barnet har muligheten til å fortelle hvordan de har det i barnehagen. Her blir det sentralt å se på barns alder og utvikling for hvordan en skal tilpasse seg som spesialpedagog, samt hvordan barnet kommuniserer.

Barn trenger uendelig med ros og positive tilbakemeldinger for det menneske de er, noe den indre anerkjennelsen bidrar til. Derfor kan den indre anerkjennelsen fra den voksne som fokuserer på det positive bidra til å dempe den negative krenkende atferden. Videre trenger også barn ytre anerkjennelse, hvor spesialpedagoger gir ros og positive tilbakemeldinger verbalt eller gjennom kroppsspråket, noe informantene løfter frem. I det du som spesialpedagog gir respons på positive handlinger barnet utfører, fører til at barnet vil føle seg betydningsfullt gjennom at de gjør noe bra og riktig. Når barn opplever seg sett, hørt og møtt med positiv ytre anerkjennelse vil barnet oppleve mestring, noe som er sentralt når barnet ikke uttrykker en krenkende atferd. I det spesialpedagogen er til stede og ser det positive barnet gjør vil barnet føle seg anerkjent for den handlingen, noe som kan føre til at den krenkende atferden reduseres. Derfor blir den anerkjennende spesialpedagogen sentralt for barnets utvikling og mestringsopplevelser, samt i arbeidet med krenkende atferd i barnehagen.

#### **4.4.2 Spesialpedagogens evne til mentalisering**

Videre forteller informantene at det å møte barnets følelsesuttrykk i de situasjonene de uttrykker en krenkende atferd er noe de vektlegger. Informantene trekker frem at det er viktig å ha en mentaliserende væremåte for å kunne møte og støtte barnet på en god måte, hvor de blir sett og hørt. Dette henger tett sammen med anerkjennelse og fører til at barnet vil oppleve mestring og utvikle et positivt selvbilde, noe Schibbye og Løvlie (2017) påpeker (s.48). Med å være bevisst seg selv som spesialpedagog i møte med barns følelser, prøver spesialpedagogen å forstå og møte barnet innenfra. Sett i sammenheng med hva som oppstår utenfra i situasjonene hvor barn uttrykker en krenkende atferd mot andre barn. På vegne av informantene forteller informant 4:

«Hvor du også som voksen da har nødt til å jobbe med å møte barnet på følelser «nå ser jeg at du har det vanskelig, nå ser jeg at du har behov for at jeg kommer og hjelper deg, nå ser jeg at du trenger at jeg kommer og trøster deg». At du bekrefter».

Hvordan informantene snakker om barns følelsesuttrykk støtter seg på hva Öhman (2020) omtaler om følelseskompetanse og kunnskap, hvor følelser er en kommunikasjonsform (s.149-151). Informantene formidler også at følelser og atferd henger tett sammen, hvor barns selvregulering er

under utvikling i barnehagealder (Kvello, 2015, s.73-74). Videre forteller informantene at følelser er noe som arbeides kontinuerlig med både på systemnivå og individnivå i barnehagen. Dette gjenspeiler de to grunnleggende oppgavene i det spesialpedagogiske arbeidet (Meld.St.6 (2019-2020), s.55). Forskning viser til at voksens tilnærming til barn som vektlegger mentalisering er relevant i det spesialpedagogiske arbeidet (Skårderud & Duesund, 2014). Måten informantene omtaler sin tilnæringsmåte i arbeidet med barn viser til at de vektlegger evnen til mentalisering (Öhman 2016; Kvello 2015). Informantene omtaler at de retter egen oppmerksomhet både mot de indre og ytre forholdene i situasjonen krenkende atferd oppstår og dette er mentalisering. Hvor de tre dimensjonene innen mentalisering kommer frem, noe Kvello omtaler (Kvello, 2015, s.121-122).

