

Hanne Sund-Derås

Masteroppgave

Holdninger og handlinger i møte med atferdsvansker

En kvalitativ studie om spesialpedagogens arbeid med holdninger i møte med atferdsvansker i barnehagen.



DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning

Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim, Våren 2023



Sammendrag

I denne studien har jeg sett nærmere på spesialpedagogens bidrag til holdningsarbeid i møte med atferdsvansker i barnehagen, med utgangspunkt i problemstillingen: «Hvordan kan spesialpedagogen bidra i arbeidet med holdninger når barnehagepersonalet opplever utfordringer knyttet til atferdsvansker?»

Metodene som er brukt i studiet er narrativt studie i form av innsamling av praksisfortellinger fra barnehagepersonell og kvalitativt intervju i form av fokusgruppeintervju med spesialpedagoger som informanter. Studien har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming med fokus på informantenes subjektive erfaringer.

Funnene gir et innblikk i barnehagepersonalets opplevelser i møte med utagerende atferd med hovedfokus på spesialpedagogens bidrag i holdningsarbeid knyttet til atferdsvansker. Funnene går inn på hvordan ulike forståelser av atferdsvansker påvirker barnet og hvordan spesialpedagogen kan arbeide med holdninger knyttet til atferdsvansker. Funnene går også inn på hvordan spesialpedagogens arbeid med holdninger kan styrke barnehagepersonalets handlingskompetanse og hvordan den spesialpedagogiske kompetansen blir viktig i danning av holdningskultur i barnehagen.

Forord

For en reise dette har vært! Først og fremst er jeg utrolig takknemlig for muligheten til å kunne studere igjen. Disse to årene på master i spesialpedagogikk har vært spennende og lærerik på mange måter. Jeg føler meg heldig som har fått muligheten til å tilegne meg ny kunnskap, treffe så mange dyktige mennesker og få lov til å fordype meg i et så spennende tema. Jeg har mange jeg gjerne vil takke for at denne studien har latt seg gjøre.

En stor takk rettes til informantene som stilte opp og delte sine erfaringer og kunnskap. Og for den gode jobben dere gjør som barnehageansatte og som spesialpedagoger!

Takk til min veileder Kari Nergaard, for gode veiledningstimer og støtte og ro når usikkerheten har tatt overhånd.

Til gjengen på jobb, takk for den gode jobben dere gjør hver dag i barnehagen. Dere inspirerer meg og har vært et godt avbrekk fra studiene. Jeg vil også takke mine medstudenter for gode faglige samtaler, oppmuntrende ord og gode avbrekk.

Takk til lillebror Jannik for alle timene vi har hatt sammen på biblioteket og for dine bidrag i det skriftlige arbeidet.

Til slutt vil jeg takke familien min, som har holdt ut med meg i hele studieløpet. Til mannen min Ola, takk for hjelp og støtte og for at du alltid har troen på at det skal gå bra. Til husmorvikaren, svigermor Evy som alltid stiller opp for oss. Og til mine kjære tålmodige barn Ådne, Pauline og Heine. Jeg gleder meg til å få mer tid sammen med dere!

Mai-2023

Hanne Sund-Derås

Innhold

1.0 INNLEDNING	6
1.1 Problemstilling og tema.....	6
1.2 Begrepet atferdsvansker	7
1.3 Oppgavens oppbygging	7
2.0 TIDLIGERE FORSKNING	8
3.0 TEORETISK FORANKRING	11
3.1 Atferdsvansker.....	11
3.2 Sosial kompetanse	12
3.3 Ulike forståelser av atferdsvansker.....	13
3.4 Forebyggende arbeid	15
3.5 Voksenrollen i møte med atferdsvansker	15
3.5.1 Joharis vindu	16
3.5.2 Anerkjennelse	16
3.5.3 Den voksne som mediator eller moderator	17
3.6 Holdninger og handlinger	18
3.6.1 Holdningstrappen	19
3.6.2 Toleransevindumodellen.....	20
3.6.3 Traumebevisstomsorg	21
3.7 Barnesyn og det pedagogiske skjønnet.....	22
4.0 METODISK TILNÆRMING	24
4.1 Studiens formål og forskningsdesign	24
4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	24
4.2.1 Fenomenologi	25
4.2.2 Hermeneutikken.....	25
4.3 Arbeid med egen førforståelse gjennom praksisfortellinger	26
4.3.1 Praksisfortellingenes plass i studiet	26
4.4 Fokusgruppeintervju	27
4.5 Utforming av intervjuplan med praksisfortellingene som inspirasjon	28
4.6 Valg av informanter til fokusgruppeintervju	29
4.6.1 Presentasjon av informantene i fokusgruppeintervjuet.....	30
4.7 Moderatorrollen	30
4.8 Transkribering	32
4.9 Analyseprosessen.....	32

4.10 Etiske hensyn.....	33
5.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN.....	35
5.1 Forståelser av atferdsvansker.....	35
5.2 Drøfting av forståelser av atferdsvansker.....	37
5.3 Holdningsarbeid:	40
5.3.1 Åpenhet rundt barnets situasjon.....	41
5.3.2 Å jobbe med holdninger i personalgruppen.....	42
5.4 Drøfting av holdningsarbeid.....	44
5.4.1 Åpenhet rundt barnets situasjon.....	45
5.4.2 Å jobbe med holdninger i personalgruppen.....	46
5.5 Handlingskompetanse.....	47
5.5.1 Spesialpedagogens bidrag.....	49
5.6 Drøfting av handlingskompetanse:.....	50
5.6.1 Spesialpedagogens bidrag.....	52
5.7 Å danne holdningskultur i barnehagen.....	53
5.8 Drøfting av å danne holdningskultur i barnehagen	55
6.0 AVSLUTNING	58
6.1 Oppsummering og svar på problemstilling	58
6.1 Forslag til videre forskning.....	59
7.0 REFERANSELISTE	60
Vedlegg 1: Forespørsel om praksisfortellinger	64
Vedlegg 2: Intervjuplan	65
Vedlegg 3: Stimulusmateriale	67
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykke for fokusgruppeintervju	69
Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD	72

Oversikt over figurer og tabeller:

Figur 1: Joharis vindu	13
Figur 2: Holdningstrappen	16
Figur 3: Toleransevindu	17
Tabell 1: Oversikt over informantene fra fokusgruppeintervjuet	26

1.0 INNLEDNING

Atferdsvansker av ulik alvorlighetsgrad kan utgjøre en stor utfordring både for barnet selv, familien, barnehagepersonalet og samfunnet for øvrig. Det er vanskelig å beregne hvor mange barn som har atferdsvansker da det ikke finnes en entydig definisjon på atferdsvansker. Det brukes mange ulike begreper og i tillegg kan det være kulturelt betinget hva som defineres som atferdsvansker. Tall fra Folkehelseinstituttet viser at 5-10% av barn og unge i Norge blir definert til å ha atferdsvansker og over halvparten av disse har utfordringer i ungdomsårene. Tidlig innsats og forebyggende tiltak kan se ut til å være avgjørende for å begrense senere negativ utvikling (Berg et al., 2020, s. 14-17). Tidlig innsats har fått fokus i både rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, barnehagelov og stortingsmeldinger. I St.meld. 6. vises det til at kvaliteten på barnehagen kan være avgjørende spesielt med tanke på styrking av barns språkutvikling og reduksjon av atferdsvansker (Meld. st. nr. 6. (2019-2020), s. 27). Hvordan barnehagepersonalet møter barn og hvilket miljø barnet vokser opp i kan ha en vesentlig rolle både når det gjelder barnets opplevelser her-og-nå, og ut fra et framtidsperspektiv. I kompetanseløftet fremheves det at kompetansen rundt barnet må styrkes for å fremme inkludering og forhindre utenforskap (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I denne studien vil jeg se nærmere på hvordan spesialpedagogen kan bidra i arbeidet med barnehagepersonalets holdninger i møte med atferdsvansker. I veileder for spesialpedagogisk hjelp står det at spesialpedagogen i tillegg til å tilrettelegge for det enkelte barn, også har et ansvar for veiledning av barnehagepersonalet for tidlig og nødvendig hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017). I en studie gjort av Gridsæth et al. (2018) vises det til at lærere og barnehagelærere ønsker økt kompetanse på hvordan de kan møte utfordrende atferd og atferdsproblematikk. I studien kommer det frem at det er ønskelig å føle seg trygg i sin rolle i møte med det som kan oppleves utfordrende. I likhet med informantene til Gridsæth et al. har jeg selv opplevd utrygghet på egen kompetanse i møte med utfordringene knyttet til atferdsvansker, og følt på et ønske om en fasit i møte med velmente råd fra ulike kanter med ulike perspektiver.

1.1 Problemstilling og tema

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på holdninger i møte med atferdsvansker, gjennom problemstillingen:

«Hvordan kan spesialpedagogen bidra i arbeidet med holdninger når barnehagepersonalet opplever utfordringer knyttet til atferdsvansker?»

Tematikken jeg har valgt handler om spesialpedagogens møte med barnehagepersonalets holdninger i arbeid med atferdsvansker. Jeg har gjennom dette studiet utforsket hvilke opplevelser barnehagepersonalet kan ha i møte med utagerende atferd, og hva som kan oppleves som utfordrende i dette arbeidet. Videre har jeg utforsket hvordan barnehagepersonalets holdninger påvirker arbeidet knyttet opp mot barna og hvordan spesialpedagogen kan bidra i barnehagepersonalets holdningsarbeid.

1.2 Begrepet atferdsvansker

Jeg har valgt å bruke begrepet atferdsvansker, da dette er et begrep som gjerne går igjen i planer og teorier. Begrepet atferd og atferdsvansker blir diskutert fra flere forståelser i en pågående faglig debatt rundt begrepene. Det hevdes at disse begrepene gir en assosiasjon til behavioristisk tankegang med fokus på belønning og straff, samt en tanke om at det er barnet som eier vansken (Mørch, 2022; Skogstrøm, 2022). Mitt syn på atferdsvansker er at det må sees i et helhetlig perspektiv hvor miljøet rundt barnet spiller en avgjørende rolle. Samtidig er det et behov for begreper som kan beskrive noe som kan oppleves som utfordrende. På grunnlag av dette har jeg valgt å la begrepet stå, samtidig som jeg i min teoretiske forankring kapittel 3.3 og i drøftingskapittel 5.2 vil gå nærmere inn på hvilken betydning ulike forståelser av begrepet kan ha.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven inneholder 6 kapitler. Kapittel 1 inneholder en innledning med aktualisering av oppgaven, en kort redegjørelse for valg av atferdsvansker som begrep samt oppgavens problemstilling og en oversikt over oppgavens oppbygging. Kapittel 2 inneholder en presentasjon av tidligere forskning, som har vært relevant for min studie. I kapittel 3 blir oppgavens teoretiske forankring presentert. Kapittel 4 inneholder oppgavens metodiske tilnærming, mitt vitenskapsteoretiske ståsted, hvordan jeg har gått fram for å finne svar på min problemstilling og hvilke valg jeg har tatt i prosessen. I kapittel 5 presenteres funn fra fokusgruppediskusjonen, sammen med en drøfting. Her vil jeg se på funnene opp mot mitt valgte teorigrunnlag og tidligere forskning. Kapittel 6 inneholder avslutning og oppsummering av oppgaven.

Det presiseres at deler av masteroppgaven inneholder partier hentet fra tidligere arbeid i fagene MFFMD5010 og MFVM5000 Dette gjelder innledning, tidligere forskning og metode.

2.0 TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning som har betydning for min studie. Den tidligere forskningen som er gjort har vært et viktig bidrag for min utforskning av tema og som et grunnlag for min egen forskningsprosess.

For å finne aktuelle artikler utarbeidet jeg et tankekart med ord som samsvarte med temaområdet. Søkeordene som ble valgt var blant annet atferdsvansker, utfordrende atferd, sosial kompetanse, samspill, holdninger og barn-voksen. Søkene ble gjort på norsk og engelsk. Ordene fra tankekartet ble brukt i ulike kombinasjoner og søkene ble gjort på Oria, Idunn, Google Scholar og Sage Journals. Gjennomgangen av artikkelsøket gav meg flere artikler. Jeg vil nå presentere noen utvalgte som har vært nyttige for meg i min forskningsprosess.

En metaanalyse gjort av Hukkelberg et al. (2019) ser på forholdet mellom utfordringer innenfor sosial kompetanse og atferdsproblematikk blant barn i alderen 3-13 år.

Undersøkelsen ble gjort gjennom litteratursøk, begrenset fra år 2008 til 2018. 54 uavhengige studier ble gjennomgått, med utgangspunkt i svar fra foreldre og lærere. Funnene viser en klar sammenheng mellom sosial kompetanse og atferdsproblematikk.. Det ble rapportert en høyere sammenheng mellom atferdsproblematikk og utfordringer med sosial kompetanse i studiene desto eldre barna var. Sammenhengen mellom atferdsproblematikk og sosial kompetanse viste en sterkere sammenheng i de studiene hvor samme informant skulle svare på spørsmål som inneholdt begge elementene. Undersøkelsen viste også at intervensjonsprogrammer som inneholdt styrking av sosial kompetanse så ut til å ha god effekt på barna, og at det var best å starte tidligst mulig med disse (Hukkelberg et al., 2019). Denne artikkelen er interessant for min forskningsprosess da den viser til en mulig sammenheng mellom atferdsproblematikk og utfordringer i det sosiale, samtidig som den peker på effekt av tidlig innsats.

Sett i lys av problemstillingen er barnehagepersonalets holdninger til atferdsvansker en viktig del av min studie. Gridsæth et al. (2018) har gjort en casestudie, hvor informantene var 31 lærere og barnehagelærere som tok videreutdanning i «atferdsvansker». Undersøkelsen besto av spørsmål som ble besvart skriftlig. Temaet for undersøkelsen var hvilken handlingskompetanse de som tok videreutdanningen «atferdsvansker» hadde i deres arbeid med sosial kompetanse og i møte med utfordrende atferd. Funnene viser at informantene ønsker mer kompetanse på hvordan de kan møte barn med utfordringer. Informantene viser til at de jobber mye med sosial kompetanse for alle barna, gjennom de hverdagslige aktivitetene.

For barn som har utfordringer med de sosiale samspillene legges det opp til ekstra oppfølging, være seg arbeid med lek i små grupper, jevnlig samtaler og bruk av samlingsstunden som arena for små rollespill. Informantene nevner også at de tar i bruk mange ulike verktøy og programmer. Funnene i undersøkelsen viser at informantene ønsker å styrke egen handlingskompetanse, føle trygghet i egen kompetanse og økt kunnskap rundt årsaker som ligger bak atferden. Funnene fra denne studien er interessant for min forskning, da den viser til et ønske om en større forståelse og kunnskap rundt atferdsvansker i tillegg til et behov for å føle større trygghet i egen kompetanse..

Skoglund og Åmot (2009) har forsket på barnehagepersonalets følelsesmessige reaksjoner i møte med barn som utfordrer dem ved å vise motstand. Datamaterialet i forskningen er en del av en større mikroetnografisk undersøkelse med fokus på konflikter mellom barn og mellom barn og barnehagepersonalet. Denne delen av undersøkelsen baserer seg på fortellinger fra barnehagepersonalet i fire norske barnehager. Senere har det blitt utformet spørsmål som er blitt benyttet i fokusgruppeintervju.

Gjennom å se på følelsesmessige reaksjoner og handlinger fant Skoglund og Åmot to emner som uthevet seg. Det ene er strukturelle forhold, situasjoner hvor personalet opplever tidspress og stress. Eksempler kan være overgangssituasjoner eller ved sykefravær i personalgruppen. Dette kunne komme til uttrykk som både frustrasjon og sinne.

Den andre kategorien er frustrasjon ovenfor barn som velger å vise motstand og som ikke vil følge de overordnende reglene og strukturene i barnehagen. Disse to kategoriene går over i hverandre og utfordrer personalet. Informantene opplevde det å kjenne på eget sinne og frustrasjon i møte med barn som utenfor rammene. Studien viser at sinne er en akseptert følelse både hos barn og voksne i barnehagen. Utfordringen er at det ligger en forventning i at sinne skal uttrykkes på en sosial akseptabel måte, ikke gjennom fysiske eller høylytte utbrudd. De strukturelle forholdene kan utfordre det faglige skjønnet (Skoglund & Åmot, 2021).

Barnehagepersonalet har stor innvirkning på hvordan barns innspill blir lagt vekt på og hvordan barns medvirkning blir framhevet i barnehagen. Bae (2009) har forsket på samspillmønstrene mellom barnehagelærer og barn. Dataene til Bae er hentet fra en mikroetnografisk undersøkelse i to små barnehager i Oslo. Gjennom deltagende observasjon og film hentet hun ut data for å se på hvordan den voksne i barn-voksen samspillet kan skape gode forutsetninger for barnas deltakelse. Funnene viser at barnehagehverdagen er preget av raske skift. Bae har kategorisert funnene sine i to kategorier, romslige og trange samspillmønstre. De romslige samspillmønstrene kan karakteriseres som lyttende og åpne. I

trange samspillsmønstre viser ikke den voksne like stort engasjement i kommunikasjonen. Dette kan se ut til å føre til flere avvísninger, og de barna som ikke er like robuste, trekker seg mer unna. Den voksnes samspillsmønstre kan se ut til å være avgjørende for barnets opplevelse av å bli sett, og for hvilke erfaringer barna tar med seg i senere samspill med andre (Bae, 2009). Denne artikkelen er relevant i min studie i sammenheng med hvordan barnehagepersonalet møter barn, og hvilke samspillsmønstre som gjør seg gjeldende.

3.0 TEORETISK FORANKRING

Dette kapittelet vil gå nærmere inn på ulike perspektiver og teorier som er relevant for studiens problemstilling og tema. Først i kapitelet vil jeg se på begrepet atferdsvansker og sosial kompetanse. Videre vil jeg beskrive noen forståelser av atferdsvansker og forebyggende arbeid. I siste del av kapitelet vil jeg se på teorier som omhandler voksenrollen i møte med atferdsvansker og hvordan holdninger og handlinger spiller inn i møte med barna.

3.1 Atferdsvansker

Som nevnt innledningsvis, har jeg valgt å bruke begrepet atferdsvansker i denne avhandlingen. Atferdsvansker er et begrep som viser til et stort felt med mange ulike forståelser. Beslektede begreper med noe likt innhold som adferdsvansker er sosioemosjonelle vansker, samspillsvansker, problematferd, utagerende atferd, atferdsutfordringer eller lignende. Disse begrepene har til felles at de beskriver en atferd som er vedvarende og som kan ha store negative konsekvenser for både barnet og i relasjonene rundt barnet (Ogden, 2022, s. 12). Det skilles ofte mellom internaliserende eller innagerende vansker som omhandler tilbaketrukket atferd. Dette kan vise seg som engstelighet eller at barnet gir lite uttrykk for følelsene sine. Den andre kategorien er eksternaliserende atferdsvansker som viser til mer utagerende atferd. Det kan også være en blanding mellom disse to kategoriene (Befring & Uthus, 2021, s. 505; Kvello, 2015, s. 157).

I denne studien har jeg valgt å fokusere på eksternaliserende atferdsvansker i form av handlinger som bryter med de reglene, normene og forventningene som er gitt i det sosiale samspillet. Den utfordrende atferden oppstår ofte i møte med krav om å følge regler og rutiner eller ved grensesetting og kan utløses ved uenigheter og konflikter med jevnaldrende. Eksempelvis når det gjelder å følge regler i en lek. Uttrykkene viser seg som frustrasjon, sinne, konflikt og utagerende atferd (Ogden, 2017, s. 101-102).

Barn og unge viser sine meninger og protesterer på regler som er satt. Dette er en naturlig del av barndommen (Ogden, 2017, s. 99-101). Ifølge Drugli (2013, s. 46-47) er førskolealderen den perioden hvor barn flest begynner å få bedre kontroll på følelsene sine. Drugli bruker kategoriene åpen aggresjon om for eksempel slag, spark, bitt og dytting eller trassatferd og skjult aggresjon som er regelbrytende atferd og hæververk. I førskolealderen avtar den åpne aggresjonen, mens skjult aggresjon har en økende forekomst ved høyere alder. At aggresjonsnivået minker ved førskolealder, handler om en økning i den sosiokognitive kompetansen. De behersker språket bedre, formidler følelsene sine og klarer å løse opp i

sosiale problemer med andre verktøy enn ved å bruke fysisk aggresjon og sinne. Barn som ikke lærer å kontrollere sinne i henhold til de sosiale reglene vil streve i samspillet med de andre barna. Det er varigheten på sinneutbruddene, hyppigheten, evnen til å regulere sinne og behovet for hjelp til å regulere sinne sitt som skiller barn med atferdsvansker fra andre barn (Drugli, 2013, s. 48-49; Ogden, 2017, s. 99-101). Barndomsdebuterende problematferd er problematferd som oppstår når barna er små. Denne formen for problematferd har ofte sammenheng med risikofylte og ustabile oppvekstmiljø. Tidlig debut gir større risiko for antisosialitet i voksen alder (Ogden, 2017, s. 103).

Ifølge Barsøe (2010, s. 20-23) er atferd en form for kommunikasjon. Det kan være tilfeller hvor barn som ikke viser en utfordrende atferd til vanlig gjør dette. Årsaken til atferden kan være at barnet ikke har et språk som strekker til grunnet språkutfordringer eller en opplevelse av å ikke bli forstått. Dette kan både være språklig og kulturelt betinget. En annen utfordring når det gjelder kommunikasjon er å ha begreper rundt følelser. Språklig kompetanse og sosial kompetanse er forbundet med hverandre. Hvis begrepsapparatet rundt følelser og den sosiale kompetansen ikke er på plass kan dette gi utfordringer i å tolke de sosiale situasjonene. Barn kan reagere med å utagere eller ved å trekke seg inn i seg selv. Hvordan barn reagerer kan være personavhengig.

3.2 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om hvordan et individ velger å definere og løse ulike utfordringer i den menneskelige relasjonen. Det innebærer å ha kompetanse om å kunne bygge vennsapsrelasjoner, vedlikeholde vennsapsrelasjoner, håndtere konfliktløsning og å fremme egne behov og ønsker i relasjonen til andre (Vedeler, 2007, s. 14). Ifølge Befring og Uthus (2021, s. 501) er sosial kompetanse selvforsterkende. Barn som tidlig lærer å være empatisk ovenfor andre, ta hensyn og vise høflighet i møte med andre, får dette positivt forsterket gjennom positive bemerkninger og tilbakemeldinger fra andre. For å oppnå sosial kompetanse er det avgjørende å lære seg sosiale ferdigheter både i møte med jevnaldrende og i møte med voksenpersoner (Vedeler, 2007, s. 15). Å kunne beherske egne impulser og regulere eget følelsesuttrykk i de sosiale relasjonene er avgjørende for kvaliteten på de sosiale samspillene både her-og-nå og senere i livet. Barnehagen og skolen har en viktig rolle i vektleggingen av å arbeide med barns følelsesliv og det oppfordres til en forståelse av vansken i lys av barnets emosjonelle tilstand, ikke et ensidig fokus på den synlige atferden (Befring & Uthus, 2021, s. 502-503).

Forutsetningene for barnas sosiale utvikling lærer barna i de tidlige samspillene allerede første leveår. Det er dette Bowlby (1988) beskriver som barnets indre arbeidsmodeller. Indre arbeidsmodeller er de mønstrene eller forventningene som barn danner seg i de tidlige samspillene med omgivelsene og som blir avgjørende for videre forventninger til sosiale samspill med andre. Hvordan de blir møtt og hvor sensitive den voksne er ovenfor deres signaler er med andre ord grunnsteinene for det videre samspillet med andre (Lund, 2012, s. 29; Sjøvold & Furuholmen, 2020, s. 53-54) De tidlige samspillene gir barnet et indre bilde eller en førforståelse på hvordan de ser for seg at en relasjon kommer til å bli. Det kan være ulikt fra person til person hvilke erfaringer som gjør størst inntrykk og preger de mest (Kvello, 2015, s. 86).

En endring krever en bevisstgjøring og villighet til å endre (Killén, 2019, s. 58-59; Sjøvold & Furuholmen, 2020). De tidlige sosiale og emosjonelle erfaringene har en direkte innvirkning på hjernens utvikling. Gode tidlige samspill kan være en god beskyttelsesfaktor for videre utvikling av gode samspill og et godt selvbilde (Killén, 2019, s. 44-46). De gode tidlige samspillene kan sees i sammenheng med trygg tilknytning hvor barnet har opplevd å bli møtt med sensitivitet, aksept, tilgjengelighet og samarbeid av de voksne som er dem nær (Barsøe, 2010, s. 52). I dagens samfunn er tendensen at barn starter tidligere og tidligere i barnehagen. Dette gjør at barnehagen får et større ansvar i arbeidet med trygg tilknytning. Barn må gis muligheten til å møte og knytte seg til trygge voksne også i barnehagen (Barsøe, 2010, s. 51).

3.3 Ulike forståelser av atferdsvansker

Barn som utagerer, kan ofte bli omtalt som vanskelige av omgivelsene. De kan ha det vanskelig både med seg selv og i relasjonene de er en del av. Det kan se ut til at de lett havner i en negativ spiral som preges av mange negative tilbakemeldinger (Befring & Uthus, 2021, s. 506). Hvordan barn med atferdsvansker oppfattes og omtales kan ha stor innvirkning på hvordan barnet blir møtt av omgivelsene sine. Disse barna kunne tidligere få merkelapper som «onde børn» eller «problembarn» og en kan tenke seg at det opplevdes som stigmatiserende og gi forsterkede negative konsekvenser for barnet (Befring & Uthus, 2021, s. 506-507).

Drugli (2013, s. 63) stiller spørsmål ved om det er riktig å diagnostisere småbarn med diagnoser som atferdsvansker, da dette kan føre til en sykeliggjøring av atferdsmønster som er en naturlig del av barnets utvikling. Ogden (2017, s. 27) viser også til at det er atferden eller uttrykket som barnet viser som må sees som utfordrende og ikke barnet i seg selv.

Tankegangen om at det er atferden som er utfordrende og ikke barnet i seg selv ser vi også

hos Kinge (2015, s. 10) som hevder at å omtale barn som utfordrende fører til stigmatisering. Heggvold (2019, s. 100-101) viser også til dagens utvikling som uheldig da den ser ut til å sette et større krav til bedømmelsen av barns atferd, noe som fører med seg at flere barn blir definert å ha atferdsvansker. Heggvold knytter dette opp mot det økende fokus på kartlegging og observasjon av barns ferdigheter.

På samme måte som at det brukes ulike begrep rundt atferdsproblematikken er det også ulike forståelser for hva disse begrepene inneholder (Holland, 2013, s. 24; Nordahl et al., 2005, s. 32; Ogden, 2022, s. 12). Lund (2012, s. 71) viser til to hovedretninger å forstå atferdsvansken på. Den ene er at utfordringen ligger i barnet. Den andre er at utfordringen må sees i sammenheng med det miljøet som barnet er en del av, altså at problemet ligger utenfor barnet. Holland (2013, s. 24-26) viser til at det finnes mange ulike teoretiske perspektiver å forstå atferdsvansker ut fra. Dette gir en ulik forståelsesramme av hva årsakene til vanskene kan være. Ulike fagdisipliner kan ha ulike forståelsesrammer på grunn av ulikt teoretisk perspektiv. Holland henviser til flere måter og prøve å forstå atferdsproblematikk. Allmennforståelse er en forståelse som ligger utenfor det teoretiske og er forankret i hva enkelte kan synes eller mene at atferdsvansker kan være. Innenfor det medisinske fagfeltet finnes forståelser som nevrologisk forståelse som har hovedvekt på nevrologiske årsaker til vansken, eller psykodynamiske perspektiv der det tenkes at bakgrunnen ligger i et traume og gir grunnlag for at personlighetsmessige forhold må endres. Med et atferdsanalytisk perspektiv går en ut fra at all atferd er lært og kan endres gjennom konsekvenser. Systemteoretisk perspektiv legger vekt på det som skjer her-og-nå og er mer opptatt av systemet rundt barnet enn på barnet i seg selv.

Drugli (2013, s. 71-72) beskriver at atferdsvansker må sees på som et komplekst fenomen, som utvikles i et gjensidig samspill mellom individet og miljøet. Det er sjeldent en enkelt årsak til vansken. For å forstå barnets vanske må de ulike faktorene sees i sammenheng. Både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer må kartlegges.

For at den spesialpedagogiske praksisen skal være virksom fordrer det et samarbeid med barnehagen og eventuelle andre instanser som kan være tilknyttet barnet og dets familie. Fokuset for tiltakene bør sees i et livsløpsperspektiv og ikke bare begrenses til å gjelde barnehagehverdagen (Ogden & Rygvold, 2017, s. 32-33). I det spesialpedagogiske arbeidet er det individets utfordringer som danner grunnlaget for hvordan det spesialpedagogiske arbeide skal utformes (Fasting, 2019, s. 46). Den spesialpedagogiske praksisen kan sees som å ligge i et krysningspunkt mellom individrettet arbeid og systemrettet arbeid. Fasting fremmer

tolkningsfellesskap som en måte å skape felles refleksjon og for å få en innsikt i andres oppfatninger og tenkemåter. Målet for dette tolkningsfellesskapet vil være å bidra til forbedring, endring og utvikling gjennom å skape en felles arena for refleksjon og meningsutveksling, lage en oversikt over de ulike forståelsene og oppfatningene (Fasting, 2019, s. 49-52).

3.4 Forebyggende arbeid

Å arbeide forebyggende handler om å iverksette tiltak for å begrense eller stanse utviklingen av en vanske. Killén (2019, s. 23) bruker Daros (1999) sine begreper universell, selektiv og indikert forebygging. Universell forebygging handler om tiltak som gjelder for alle med mål om å hindre at problemer skal oppstå. Det kan være ulike nettverk som foreldre har tilgang på, helsestasjonen eller generelle satsninger på sosial kompetanse og språk i barnehagen (Killén, 2019, s. 22). Selektiv forebygging har som mål å identifisere risiko tidlig, og forhindre utvikling av eventuelle utfordringer, mens indikert forebyggende tiltak er tiltak som settes inn der problemer allerede er oppstått, hvor målet er å redusere skaden og sikre en positiv videreutvikling (Killén, 2019, s. 23-27).

Innenfor spesialpedagogikken har vi sett en dreining fra individfokus, til mer fokus på systemperspektiv der miljøet rundt også blir viktig i arbeidet. Den økte vektleggingen på systemperspektiv begrunnes i en satsning på forebygging av vansker og inkludering (Moen, 2019, s. 36-37). En har i større grad gått bort fra tanken om at utfordringene ligger hos barnet, og i stedet lagt større fokus på ressurser og mestringspotensial hos barnet og i miljøet rundt barnet. I tillegg ser en et økende fokus på å lære mestringsstrategier (Vedeler, 2007, s. 18).

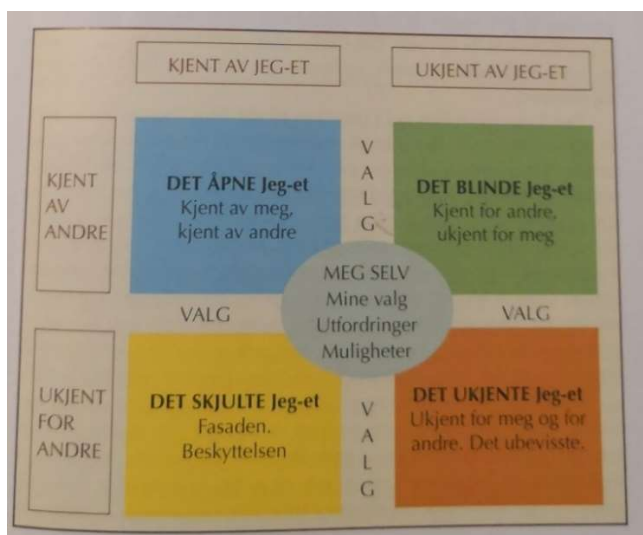
3.5 Voksenrollen i møte med atferdsvansker

I møte med atferd som utfordrer skapes det følelsesmessige reaksjoner i relasjonen med andre. Dette krever voksne som tar ansvar og er tydelig i sin kommunikasjon (Lund, 2012, s. 68-69). Kinge (2015, s. 10-11) fremhever at barn i seg selv ikke er utfordrende, men at barns atferd kan utfordre de voksne. Hun viser til det som skjer i samspillet mellom den voksne og barnet. Opplevelsen den voksne kan føle på i disse møtene kan handle om det å ikke mestre, at en ikke kommer innpå barnet og at en kan føle seg mislykket i samspillet. Ansvar i relasjonen med barnet ligger på den voksne, og ikke på barnet. Barnets atferdsuttrykk bør derfor sees på som kommunikasjon og møtes med en støttende relasjon med positive holdninger, framfor en kritisk relasjon med korrigerende tone.

Røkenes og Hanssen (2012, s. 107-108) bruker begrepet kongruent kommunikasjon som er et begrep fra Carl Rogers. Kongruent kommunikasjon handler om at det er samsvar mellom hva en person sier og hva hen gjør. Dette krever god kontakt med seg selv. Det handler om en måte å være i verden på, som gir samsvar mellom det indre og det ytre. I en relasjon kan kongruent kommunikasjon bidra til tillit, åpenhet og utvikling.

3.5.1 Joharis vindu

Hva vi ønsker å dele av oss selv med andre kan ofte være ulikt fra person til person, og det kan sees på som en balansekunst mellom å være åpen og lukket. Lund knytter valgene vi gjør rundt hva vi ønsker å dele av oss selv med andre, og hva vi ikke ønsker å dele opp mot modellen Joharis vindu. (Lund, 2012, s. 49).



Figur 1: Joharis-vindu, utvidet modell av Lund (Lund, 2012, s. 49).

Det åpne jeg-et er kjent av en selv og er den delen av oss selv som deles med andre. Det blinde jeg-et er kjent av andre, men som en selv er ukjent for. Det skjulte jeg-et er den delen av oss selv vi ikke ønsker å dele med andre. Det ukjente jeg-et inneholder det som ikke er oss bevisst. Det er deler av oss selv som er ukjent for oss selv, men også ukjent for andre.

3.5.2 Anerkjennelse

Anerkjennelse handler om å være oppriktig interessert i den andres opplevelser og perspektiv. Dette er ikke noe som kan innlæres eller settes på en timeplan. Det handler om å kunne være til stede i øyeblikket, og sette seg selv til side for å tone seg inn på den andres perspektiv. Behovet for anerkjennelse er det samme for alle mennesker uansett alder. I møte mellom voksne og barn er det den voksnes ansvar (Lund, 2012, s. 35-36). Anerkjennelsen handler om

mer enn bare ord og ytringer, skal den være ekte må den også inneholde handlinger og atferd (Åmot & Skoglund, 2019, s. 21).

Åmot og Skoglund (2019, s. 20) viser til sosialfilosofen Axel Honneth og Charles Taylor når de redegjør for begrepet anerkjennelses teoretiske fundament. De bygger sine teorier på Hegels tanker (Åmot & Skoglund, 2019, s. 20). Honneth i Åmot og Skoglund (2019, s. 21-24) strukturerer begrepet anerkjennelse gjennom tre ulike sfærer. Den private, den rettslige og den solidariske sfære. I den private sfære inngår de nære relasjonene som familien og vennskap. Den formen for anerkjennelse en kan oppleve i denne sfæren er en emosjonell og kroppslig fundamentert anerkjennelse. Det er gjennom opplevelse av anerkjennelse i disse relasjonene at barnet bygger opp egen selvtilit, følelse av verdi og utvikling av egen identitet. Å bli møtt med anerkjennelse i den rettslige sfæren handler om å bli møtt med respekt, likeverd og like rettigheter og hvordan individet blir møtt med respekt for sine rettigheter i praksis. Den solidariske sfæren handler om sosial verdsettelse, å bli anerkjent ut fra individets eget unike bidrag til fellesskapet. Et solidarisk samfunn evner å inkludere ulike fellesskap, der medlemmene blir verdsatt ut fra deres unike og ulike bidrag til fellesskapet. De tre sfærene bygger på hverandre og påvirker hverandre, og summen av disse skaper forutsetningene for et inkluderende samfunn. Motsatsen til anerkjennelse er ulike former for krenkelse i de tre sfærene. Erfaringer med krenkelse eller manglende anerkjennelse kan ifølge Honneth (Åmot & Skoglund, 2019, s. 23-24) gi utslag som «sykdomstegn» i samfunnet. Samtidig kan opplevd krenkelse ses som en nødvendighet for kampen om anerkjennelse, da det er gjennom krenkelse behovet for anerkjennelse avdekkes.

Det kan være utfordrende å anerkjenne andre, om en ikke selv opplever eller har opplevd å bli anerkjent. Dette henger sammen med våre egne erfaringer og sårbarheter. I møte med atferd som utfordrer oss blir det særlig viktig å møte barnet anerkjennende selv om selve atferden ikke blir anerkjent (Lund, 2012, s. 36-37). Grunnelementene i anerkjennelse inneholder ulike begreper som brukes til å beskrive betydningen av relasjoner. Eksempler på dette er det å lytte, vise aksept, toleranse og forståelse (Lund, 2012, s. 37-43). Dette er dialektiske begreper: De står i forhold til hverandre og påvirker hverandre. Skal det jobbes med anerkjennelse må disse begrepene tillegges innhold. Dette mener Lund bør gjøres gjennom selvrefleksjon, slik at begrepene tilegnes innhold, og ikke bare blir stående som fine ord (Lund, 2012, s. 37).

3.5.3 Den voksne som mediator eller moderator

Måten den voksne handler i møte med barn får store konsekvenser for hvordan hverdagen i barnehagen er for alle barn. Barn som har utfordringer innen atferd kan ha særlig behov for å

ha voksne som jobber tettere på. Hvordan den voksne opptrer kan på denne måten bli avgjørende for hvordan hverdagen til disse barna blir (Åmot, 2019, s. 61).

Barnehagepersonalets holdninger og handlinger legger føringer for barnas selvbilde og hvordan barna opplever seg selv i et fellesskap (Åmot, 2019, s. 80).

Åmot (2019) bruker begrepene mediator og moderator når hun beskriver hvordan en voksen kan opptre i samspill med barn. Mediator eller moderator er ikke roller som er fastsatt, men roller som er situasjonsbestemt. I en situasjon kan den voksne opptre som mediator mens i en annen situasjon kan hen opptre som moderator (Åmot, 2019, s. 68). Begrepet mediator defineres som en voksen som støtter barna i samspillene, skaper flyt i situasjonen og hjelper til med å tolke barnets uttrykk på en måte som gjør at leken opprettholdes (Åmot, 2019, s. 68-79). Ansatte som inntar mediatorrollen skaper gode muligheter for anerkjennelse og demokratiske prosesser og spiller en viktig rolle for barns selvutvikling og utvikling av relasjonskompetanse (Åmot, 2019, s. 78). Moderatorrollen innebærer at den voksnes atferd ikke er med på å skape rom for samspill. Dette kan vise seg i situasjoner hvor den ansatte bevisst eller ubevisst avbryter gode samspill, opptrer fraværende eller blir for opptatt av regler og rutiner. Denne atferden kan virke hemmende for samspillene. Et eksempel på dette er når den voksne blir så opptatt av å følge rutinene at det går utover leken gjennom avbrytning (Åmot, 2019, s. 73-76).

3.6 Holdninger og handlinger

Barnehagepersonalets forståelse av barn påvirker hvordan de handler i møte med dem. Det å stadig utfordre og reflektere over egne forståelser er en viktig del av arbeidet i barnehagen. Det bør også jevnlig stilles spørsmål ved den barnehagefaglige praksisen og om den er i tråd med ny forskningsbasert kunnskap (Størksen & Thoresen, 2011, s. 43-44).