I møte med barns følelser og selvregulering er det relevant med mentaliseringskompetanse som spesialpedagog, for å forstå barnet både innenfra og utenfra. Samtidig å forstå seg selv utenfra i arbeidet med barn som uttrykker krenkende atferd mot andre barn. I arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd vektlegger informantene mentalisering gjennom å se seg selv utenfra for å være kritisk til seg selv, samt reflektere over hvordan du som voksen reagerer på atferden og møter barnet i situasjonen. Dette har betydning for det relasjonelle arbeidet og hvordan en støtter og forstår barnet som uttrykker den krenkende atferden. Videre har dette betydning for hvordan du oppfatter deg selv som spesialpedagog i arbeidet med krenkende atferd og barnets følelser. Det skaper en indre bevissthet for hvordan du ønsker å arbeide som igjen påvirker for hvordan du reagerer i situasjoner der det uttrykkes krenkende atferd. Dette inngår i evnen til å mentalisere over egen rolle som spesialpedagog, hvor dine verdier og holdninger gjenspeiler seg i handlingene og reaksjonene i disse situasjonene. Videre inngår mentalisering på å se barnet innenfra.

Det er tydelig at informantene er opptatt av å bekrefte og forstå følelsene til barnet, der spesialpedagogene gjenspeiler egen tilnæringsmåte i møte med barns følelsesuttrykk. Når barn i barnehagen uttrykker krenkende atferd og viser til negative følelser er det å bli møtt med forståelse det de trenger. Informantene forteller at de prøver å sette ord på følelsene, hvor de observerer så godt de kan for å gi barn god støtte og veiledning. Det å bidra til å hjelpe barnet til å lære seg å håndtere negative følelser på en hensiktsmessig og sosial akseptabel måte vil være helt nødvendig for å fungere i samspill med andre, håndtere motgang og frustrasjon for at barnet ikke blir overveldet av egne følelser. Dette er en viktig læring for hele livet. Barn som har det vanskelig, vil ofte vise til negative følelser og dermed er det betydningsfullt å vise forståelse og jobbe med årsaken bak atferds

uttrykkene (Drugli & Lekhal, 2018, s.124). I det spesialpedagogene er sensitive sammen med barn og det vektlegges på å oppfatte barns følelser i de situasjonene barnet uttrykker en krenkende atferd, styrkes barnets subjektivitet. Ved å blant annet skape gode muligheter for å gi hjelp og støtte til barnets følelser i utforskning, lek og utvikling i hverdagen (Drugli & Lekhal, 2018, s.122). Barns følelser er under utvikling og fokus på følelser i arbeidet som spesialpedagog føre til at barn blir bevisst og får forståelse for sine egne følelser. Der de etter hvert får kontroll på disse gjennom god støtte følelsesmessig. Basert på at barn som uttrykker en krenkende atferd ikke har kontroll på følelsene sine og trenger hjelp til egen selvregulering. På bakgrunn av dette er voksenrollen avgjørende i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn og evnen til mentalisering som spesialpedagog blir viktig i arbeidet med barns utvikling, følelser og selvregulering. Det å være en mentaliserende spesialpedagog styrker arbeidet i situasjoner som er utfordrende og skaper trygghet i det relasjonelle arbeidet. Informant 3 poengterer dette på vegne av de andre informantene:

«Det med trygghet og hvor viktig den tryggheten er, det at vi rommer alle. Om barn skal tåle seg selv må vi tåle dem. Det er mange barn som utfordrer meg, men det er vår jobb å bygge relasjon og tåle alle barn».

#### **4.4.3 Voksenrollen når krenkende atferd utfordrer**

Voksenrollen er helt avgjørende i møte med krenkende atferd som utfordrer, hvor det blir sentralt å være bevisst egen regulering i disse situasjonene, noe Ogden (2022) påpeker (s.27). Forskning viser også til hvordan en oppfatter barns utfordringer knyttet til atferd, kan føre til jobbstress (Friedman-Krauss, et al., 2014). Informantene forteller om krenkende atferd som utfordrende og kan utvikle seg til bekymringer og stress om de ikke finner gode tiltak for at den krenkende atferden reduseres. Videre synliggjør informantene at det har stor betydning for hvordan personalet oppfatter barn som uttrykker en krenkende atferd, i tråd med Nordahl et al. (2005, s.34). Det løftes frem i intervjuene at i enkelte situasjoner hvor barn uttrykker en krenkende atferd kommer spesialpedagogenes eget menneskesyn i konflikt med egne reaksjoner, som formidles gjennom informant 2 på vegne av de andre:

«Jeg har nok ofte blitt så trigget at jeg har gjort helt feil. Det har jeg gjort, helt garantert ... vist noen går mot noen andre med et hardt objekt og du ser at de skal til å slå noen i ansiktet, så

blir jo den spontane reaksjonen å rope «nei» eller å flytte barnet hardt vekk eller kjeftte for at du blir så redd eller så sint».

Det er tydelig at informantene reflekterer kontinuerlig over egen praksis og menneskesyn som er svært viktig som spesialpedagog, noe Öhman (2020) påpeker (s.31-32). Informantene forteller at det er utfordrende i enkelte situasjoner der barn uttrykker en krenkende atferd mot andre barn. Hvor egne reaksjoner motstrider eget grunnsyn og forståelser av barn som subjekt. Dette medfører at barnet blir satt i en objektiv posisjon og metaforen *human becomings* kan tre frem i her-og-nå situasjonen (Schibbye & Løvlie, 2017; Bae, 2007). Som spesialpedagog møter en på enkelt barn som utfordrer mer enn andre. Hvor en som voksen opplever dette som vanskelig og det setter i gang følelser hos seg selv som er sterke, impulsive og negative i de situasjonene krenkende atferd skjer. Derfor blir det viktig å ha en god relasjon til barnet, hvor en forstår barnets utfordringer og møter barnet gjennom en anerkjennende væremåte (Schibbye & Løvlie, 2017, s.48). Dette har stor betydning for hvordan en håndterer situasjoner og hva en vektlegger i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd, samt egen forståelse av barn.

Informantene forteller at de har reagert og handlet feil i situasjoner der barn uttrykker en krenkende atferd, noe som er menneskelig å gjøre. Flere av informantene forteller i intervjuene at barn som uttrykker en krenkende atferd får raskt et slags stempel på seg. Hvor navnet til det enkelte barnet blir ropt høyt på en negativ måte i de situasjonene det uttrykkes krenkende atferd og de voksne reagerer kjapt og spontant. Flere tydeliggjør også at det å ty til kjefting eller bli streng, ikke er noe som fungerer. Likevel kan det oppstå situasjoner i barnehagen der de ansatte reagerer på negativ måte. Noen av informantene forteller at det smitter over på andre barn og påvirker relasjonene mellom barna. Informantene innrømmer at de har gjort feil og har reagert på barns krenkende atferd negativt. I en hektisk barnehagehverdag kan dette skje, men i det spesialpedagogene er bevisst og innrømmer feil ovenfor seg selv, samt viser ydmykhet i møte med barnet etter situasjonen vil de uheldige hendelsene rettes opp i og relasjonen blir reparert og ivaretatt. Samtidig viser det seg at vektleggingen av det relasjonelle arbeidet og systemperspektivet øker forståelse og kompetanse for arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd. Informantene tydeliggjør videre at barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn har behov for trygghet, hjelp, støtte og forståelse. Hvor spesialpedagogene er bevisste og stødige i sin forståelse av barn og vektleggingen i arbeidet er grunnleggende.