Lund (2012) mener at det kan være vanskeligere å jobbe med egne holdninger enn å stille spørsmål ved andres. Voksnes evne til å reflektere over egne holdninger og handlinger er avgjørende for hvordan de framtrer i møte med barn. Å være en tydelig voksen i møte med barn krever en tydelighet i møte med seg selv. Å ta ansvar for de relasjonene en er en del av krever fleksibilitet og åpenhet for endring (Lund, 2012, s. 47).

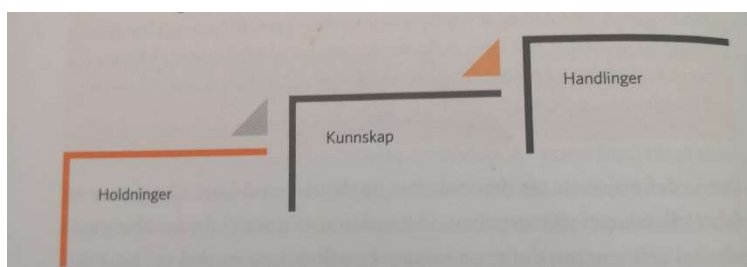
Røkenes og Hanssen (2012, s. 10-12) beskriver yrkeskompetanse som bestående av komponentene relasjonskompetanse og handlingskompetanse. «Fagfolk som arbeider med mennesker må både kunne handle og samhandle. Handlingskompetanse er kunnskap og ferdigheter som setter deg i stand til å gjøre noe med den andre eller for den andre» (Røkenes

& Hanssen, 2012, s. 11). I alt arbeid hvor mennesker er involvert fordres en balanse mellom innlæring av ferdigheter og kunnskapsutveksling på den ene siden og relasjonelle ferdigheter, forståelse av hverandre og etiske refleksjoner på den andre siden.

Barsøe (2010, s. 88-93) hevder at vi må våge å utfordre og reflektere over våre verdier. Dette kan eksempelvis skje gjennom ny kunnskap. Barsøe er opptatt av at verdiene vi har ikke bare må bli stående som fine ord, de må ha et innhold. Dette krever at barnehagepersonalet diskuterer hva begrepene faktisk inneholder. Barn gjør som vi gjør, ikke som vi sier. Dette gjør de voksne til viktige rollemodeller. Særlig barn med utfordringer innen atferd trenger gode rollemodeller som viser i handling hvordan vi skal være mot hverandre. Mottar barnet irritasjon og lite empati fra voksne vil dette trolig føre til at barnet viser lite empati ovenfor andre. Det er de voksnes ansvar å bryte dette mønsteret å vise barna anerkjennelse og aksept. Selv om barna kan se ut til å vise mindre empati akkurat nå, så betyr det ikke det at de ikke er anlagt for empati. Det er de voksne som må hjelpe barnet å vise de gode sidene ved seg selv (Barsøe, 2010, s. 26).

3.6.1 Holdningstrappen

Våre holdninger, kunnskap og handlinger hører sammen. Holdningstrappen er en modell som viser dette. (Lund & Helgeland, 2020, s. 20).



Figur 2: Holdningstrappen (Lund & Helgeland, 2020, s. 20).

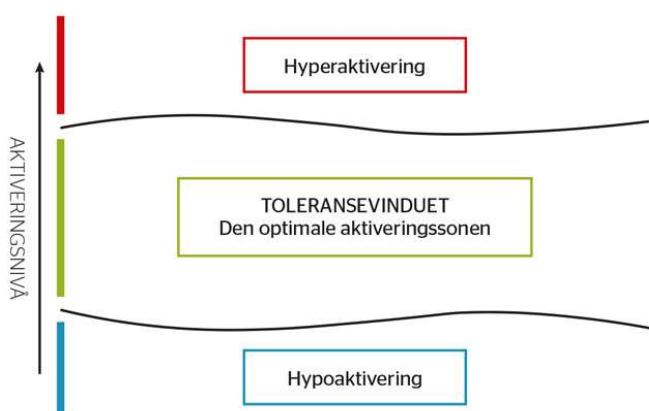
Holdninger, kunnskap og handlinger bygger på hverandre og står i et gjensidig forhold til hverandre. Bak handlingene ligger holdninger og kunnskap. Holdninger er det som vi bevisst eller ubevisst har med oss, som vi bygger våre handlinger på. Disse kan være erfaringsbaserte eller kunnskapsbaserte. Disse holdningene legger føringer for hvordan en tar til seg ny kunnskap (Lund & Helgeland, 2020, s. 21-23). Handlingene våre er det vi gjør som vises utad, gjennom kognitive uttrykk som oppfatninger og ytring av mening. Emosjonelt gjennom hvordan følelsene våre kommer til uttrykk nonverbalt. Eller gjennom atferd, hvordan vi handler og hvordan vi utfører de i situasjonene vi er i (Lund & Helgeland, 2020, s. 23).

I møte med barn som bekymrer eller utfordrer vil den voksne oppleve at dette også rører ved egne følelser og holdninger, som viser seg gjennom hvordan handlingene blir utført. I arbeid med kompetanseheving vil økt faglig kunnskap og metodelæring trolig ikke være tilstrekkelig alene, det kreves også bevisstgjøring av egne handlingsmønstre gjennom refleksjoner og vilje til endring hvis endringer er nødvendig (Drugli, 2008, s. 14). Den voksnes holdninger og handlinger i møte med barn som opptrer utfordrende er av stor betydning for barnet. Kinge (2015, s. 18) hevder at et ensidig stort fokus på atferds regulerende tiltak, kan føre til en opplevelse av korreksjon på barnet i seg selv og kan gi barnet en følelse av å ikke være god nok i seg selv. Kinge fremhever nysgjerrighet, åpenhet og forståelse som viktig i arbeidet. Det handler om å forsøke å sette seg inn i barnets situasjon, hvordan deres opplevelser og tolkninger av situasjonen kan se ut. Dette krever nærhet i situasjonen, empati og voksne som er tydelig, men kjærlig i sin grensesetting (Kinge, 2015, s. 19-20). Barn trenger selvrefleksive voksne som evner å skape gode samtalestunder med barnet i fredstid. I utrygghet og i vanskelige følelser er det vanskelig å tenke på andre. Det kan derfor være et behov for hjelp til å forstå og sette ord på egne følelser, og til å roe ned et indre stresset system for å kunne få tilgang til egne tanker og ord (Kinge, 2015, s. 20-22).

3.6.2 Toleransevindummodellen

Å kontrollere egne følelsesuttrykk og det å tilpasse seg de sosiale samspillene kan være utfordrende i situasjoner hvor en opplever høy stressintensitet. Dette henger sammen med hjernens alarmsystem og hvordan hjernen reagerer instinktivt for å beskytte mot det som kan oppleves som truende opplevelser (Thommessen & Neumann, 2019, s. 61-65).

Toleransevindummodellen er en modell som synliggjør den optimale aktiveringssonen.



Figur 3: Toleransevindu. Modellen er tilpasset fra Ogden, Minton & Pain, 2006 (Nordanger & Braarud, 2014).

Toleransevinduet viser til den mengden stressaktivering som tåles. Hvis stressaktiveringen blir for høy, havner en i en hyperaktivert tilstand, hvor hjerterytmen øker og det kan oppleves som en uro og føre med seg utagering. Havner en under toleransevinduet havner en i en hypoaktivert tilstand, med lav hjerterytme, tilbaketrekning og passivitet (Nordanger & Braarud, 2014, s. 66; Thommessen & Neumann, 2019).

For å være oppmerksomt til stede i ulike situasjoner, relasjoner og kunne konsentrere seg og lære nye ting må en være i den optimale aktiveringssonen (Nordanger & Braarud, 2014; Sjøvold & Furuholmen, 2020, s. 110-111). Barn har smalere toleransevindu en voksne, traumatiserte barn enda smalere. Med smalt toleransevindu menes at en er særlig sensitiv ovenfor omgivelsene og blir lett trigget av inntrykk. Dette viser seg i følelsesmessige, atferdsmessige og kognitive reaksjoner. Alle mennesker opplever å være både over og under sin optimale aktiveringssone, men de fleste har gode strategier for hvordan å regulere seg tilbake (Thommessen & Neumann, 2019, s. 66-67).

Barsøe (2010, s. 23-24) viser til at barn som har atferdsvansker kan oppfatte situasjonene de er i som mer negativ eller truende enn barn som ikke har disse utfordringene. En slik ulik oppfatning av en situasjon kan ofte føre til konflikter. Barsøe presiserer at det er viktig å være klar over at vi mennesker er ulike og oppfatter situasjoner ulikt. Det finnes ikke en fasit som forteller hva som er den riktige måten å oppleve en gitt situasjon på. Hvordan ulike situasjoner oppleves kan handle om tidligere opplevelser og erfaringer eller den kulturen vi vokser opp i. Videre vises det til at det kan oppleves som slitsomt for barnet som opplever de fleste situasjoner som negative, og at de kan ha et større behov for flere positive tilbakemeldinger fra ulike situasjoner.

3.6.3 Traumebevisstomsorg

I møte med barn i sårbare situasjoner må den som skal hjelpe bidra til stressregulerende tiltak. For å kunne være en god hjelper må en kjenne seg selv godt. Traumebevisst omsorg innebærer en bevissthet rundt hvordan en kan møte barn som har eller kan være utsatt for traumatiske hendelser (Thommessen & Neumann, 2019, s. 9).

Traumebevisst omsorg retter seg mot den som skal hjelpe, og fokuserer på hvordan en kan møte og støtte barnet. De tre grunnpilarene i traumebevisstomsorg er trygghet, relasjon og følelsesregulering (Bath, 2008 i Thommessen & Neumann, 2019, s. 29). Traumebevisst omsorg innebærer et fokus på å se bak handlingene og møte barnet på en reguleringsstøttende måte. For den voksne i møte med barnet innebærer dette å kjenne seg selv og egne

følelsesuttrykk og en bevissthet rundt hvordan følelsene kommer til uttrykk i egen kropp. For å danne en dypere forståelse av egne reaksjonsmønstre kreves det et dypdykk i egen historie og førforståelse (Thommessen & Neumann, 2019, s. 10-11).

Thommessen og Neumann (2019, s. 40-41) viser til at teorien rundt stress og traumer både kan bidra til en bedre forståelse ovenfor sårbare barn og voksne, samtidig som teorien kan bidra til en dypere innsikt i egne stressreaksjoner. En felles kunnskap om disse temaene kan bidra til å skape et felles språk og en felles forståelse, noe som kan fremme et godt samhold i personalgruppen. Det presiseres at hjelperen er den som har ansvar for relasjonens kvalitet. Dette arbeidet fordrer at hjelperen er villig til å endre og reflektere over egne holdningsmønstre og reaksjoner i møte med utfordringene.

3.7 Barnesyn og det pedagogiske skjønnnet

Barnesyn og kunnskapen rundt barn er i stadig endring i tråd med samfunnet vi lever i. Ny kunnskap og samfunnets barneperspektiv påvirker hvilket syn vi har på barn og hvilken forståelse vi møter barn med. Det at kunnskapen stadig er i endring gjør at både voksne og barn utfordres og påvirkes (Lund & Helgeland, 2020, s. 34-37). Lund og Helgeland (2020, s. 35-37) fremmer et barnesyn hvor barns subjektive opplevelse blir møtt med respekt og et ønske om at hver enkelt skole eller barnehage danner et felles grunnsyn som skal være gjeldende.

Biesta (2015, s. 75-76) trekker fram det pedagogiske skjønnnet og hevder at det er av avgjørende betydning for dagens utdanning. Han hevder at læreren i dagens samfunn trenger å ta tilbake det pedagogiske skjønnnet i sitt virke. I denne sammenhengen vil jeg se Biestas tanker om lærervirke i lys av pedagogen eller spesialpedagogens rolle i barnehagen. Biesta (2015, s. 77) deler formålet med utdanning inn i tre domener for å forstå formålet med utdanning og det pedagogiske skjønnnet. Disse tre domene er kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifisering handler om tilegnelse av kunnskap, ferdigheter og disposisjoner. Sosialisering handler om hvordan barns utdanning reproducerer eksisterende sosiale strukturer, splittelser og ulikheter. Det tredje domene er subjektivering som handler om barn som subjekter med egne initiativer og ansvar.

Gjennom utdanning tilfører læreren eleven kunnskap, men påvirker dem også i tillegg som mennesker. Lærerens valg sier noe om hvilken kunnskap som er nyttig. Læreren må se viktigheten i å klare å finne en balanse mellom de tre domene. Domene påvirker hverandre, og en ensidig vektlegging av et domene kan føre til en skadelig påvirkning på de

andre domener. Det må hele tiden vurderes opp mot hvert enkelt barns behov til ulike situasjoner hvilke domener som bør arbeides med, dette kan ikke gjøres på et generelt plan. Biesta understreker at det er her det pedagogiske skjønnnet blir avgjørende (Biesta, 2015, s. 79).

4.0 METODISK TILNÆRMING

Metode kan oversettes med *veien til målet*. For å finne veien til målet, eller studiens *hvordan* understreker Kvale et al. (2015) at det først må besvares *hva* målet for studien er og *hvorfor* dette skal undersøkes (Kvale et al., 2015, s. 140 og 217). I dette kapittelet vil jeg presentere og begrunne de metodiske valgene jeg har gjort underveis. Jeg vil presentere mitt vitenskapsteoretisk ståsted som grunnlag for min forståelse, hvordan jeg har gått fram i forskningsprosessen og hvilke etiske hensyn som er tatt.

I denne studien er målet å finne svar på problemstillingen:

«Hvordan kan spesialpedagogen bidra i arbeidet med holdninger når barnehagepersonalet opplever utfordringer knyttet til atferdsvansker?»

4.1 Studiens formål og forskningsdesign

Studien består av to kvalitative metoder. Narrativ studie i form av innsamling av praksisfortellinger fra barnehagepersonell og et intervju av spesialpedagoger, i form av fokusgruppeintervju. Den narrative metoden ble valgt som en forberedelse på prosjektet, for at forskningsprosjektet ikke skulle ha en personlig karakter, men også være et bidrag til utvikling av praksisfeltet og samfunnet. Dette vil jeg utdype i kapittel 4.3.

Metodene som er valgt i denne studien er begge kvalitative, da det søkes etter informantenes subjektive forståelse og opplevelse av atferdsvansker. I fokusgruppeintervjuet kommer jeg også inn på spesialpedagogens bidrag i arbeidsprosessen tilknyttet barnehagepersonalet. Kvalitativ forskning brukes for å innhente kunnskap om menneskers opplevelser eller erfaringer i deres naturlige kontekst (Postholm et al., 2018, s. 113). De metodene som benyttes innenfor kvalitativ forskning er ofte preget av nærhet til informantene og en søken etter å forstå sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 15). Mitt fokus i denne studien har vært hvordan spesialpedagogene kan arbeide med barnehagepersonalets holdninger i møte med atferdsvansker og hva spesialpedagogene mener er viktig i dette arbeidet. Både knyttet opp mot barnehagepersonalet og arbeidet med barna.

4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteorien inneholder refleksjoner over hva vitenskap er på et overordnet nivå. Ved å velge vitenskapsteoretisk ståsted sier det noe om hvordan en forstår verden (Fuglsang et al., 2013, s. 11). Ulike vitenskapsteoretiske retninger viser til ulike perspektiver på verden og ulike syn på hva som anses som sannhet og hvordan den kan frambringes (Nyeng, 2012, s. 54-

55). I min studie har jeg valgt å ha en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. En hermeneutisk fenomenologisk studie er både beskrivende og fortolkende. Forskeren søker etter å beskrive meninger og erfaringer knyttet til et fenomen, samtidig som det fortolkes mening inn i de livserfaringene som avdekkes (Postholm et al., 2018, s. 75-76). Det fenomenologiske er fremtredende i studiens tematikk, valg av forskerstil, søken etter de subjektive erfaringene knyttet til barnehagepersonalets erfaringer med utagerende atferd og spesialpedagogens arbeid med barnehagepersonalet i møte med atferdsvansker. Hermeneutikken har vært en god ramme i fortolkning av materiale.

4.2.1 Fenomenologien

Fenomenologien ønsker å fange det som skjer i øyeblikket, den menneskelige erfaringen som skapes i møte mellom mennesket og verden (Rendtorff, 2013, s. 260). Ordet fenomen viser til det å kaste lys på, påvise eller avdekke. Det handler om det som umiddelbart viser seg for oss, og hvordan vi mennesker opplever ulike sider ved vår tilværelse. Ønsket er å få fram den levde erfaring. Mennesket kan ikke studeres som et objekt da vi alltid er i et forhold til noe eller noen, gjennom praktisk handling. Mennesket er først og fremst et praktisk vesen. Alle er unike som mennesker, og engasjerer seg i verden på hver sin unike måte (Nyeng, 2012, s. 33).

I min studie kommer det fenomenologiske til uttrykk gjennom ønske om å få tak i det opplevde. Barnehagepersonalets subjektive opplevelser i møte med atferdsvansker og spesialpedagogens opplevelser som støttespiller i denne prosessen. Det fenomenologiske kommer også fram i det tematiske, hvor den fenomenologiske væremåten spiller en rolle i hvordan det tenkes i møte med barn som har det utfordrende. I fenomenologiske undersøkelser er den levde erfaring i fokus. Gjennom å lytte til andres erfaringer og refleksjon rundt disse erfaringene kan det oppleves en dypere mening av menneskers erfaring med fenomenet (Van Manen, 2016, s. 62).

4.2.2 Hermeneutikken

Hermeneutikk betyr fortolkning, og handler om å fortolke seg fram til et meningsfullt budskap (Højberg, 2013, s. 291). Hermeneutikken handler i dag om hvordan den menneskeskapte virkeligheten kan forstås gjennom fortolkning (Brottveit, 2018, s. 32-33).

Vitenskapssynet i hermeneutikken baserer seg på systematisk arbeid med fortolkninger. Vitenskap om mennesker og samfunn handler om meningsfenomener som må fortolkes (Nyeng, 2012, s. 45). Sosiale fenomener er kontekstuelle og kan gjøres begripelig gjennom å se de i sammenheng med den helheten de er en del av (Brottveit, 2018, s. 33-34; Nyeng, 2017,

s. 193). Forventningene våre legger føringer for hvordan vi forstår og fortolker omgivelsene rundt oss. Bevisst eller ubevisst tolker vi hele tiden. Hensikten er at forskeren gjennom å studere fenomener skaper et grunnlag for en ny forståelse (Brottveit, 2018, s. 34). I hermeneutikken blir forståelsen omtalt som en sirkulær bevegelse, en vekselvirkning mellom forståelse og fortolkning. Også omtalt som den hermeneutiske sirkel. For å forstå deler av helheten må en forstå helheten delene er tatt ut av og omvendt (Højberg, 2013, s. 292). Innenfor hermeneutikken er forskeren opptatt av at fenomener kan oppfattes forskjellig. Utsagn og handlinger kan forstås på ulike måter, basert på den individuelle verdensoppfatning (Højberg, 2013, s. 290). Basert på de individuelle verdensoppfatningene vil forskjellige individer ha ulike forståelsesrammer. Gadamer bruker begrepet forståelseshorisont om hva mennesker bringer med seg inn av førforståelse i en tolkningsprosess (Nyeng, 2017, s. 203). I hermeneutikken vil forståelsesrammene fremstå tydeligst for oss når det oppstår noe som rokker ved vår vante måte å tolke verden på. Delene og helheten klargjør hverandre, berører forståelsen av et fenomen og får en til å endre forståelse av fenomenet (Nyeng, 2017, s. 200-201).

4.3 Arbeid med egen førforståelse gjennom praksisfortellinger

Innenfor hermeneutikken vises det til at førforståelsen spiller en vesentlig rolle i fortolkningsprosessen og at det er avgjørende at forskeren er klar over og klargjør disse både for seg selv og de som skal lese. (Halkier, 2010, s. 91). Atferdsvansker og utfordrende atferd er et tema som jeg lenge har vært interessert i, noe som fører med seg en del egne refleksjoner, meninger og forståelser av fenomenet. Vi mennesker har alltid med oss fordommer og førforståelse i møte med et fenomen og det er i dette møtet at våre fordommer settes på spill (Højberg, 2013, s. 301-302). Derfor valgte jeg i forberedelsene av intervjuplanen og som forberedelse på prosjektet, å sende ut et skjema for innhenting av praksisfortellinger som omhandlet barnehagepersonalets erfaring med utagerende adferd hos barn. I skjemaet ble det i tillegg stilt spørsmål rundt hvilken type adferd de opplevde som utfordrende og hvordan barnehagepersonalet opplevde disse utfordringene (se vedlegg 1). Creswell i Postholm et al. (2018, s. 78) beskriver narrative studier som en god måte å få frem menneskers erfaringsverden og at narrative også kan si noe om egen selvoppfattelse.

4.3.1 Praksisfortellingenes plass i studiet

Målet med å samle inn praksisfortellinger fra fagfeltet var å kunne belyse reelle opplevelser og utfordringer fra barnehagen i fokusgruppeintervjuene og samtidig utvide eller eventuelt bekrefte egne opplevelser. Dette kan sees i sammenheng med det fenomenologiske begrepet

epochè, hvor forskeren forsøker å sette en parentes rundt tidligere erfaringer og antakelser rundt fenomenet, med mål om møte fenomenet på en mer fordomsfri måte (Postholm et al., 2018, s. 76-77).

«En fortelling (også kalt et narrativ) er en beskrivelse av et avgrenset og sammenhengende hendelsesforløp.» (Johannessen et al., 2018, s. 123). Forespørselen om praksisfortellinger ble sendt ut til medstudenter og tidligere praksisveiledere. Denne fremgangsmåten minner om det Thagaard refererer til som «snøballmetoden». Her brukes nettverket til andre personer for å få tak i informanter (Thagaard, 2018, s. 56). Personvern ble ivaretatt ved at personene som kom med praksisfortellinger er anonyme for meg som forsker.

Funnene fra den narrative studien har fått en viktig rolle i min studie. Informantene var barnehagepersonell, hvilken yrkesgruppe de tilhørte er ikke presisert. I funnene beskriver barnehagepersonalet situasjoner som de har opplevd som utfordrende gjennom praksisfortellinger. Samtidig rommer bidragene også refleksjoner rundt de følelsesmessige utfordringer de kjenner på i møte med utagerende atferd og atferdsvansker. I praksisfortellingene fant jeg beskrivelser av en opplevelse av å ikke strekke til, ikke gjøre jobben sin bra nok og en usikkerhet rundt egen handlingskompetanse både i situasjoner hvor de opplever utagering og i etterkant.

4.4 Fokusgruppeintervju

For å finne svar på min problemstilling og som videre arbeid med funnene fra praksisfortellingene har jeg valgt å utforske temaet videre gjennom fokusgruppeintervju. Morgan i Halkier beskriver fokusgruppeintervju som en god måte å utforske et tema gjennom diskusjon og drøfting i en gruppe. Ved at flere deltakere er samlet kan det gi rom for diskusjon og muliggjør å få frem ulike synspunkter (Halkier, 2010, s. 10). Gjennom at flere er samlet kan fokusgruppeintervju føre til en mer spontan utveksling av ekspressive og emosjonelle synspunkter, en ved individuelle intervju (Kvale et al., 2015, s. 179-180). Dette mener jeg kan tjene min problemstilling. Samtidig mener jeg det kan være en fordel å kunne drøfte temaet i en gruppe, slik at deltakerne kan bygge på hverandres utsagn, eller stimulere hverandre (Tjora, 2021, s. 138). Wibeck (2010, s. 52) mener at en fokusgruppediskusjon er en god måte å undersøke hvordan mennesker handler i situasjoner, og hvilke motiver som ligger bak disse handlingene. Siden jeg i min studie ønsker å fange opp spesialpedagogenes handlinger og tankene bak disse handlingene, vurderte jeg fokusgruppeintervju til å være en god metode for mine mål. Wibeck (2010, s. 52) understreker at resultatene en får er det

deltakerne sier at de gjør, og at dette ikke alltid samsvarer med hva de faktisk gjør. Dette kan sees som en svakhet ved den valgte metoden.

I fokusgruppeintervjuet er deltakerne sammen i en fortolkningsprosess og de kan få mulighet til å utvide sine forståelseshorisonter ved å se på sammenhengen mellom deler og helhet. Likt Gadamer's forklaring om den hermeneutiske spiral hvor en hele tiden utvider sin forståelseshorizont i møte med fortolkningsprosessen (Halkier, 2010, s. 91; Kvale et al., 2015, s. 237-238). Dette mener jeg også vil være av verdi for deltakerne i fokusgruppeintervjuet.

4.5 Utforming av intervjuplan med praksisfortellingene som inspirasjon

I arbeidet med intervjuplanen (se vedlegg 2) brukte jeg de innsamlede praksisfortellingene som inspirasjon. Jeg fikk til sammen samlet inn 9 bidrag fra ulike steder i landet. Dette kan sees som et lite bidrag, samtidig som disse bidragene kan være gjenkjennelig for flere (Postholm et al., 2018, s. 74) For å få tak i essensen foretok jeg en tematisk analyse, hvor jeg sorterte utdrag fra teksten, som handlet om det samme. I fokusgruppeintervju står forskeren ganske fritt til å bruke ulike øvelser for å fokusere deltakerne eller for å skape diskusjon, så lenge øvelsene samsvarer med spørreplan og problemstilling (Halkier, 2010, s. 51). I min intervjuplan la jeg inn to slike øvelser. I den første øvelsen tok jeg utgangspunkt i materiale fra innsamlingen av praksisfortellinger. Jeg tok et utvalg fra disse praksisfortellingene, kortet de ned og skilte refleksjoner og hendelser. Resultatet ble 3 små fortellinger med ulike situasjoner og 7 sitater fra barnehagepersonalet som handlet om refleksjoner rundt opplevelsene med å stå i situasjoner med utagerende atferd (se vedlegg 3).

Praksisfortellingene og utsagnene ble samlet på et ark som ble brukt til stimulusmateriale i fokusgruppeintervjuet. Wibeck (2010, s. 79) viser til at stimulusmateriale bør være tilknyttet temaet og ha et innhold som skaper undring og diskusjon. Stimulusmaterialet ble brukt i en øvelse hvor deltakerne først fikk lese gjennom praksisfortellinger og utsagn fra barnehagepersonalet individuelt, og skrive ned egne refleksjoner rundt de hendelsene som ble beskrevet. Deretter delte de refleksjoner i fellesskap. Ifølge Colucci (2007, s. 1424) kan slike øvelser være til god fordel for deltakere som ikke er like komfortable med å dele ideene sine høyt. Ved at deltakerne får reflektere og skissere på forhånd, kan forskeren sikre mulighet for innspill fra alle. Jeg ønsket å få tak i deltakernes umiddelbare refleksjon og valgte å ikke sende stimulusmateriale i forveien. Det deltakerne ble sendt i forveien var tema for intervjuet, informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Den andre øvelsen jeg la inn har jeg valgt å kalle «ønskesituasjonen». Den ble inspirert av et funn fra praksisfortellingene. Her ble det skrevet hva som var viktig for innsenderen da hen opplevde arbeidet med utagerende atferd som utfordrende. Videre ble det beskrevet hvilket fokus hen ønsket at barnehagepersonalet og resten av laget rundt barnet hadde. I dette tilfellet ble det nevnt at det opplevdes som viktig å kunne ha noen å snakke med i etterkant av hendelser som opplevdes som utfordrende. Jeg tolket dette som en slags debriefing av hendelsen, som gav innsender mulighet til å kunne reflektere over egne handlinger og muligheter i etterkant. Dette førte til valget om å legge til en oppgave hvor spesialpedagogene i fokusgruppeintervjuet også kunne si noe om ønsket praksis.

Struktureringen av intervjuplanen ble inspirert av det Halkier (2010, s. 44-47) viser til som traktmodellen, som er en blanding mellom den løse modellen der deltakerne har stor frihet i hvordan de vil snakke og hva de snakker om innenfor et gitt emne, og den stramme modellen hvor moderatoren er mer styrende og strukturerende. Halkier beskriver traktmodellen som en god modell for å utforske deltakernes interesser, erfaringer og ideer gjennom den litt åpne formen. Samtidig gir det mulighet for at deler av intervjuet er mer strukturert med mer konkrete spørsmål.

4.6 Valg av informanter til fokusgruppeintervju

Når det skal velges informanter til et kvalitativt studie er utvalget ofte i mindre format, og forskeren må ta et analytisk valg, for å sikre seg et utvalg som kan gi svar på problemstillingen (Halkier, 2010, s. 30). I fokusgruppeintervjuet valgte jeg spesialpedagoger som informanter. Andre kriterier var at spesialpedagogene skulle være tilknyttet barnehage og hadde erfaring med arbeid med atferdsvansker. Dette førte til en ganske homogen gruppe, da alle var spesialpedagoger, noe som Tjora fremhever som en styrke for å skape samhørighet i gruppen (Tjora, 2021, s. 139). Samtidig kom de fra ulike kommuner og barnehager noe som betyr at de er organisert ulikt, dette kan sees som et heterogent trekk ved gruppen. Ifølge Wibeck (2010, s. 64-65) kan homogenitet i gruppen skape trygghet, men at en fordel med heterogenitet kan være med å belyse tema fra ulike vinkler. Ulik organisering mener jeg kan gi muligheter i gruppen til å se temaet fra et litt ulikt ståsted.

For å skaffe informanter til fokusgruppeintervjuet tok jeg kontakt med ulike enhetsledere og PPT-kontor i ulike kommuner i tillegg til noen barnehager. Spesialpedagogene var veldig ulikt organisert, og det ble mange telefoner og videreføringer for å få kontakt med relevante spesialpedagoger. Jeg brukte også nettverket mitt aktivt, og fikk en del tips til hvem jeg kunne

kontakte. Etter en prosess med telefoner og e-poster med infoskriv, fikk jeg kontakt med fire spesialpedagoger som takket ja til å delta. Jeg vurderte fire deltakere som et tilstrekkelig utvalg på bakgrunn av at en mindre gruppe gir mer rom til hver deltaker for å utforske og dele sine opplevelser. Samtidig som mindre grupper gjør det lettere for deltakerne å beholde oppmerksomheten, få en følelse av samhørighet og innflytelse i gruppen (Wibeck, 2010, s. 61-62).

4.6.1 Presentasjon av informantene i fokusgruppeintervjuet

Av de fire informantene var det tre som møtte til intervju, da en av informantene ble forhindret i å delta. Jeg besluttet at vi gjennomførte intervjuet som planlagt, da de andre deltakerne allerede var på vei til møtestedet.

I det endelige utvalget var det tre spesialpedagoger fra tre ulike kommuner, som jeg her presenterer med kodede navn:

Fiktivt navn:	Erfaring som spesialpedagog:	Erfaring fra arbeid som barnehagelærer:	Organisering som spesialpedagog:
Vera	10 år	10-15 år	Tilknyttet en barnehage
Stina	10-15år	3-5 år	Ambulerende spesialpedagog, flere barnehager
Liva	10 år	10-15 år	Tilknyttet spesialpedagogisk team, flere barnehager

Tabell 1: Oversikt over informantene i fokusgruppeintervjuet og deres arbeidserfaring

Oversikten viser at informantene har lang erfaring fra arbeid i barnehage, og som spesialpedagoger. Siden informantene kom fra tre ulike kommuner, valgte jeg å gjennomføre intervjuet i den kommunen som ble geografisk i midten.

4.7 Moderatorrollen

Forskerens oppgave i fokusgruppeintervjuet er å presentere tema for diskusjon, lede dialogen mellom deltakerne og skape en åpen og trygg atmosfære slik at alle deltakerne får lyst til å dele sine synspunkter (Postholm et al., 2018, s. 127). I et fokusgruppeintervju kan forskeren sees på som en moderator som styrer prosessen gjennom å presentere tema for samtalen og tilrettelegge for god ordveksling (Halkier, 2010, s. 56). En utfordring med fokusgruppeintervju kan være at intervjueren kan miste litt kontrollen over intervjuforløpet (Kvale et al., 2015, s. 179-180).

I møte med deltakerne er det viktig å reflektere over egen rolle og hvordan relasjonen mellom forsker og deltakerne oppleves (Postholm et al., 2018, s. 225). Eksempelvis at jeg ikke lar egen førforståelse påvirke for mye hvilke svar jeg ønsker, men forsøker å utforske temaet ved å stille meg undrende ovenfor temaet. Andre forhold som påvirker påliteligheten er at spørsmålene må samsvare med problemstillingen (Postholm et al., 2018, s. 225).

Jeg ønsket å skape en uformell stemning og hadde gjort klar litt enkel servering samt penner og ark som de kunne bruke til å notere underveis i øvelsene. I fokusgruppeintervju er det viktig at alle deltakerne skal delta og føle seg trygge i samspillet, at de vet hva forskningsprosjektets formål er og hva fokusgruppeintervjuet skal handle om. Gjennom introduksjon kan det skapes gode rammer for samhandling mellom deltakerne og gi rom for at deltakerne kan få svar på eventuelle spørsmål (Halkier, 2010, s. 60-61).

Jeg merket raskt at informantene seg imellom hadde en god dynamikk, de pratet litt løst om hvem de var og hvilken erfaring de hadde. Dette opplevde jeg som et godt utgangspunkt for den videre gjennomføringen. Vi brukte litt tid på å gå igjennom samtykke, og hvordan materiale skulle bli lagret. Her var det rom for å stille spørsmål. Så gikk vi igjennom hvordan det skulle foregå. Jeg ønsket at de skulle kunne reflektere sammen og stille spørsmål til hverandre. Jeg forklarte at jeg ville gi de ulike oppgaver, og at disse var utformet etter innsamling fra praksisfortellinger tilknyttet barnehage. Fokusgruppedeltakere kan ha ulik erfaring fra denne formen for intervju og det kan derfor være fordelaktig å forklare litt hvordan intervjuet er bygd opp, gå gjennom forventninger og rolleavklaring (Halkier, 2010, s. 61-62).

Når introduksjonen var ferdig, ble lydopptaker satt på. Jeg merket at i introduksjonsspørsmålene henvendte informantene seg til meg når de snakket. Og jeg kjente litt på en uro over om refleksjonene skulle bli slik jeg hadde forestilt meg, som en samtale dem imellom. Da vi satte i gang med første øvelse gikk refleksjonene fint dem imellom, og jeg kunne trekke meg litt mer tilbake. Samtidig var jeg aktiv med å vise med kroppsspråket at jeg lyttet ved å nikke å le sammen med dem. Informantene var gode til å gi hverandre rom til å snakke og å bygge på hverandres utsagn. Det ble en dynamikk hvor ordet fløt godt dem imellom. Mange av spørsmålene jeg hadde skrevet ned trengte jeg ikke å stille, da de kom naturlig inn i samtalen. De spørsmålene som jeg stilte var heller spørsmål med ønske om at de kunne utdype litt mer, eller hvorfor de trodde det var akkurat slik som de forklarte.

4.8 Transkribering

Transkribering fra lydopptak til tekst gir mer strukturert materiale som egner seg bedre til analyse (Kvale et al., 2015, s. 206). Transkriberingen ble gjort selv. Fordeler med det er at en er kjent med materiale fra før og har lettere for å sette seg inn i hvordan de ulike elementene ble sakt. Ved å lytte til lydopptaket flere ganger, kan det legges merke til elementer som ikke ble lagt merke til under selve gjennomførelsen (Halkier, 2010, s. 82; Tjora, 2021, s. 186).

I transkriberingsprosessen valgte jeg å oversette til bokmål, for å anonymisere mest mulig. Å oversette til skriftspråk og bort fra dialekt, gjorde det litt fremmed og annerledes. Det ble noen ord og uttrykk som jeg brukte litt tid på hvordan jeg skulle oversette for å få fram det jeg tolket som essensen. Dette beskriver også Tjora (2021, s. 186-187) med at muntlig og skriftlig språk er ulike, det muntlige mangler tegnspråk og det skriftlige sier lite om eksempelvis tonefall. Her fant jeg stor nytte i feltnotatene mine, hvor jeg hadde skrevet noen beskrivelser rundt kroppsspråk som ble brukt, da disse ikke ble fanget på lydopptaket. Et eksempel fra teksten var at de brukte stimulusmateriale aktiv, ved å peke på sitater eller de brukte samlebetegnelsen disse barna, mens de pekte på det utskrevde stimulusmateriale.

Feltnotatene gjorde det lettere å forstå hva det var de siktet til, da dette kunne oppleves som litt usammenhengende som lydfil alene.

4.9 Analyseprosessen

Kvale et al. (2015, s. 218) viser til at forskeren må tenke på dataene som levende samtaler som skal analyseres. For å danne en god oversikt over datamateriale, systematisere funn og finne essensen er koding, kategorisering og begrepsdannelse gode redskaper (Halkier, 2010, s. 84). Først leste jeg gjennom materiale flere ganger, før jeg kortet ned teksten med stikkord og korte formuleringer hvor jeg forsøkte å fange essensen i teksten. Dette kan også kalles for meningsfortetting, hvor målet er å fange den umiddelbare meningen i transkripsjonen med få ord (Kvale et al., 2015, s. 232). Denne prosessen gjorde det enklere for meg å sortere utsagn i ulike kategorier. Teksten bestod av ganske lange sekvenser fra samme informant, noe som gjorde at det kunne være flere ulike tema i samme sekvens.

Ulike typer spørsmål belyser ulike meninger i dataene. Hvilke spørsmål som blir stilt til dataene er med på å forme analyseprosessen. I denne prosessen kan også forskerens førforståelse og tolkninger legge premisser for hvilken mening teksten blir gitt i form av hvilke spørsmål en velger å stille. (Kvale et al., 2015, s. 238). For meg ble det i analyseprosessen viktig å hele tiden se arbeidet i sammenheng med problemstillingen for

prosjektet. Samtidig ønsket jeg å stille meg åpen for nye perspektiver som kunne komme fram ved å se teksten på ulike måter. Å analysere betyr å dele noe opp i deler. Analyseprosessen ligger i krysningpunktet mellom den opprinnelige fortalte fortellingen og forskerens presentasjon av fortellingen (Kvale et al., 2015, s. 219). Mine fortolkninger blir utslagsgivende for hvilke momenter jeg har valgt å legge vekt på og hvilke momenter jeg har valgt å ikke ta med i presentasjonen av funnene. Det kan tenkes at mine opplevelser med å ha vært til stede i fokusgruppeintervjuet også har vært med på å prege mine fortolkninger.

Gjennom analyseprosessen ble fire kategorier synlige for meg, disse kategoriene er: forståelser av atferdsvansker, holdningsarbeid, handlingskompetanse og å danne holdningskultur i barnehagen. Disse kategoriene vil også bli brukt i presentasjon og drøfting av funn.

4.10 Etske hensyn

Etske spørsmål og hensyn er vesentlig i alle deler av forskningsprosessen. Kvalitativ forskning kan sees på som å ligge i et spenningsfelt mellom ønske om å få tak i ny kunnskap og det å ta etske hensyn (Kvale et al., 2015, s. 95-96).

Gjennom fokusgruppeintervjuet fikk jeg som forsker tilgang på data som kunne knyttes til de personene som var med i prosjektet. For å sikre data valgte jeg å bruke en lydopptaker. Ved å bruke en lydopptaker er forskeren forsikret om at alt deltakerne sier blir lagret og det gir mulighet til å lytte til opptaket flere ganger i ettertid (Kvale et al., 2015, s. 205-206). NESH (2016) beskriver særskilte etske retningslinjer for hvordan personvernsopplysningene skal behandles og lagres. Ved å behandle ulike personvernsopplysninger som navn og lydopptak av stemmer må det sendes inn meldeskjema til NSD. Det ble utformet et informasjonsskriv og et samtykkeskjema som ble innsendt til NSD (se vedlegg 4 og 5).