## 5.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I denne masteroppgaven var formålet å undersøke problemstillingen:

*Hva vektlegger spesialpedagoger i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen?*

For å kunne gå i dybden på spesialpedagogenes kunnskap og erfaringer knyttet til problemstillingen ble det sentralt å gå inn på informantenes forståelse av begrepet, samt komme nært den spesialpedagogiske praksisen gjennom forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan forstår spesialpedagoger begrepet krenkende atferd?*
2. *Hvordan jobbes det spesialpedagogisk i praksis med barn som uttrykker krenkende atferd?*

Barnehageloven har lovpålagt en aktivitetsplikt i sammenheng med kapittel VIII Psykososialt barnehagemiljø, hvor det står følgende «alle som arbeider i barnehagen, skal følge med på hvordan barn i barnehage har det» (Barnehageloven, 2005, §41). Mine hovedfunn viser til at i det spesialpedagogiske arbeidet knyttet til krenkende atferd i barnehagen vektlegges systemperspektivet og det relasjonelle arbeidet. Dette har betydning for hvordan spesialpedagoger agerer i praksis i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen. Videre bygger denne vektleggingen på hvordan spesialpedagoger forstår krenkende atferd og barn. Dette vil igjen gjenspeile spesialpedagogenes verdier, holdninger, væremåter og handlinger i arbeidet og ivaretagelsen av alle barn. For å oppsummere denne masteroppgaven går jeg først inn på besvarelsen av problemstillingen, videre inn på forskningsspørsmålene 1 og 2, og deretter komme med noen avsluttende refleksjoner.

For å besvare problemstillingen vil jeg knytte de empiriske funnene, det teoretiske rammeverket, den tidligere forskningen og egen drøfting og tolkninger tettere sammen. Det viser seg at krenkende atferd er bredt og kan forstås ut ifra ulike perspektiver. Barn som uttrykker krenkende atferd knyttes til sosiale sammenhenger, hvor miljøet og menneskene er vesentlig for hvorfor krenkende atferd oppstår og utvikler seg. Samtidig er det vesentlig å se det enkelte barnets atferdsuttrykk som kommer fra et



behov og en årsak som spesialpedagoger må finne ut av. På bakgrunn av å få en helhetlig forståelse av hva som gjør at barn uttrykker krenkende atferd mot andre barn. Det er viktig å understreke at barn er under utvikling, hvor barn utforsker og tilegner seg opplevelser og erfaringer i livet. Basert på dette vektlegges systemperspektivet og det relasjonelle arbeidet betydelig i det spesialpedagogiske arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn. Det understreker viktigheten av å se barnet innenfra og utenfra, samt miljøet for å kunne oppfatte og forstå helheten.

I det første forskningsspørsmålet var jeg ute etter informantenes kunnskap og forståelse av krenkende atferd. I denne sammenhengen ble det vesentlig å gå dypere inn på krenkelsesbegrepet og barns atferd. Begrepet krenkelse er et vidt og mangfoldig begrep som rommer mye, noe som tydeliggjøres i flere politiske dokumenter, det teoretiske rammeverket og de empiriske funnene gjennom denne masteroppgaven. Likevel viser det seg at kunnskapen og forståelsen har noen felles trekk som legger føringer for definisjonen av begrepet. Disse er at krenkelser er negative handlinger og ord som kan utspille seg både bevisst og ubevisst, hvor subjektets opplevelse er det som avgjør om det er krenkende eller ikke. Videre legges det vekt på at barns atferd er en kommunikasjonsform som uttrykker barnets behov og følelser. Det betyr at det er en årsak bak barns atferdsuttrykk. Noe som gjør at det er viktig å se barnet bak atferden, samt omgivelsene rundt. Derfor er det betydelig å se barnet som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn både utenfra og innenfra. Hvor forståelsen og kunnskapen om krenkende atferd baserer seg på at den oppstår og utspiller seg i møte med utforskning av den relasjonelle verden, hvor barn utvikler seg i samspill med andre.