Informert samtykke handler om sikkerheten om at deltakerne deltar frivillig i forskningsprosjektet. Dette krever at forskeren forklarer forskningens design og hensikt. Samtidig skal det informeres om eventuelle fordeler eller ulemper med å delta, hvordan dataene skal oppbevares og hvem som eventuelt har innsyn i dataene (Kvale et al., 2015, s. 104-105). For å sikre meg at deltakerne var tilstrekkelig informert ble samtykkeskjemaet lest gjennom i introduksjonsfasen på intervjuet. Her fikk deltakerne mulighet til å stille spørsmål om noe var uklart eller om det var noe de lurte på ved prosjektet. Deltakerne ble også informert om at det var lov å trekke seg fra forskningsprosjektet, selv etter underskrift (Kvale et al., 2015, s. 104).

Konfidensialitet handler både om at innsamlet data som kan identifisere deltakere oppbevares med god sikkerhet og hvordan vi presenterer dataene i forskningsprosjektet, slik at identiteten til deltakerne holdes skjult (Thagaard, 2018, s. 24). Jeg valgte i den narrative metoden å samle inn praksisfortellinger fra barnehagepersonell som er anonyme for meg, slik at praksisfortellingene som blir brukt som grunnlag ikke handler om mine egne erfaringer eller nære kollegaers opplevelser. Samtidig ble det viktig å tenke over hvordan dataene blir presentert gjennom stimulusmaterialet. Praksisfortellingene er reelle opplevelser jeg hadde fått tilgang på. Det ble viktig at disse skulle framlegges på en respektfull måte i fokusgruppeintervjuet. Dette gjelder også for hvordan data fra fokusgruppeintervjuet fremlegges (Kvale et al., 2015, s. 213-214; Postholm et al., 2018, s. 251-252).

Det etiske prinsippet om velgjørenhet omhandler forholdet mellom skade og nytte og må overveies i en forskningsprosess. Kvalitative forskningsintervju har den egenskapen at deltakerne kan bli revet med og dele mer informasjon enn hva som egentlig var ønsket (Kvale et al., 2015, s. 107). I mitt prosjekt ble dette betydningsfullt å tenke over i arbeidet med intervjuplanen og i introduksjonsdelen av fokusgruppeintervjuet. Det ble viktig for meg utforme spørsmålene på en måte som ikke førte til brudd på taushetsplikt med hensyn til tredjepart. Dette ble også presisert i innledning til fokusgruppeintervjuet. De delte erfaringer i fokusgruppen skulle ikke være av en slik karakter at andre kunne forstå hvem det gjaldt.

5.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN

I dette kapitlet vil jeg presentere et utvalg av funnene fra fokusgruppediskusjonen. Funnene blir presentert gjennom en blanding av direkte sitater og sammendrag. Sitatene som er kuttet i er markert med (...) og kroppsspråk er beskrevet med *.

Etter hver funnkategori følger et påfølgende drøftingskapittel hvor de presenterte funnene vil bli drøftet og sett i lys av teori og tidligere forskning.

Funnene vil bli presentert i kategoriene som kom fram under analyseprosessen; Forståelser av atferdsvansker, holdningsarbeid, handlingskompetanse og å danne holdningskultur i barnehagen.

5.1 Forståelser av atferdsvansker

Informantene viser til atferdsvansker som et vidt begrep som kan romme mye. I de påfølgende utklippene fra dataene mine snakker de om atferd som en form for kommunikasjon. Gjennom atferden forsøker barna å fortelle oss noe.

Vera: *Atferdsvansker kan jo være så mangt ... Atferd er en form for språk. Vi må tenke det som at det er noe barnet ønsker å si oss. Vi tenker på atferd som en måte å snakke gjennom kroppen, og noen ganger i form av litt uheldige måter å kommunisere på da, at det blir litt mye armer og ben i stedet for ord.*

Liva: *Det kan være en frustrasjon over å ikke få ut noe, som kommer til uttrykk i atferd (...)*

Videre presiserer informantene at det er en grense for hva som er innenfor «normalen», og at dette kan være litt vanskelig å definere. Stina forklarer det på denne måten:

Stina: *Noe som er litt utenfor det vi ser på som «normalen» kanskje? ... Når man kjenner på over tid at atferden utfordrer oss, og er litt utenom det vanlige da... Det kan jo ofte være litt stigma rundt det uttrykket da tenker jeg.*

Her snakker Stina om begrepet atferdsvansker som noe det kan være stigma rundt. Stina trekker også fram at det er avgjørende at det blir sett på helheten, ikke på barnet isolert. Miljøet rundt barnet kan også spille en rolle.

Stina: *Viktig at det er snakk om barn som har det vanskelig, ikke vanskelige barn. Vi ser ofte på barnet i helhet. Barnet og miljøet rundt ... Ja, det ligger ikke på barnet alene.*

Videre forklarte informantene hvilke situasjoner de ofte opplever er en utfordring for barnehagepersonalet. Her ble overgangssituasjoner som påkledning og ryddetid nevnt. Det nevnes også kravsituasjoner, hvor de voksne setter krav som forventes ut fra alder. Et annet eksempel viser til lek med jevnaldrende. Her vises det til at det kan være utfordrende å følge de reglene som er satt for leken.

Vera: *Vansker med å takle det som forventes ut fra alder, overganger er ofte vanskelige. Kan være krav som er vanskelige. Vi kan jo forvente så mye, gi mange beskjeder også blir det hele litt vanskelig.*

Ifølge Informantene kan de bakenforliggende årsakene være ulike fra barn til barn. Og det kan ofte være sammensatte årsaker til vanskene. En fellesnevner kan se ut til å være utfordringer med følelsesregulering.

Stina: *Ja, ofte vanskelig med de der følelsene da, hvordan de kommer til uttrykk ...*

Det kan være ulike grunner som ligger bak utfordringene. Det kan være ulike diagnoser, eller endringer i livet til barnet som ifølge informantene kan være vanskelig for barn og få oversikt over. Jeg har valgt ut to utsagn fra Liva og Vera til å belyse dette:

Liva: *Å det kan være så mye ja ... Bak kan det ligge språkutfordringer, andre diagnoser som for eksempel autisme, ADHD ... Eller det kan være noe som skjer i livet til barnet akkurat her-og-nå.*

Vera: *Nå for tiden er det mye mer sånne ulike familiesituasjoner eller strukturer. Det kan jo være brudd mellom foreldrene. Ja, også blir det nye ... Ja, eller sånne ting da, konflikter å som kan påvirke barnet. Det kan være mye i miljøet rundt barnet. Mye som barna må takle, kanskje de ikke har helt språk for det som skjer.*

Informantene trekker frem at det handler om det som foregår inne i hjernen. Stina sier dette om de situasjonene hvor utageringen foregår:

Stina: *... Det handler om hvordan hjernen vår fungerer ... (...) Her, i disse situasjonene kan man liksom ikke veilede da. De er ikke mottakelige akkurat når de er oppe her *Viser med hånda, løfter hånda opp i været* Her er det ikke noe vits med så mye snikksnakk. Ja, det handler jo om hjernen da * ser på Vera* ... Selv om det kanskje er her det er aller vanskeligst å være da, både for barnet og den voksne som skal hjelpe ... Ja, det er kanskje her at man virkelig kjenner at man trenger noen verktøy da. Men man kan nesten bare være der, å være rolig.*

5.2 Drøfting av forståelser av atferdsvansker

Atferdsvansker blir av informantene sett på som et vidt begrep, som kan romme mange ulike forståelser. Dette reflekterer faglitteraturen, der ulike forfattere og fagtradisjoner definerer adferdsvansker med noe ulike begreper. Det er mange ulike begreper og fagtradisjoner som spiller inn når det gjelder hva som defineres som atferdsvansker og hvilken forståelse som legges til grunn for begrepet (Berg et al., 2020, s. 14; Holland, 2013, s. 24; Nordahl et al., 2005, s. 32; Ogden, 2022, s. 12). Atferden er en form for kommunikasjon, eller som Vera beskriver «en måte å snakke gjennom kroppen.» Denne forståelsen støttes av Kinge (2015, s. 10) og Ogden (2022, s. 27). Ifølge Barsøe (2010, s. 20-23) kan atferden handle om språk og kultur i form av å kunne uttrykke seg og sine følelser og forstå og kunne ta del i det som skjer. Barnets språklige kompetanse og den sosiale kompetansen kan se ut til å henge sammen. Etter min forståelse, handler det ikke bare om uttale og begrepsforståelse. Det kan også handle om å ha begreper og forståelse rundt sine følelser, det å kunne forstå hva som skjer i det sosiale samspillet og hvordan en vennsapsrelasjon bygges og vedlikeholdes (Vedeler, 2007, s. 14). Det kan være en utfordring hvis det er mye som skjer rundt barnet, og barnet ikke har de rette begrepene til å gjøre seg forstått eller kunne reflektere og forklare seg, eller hvis de kulturelle rammene er vanskelig å forstå. Kulturforskjeller trenger ikke å handle om etnisitet, det kan også handle om ulike forståelsesrammer. Hvis leken bygges på en forståelsesramme med begreper som barnet ikke har, kan det føre til en opplevelse av å ikke forstå eller å ikke bli forstått. Eller slik Liva forklarer det: Som en frustrasjon over å «ikke få det ut», noe som igjen kan komme til uttrykk gjennom atferden.

De bakenforliggende årsakene til atferdsvanskene kan være svært ulikt fra barn til barn. Informantene nevner ulike diagnoser og språkutfordringer som eksempler. Selv om både språk og andre diagnoser blir nevnt tolker jeg det som at informantene heller mest mot tankegangen om at vansken ligger utenfor barnet, og at det oftest er svært sammensatte årsaker til atferdsvanskene (Drugli, 2013, s. 71-72). Det spesialpedagogiske arbeidet må gjøres i samarbeid med barnet og de i rundt. Dette har likheter med det Holland (2013, s. 24-26) beskriver som et systemteoretisk perspektiv, hvor en er opptatt av systemet rundt barnet og fokuserer på hva som kan gjøres her-og-nå.

Informantene er ganske klare på at atferden er et signal fra barnet om at det er noe de ønsker å fortelle oss. Utfordringene er at formidlingen skjer gjennom utagerende atferd, som Vera beskriver som en uheldig måte å uttrykke seg på. Befring og Uthus (2021, s. 502-503) påpeker også hvordan regulering av eget følelsesuttrykk og impuls kontroll kan være

avgjørende for kvaliteten på de sosiale samspillene både nå og senere i livet. I lys av Hukkelberg et al. (2019) kan det se ut som at dette er utfordringer som økes ved barnets alder. Informantene bruker hermetegn når de går inn på begrepet «normalen», dette tolker jeg som et uttrykk for at begrepet «normal» er et utfordrende begrep å bruke. Andre begreper som brukes for å forklare utfordringene er vansker med forventninger og krav. Jeg tenker at dette handler om at uttrykkene ikke nødvendigvis trenger å handle om en vanske, men at slike uttrykk også kan være en naturlig del av det å være barn. (Ogden, 2017, s. 99-101). Drugli (2013, s. 63) hevder at en definering av atferdsvansker hos småbarn kan føre til en sykeliggjøring av barns naturlige atferdsmønstre.

Hvilke holdninger og forståelse av barnet barnehagepersonalet har, kan tenkes å gi store konsekvenser for hvordan barnet opplever seg selv og hvordan de mestrer å være i sosiale samspill med andre. I likhet med Befring og Uthus (2021, s. 506-507) viser informantene til at hvordan vi benevner utfordringene, barnet og familien kan føre til stigmatisering. Bruker vi ord som «problembarn» eller lignende får dette store konsekvenser for hvordan barnet blir møtt. Informantene er klare på at det er mye stigma knyttet opp mot det å bli definert som å ha atferdsvansker, dette kan lett forstås på bakgrunn av hvilke ord og uttrykk som tidligere har blitt brukt om disse barna. Samt på bakgrunn av den pågående faglige debatten rundt uttrykket atferdsvansker (Mørch, 2022; Skogstrøm, 2022). Selv om de verste uttrykkene som «onde børn» og lignende stort sett er begreper som en ikke hører lenger, kan det stilles spørsmål ved hvilke uttrykk og benevnelser vi i dag bruker og hvem som har makten til å definere eller kategorisere. Med et økende krav om bedømming gjennom kartlegging og observasjon av barns ferdigheter, kan dette føre med seg en økning i antall barn som blir definert å ha atferdsvansker (Heggvold, 2019, s. 100-101). Det utgjør en stor forskjell om det er barnet som defineres som utfordrende eller om det er atferden som defineres som utfordrende (Kinge, 2015, s. 10; Ogden, 2017, s. 27). Informantene tar opp viktigheten av å se helheten, der miljøet rundt barnet spiller en viktig rolle. Dette kan sees i sammenheng med det økende fokuset på systemperspektiv (Moen, 2019, s. 36-37) med en større vektlegging på ressurser og mestringspotensial både for barnet og miljøet rundt (Vedeler, 2007, s. 18).

I en allmennforståelse av atferdsvansker, hvor perspektivene og forståelsen ikke har noen teoretisk forankring (Holland, 2013, s. 24) kan dette gi en forståelse av hvordan det å bli definert å ha en atferdsvanske kan bli en negativ merkelapp, som ligger ved og påvirker barnet. Det innebærer en tankegang om at det er barnet som eier vansken og må endres. Samtidig kan det sees på som et uttrykk for å prøve å forklare en situasjon som oppleves som

vanskelig og uhåndterlig. Skoglund og Åmot (2021) beskriver i sin undersøkelse hvordan press og stressende situasjoner kan ha en innvirkning på barnehagepersonalets opplevelse av situasjonen. I pressede og stressende situasjoner må en handle raskt, uten tid til å reflektere over hvilke valg en har i situasjonen. Her blir følelsene og holdningene synlige gjennom handlingene, være seg gjennom ord og ytringer, hvilke handlingsvalg som tas eller gjennom kroppsspråk (Lund & Helgeland, 2020, s. 23). Jeg mener det i disse situasjonene blir avgjørende om barnehagepersonalet har reflektert over egne forståelser og holdninger og støtter meg til Størksen og Thoresen (2011, s. 43-44) som hevder at å utfordre og reflektere over egne forståelser er en viktig del av arbeidet i barnehagen, og at det bør til enhver tid stilles spørsmål ved om praksisen er i tråd med oppdatert forskningsbasert kunnskap. Med dette synet vil en allmennforståelse ikke være tilstrekkelig som barnehageansatt, da det forventes en bredere kunnskap rundt barn og forståelsen av atferdsvansker (Holland, 2013, s. 24). Slik jeg ser det plikter dette til å stille veiledende og refleksive spørsmål i møte med en allmennforståelse, for å kunne endre disse holdningene. Dette krever kunnskap, trygghet og refleksjonskultur.

Et annet aspekt når det gjelder merkelapper er hvordan barn omtaler andre barn som for eksempel «slemme barn» eller lignende uttrykk. Dette kan tenkes å være like sårende og stigmatiserende for et barn, og særlig begrensende i det sosiale samspillet. Når Befring og Uthus (2021, s. 501) viser til barn som mestrer det sosiale samspillet godt som selvforsterkende, kan det også tenkes at det å ikke mestre det sosiale samspillet kan være selvforsterkende og føre til at barnet havner i en ond spiral. Hvis barnet først har blitt stemplet som et «slemt barn» blir det vanskeligere å komme i posisjon til å være en relevant lekekamerat eller venn. Dette peker på den avgjørende rollen barnehagepersonalet og andre voksne i tilknytning til barnet har for å tidlig rette opp i og veilede i samspillet med andre (Barsøe, 2010, s. 26; Befring & Uthus, 2021, s. 502-503; Lund, 2012, s. 29). Denne tankegangen kan også støttes opp med Bowlbys (1988) tanker rundt hvordan barnet danner seg indre arbeidsmodeller. Hvordan barn opplever seg selv og blir møtt i samspillene med andre legger føringer for hvordan barnet ser for seg at sosiale samspill skal være framover i tid (Kvelling, 2015, s. 86; Lund, 2012, s. 29; Sjøvold & Furuholmen, 2020, s. 53-54).

Stina forklarer hva som skjer i barnet under utagering gjennom å henvise til hvordan hjernen vår fungerer. Thommessen og Neumann (2019, s. 61-65) beskriver hvordan opplevelsen av høy stressintensivitet kan aktivere hjernens alarmsystem. Stina løfter hånden i luften og sier at «her» er det vanskeligst å være, både for barnet og den voksne som ønsker å støtte barnet.

Videre viser hun til at barnet ikke er mottakelig for veiledning i denne situasjonen, og at det eneste som kan gjøres er å være rolig og i nærheten. Disse utsagnene kan handle om at barnet har havnet utenfor eget toleransevindu, og hvordan det kan oppleves å havne i en hyperaktivert tilstand (Nordanger & Braarud, 2014, s. 66). For å være mottakelig for veiledning og samtale fordres det å være i den optimale aktiveringssonen (Nordanger & Braarud, 2014; Sjøvold & Furuholmen, 2020, s. 110-111). Det å holde seg rolig og i nærheten kan tenkes å hjelpe barnet til å regulere seg og finne tilbake roen. Samtidig som det kan gi en erfaring av en voksen som vil dem vel, og ønsker å være der når det er vanskelig (Barsøe, 2010, s. 23-24).

5.3 Holdningsarbeid:

Barnehagepersonalets utsagn i stimulusmateriale skapte en diskusjon rundt viktigheten av å jobbe med de holdningene og verdiene som vi har med oss fra egne erfaringer, være seg fra egen barndom eller erfaringer vi har gjort oss senere i livet. Vera og Stina snakker om dette gjennom begrepet «egen ryggsekk».

Vera: *Ja, også er det det med at man må se litt i sin egen «ryggsekk», for hva er det vi har med oss fra egen oppvekst eller fra tidligere i livet. Det kan være ulike ting som vi reagerer på, og som vi gjerne er ulike på da ...*

Stina: *Ja, alle har jo med seg noe i den der ryggsekken.*

Liva: *... Det kan jo være at man er i noe spesielt på hjemmefronten, også skal man liksom ikke vise det på jobb da. Men det kan bli helt feil med det vi sier, og det kroppen viser da. Det stemmer liksom ikke overens.*

Liva viser til egne erfaringer at enkelte barn kan være veldig var på kroppsspråk, og at både kroppsspråk og andre deler av atferden til de voksne kan oppleves som triggende for barn som har utfordring med å regulere følelsene sine. Videre diskuterer informantene hvordan små ting, som den voksne tenker er skjult for barnet allikevel kan oppfattes. Det framheves også at disse holdningene og verdiene kan være bevisste eller ubevisste for den voksne. Vera forteller et eksempel på hvordan de jobbet sammen rundt et barn som ofte utagerte i påkledningssituasjonen. De observerte hverandre for å finne svar på hva som utløste utageringen hos barnet.

Vera: (...) *Da kunne jeg stille spørsmål til de andre, hva var det jeg gjorde nå som gjorde at situasjonen ble sånn. Og den andre svarte litt sånn, du var jo så rolig, så jeg kan ikke helt se hva det var som utgjorde det. Det eneste jeg la merke til var at du flyttet litt på foten din når du gav den beskjednen. Og jeg bare sånn, ja gjorde jeg det? Jeg merka ikke en gang at jeg gjorde det, for det var jo noe jeg gjorde litt sånn ubevisst da. ... Bare sånne små ting kan oppleves som en trigger for disse barna. Det er små ting som noen ganger kan være vanskelig å se selv. Så det var så fint at vi kunne ha den muligheten da til å observere hverandre, ja, å kunne støtte seg på andre.*

Informantene snakker videre om at de forstår at ikke alle ønsker å være åpen om alt. Samtidig kan det være nyttig med en viss åpenhet, når en skal jobbe som et lag rundt barnet

Vera: (...) *Det er jo mange som har mye og kanskje alvorlige ting i ryggsekken sin. Og kanskje vil man ikke være så åpen om absolutt alt. Men det kan jo være viktig at man kanskje kan si noe om det. Hva man blir trigget av, eller hva man har med seg. Da kan man støtte hverandre. Det tror jeg er litt viktig da, å sette litt sånn ord på det i gruppa i hvert fall.*

5.3.1 Åpenhet rundt barnets situasjon

Åpenhet i arbeid med holdninger ble også diskutert gjennom åpenhet rundt barnets situasjon. Informantene diskuterte hvordan åpenhet rundt det som var vanskelig for og rundt barnet kunne være viktig for å forstå hva barnet strevet med.

Stina: (...) *Tror det er så viktig med litt åpenhet, for da kan man enklere forstå barna. Hvis du vet det er litt vanskelig hjemme så kan du kanskje forstå reaksjonene til barnet, og lettere møte det med forståelse.*

Informantene viste til at det ofte kunne gjøre det lettere for både voksne og barn å forstå hvis det var mer åpenhet om hva barnet strevet med. Informantene fortalte ulike eksempler på hvordan det kunne jobbes med åpenhet i barnegruppen både når det gjaldt arbeid med språk eller andre utfordringer.

Intervjuer: *Tenker dere at man kan vise den samme åpenheten når det gjelder atferd eller det med følelsesregulering også?*

Liva: *Ja, det tenker jeg. Men det kan være litt vanskeligere ja. Det er jo fort litt mer sånn *hun viser tegn med hendene på hjertet* Ja, det er litt vanskeligere med følelser da, hva som er okei å si eller ikke, for barnet da. Og kanskje spesielt når det gjelder*

andre foreldre. For man har jo taushetsplikt, men man kan jo si noe om at man jobber litt med følelser på gruppa. For å vise at man jobber med det da. For barna de sier jo alt om hva de andre har gjort og ... han var slem og ... med navn og alt.

Intervjuer: *Ja, de har ikke taushetsplikt.*

Liva: *Nei, de har jo ikke det. *ler litt* Men om vi er litt åpne i gruppa så kan jo kanskje de andre barna forstå det litt annerledes.*

Stina: *Ja, man kan jo si at nå jobber vi litt med å snakke med pene ord, hvis det for eksempel gjelder stygt språk da. For det kan jo være litt sånn utfordrende, og de andre barna kanskje plukker opp og sier det hjemme og sånt. Også kan man jo si at man jobber med å bruke ord og ikke armer * viser bevegelse**

Vera: *Ja, da kan jo barna forstå bedre hva som skjer ... For eksempel kan man si noe sånt som at vi jobber med å roe oss ned.*

Stina: *Ja, jeg tror det med åpenhet på mange måter kan være en nøkkel ... Ja, lettere for andre å forstå. For det er jo ikke noe greit for disse barna heller ... Det er jo ikke noe greit når man blir så utenfor seg selv da.*

5.3.2 Å jobbe med holdninger i personalgruppen

Informantene fortalte at de kunne møte motstand hos barnehagepersonalet i arbeidet med holdninger og forståelse. Stina viste til et eksempel hvor det hadde stått i den sakkyndige vurderingen til et barn at de voksne skulle hjelpe barnet med å ta på seg litt av skylden, for at barnet ikke skulle bli tillagt så mye negativt. Stina beskriver hvordan enkelte i personalgruppen møtte dette:

Stina: *Og dette møtte vi litt motstand på fra personalet faktisk. «Nei, jeg skal ikke ta på meg skylden for noe som ikke er min skyld!» det ble litt sånn «det er uaktuelt for meg» Så det var jo litt utfordring. Noen ganger kan det være litt utfordringer, det er så viktig at det er vi som er voksne ... Og kanskje kan vi ta bort litt fra barnet.*

Liva: *Ja, det kan jo bli litt sånn sydebukk, at noen sier at han har slått i dag. Også er ikke det barnet på avdeling en gang den dagen. Sånn kan det jo ikke være!*

Liva nevner også noen momenter hun synes er viktig:

Liva: *Voksenrollen og egnethet tror jeg er veldig viktig jeg altså. (...) At vi jobber med hva som ligger bak holdningene. Det er kanskje ikke for alle å jobbe med dette (...) Teorikunnskap og praksis det er ikke det samme altså.*

Informantene snakket om hvordan en kan møte barn når de viser utagerende atferd. De nevner flere eksempler på hvordan barn gjerne søker bekreftelse fra den voksne, og hvordan den voksnes væremåte i møte med barnet kan være av stor betydning. Vera bruker et eksempel fra en PPT-ansatt, og hvordan hun møtte et barn som ofte og plutselig kastet leker.

Vera: *Så i stedet for å bli sånn *Tar fram pekefingeren og viser en streng mine*, for dette skjedde jo sånn ti ganger om dagen. Så bare sa hun noe sånn som «Oi, der ramla perlebrettet, det var dumt. Skal jeg hjelpe deg å plukke det opp?» Og plutselig så vi to rumper i været som sto og plukket opp perler. For det er jo forskjell på om det er noe som skader andre barn eller ikke. Dette gikk jo mest utover hun selv, hun ble jo ofte også veldig lei seg for at perlinga ble ødelagt ... Selvfølgelig må vi si ifra når det skader andre, det er jo på en måte nulltoleranse, men ofte ... eller... I dette tilfelle så var det jo leker og ting, og særlig perlebrett da, som for litt veggimellom. Så jeg lærte litt sånn ny strategi av henne på PPT der, det var liksom en så fin måte å gjøre det på. Og det hjalp jo også, for hun sto jo der og rydda opp perlene sammen med henne.*

Stina: *Ja, den var fin! Jeg tror det som hjelper aller minst er den her *tar fram pekefingeren**

Intervjuer: *Ja, hvorfor tror dere det er sånn at det ikke fungerer?*

Liva: *Jo, for det er jo på en måte mer triggende enn støttende, det er jo ikke sånn at barnet føler seg møtt om man møter det med den der fingeren hele tiden. Og jeg tror nok de møter nok slike fingre i samfunnet ellers.*

Stina: *Ja det tror nok jeg også, og kanskje særlig i den litt eldregenerasjonen så er det litt sånn streng oppdragelse, sånn og sånn skal det være, og sånn kan ikke et barn gjøre. Ja, litt sånn «ungene nå til dags»-holdning.*

De andre informantene nikker

Liva: *Ja det handler nok litt om hvordan det var på den tida de vokste opp, og det er jo kanskje et litt annet syn på barnet nå.*

5.4 Drøfting av holdningsarbeid

Informantene er klare på at arbeid med holdninger og verdier har en viktig betydning for hvordan barnehagepersonalet møter barn med atferdsvansker. Lund og Helgeland (2020, s. 20) viser gjennom modellen holdningstrappen at holdninger, handlinger og kunnskap hører sammen og står i et gjensidig forhold til hverandre. Grunnlaget for hvordan vi handler ligger i våre holdninger og består av erfaringsbaserte og kunnskapsbaserte refleksjoner rundt hvorfor vi handler som vi gjør. Samtidig kan de også være både bevisst eller ubevisst (Lund & Helgeland, 2020, s. 21-23).

Informantene bruker begrepet «ryggsekk» for å vise til hva den enkelte har med seg av erfaringer som former hvordan vi er i møte med andre. Dette kan sees i sammenheng med Bowlby (1988) og de indre arbeidsmodellene. Det kan være utfordrende å kjenne på de følelsesmessige reaksjonene som møte med utagerende atferd kan føre med seg (Lund, 2012, s. 68-69). Som mennesker har vi ulike grenser for hva vi ønsker å dele med andre og hva vi ønsker å holde skjult. Liva viser til at en ikke alltid ønsker å dele alt med alle i jobbsammenheng. Modellen Joharis vindu kan gi en forståelse av at det kan være sider en bevisst holder skjult som en beskyttelse for seg selv, eller det kan være sider som er ukjent for seg selv, men synlig for andre (Lund, 2012, s. 49). Min forståelse er at det kan oppleves som utfordrende og utleverende å komme i kontakt med disse sidene. Det kan tenkes at det oppleves som å stå i et dilemma mellom et ønske om åpenhet og hvor mye en ønsker å dele av seg selv og sitt private.

Kongruent kommunikasjon kan se ut til å være en viktig brikke i arbeidet med barn med atferdsvansker. Kongruent kommunikasjon krever en villighet til å arbeide med seg selv, slik at det blir samsvar mellom handling og uttrykk (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 107-108). Ifølge Barsøe (2010, s. 23-24) kan barn med atferdsvansker ha lettere for å tolke situasjoner som mer truende eller negativ i forskjell fra barn som ikke har disse utfordringene. Dette kan sees i sammenheng med toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2014). hvor vi ser at barnet lettere havner i en hyperaktivering. Når uttrykket til den voksne ikke stemmer overens med det de sier kan dette oppleves som triggende og frustrerende. Vera kommer med et godt eksempel på hvordan en kan arbeide med å finne ut hva som trigger barnet. I Veras eksempel forteller hun hvordan de brukte observasjon av hverandre i krevende situasjoner, som et grunnlag for refleksjon over egne handlinger. Det kan ofte være vanskelig å se seg selv når en står i en krevende situasjon, slik også Lund (2012, s. 47) viser til at det er enklere å stille

spørsmål ved andres holdninger og væremåte enn å se på seg selv. Å jobbe på denne måten krever en trygghet i gruppen, og en villighet til selvrefleksjon sammen med andre.

5.4.1 Åpenhet rundt barnets situasjon

Når det gjelder åpenhet og forståelse for barnet og situasjonen blir dette diskutert fra flere sider i fokusgruppen. Informantene nevner både åpenhet og forståelse i barnegruppen, personalgruppen og foreldregruppen. Det fremheves at en viss åpenhet kan være gunstig for barnet, da dette gir en større forståelse i møte med de andre.

Slik jeg tolker informantene oppleves det som enklere å være åpen i arbeidet med for eksempel språk da dette oppleves som mer konkret, enn arbeidet som omhandler følelser. Liva bruker kroppsspråk og tar hendene på hjertet når hun skal forklare hvorfor det oppleves som vanskeligere. Dette kan handle om at følelser og følelsesregulering oppleves som å tilhøre den enkelte, det oppleves som privat. Liva beskriver at det handler om hva som er greit for barnet at blir delt. Samtidig må også taushetsplikten overholdes. Dette kan sees i sammenheng med hvordan de voksne også kunne oppleve det som ubehagelig å dele fra det skjulte jeg-et eller fra det blinde eller ukjente jeg-et i Joharis vindu (Lund, 2012, s. 49). Livas tanker om barnets opplevelse av hva som ønskes å deles med andre og hvordan dette gjøres har likhetstrekk med Honneths beskrivelse av anerkjennelse i den den rettslige sfæren (Honneth i Skoglund & Åmot, 2019, s. 21-24). Hva som blir delt og hvordan det deles har konsekvenser for barnets opplevelse av å bli møtt med respekt for egne rettigheter. Jeg forstår dette som barnets rett til å eie sin egen sannhet.

Funnene kan tolkes som at situasjoner som handler om utfordrende følelser er mer taushetsbelagt. Hvordan et menneske oppfatter en situasjon er ulikt fra menneske til menneske alt etter hvilke opplevelser og erfaringer en har. Det kan handle om den kulturen en vokser opp i. Kulturen innad i familien og i samfunnet spiller en rolle for hvilke erfaringer en gjør seg rundt hva som kan deles og hvordan det deles (Barsøe, 2010, s. 23-24). Det kan stilles spørsmål ved om barn og voksne oppfatter det å dele vanskelige opplevelser likt, eller om det er voksnes tilegnelse av egne følelser i møte med barnets erfaringer? Dette kan i så måte sees som en videreformidling av en kultur hvor vanskelige følelser og situasjoner ikke deles. Kinge (2015, s. 19-20) framhever nysgjerrighet, åpenhet og forståelse som viktig i møte med barn som utfordrer. Det å undre seg over og forsøke å se situasjonen fra barnets ståsted kan være viktige faktorer i arbeidet med åpenhet og forståelse. Det krever en refleksjon over hva vi deler og hvordan vi deler, da dette gir store konsekvenser for hvordan barnet oppfattes av sine omgivelser og hvordan barnet oppfatter seg selv (Befring & Uthus, 2021, s. 506-507).

5.4.2 Å jobbe med holdninger i personalgruppen

Drugli (2008, s. 14) viser til hvordan holdningene og forventningene våre ligger som et bakteppe for handlingene og for å endre krever dette refleksjon, bevisstgjøring av egne handlingsmønstre og endringsvilje. Informantene viser til at de kan oppleve motstand i arbeidet som spesialpedagoger og at ikke alle de møter er like endringsvillige. Disse funnene kan sees i sammenheng med forskningen til Skoglund og Åmot (2021) som beskriver hvordan barnehagepersonalet kan oppleve det som utfordrende når barn viser motvilje mot å følge de regler og strukturer som er satt. Barnehagepersonalet kan oppleve det som utfordrende at sinne blir uttrykt på en måte som ikke er sosialt akseptabelt, være seg gjennom fysiske eller verbale uttrykk. Det kan lett tenkes at det kan være vanskelig at en spesialpedagog kommer inn og stiller spørsmål ved og krever en endring i handlingsmønstre og holdninger som er godt rotfestet. Dette kan ha en sammenheng med hvilke forståelser som ligger til grunn. Både når det gjelder atferdsvansker, og om vansken tilegnes barnet eller miljøet rundt (Lund, 2012, s. 71). Det kan også ha en sammenheng med hvilket barnesyn som er framtreddende i den enkelte barnehage.

Barsøe (2010, s. 88-93) viser til at verdiene og holdningene ikke bare må stå som fine ord, men de må reflekteres over og stilles spørsmål ved. En refleksjon over begrepene som brukes og hva disse inneholder i praksis, blir avgjørende med tanke på konsekvensene barnehagepersonalets holdninger og handlinger har for barnas selvbilde. Og for hvordan barna opplever seg selv i fellesskap med andre (Åmot, 2019, s. 80). Det handler om å danne gode prosesser for refleksjon over egen praksis. Liva trekker fram personlig egnethet som en viktig faktor om det ønskes å jobbe i barnehage. Hun hevder at praksis og hvordan vi handler i møte med barna er vel så viktig som teorikunnskap. Det er ikke for alle å jobbe i barnehage, det krever at en er veiledbar og selvrefleksiv.

I Veras eksempel med perlebrettet møter den PPT-ansatte barnet på en støttende, undrende og samtidig løsningsorientert måte. Selv om den PPT-ansatte vet at det er et barn som ofte kaster leker og lignende, får barnet en ny sjans i dette møte. Framfor å irettesette, støtter den PPT-ansatte barnet ved å sette ord på dets opplevelse av at det var dumt at perlebrettet falt i gulvet, og tilbyr barnet hjelp med å rydde opp. I dette møte tenker jeg at barnet opplever en anerkjennende praksis, hvor den voksne tar ansvar og toner seg inn på barnets perspektiv (Lund, 2012, s. 35-36). Å bli møtt med streng mine og pekefinger fører med seg at barnet ikke føler seg anerkjent, samtidig kan dette oppleves som triggende for barnet. Kinge (2015, s. 10-11) beskriver at barnets atferdsuttrykk må sees på som kommunikasjon og møtes med

støtte og positive holdninger. Det er den voksne som har hovedansvaret for relasjonen. Barn med utfordringer innenfor atferd har behov for gode voksne rollemodeller, som viser hvordan en skal være mot hverandre gjennom handling (Barsøe, 2010, s. 26). Møter vi barnet med streng mine, irritasjon og lite empati er det dette barnet tar med seg av erfaringer i møte med andre. Liva og Stina beskriver en opplevelse av at barn med atferdsutfordringer oftere blir møtt med negativ oppmerksomhet enn andre barn. Dette mener jeg er veldig uheldig med tanke på danning av erfaring og selvbilde (Sjøvold & Furuholmen, 2020, s. 53-54) og med tanke på at de har et større behov for positive tilbakemeldinger og positive erfaringer fra ulike situasjoner (Barsøe, 2010, s. 23-24).

5.5 Handlingskompetanse

Informantene kommer med forslag til hva som kan hjelpe i utfordrende situasjoner

Liva: *Det er mye man kan gjøre for å jobbe i fredstid. Skape gode rutiner, vi må på en måte ha felles «regler» om jeg kan kalle det det.*

Informantene nevner det å skape struktur og forutsigbarhet som viktig i arbeidet. Hjelpemidler som ASK og timestokk blir nevnt som noe informantene hadde gode erfaringer med. Andre ting som blir nevnt er oppdeling i mindre grupper og gjennomtenkte overgangssituasjoner.

Liva: *Tenke over plassering for eksempel i samling, måltid eller lignende situasjoner. Barn som dette *peker på ark* trenger ikke for mange triggere, det kan vi tenke litt på. Vi kan på en måte gjøre noen endringer sånn for å hjelpe de da ... ASK er et kjempegodt hjelpemiddel, en fin måte å kunne kommunisere på når språk kanskje kan være vanskelig. Det er jo det med visualisering av beskjeder, for eksempel i forbindelse med overganger da.*

Intervjuer: *Hvorfor tror dere at akkurat de (overgangssituasjonene) er så vanskelige?*

Vera: *Det er jo at de ofte kan være litt kaotiske, litt lite strukturerte kanskje*

Liva: *Det er mye som skjer på en gang ... *hun viser tegn med hendene, snurrer rundt* Det kan være mange beskjeder på en gang ...*

Vera: *Ja, det blir mye uro ja, mye på en gang Ved for eksempel ryddetid da. Det blir litt sånn kaos med mange beskjeder og barn og voksne overalt ... Ja, det flyter litt rundt, og blir uoversiktlig. Og det kan oppleves triggende for disse barna da.*

Liva: *Også tror jeg det kan være vanskelige situasjoner for voksne å holde roen også. Vi voksne har kanskje mange tanker om hva som skal skje rundt neste sving, det er den klokken som tikker også ... For eksempel det med utetid da, og det låser seg på påkledningen, også vet man at man skulle vært ute. Det skal kanskje noen på pause, det er et møte eller ja, mye sånne ting som de voksne tenker på da ... det skaper jo stress.*

Det handler om å hjelpe barna å rydde opp i overganger og skape gode strukturer og forutsigbarhet. Konkrete tiltak kan være vanskelig å si noe generelt om, da dette ifølge informantene må tilpasses det enkelte barnet.

Liva: *Det handler jo mye om å gi barnet noen strategier for videre i livet også. At man kan putte hendene i lomma når kroppen vil slå for eksempel ...*

Vera: *Ja, vi jobba litt med en strategi med å snakke ut følelsene til barnet, og det hjalp litt i dette tilfelle. Nå kan man jo bomme litt på hvordan barnet opplever det da. Men da kan man kanskje se ting på en annen måte å. Man snakker ut barnet liksom. Hva vi tror at barnet føler.*

Barn som får mange negative tilbakemeldinger, har et større behov for å få positive tilbakemeldinger en andre barn. Vera forteller om et barn som ofte pleide å spørre «har jeg vært snill i dag?»:

Vera: *Vi fikk helt vondt av henne altså, for hun søkte sånn bekreftelse på det da (...) Hun ped.lederen på gruppa hennes var så god. (...) Hun bekreftet og bekreftet «Ja, selvfølgelig er du snill!» og «Jeg synes du er snill!» Og det var så tydelig at hun mente det virkelig. Hun viste det med hele kroppen.. Ja, de hadde en slik relasjon som gjorde at man trodde på det. Og jeg tror virkelig at hun mente det ja, for hun var sånn som så det gode. Og selv om dette barnet gjorde en del ting som kanskje ikke opplevdes som snilt ... Så mente hun det virkelig og til slutt sluttet hun å spørre så mye om det. Jeg tror dette er veldig viktig for de får så mye negativt andre steder uansett. Kanskje skal man ikke ta alt da.*

5.5.1 Spesialpedagogens bidrag

Informantene diskuterer hvordan de som spesialpedagoger kan arbeide med barnehagepersonalet. Her nevner de veiledning og gode rutiner for når veiledningen skal foregå.