I det andre forskningsspørsmålet var jeg ute etter å innhente informantenes erfaringer og komme nært spesialpedagogenes praksis. Det kommer tydelig frem at spesialpedagoger har en bred erfaring knyttet til barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen. Hvordan den spesialpedagogiske praksisen agerer baserer seg på hva spesialpedagoger vektlegger i arbeidet, samt hvilken kunnskap og forståelse som ligger i grunn, både av barnet som individ og av den krenkende atferden. Det kommer tydelig frem at informantene vektlegger å skape trygghet gjennom gode relasjoner. Hvor voksenrollen blir viktig og relasjonskompetanse, anerkjennelse og mentaliseringskapasitet er betydelig. Videre legges det vekt på en helhetlig forståelse og tilrettelegging av miljøet i møte med barnets behov. Dette skal i sammenheng bidra til å ivareta at det enkelte barnet blir møtt, sett og hørt som subjekt. Der barnet skal kunne utvikle mestringsopplevelser gjennom et godt utviklingsstøttende samspill som fremmer inkludering og trivsel i barnehagen.

Rammeplanen for barnehagen påpeker at «barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverdi og forebygge krenkelses» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11).

Avslutningsvis ønsker jeg å belyse egne erfaringer og tanker rundt dette forskningsprosjektet. I løpet av denne masteroppgaven har jeg utviklet dypere forståelse, kunnskap og kompetanse i møte med det spesialpedagogiske arbeidet knyttet til barnehagebarn som uttrykker krenkende atferd. Det er tydelig at som spesialpedagog må en kunne være trygg og stødig i sitt ståsted i den spesialpedagogiske praksisen. Det innebærer å være bevist sine verdier, holdninger og væremåter som har stor påvirkning for eget arbeid i møte med barn som uttrykker en krenkende atferd, samt hva en vektlegger. Dette har betydning for hvordan en handler og tilrettelegger i møte med barnet og miljøet. Dermed er det grunnleggende at det vektlegges på systemperspektivet og det relasjonelle arbeidet som spesialpedagog. Gjennom denne masteroppgaven har jeg innhentet hvor stor betydning dette har for kvaliteten i arbeidet.

Videre vil jeg påpeke at en barnehagehverdag er hektisk som vil påvirke dette arbeidet. Hvor både bemanningsnormen, ressurser og tid har en stor innvirkning. Dette fører til både fortvilelse og hjelpeløshet, hvor en som spesialpedagog kan både føle på maktesløshet og frustrasjon når atferden utfordrer og går over styr. Dermed er det naturlig å agere spontant og ut ifra følelsene som oppstår i slike situasjoner som voksen. Noe som gjør at en reagerer og handler helt feil som er forståelig og er menneskelig å gjøre. Samtidig har barnehageansatte en plikt som legger føringer for det spesialpedagogiske arbeidet. Hvor ansvaret ligger på den voksne som skal sørge for et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø. Derfor blir det betydelig å ha kunnskap og kompetanse innen det relasjonelle arbeidet og vite viktigheten av systemperspektivet. Dette vil ivareta og styrke muligheten for å se barnet innefra og utenfra som er grunnleggende og betydelig for spesialpedagoger som vil prege både spesialpedagogisk arbeid og praksis.

Til slutt vil jeg løfte opp krenkelsesbegrepet tilknyttet barnehagebarn. Det er tydelig at dette er et begrep som kan være utfordrende å forstå og sette seg inn i, siden det er et overordnet begrep. Videre er det de subjektive opplevelsene som knyttes til begrepet som gjør at krenkelses oppfattes ulikt. Noe som kan føre til at barn ikke blir tatt på alvor når krenkelses opplevs. Derfor tenker jeg at krenkelses mellom barn trenger en større oppmerksomhet som utelater mobbebegrepet i videre undersøkelser og

diskusjoner for å få en dypere forståelse for hva dette begrepet er og tydeliggjør det noe klarere i møte med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen.