Liva: (...) *Slike Stopp-opp-samtaler og veiledninger med personalet er veldig nyttig for å komme videre.*

Videre diskuterer informantene noen utfordringer:

Liva: *Det er ofte at den veiledningstida kan koke bort, det er sykdom og personalet er borte. Det er mye stress i barnehageyrke, de har mye å tenke på. Når vi kommer inn som spesialpedagoger er vi heldige som kan sette oss ned og være i det barna holder på med. Vi slipper å tenke på hva som skal skje videre, hvordan dagen skal løses, hvem som skal på pause og alt det der. Vi kan jo fort bli litt som, holdt på å si klistermerke ... ehh ...at vi trekker til oss barn da.*

Stina: *Ja, det blir som en magnet!*

Liva: *Ja, magnet! At vi liksom tjopp *viser med hendene* Der er barna og vil vise oss hva de holder på med da. Og det er jo så spennende! En kan jo nesten bli litt sånn.. Ja, en føler jo seg nesten som en rockestjerne. Ja, eh, en får mye bekreftelse og feedback da. Det er jo en fantastisk jobb. Hehe.. men det er jo ikke bare derfor vi jobber med det her, men det er en fin del av jobben ja.*

Stina: *Ja, det tror jeg handler om at vi har tida, vi er der uten de der andre tankene. Så vi kan lytte. Og bare sitte på gulvet å se hva de er interessert i. Alt handler nok om tid, å få tid sammen med barna, og få tid til veiledning. Det er jo så dumt når det ikke blir tid, og det er veldig stress for de i barnehagen og da. De gjør jo en god jobb, og jeg skjønner at det blir vanskelig. Tida strekker ikke til ... Og det er dumt, for tida er jo der, hvis dere skjønner. Men hva brukes den på? ... Også skal vi da sitte og skrive ned og evaluere hva vi har gjort ... og da er det jo ikke alltid man føler at man har fått tid til at det man skulle fått til ut ifra planene da. Og det er jo veldig dumt. Det er dumt når det trengs så veldig. Også vet man jo at det går utover barna da.*

Informantene er organisert ulikt. Stina og Liva jobber i flere barnehager mens Vera er tilknyttet en barnehage. Alle er opptatt av å skape en god relasjon i bunn. Vera beskriver det som en styrke å være tilknyttet en barnehage. Dette begrunner hun med at hun lettere kan

skape en god relasjon, da hun ofte kjenner barna på forhånd. De er alle enige om at de opplever å kunne bidra med å se situasjonene barnehagepersonalet står i med nytt blikk. De nevner at spesialpedagoger kan skape gode prosesser og utvikling hos personalet.

Liva: *Som spesialpedagog kan vi jo bidra med veiledning da, og lage gode veiledningstimer der vi for reflektert sammen. Når jeg drar en del i rundt i barnehagene, kan jeg bidra med litt nye briller. At vi som spesialpedagoger har litt annet syn på ting.*

5.6 Drøfting av handlingskompetanse:

Som tidligere nevnt hører holdninger og handlinger sammen. Handlinger handler om de valgene vi gjør og hvordan holdningene og kunnskapen viser seg i atferd (Lund & Helgeland, 2020, s. 23). I tråd med den tiden vi lever er barnesyn og kunnskap rundt barn i stadig endring (Lund & Helgeland, 2020, s. 34-37) Barnehagen har ulike føringer som barnehagelov og rammeplan, som er i tråd med samfunnets gjeldende barnesyn. Disse føringene gir barnehagen rammer for praksis. Samtidig kan disse tolkes noe ulikt, og det kan være ulike løsninger for hvordan disse følges og jobbes med. I barnehagen er det barnehagepersonalet som legger rammene for hvordan barnehagehverdagen skal se ut. I dette arbeidet ligger det noen valg med tanke på rutiner og struktur. Informantene viser til at god struktur og gode rutiner skaper mer ro og forutsigbarhet. En oversikt over hva som skal skje og hvilken rekkefølge det skal skje i, kan gjøre det enklere for barna i overgangene og skape mindre triggere. Her anbefaler informantene å bruke ASK både for å visualisere rutiner og beskjeder i overganger og for å kunne sette ord på eksempelvis følelser. Ifølge Ogden (2017, s. 101-102) kan rutiner og kravsituasjoner være triggende for utagerende atferd. Utagering kan også være et tegn på at barnet ikke har et tilstrekkelig begrepsapparat når det gjelder følelser, og dermed ikke klarer å uttrykke det de ønsker eller ikke forstår andres uttrykk (Barsøe, 2010, s. 20-23).

Overgangssituasjoner ble trukket fram av informantene som særlig vanskelig for barn med atferdsvansker, dette sammenfaller med funnene fra den narrative studien hvor mange av praksisfortellingene inneholder overgangssituasjoner. Årsaken til dette kan være at det blir mye uro og mange beskjeder på en gang. I barnehagen er det mange barn og overgangssituasjonene kan lett oppleves som kaotiske. Dette kan sees i sammenheng med toleransevinduet. Overgangssituasjonene kan oppleves som stressintensive og føre med seg at barnet havner i en hyperaktivert tilstand (Nordanger & Braarud, 2014, s. 66; Thommessen &

Neumann, 2019, s. 61-65). Det er særlig utfordrende å havne i hyperaktivering om en ikke har gode strategier for å regulere seg tilbake (Thommessen & Neumann, 2019, s. 66-67).

Liva mener også at overgangssituasjonene kan skape uro hos barnehagepersonalet. Da det hele tiden må tenkes på hva som skjer videre og på hvordan de ulike situasjonene skal organiseres. Dette kan også sees i forskningen til Skoglund og Åmot (2021) der situasjoner som personalet oftest opplevde som stressende inneholdt strukturelle forhold og situasjoner hvor barn viste motstand mot de overordnede strukturene og reglene som var satt i barnehagen. Informantene viser også til at overgangssituasjonene kan inneholde disse elementene. Kan det være slik at den voksne også kan oppleve å bli hyperaktivert i en overgangssituasjon? Det kan virke som at tankene om hva som skal skje videre og klokken som tikker fører til en voksen som ikke alltid er til stede her-og-nå, og dermed kan oppleves som utilgjengelig for barnet som trenger en rolig og reguleringsstøttende voksen. Den voksnes uro kan tenkes oppleves som triggende, hvis barn har negative erfaringer med stressende situasjoner (Barsøe, 2010, s. 23-24). Dette har likhetstrekk med det Bae (2009) beskriver som trange samspillmønstre og kan dermed gi en negativ erfaring for barnet av å ikke bli sett og møtt. Informantene viser til det å hjelpe barnehagepersonalet å rydde i overgangene og skape gode strukturer kan være til hjelp i dette arbeidet. Hvilke strukturer og hvordan overgangene skal foregå må tilpasses de ulike barnegruppene.

Verktøy eller hjelpemiddel som informantene mener kan fungere godt i arbeid med atferdsvansker er som tidligere nevnt ASK for konkretisering av rutiner og som hjelp i arbeid med begreper rundt følelser. I tillegg nevnes timestokk som er et hjelpemiddel for turtaking. Stina nevner et eksempel på veiledning av impuls kontroll ved at barnet kan putte hendene i lomma når de kjenner at hendene vil slå. Vera beskriver en strategi hvor de forsøkte å sette ord på barnets opplevelser og følelser i situasjonen. Informantene er klare på at hvilke verktøy eller strategier personalet bruker må tilpasses det enkelte barnet og barnegruppen, da alle er ulike og responderer ulikt. Det handler om å møte barn med en anerkjennende holdning og det å kunne skape gode relasjoner, og på denne måten kunne skape gode rammer i det Liva viser til som fredstid. Her tenker jeg hun mener før situasjonene oppstår. Jeg tenker at dette handler om å skape et godt grunnlag og å ta voksenansvaret i relasjonen (Lund, 2012, s. 35-36). Min forståelse er at det å skape et godt grunnlag handler om å reflektere over hva slags rolle en har i relasjon til barna. Kinge (2015, s. 19-22) framhever nysgjerrighet, åpenhet og forståelse som viktige faktorer. Dette krever nærhet og tilgjengelighet.

Atferdsvansker kan føre med seg at barnet opplever mange negative tilbakemeldinger, både gjennom ord og handling i ulike situasjoner gjennom barnehagehverdagen. Dette fører med seg et større behov for positiv bekreftelse og tilbakemelding (Barsøe, 2010, s. 23-24; Befring & Uthus, 2021, s. 501; Kinge, 2015, s. 10-11). I Veras eksempel fra barnet som søkte etter bekreftelse på om hun hadde vært snill, mener jeg viktigheten av nærhet og forståelse kommer godt fram. Jeg ser på dette som et godt eksempel på hvordan det kan skilles mellom handling og person. Det er den utagerende atferden til barnet som er utfordrende og ikke barnet i seg selv (Ogden, 2017, s. 27). Barnet er mer enn bare enkelte episoder med utagering, det har også andre sider ved seg. Den pedagogiske lederen hadde fokus på hva barnet mestret og evnet å se de gode sidene i barnet. I eksempelet ser vi hvordan barnet etter hvert slutter å etterspørre om hun har vært snill, og Vera beskriver at hun tror det har en sammenheng med at den ansatte virkelig mente sine bekræftelser, hun viste det med både ord og kroppsspråk. Ekthet tror jeg er en nøkkel her, det å mene det som sies gjør at det indre og det ytre samsvarer (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 107-108). En annen faktor som kan ha betydning er den pedagogiske lederens fokus på barnets mestringspotensial og de gode sidene hos barnet (Vedeler, 2007, s. 18). Barnets opplevelse i møte med den pedagogiske lederen kan sees som en opplevelse av anerkjennelse i det Honneth definerer som den private sfæren. Opplevelsen er både emosjonell og kroppslig fundamentert. Å oppleve anerkjennelse i den private sfæren er med på å bygge opp barnets selvtillit og gir en følelse av verdi (Honneth i Åmot & Skoglund, 2019, s. 21-24).

5.6.1 Spesialpedagogens bidrag

Spesialpedagogen kan ifølge informantene bidra med å skape rutiner for å stoppe opp, reflektere over og skape endringer i handlingsmønstrene. De spesialpedagogiske oppgavene handler både om individrettede tiltak som er tilpasset det enkelte barnet men også systemrettede tiltak (Fasting, 2019, s. 46). Veiledning av barnehagepersonalet er sentralt i det systemrettede arbeidet. Spesialpedagogen kan være en god støttespiller for personalet ved å lage gode veiledningstimer hvor en får reflektert sammen. Informantene viser til litt ulik praksis i de ulike kommunene, da de er organisert ulikt. Det framheves at en god relasjon og trygghet i samarbeidet er gode indikatorer både i arbeidet rettet mot barna, men også arbeidet i personalgruppen. De begrepene som brukes i planer og overordnede rammeverk må tilegnes betydning, slik at de ikke blir stående som bare fine ord, men har en konkret betydning for barnehagepersonalet (Lund, 2012, s. 37).

Det å ha tid til å være til stede og lytte til barnas innspill løftes fram av Liva og Stina. De forteller at når de kommer inn på en avdeling som spesialpedagoger slipper de å tenke på alt som må planlegges for eksempel når det gjelder sykdom. På den ene siden viser dette til noe fint ved at barna opplever at deres innspill blir tatt på alvor og blir møtt med interesse, likt det Bae (2009) beskriver som romslige samspillsmønstre. På en annen side er det et tankekors for barnehagepersonalet med tanke på hvordan tiden blir brukt eller hva den blir brukt på. Refleksjoner rundt hvordan tiden blir brukt er interessant i et forebyggende perspektiv med tanke på at barn med atferdsproblematikk har behov for nærhet og støtte i de sosiale samspillene (Kinge, 2015, s. 19-20). Killén (2019, s. 44-46) hevder at gode tidlige samspill har en direkte innvirkning på hjernens utvikling, og kan sees som en beskyttelsesfaktor for de videre samspillene og barnets selvbilde.

Funnene viser at spesialpedagogen bidrar aktivt i arbeidet med holdninger blant barnehagepersonalet. Informantene viser til fordeler med å være litt utenfor og kunne se ting med et nytt blikk, og på denne måten kunne bidra med ny innsikt og forståelse. Jeg tolker dette som en form for tolkningsfellesskap (Fasting, 2019, s. 49-52) hvor spesialpedagogen gjennom felles refleksjon gir mulighet for innsikt i personalets ulike oppfatninger og tenkemåter. Målet for tolkningsfellesskapet er å skape en oversikt over de ulike forståelsene og oppfatningene og skape endring, forbedring eller utvikling (Fasting, 2019, s. 49-52).

5.7 Å danne holdningskultur i barnehagen

Den siste øvelsen av fokusgruppeintervjuet var en øvelse jeg har valgt å kalle «ønskesituasjonen». Her diskuterte informantene ønsker for praksis i møte med utfordringene fra barnets, personalet og et spesialpedagogisk perspektiv.

Vera: *Mindre grupper, mer tid til enkelt barna, mer ressurser i barnehagene ... ja ...*

Liva: *Ja, det handler nok om tid da, som vi snakket om tidligere altså, den der tida er så viktig. Tid og ressurser vil jeg si.*

Vera: *Det er jo litt mye press med alt vi skal være med på av programmer av hopp og sprett og ditt og datt. Det der får de jo uansett i leken. Vi er jo ute, vi spiser jo mat også videre ... Jeg tror nok vi hadde tjent på å kunne jobbe mer med sosial kompetanse og språk. For det blir noe annet i skolen.*

Informantene diskuterer videre hvilke muligheter de har i barnehagen. De viser til fordelene de har med at det er flere ansatte enn i skolen og SFO. Videre diskuteres det hvordan barnesynet har endret seg og hvilke konsekvenser dette har. Samtidig er de enige om at foreldrene oppleves som mer usikre nå enn før.

Liva: *Vi lytter mer til barnas stemmer nå. Vi møter dem med mer anerkjennelse og det tror jeg jo er bra. Samtidig som det er mange flere usikre foreldre nå, det er så mye å ta inn.*

Stina: *Ja, det er en helt annen tid liksom. Og det er jo så viktig hvordan vi da i barnehagen kan lage en kultur for hvordan vi kan møte dette, at vi kanskje ikke trenger å bruke den der pekefingeren. Kanskje er det en fin mulighet til at vi kan bestemme hvordan det skal være på denne arenaen, barnehagen. Og det tror jeg nok vi har blitt flinkere til i barnehagen, å lage de der rammene da.*

Liva: *Ja, barnehagen er jo noe helt annet i dag enn den var tidligere. Jeg tror nok de aller fleste barnehager er ganske gode på dette altså.*

Stina snakker om at erfaring i yrkesrollen har gitt henne en større trygghet på egne beslutninger:

Stina: *Ja, med erfaring har jeg lært at jeg ikke trenger å være så *viser med pekefingeren og et strengt ansiktsuttrykk* Det er ikke så viktig å vinne «kampene» lenger, eller å stå i situasjonen ut. Sånn var jeg kanskje litt før når jeg var nyutdannet? Det ble litt sånn.. om å vinne disse «kampene», å stå de ut da. Hvis dere skjønner hva jeg, mener? * de andre nikker og smiler* Det ble litt sånn «Nei jeg skal ikke vike nei» * hun ler litt* Nå er jeg ikke så opptatt av det lengre da. Nå synes jeg det er viktigere å finne gode løsninger for barnet for at det skal få komme seg ut av situasjonen. Og da er det ikke alltid så nøye hvordan da, om jeg på en måte «taper» litt ... Det tåler jeg, jeg er den voksne da.*

Avslutningsvis vil jeg vise til et utsagn som Liva har, i en diskusjon rundt hvilket fokus som oppleves som viktig i arbeidet med atferdsvansker.

Liva: *Det er noe med det å jobbe i et her-og-nå perspektiv, men samtidig som man har framtiden i fokus. For disse barna skal jo bli 14 år en gang, og da er disse slagene og utageringen mye mer vanskelig å hankses med.*

5.8 Drøfting av å danne holdningskultur i barnehagen

Funnene viser at spesialpedagogenes ønsker for praksis i arbeidet med atferdsvansker er mer tid, resurser, og muligheten til å ha mindre barnegrupper. Disse faktorene kan gi større mulighet til å se hvert enkelt barn. Som Åmot (2019, s. 61) belyser vil barn som har utfordringer innenfor atferd ofte ha behov for voksne som jobber tettere på, og hvordan den voksne opptrer og forstår barnet blir svært avgjørende for barnets selvfølelse og utvikling av relasjonskompetanse. Dette handler om hvordan den voksne evner å støtte i samspillene og være en støtte for opprettholdelse av lek. Det kan tenkes at det er vanskeligere for den voksne hvis de strukturelle rammene for hverdagen er uavklart eller uforutsigbare. Funnene viser likheter med Bae (2009) og Skoglund og Åmot (2021) sin forskning som beskriver barnehagehverdagen som bestående av mange raske skift og situasjoner hvor barnehagepersonalet opplever å stå i tidspress og stress, noe som igjen kan få konsekvenser for hvordan barna blir møtt og lyttet til. I stressede situasjoner kan det lettere føre til at en havner i det Åmot (2019, s. 68-79) benevner som en moderator-rolle, hvor rutiner og krav overskygger og bremser de gode opplevelsene og samspillene framfor og fremme dem. Slik jeg ser det kan det å reflektere over situasjoner i barnehagen med Åmots begreper moderator og mediator muliggjøre nye løsninger for å verne om de gode samspillene, gjennom en samstemt forståelse av situasjonen og hva som er viktig for barna.

Vera viser til at det i dagens barnehager er mye press rundt hvilke føringer og programmer som barnehagen skal være en del av. Jeg tolker dette som en opplevelse av at det er flere aktører som har tanker og ønsker for hva dagens barnehage skal inneholde nå en det var før. Vera viser til et syn på at mange av målene for disse programmene er mål som lett kan nåes gjennom barnets lek og utfoldelse. Videre fremhever hun en satsning på sosial kompetanse og språk som en viktig satsning for barnehagen. Dette ser jeg i sammenheng med Biesta (2015, s. 75-77) som framhever viktigheten av det pedagogiske skjønnet og hvordan de tre domene kvalifisering, sosialisering og subjektivering krever en balansering. Slik jeg tolker det blir det avgjørende å reflektere over hva barnehagen skal være, og hva som skal velges som fokus. Dette må sees i sammenheng med hvert enkelt barns behov, og hva som rører seg i barnegruppen til enhver tid (Biesta, 2015, s. 79). Kan det tenkes at barnehagen må stole mer på egen kompetanse for hva som er viktig å jobbe med? Det handler om å bruke det pedagogiske skjønnet og tørre å sette klarere rammer for hva barnehagen skal innebære, i en tid hvor det er stadig flere føringer for hva barnehagen skal være. Lund og Helgeland (2020, s. 35-37) fremmer en tanke om at hver barnehage bør danne seg et felles grunnsyn som skal

være gjeldende for alle som jobber der. I dette grunnsynet bør barns opplevelse sees med respekt. Om barnehagen ikke klarer å lage disse rammene kan vi heller ikke forvente at foreldre skal kunne være sikre i sin rolle. Informantene snakker om det å lage en kultur for hva barnehagen skal være. I arbeide med en grunnholdning som fremmer en anerkjennende væremåte i møte med barn og en kultur for refleksjon over egne holdninger, vil det slik jeg ser det muliggjøre anerkjennelse i det Honneth definerer som den solidariske sfæren, da dette vil være med på å danne et samfunn med fokus på en inkluderende kultur (Åmot & Skoglund, 2019, s. 21-24).