## Referanseliste

- Aaseth, H. M. S., Elvethon, E., Løkken, I. M., Nilsen, T. R. & Moser, T. (2021, 29.mars). *Mobbing i norske barnehager – en kunnskapsoversikt*. uis.  
<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskning/mobbing-i-norske-barnehager-en-kunnskapsoversikt>
- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe*. Gyldendal akademisk.
- Bae, B. (2007, 10.januar). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/§31>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/§41>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2021). *Se barnet innenfra – hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget AS.
- Barnes, J., Leach, P., Malmberg, L., Stein, A., Sylva, K. & FCCC Team. (2009). Experiences of childcare in England and socio-emotional development at 36 months. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1215-1229. <https://doi.org/10.1080/03004430902943959>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S. & Haynes, O. M. (2010). Social Competence, Externalizing, and Internalizing Behavioral Adjustment from Early Childhood through Early Adolescence: Developmental Cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735.  
<https://doi.org/10.1017/s0954579410000416>
- Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre – Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5.utg.). Universitetsforlaget.

- Cameron, D. L., Kovac, V. B. & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Universitetet i Agder.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/rapporter/rappor\\_t\\_ppt\\_og\\_barnehagen.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/rappor_t_ppt_og_barnehagen.pdf)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R. B. (2019). Pedagogisk systemarbeid. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 45-57). Universitetsforlaget.
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Neuspiel, J. M. & Kinsel, J. (2014). Child Behavior Problems, Teacher Executive Functions, and Teacher Stress in Head Start Classrooms. *Early Education and Development*, 25(5), 681-702.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825190>
- Furseth, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Greene, R. (2011). *Utenfor – elever med atferdsutfordringer* (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hausstätter, R. S. & Connolly, S. (2012). Towards a Framework for Understanding the Process of Educating the "Special" in Special Education. *International Journal of Special Education*, 27(2), 181-188. <https://eric.ed.gov/?id=EJ982872>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet.  
[https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Gyldendal.

- Koch, A. B. (2013). Børns perspektiver på trivsel. Aktivitet og underaktivitet i børnehaven. *Nordisk barnehageforskning*, 6(10), 1-23. <https://doi.org/10.7577/nbf.397>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvillo, Ø. (2015). *Barn i risiko – skadelige omsorgssituasjoner* (2.utg.). Gyldendal.
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: Nye perspektiver* (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, I. (2012). *Tydelige voksne når atferd utfordrer*. Portal.
- Meld.St.6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mælen, E. N. & Drugli, M. B. (2022). *Dette vet vi om barnehagen: gode relasjoner i barnehagen*. Gyldendal.
- NESH. (2021, 16.desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *Tidsskrift for socialpedagogik*, 16, s. 63-70.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2.utg.). Gyldendal.

- Öhman, M. (2020). *Innenfor og utenfor – barns relasjonsarbeid, voksnes ansvar*. Pedagogisk forum.
- Öhman, M. (2016). *Samtaler og samspill med barn – mer enn bare snakk*. Pedagogisk forum.
- Perren, S. & Francoise, A. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>
- Pluess, M. & Belsky, J. (2009). Differential susceptibility to rearing experience: the case of childcare. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 396-404.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01992.x>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P., Fandrem, H., Størksen, I. & Løge, I. K. (2007). Erfaringer fra «De utfordrende barna». *Spesialpedagogikk*, 72 (4), 20-27.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Sandgrind, S. W. (2018, 22. august). *Atferd er et språk som må leses av voksne*. Barnehagen.no.  
<https://www.barnehage.no/atferd-voksenrollen/atferd-er-et-sprak-som-ma-leses-av-voksne/128023>
- Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2018). 4–6 year-Old Children’s Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research*, 11(5), 1585-1601. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12187-017-9504-5>
- Saracho, O. N. (2017). Bullying Prevention Strategies in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 453-460.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-016-0793-y>
- Schibbye, A. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet – om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Schindler, H. S., Kholoptseva, J., Oh, S. S., Yoshikawa, H., Duncan, G. J., Magnuson, K. A. & Shonkoff, J. P. (2015). Maximizing the potential of early childhood education to prevent

externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 53(3), 243-263. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.04.001>

Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 152-164. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-02>

Stirø, S. A. (2021, 26. februar). Nye bestemmelser om psykososialt barnehagemiljø. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/sporsmal-og-svar/artikler-lov-og-rett/lov-og-rett-artikler/2021/nye-bestemmelser-om-psykososialt-barnehagemiljo/>

Sælen, N. (2020, 20. januar). Psykososiale vansker i barnehagen. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-psykisk-helse/psykososiale-vansker-i-barnehagen/227322>

Sælen, N. (2021, 26. oktober). Spesialpedagogikk i barnehagen – metoder og tilnærminger. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/spesialpedagogikk-i-barnehagen--metoder-og-tilnarminger/>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt – kvalitativ analyse og teoriutvikling* (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Torsteinson, H. (2021). Individuell utviklingsplan – et hjelpemiddel i hverdagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2.utg., s. 61-72). Fagbokforlaget.

Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Kovac, V. B. (2019). Teoretiske og praktisk forståelse av systemrettet arbeid i PPT. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 58-70). Universitetsforlaget.

Tønnessen, L. B. H. (2016). *Å velge det varme blikket*. Kommuneforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2023, februar). *Barn med spesialpedagogisk hjelp – barnehage*. udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/barn-med-spesialpedagogisk-hjelp/>



- Utdanningsdirektoratet. (2023, 15. februar). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Grunnlagsdokument for arbeid med barnehage-, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser. En felles plattform for statlige aktører*. statsforvalteren. <https://www.statsforvalteren.no/contentassets/513fa156aaa64eb3a20965a0d79c1d1a/grunnlagsdokument-barnehage-skolemiljo-mobbing-og-krenkelser.-revidert-utgave-15.09.17.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29.mars). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/spesialpedagogisk-hjelp/>
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136–149. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.71.1.136>
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt – etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 18-38). Universitetsforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: NSD – Norsk senter for forskningsdata

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

05.04.2023, 12:11

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i spesialpedagogisk arbeid knyttet til krenkende atf...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

418796

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

16.12.2022

**Prosjektittel**

Masteroppgave i spesialpedagogisk arbeid knyttet til krenkende atferd

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

**Prosjektansvarlig**

Ingrid Lund

**Student**

Inger Line Sporsheim Eikrem

**Prosjektperiode**

02.01.2023 - 01.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#) **Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvemulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**<https://meldeskjema.sikt.no/6385e004-85fa-4c3d-8b35-a46c3d66c06a/vurdering>

Side 1 av 2

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet ” *Spesialpedagogisk arbeid knyttet til krenkende atferd*”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om spesialpedagogisk arbeid med barnehagebarn som uttrykker en krenkende atferd. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

I denne masteroppgaver ønsker jeg å undersøke hvordan spesialpedagoger jobber med barn som viser til en krenkende atferd i barnehagen. Videre ønsker jeg gjennom denne masteroppgaven for å øke min kunnskap i det spesialpedagogiske arbeidet rettet mot barns atferd. Hvor det vektlegges på barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn. Ved bruk av intervju ønsker jeg å lære mer om hvordan dette jobbes med utfra spesialpedagogers opplevelser, erfaringer, refleksjoner og tanker. Hovedfokuset vil være hvordan spesialpedagoger møter og ivaretar barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn.

På bakgrunn av dette ønsker denne studien å besvare på problemstillingen: Hva vektlegger spesialpedagoger i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen?

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høyskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

- Det er jeg selv som er ansvarlig for gjennomførelsen av prosjektet, sammen med veileder.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deg og spør i henhold til at du er spesialpedagog og/eller utfører spesialpedagogisk arbeid i barnehage.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å gjennomføre ett intervju med lydopptak. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Jeg ønsker å skape en god og trygg relasjon i intervjuet. Derfor er spesialpedagogen fult velkommen til å kontakte meg angående prosjektet til enhver tid for å stille spørsmål.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Vi 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 ellers være innelåst helt til prosjektet avsluttes. Jeg benytter lydopptak for å styrke at datamaterialet blir gjenkjent av deltakerne. I publikasjonene er det kun anonymiserte opplysninger.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven blir levert den 1.juni 2023. Alle lydopptakene vil bli slettet innen prosjektslutt. På oppdrag fra Dronning Mauds Minne høyskole for barnehagelærerutdanning har Norsk senter for forskningsdata AS (NSD), vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne høyskole for barnehagelærerutdanningen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent: Inger Line Sporsheim Eikrem på e-post og mobil:
- [eikremlingerline@gmail.com](mailto:eikremlingerline@gmail.com)  
91752855
- Veileder: Ingrid Lund ved Dronning Mauds Minne Høyskole for barnehagelærerutdanning på e-post:  
[ilu@dmmh.no](mailto:ilu@dmmh.no)
- Vårt personvernombud: Ingar Pareliussen på e-post:  
[ipa@dmmh.no](mailto:ipa@dmmh.no)

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

- Personverntjenester på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Masterstudent  
Inger Line Sporsheim Eikrem

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Spesialpedagogisk arbeid med krenkende atferd, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### *Problemstilling:*

Hva vektlegger spesialpedagoger i arbeidet med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn i barnehagen?

#### *Forskningsspørsmål:*

1. Hvordan forstår spesialpedagoger begrepet krenkende atferd?
2. Hvordan jobbes det spesialpedagogisk i praksis med barn som uttrykker krenkende atferd?

#### **Spørsmål:**

1. Hva legger du i begrepet krenkende atferd?
  - Hva kjennetegner krenkende atferd hos barnehagebarn tenker du?
  - Hva kan krenkende atferd knyttes opp mot? Eventuelt hva ligger bak?
2. Har lovendringen i barnehageloven om psykososialt barnehagemiljø endret din praksis og tenke måte når det kommer til krenkende atferd?
  - Eventuelt på hvilken måte?
3. Kan du fortelle meg om dine erfaringer med barn som viser til en krenkende atferd mot andre barn?
  - Kan du si noe om utfordringene med denne atferden?
4. Kan du beskrive hva du gjør i situasjoner der barn uttrykker en krenkende atferd?
  - Hva har fungert bra? Eventuelt hva som ikke fungerte.

5. Hva tenker du om følelsene til barnet som uttrykker en krenkende atferd?
  - Kan du si noe om hvordan du forholder deg til barnets følelser?
  
6. Hva mener du er viktig som spesialpedagog i møte med barn som uttrykker en krenkende atferd?
  - Kan du fortelle meg om mulige årsakssammenhenger til krenkende atferd?
  
7. Hvilke konflikter kan oppstå i møte med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn?
  - Kan du fortelle hva du gjør som spesialpedagog i konfliktsituasjoner der barn uttrykker en krenkende atferd?
  - Kan du utdype hvordan du forholder deg til denne type atferd?
  
8. Kan du si noe om hvilken måte krenkende atferd påvirker samspillet mellom andre barn?
  - Kan du fortelle om hvordan de andre barna reagerer på denne type atferd?
  - Hvilke positive faktorer tenker du er viktig å vektlegge i samspillet?
  - Kan du si noe om hva gjør du i praksis for å bevare disse faktorene?
  
9. Hvilke tiltak fungerer i praksis i møte med barn som uttrykker en krenkende atferd mot andre barn?
  - Eventuelt hvilke tiltak er det som ikke fungerer i praksis?
  - Har du erfaringer med hva som kan forebygge krenkende atferd?
  - Hvilke tiltak har du erfaring med som virker positivt og/eller negativt for forebygging av krenkende atferd?
  
10. Hvordan kan miljøet i barnehagen ha innvirkning på krenkende atferd tenker du?
  - Er det noen faktorer som kan fremme atferden?
  - Er det noen faktorer som kan forebygge krenkende atferd?



**Avsluttende spørsmål:**

Er det noe du ønsker å utdype? Eller noe du ønsker å tilføye som ikke har kommet tydelig nok frem i spørsmålene?

Hvilke tanker sitter du igjen med etter intervjuet?