Traumebevisst omsorg blir av Thommessen og Neumann (2019, s. 10-11) trukket fram som en forståelsesramme i møte med barn i sårbare situasjoner. Her vil jeg se på traumebevisst omsorg som en mulig forståelsesramme i møte med atferdsvansker. Traumebevisst omsorg har et fenomenologisk fokus på hjelperen og hvordan hjelperens følelser kommer til uttrykk gjennom kroppen. Dette fokuset ser jeg også i funnene fra fokusgruppediskusjonen. Arbeidet med «egen ryggsekk» krever at personalet jobber mye med seg selv. En mulig svakhet med traumebevisst omsorg som forståelsesramme er teoriens fokus på traumer. Atferdsvansker trenger ikke nødvendigvis handle om et traume. Min forståelse er at traumebevisst omsorg kan være en måte å møte barn åpen og undrende på. Slik jeg tolker det kan dette synet ligge i en krysning mellom systemteoretisk forståelse og et psykodynamisk perspektiv (Holland, 2013, s. 24-26). Det handler om å møte barnet på en anerkjennende væremåte med et fokus på å se bak handlingene og arbeide med trygghet, relasjon og følelsesregulering, som er de tre grunnpilarene innenfor traumebevisstomsorg (Bath, 2008 i Thommessen & Neumann, 2019, s. 29). Jeg tenker at denne måten å møte barn på uavhengig av vanske, kan være en god forebyggende grunnholdning. Dette fordrer at det jobbes med holdninger i møte med barn på universelt nivå (Killén, 2019, s. 22). Et slikt forebyggende fokus kan også forsvares med den spesialpedagogiske dreiningen til et større systemperspektiv (Moen, 2019, s. 36-37). Samtidig mener jeg dette krever en større satsning på spesialpedagogisk kompetanse også på universelt nivå, samtidig som behovene på selektivt og indikert nivå må dekkes for å nå kompetanseløftets krav om en mer inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I arbeidet med barnehagens holdningskultur handler det om refleksjon rundt hva vi gir fra oss av erfaringer og opplevelser til barnas «ryggsekk», som kan bli avgjørende for hvordan de takler utfordringer senere i livet. Stina forteller at det handler ikke om å vinne «kamper» eller å ikke gi seg. Det handler om å finne gode løsninger for barnet og å hjelpe det ut av utfordrende situasjoner. Gjennom bekreftelse på følelser eller finne gode strategier som kan

hjelpe. Det å ta voksenansvaret i relasjonen, å være den profesjonelle som evner å være selvrefleksiv og ta barnets perspektiv.

Det viktige arbeidet som foregår i barnehagen for å lære seg de sosiale samspillsregler kan virke som avgjørende for barnets fungering senere i livet. Det handler som tidligere nevnt om å skape gode indre arbeidsmodeller tidlig (Lund, 2012, s. 29; Sjøvold & Furuholmen, 2020, s. 53-54). At innsatsen blir lagt til tidlig i barnets liv, med styrket kompetanse nært barnet er et fokus som også kan sees i flere føringer (Meld. st. nr. 6. (2019-2020); Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette fokuset har likhetstrekk med Livas kommentar om å jobbe i et her-og-nå-perspektiv, samtidig som en må kunne ha framtiden i tankene, da utfordringene med den utagerende atferden bli større når barna blir eldre. Tall fra folkehelseinstituttet viser at over halvparten av de som blir definert å ha atferdsvansker også har utfordringer i ungdomsårene (Berg et al., 2020). Dette kan sees uheldig fra flere perspektiver. Fra barnets perspektiv som opplever å stå i utfordringer i så lang tid, og fra et samfunnsperspektiv med tanke på at tidlig debut av atferdsvansker gir større sannsynlighet for vansker også i voksenalder (Ogden, 2017, s. 103). Som nevnt i tidligere forskning kan funnene i undersøkelsen til Grimsæth et al. (2018) sees som et ønske fra barnehagepersonalet og lærere om økt kompetanse på atferdsvansker og en større trygghet i situasjonene. Funnene fra min studie ser ut til å bekrefte dette. Gjennom å lese barnehagepersonalets opplevelser og erfaringer fra den narrative studien opplever jeg dette som en understreking av spesialpedagogens kompetanse som viktig for holdningsarbeidet i barnehagen.

6.0 AVSLUTNING

I avsluttende kapittel vil jeg oppsummere funnene fra studien og svare på min problemstilling som har vært: «**Hvordan kan spesialpedagogen bidra i arbeidet med holdninger når barnehagepersonalet opplever utfordringer knyttet til atferdsvansker?**»

Funnene fra studien tar utgangspunkt i informantenes erfaringer med tema, tidligere forskning, teori og mine tolkninger i møte med disse. Til slutt vil jeg peke på noen muligheter for videre forskning innen temaet.

6.1 Oppsummering og svar på problemstilling

De innsamlede praksisfortellingene ga et innblikk i barnehagepersonalets opplevelser knyttet til utagerende atferd. Praksisfortellingene viste situasjoner som barnehagepersonalet hadde opplevd, og gjennom deres innsendte refleksjoner rundt episodene ga det en forståelse av deres følelser i møte med fenomenet. Funnene fra denne delen viste til følelser av utilstrekkelighet og usikkerhet i egen rolle. Disse funnene har på mange måter vært grunnlaget for resten av studien, da fokusgruppeintervjuet bygget på disse opplevelsene og erfaringene.

Funnene fra fokusgruppeintervjuet viser hvordan holdninger, kunnskap og handlinger hører sammen. For å kunne snakke om holdninger må det sees i sammenheng med de andre faktorene (Lund & Helgeland, 2020, s. 20) Holdninger spiller en viktig rolle for hvilke handlinger som blir utført, men også hvordan barn blir møtt. For å møte barn på en god måte krever dette kunnskap og selvrefleksivitet hos de voksne. Kunnskap rundt hva som skjer hos barnet når det kommer utenfor sitt toleransevindu, hva de har behov for både i situasjonen, i forkant og etterkant.

Teoriene som i utgangspunktet var ment for å forstå barnet og atferdsvanskene bedre kan også sees som viktig i spesialpedagogens arbeid med barnehagepersonalet. Både med tanke på forståelsen av toleransevinduet, men også som et grunnlag for barnehagepersonalets forståelse av atferdsvansker, hva som kan ligge bak, hva barna har behov for og hvilke føringer dette legger på den voksne i møte med barnet.

Denne studien peker på viktigheten av voksne som tar ansvar i samspillet med barna. Voksne som evner å reflektere over egne handlinger og holdninger, og som ønsker å være en støttespiller og rollemodell. Dette krever en refleksjon rundt egen forståelse og en vilje til endring. Spesialpedagogens bidrag i dette arbeidet handler både om tiltak rettet mot

enkeltbarnet og tiltak rettet mot miljøet (Fasting, 2019, s. 46). I arbeidet med atferdsvansker kan det møtes mange ulike forståelser av vansken. Disse forståelsene gir konsekvenser for hvordan det handles i de ulike situasjonene som oppstår.

Spesialpedagogen kan bidra med refleksjonsprosesser rundt holdninger og handlinger gjennom veiledning og stopp-opp-samtaler og bevisstgjøre barnehagepersonalet på holdninger gjennom å skape en kultur for refleksjon, undring og åpenhet i personalgruppen.

Spesialpedagogen kan bidra med økt kunnskap og forståelse av hva som skjer i situasjonen gjennom for eksempel å bruke toleransevindumodellen og en forståelse av barnets atferd som kommunikasjon. Av individrettede tiltak kan spesialpedagogen bidra med forslag til tiltak tilpasset barnet og miljøet som rydding i struktur og andre verktøy.

Spesialpedagogene i fokusgruppeintervjuet viser til de utfordringene barnehagen har i dag med bemanning, sykefravær og et press ovenfor hva som skal gjennomføres. Men det vises også til de mulighetene som allerede er i barnehagen. Dette krever imidlertid en bevissthet og refleksjon på hva barnehagen skal være, og hva tiden og resursene skal brukes på. I denne diskusjonen blir den spesialpedagogiske kompetansen et viktig bidrag i arbeidet med holdningsskapende arbeid og barnehagen som inkluderende arena.

6.1 Forslag til videre forskning

Som forslag på videre forskning kunne det vært interessant å undersøke mer rundt barnehagepersonalets følelser i møte med atferdsvanskene. I denne studien var informantene fra barnehagen anonyme, men det kunne vært interessant og undersøke mer hvilke ønsker de hadde fra spesialpedagogen i dette arbeidet. I barnehagens holdningskultur kapittel 5.7 og 5.8 kommer jeg litt inn på barnehagen i et samfunnsperspektiv. Her kunne det også være interessant å undersøke forvaltningens og andre regelprodusenters tanker rundt stimulusmateriale, både på lokalt og nasjonalt nivå, for en videre drøfting rundt kompetanseløftets innhold for videre praksis. Et annet perspektiv som er lite representert i forskning er barnets perspektiv og opplevelser. Hvordan opplever barnet de voksne og hvilke ønsker har de for møte med den voksne hjelperen.

7.0 REFERANSELISTE

- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning?: Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 27(1).
<https://doi.org/10.5324/barn.v27i1.4290>
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen : veier ut av låste atferdsmønstre*. Kommuneforlaget.
- Befring, E. & Uthus, M. (2021). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-520). Cappelen damm. .
- Berg, R. C., Johansen, T. B., Jardim, P. S. J., Forsetlund, L. & Nguyen, L. (2020). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: en oversikt over systematiske oversikter*. (Rapport –2020.). Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle-handlinger-rapport-2020.pdf>
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of education*, 50(1), 75-87.
- Brottveit, G. (2018). Hermenutikk i vitenskap. I G. Brottveit & L. r. Del Busso (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32-45). Gyldendal.
- Colucci, E. (2007). “Focus Groups Can Be Fun”: The Use of Activity-Oriented Questions in Focus Group Discussions. *Qual Health Res*, 17(10), 1422-1433.
<https://doi.org/10.1177/1049732307308129>
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring* (2. utg.). Cappelen akademisk forlag.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis*. 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.
- Fuglsang, L., Bitsch Olsen, P. & Rasborg, K. (2013). *Videnskapsteori i samfundsvidenskabene : på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utg.). Samfundslitteratur.

- Grimsæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 102(4), 312-324.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Heggvold, G. I. (2019). Det "atferdsproblematisk" barnet. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompetensitet: i barnehage og skole* (2. utg., s. 85-111). Universitetsforlaget.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn : krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal akademisk.
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T. & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19(1), 354-354. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Højberg, H. (2013). Hermeneutik. I L. Fuglesang, P. Bitsch Olsen & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene : på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utg., s. 289-324). Samfundslitteratur.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Killén, K. (2019). *Barndommen varer i generasjoner : forebygging er alles ansvar* (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2012). *Tydelige voksne : når atferd utfordrer*. Portal.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole : nye perspektiver* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Meld. st. nr. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 34-44). Universitetsforlaget.

- Mørch, W.-T. (2022, 20. april). Ordet "adferdsvansker" skal ut av barnevernet. I.
<https://www.nordnorskdebatt.no/ordet-adferdsvansker-skal-ut-av-barnevernet/o/5-124-176455>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer. Hentet 20. november fra
<https://www.forskningsetikk.no/>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleranse-vinduet som modell i en ny traumepsykologi. *51 (7)*, 530-536.
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? : en innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5 utg., s. 99-131). Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Ogden, T. & Rygvold, A.-L. (2017). Spesialpedagogisk praksis. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., s. 11-35). Gyldendal.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rendtorff, J. D. (2013). Fænomenologien og dens betydning II. Fuglesang, P. Bitsch Olsen & K. Rasborg (Red.), *Videnskapsteori i samfundsvidenskapene : På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utg., s. 259-288). Samfundslitteratur.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Sjøvold, M. S. & Furuholmen, K. G. (2020). *De minste barnas stemme : sped- og småbarn utsatt for vold og omsorgssvikt* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2021). When Anger Arises in the Interaction with Children in Kindergartens - The Staff's Reactions to Children's Resistance. *Scandinavian journal of educational research*, 65(4), 710-721.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739138>

- Skogstrøm, L. (2022, 13. april). Hun mener ord som «adferdsvansker» og «plassering» er stigmatiserende. Nå vil barneministeren fjerne dem. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/norge/i/28xGOq/hun-mener-ord-som-adferdsvansker-og-plassering-er-stigmatiserende-naa-vil-barneministeren-fjerne-dem>
- Størksen, I. & Thoresen, A. A. (2011). Barnehagens møte med barn som er utsatt for sosiale belastninger. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 37-55). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thommessen, C. S. & Neumann, C. B. (2019). *Gode hjelpere kjenner seg selv : traumebevisst omsorg i arbeid med barn og unge* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience : human science for an action sensitive pedagogy* (2. utg.). Routledge.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Åmot, I. (2019). Mediator eller moderator IR. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsenes kompleksitet: i barnehage og skole* (2. utg., s. 61-84). Universitetsforlaget.
- Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelsen kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsen kompleksitet: i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Forespørsel om praksisfortellinger

Hei.

Jeg heter Hanne Sund-Derås og studerer master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom ved Dronning Maud Minne Høgskole.

I min masterstudie ønsker jeg å forske på barn som viser utagerende adferd, og som en inngangsport til temaet ønsker jeg å få tak i barnehagepersonalets erfaringer og utfordringer i møte med atferden.

Det jeg ønsker å få tilgang på er hva som oppleves som utfordrende, og hvordan dette oppleves.

- Hvilke typer utagerende adferd oppleves som utfordrende for deg?
- Hvilke følelser vekker dette hos deg?
- Mottar du/dere noen form for støtte/veiledning fra andre instanser eller spesialpedagog? Med eller uten vedtak?

Personvern er viktig, og jeg ønsker ikke å vite hvem praksisfortellingen kommer fra, men gjerne hvilken yrkesgruppe (skole eller barnehage)

De innsamlede praksisfortellingene skal senere brukes som utgangspunkt for videre forskning.

Jeg blir veldig takknemlig om noen ønsker å dele noen opplevelser med meg.

På forhånd takk!

Mvh

Hanne Sund-Derås

Mailadresse: [REDACTED]

Vedlegg 2: Intervjuplan

Intervjuplan

Oppstart (TID: ca. 10-15 min.)

Introduksjonsrunde

- Introduksjon av forskningsprosjektets tema (For å sette felles agenda)
- Presentasjonsrunde deltakerne (Dette er for at deltakerne skal bli bedre kjent, og skal ikke tas opp på lydopptakeren)
- Hvem er de?
- Hvor lenge har de jobbet som spesialpedagog?
- Hva er det beste med å arbeide som spesialpedagog?

Hva skal intervjuet handle om

- Rammer, tidsramme, opptak, hvordan datamaterialet blir lagret. Vi går igjennom samtykkeerklæring og informasjonsskriv. – Rom for å stille spørsmål.
- Alle opplevelser og erfaringer er like relevante.
- Minne om taushetsplikt, det er viktig at det ikke blir delt navn eller identifiserbare bakgrunnsopplysninger. Dette er et felles ansvar.

Innledende fase (TID: ca. 10-15 min.)

Begrepsavklaring:

- Definere begrepet atferdsvansker. Hva legger du i begrepet?
- Hva kan ligge bak?
- Hvor tenker du/dere grensen på hva som defineres å være adferdsvansker?

Øvelse 1: Praksisfortellinger (TID: ca. 10 min individuelt, ca. 30-40 min. sammen)

- Presentere praksisfortellinger- informantene får lese selv.
- Deltakerne får tid til å skrive ned tanker og refleksjoner de gjør seg.
- Presentasjon av tanker i plenum.

Opplevede utfordringer?

- Presentasjon av erfaringer
- Spørsmål knyttet til disse
- Hvilke tanker har dere rundt dette?
- Hva tenker du/dere at dere kan bidra med som spesialpedagoger?

Hva tror du er viktig i møte med barnehagepersonalet? Hva opplever du som viktig?

Hva kan være utfordrende i slike situasjoner?

Hvordan er dagens praksis i møte med fenomenet

- Hvilke opplevelser/erfaringer har du knyttet til fenomenet?
- Hvilke erfaringer har du/dere som har fungert godt?
- Hvilke erfaringer har du/dere som ikke har fungert like godt?
- Hvordan opplever du/dere samarbeidet med barnehagepersonalet?
- Hva tenker du/dere det trengs veiledning på?
- Hva mener du/dere er viktig å formidle i samarbeidet med barnehagepersonalet?

Øvelse 2: «Ønskesituasjonen» (Tid: ca. 30 min.)

Oppgave i gruppa Beskriv din ønskesituasjon/ ønsket praksis:

Kan dere beskrive hvordan dere hadde ønsket at utfordringene i møte med atferdsvansker/ utfordrende atferd skulle blitt møtt. Hvilke ønsker har dere for samarbeidet med barnehagepersonalet og eventuelle andre ideelle samarbeidspartnere

Jeg vil at dere skal ha disse tre perspektivene i baktankene

1. Barnets perspektiv
2. Personalets perspektiv
3. Det spesialpedagogiske perspektivet

Hva blir viktig for å oppnå ønsket situasjon?

Vedlegg 3: Stimulusmateriale

Utdrag fra praksisfortellinger:

Påkledning:

Karstein løper etter de andre og forsøker å sparke dem. Jeg prøver å stoppe han rolig, men han er kjapp og vil ikke høre på en rolig beskjed. Han sparker etter de andre barna, samtidig som han ler. Det barnet som blir truffet begynner å gråte, en annen voksen kommer til og trøster, de går ut av rommet. Han løper etter og forsøker å sparke igjen, jeg stopper han ved å si «Stopp» og plasserer meg selv foran han, med hendene beskyttende foran foten hans. Jeg sier rolig «Nå stopper jeg deg før du skader noen» Han ler, og sier at jeg er stygg og ekkel og at han skal ta en øks å kaste på meg. Jeg sitter på huk foran han nå. «Jeg skjønner at du ikke liker at jeg stopper deg på denne måten, men jeg vil ikke at du skal skade andre» Han tar tak i håret mitt og drar hardt. Jeg sier at jeg vil at du skal slippe, han tar i hardere og ler, «jeg vil at du skal slippe, for det gjør vondt» Jeg lukker øynene for det gjør virkelig vondt.

Ryddetid:

Jeg går bort til Lasse for å gi beskjed om at det er tid for å rydde. Jeg gir han i oppgave å rydde en konkret ting, da jeg vet at disse overgangssituasjonene kan være krevende. Lasse reagerer med å gå bort til en av de andre guttene. Han tar hendene sine rundt overarmene på den andre gutten og klyper han, mens han ler høyt. Den andre gutten får tydelig vondt, og reagerer med å slite seg løs mens han sier «au!». Jeg går bort til Lasse for å avverge situasjonen, hvorpå han tar tak i meg og klyper meg i armen. Jeg sier at vi skal gå bort til en annen del av rommet for å roe oss litt ned før vi fortsetter ryddingen. Lasse reagerer da med å hyle så høyt han kan. Jeg håndleder han bort fra situasjonen. Han klyper meg konstant i hånden. Jeg sier med rolig stemme at vi er nødt til å roe oss ned sammen. Lasse fortsetter å hyle. Han slår etter meg. Jeg gir han en tydelig beskjed om at vi er nødt til å sitte sammen i sofaen til vi har roet oss ned. Lasse slår og sparker etter meg. Han klyper, spytt og river meg i håret. Jeg prøver å være nært, samtidig som jeg holder en viss avstand for å skjerme meg selv. Jeg prøver også å holde Lasse tett inntil meg, mens jeg prøver å roe han ned. Lasse fortsetter å «bryte» med meg. Utageringen blir så intens etter hvert, at jeg sier med en tydelig og gråtkvalt stemme «Nå er jeg nødt til å gå litt bort fra deg. Når du slår, sparker, huler og river meg i håret får jeg vondt, og da får jeg ikke lyst til å være sammen med deg». Jeg går litt lengre unna, og Lasse roer seg ned etter hvert.

Samlingsstund:

Jeg sier til Morten at han kan sette seg på henvist plass. Frode blir plassert ved siden av. Deretter får Marius beskjed om å sette seg ved siden av Frode. Marius blåneker og setter seg langt unna Frode. Jeg minner han på hvor plassen hans er, hvorpå han svarer meg «jeg vil ikke sitte sammen med Frode». Samtidig som dette skjer dulter Morten borti Frode, hvorpå Frode reagerer med å slå og brøle mot Morten. En annen voksen setter seg rolig og forsiktig ned sammen med Frode, og snakker varmt til han, mens jeg tar meg av Morten. Frode begynner å sparke, slå og dunke hodet sitt mot den voksne. Den voksne får tydelig vondt av den fysiske utageringen. Jeg spør henne om jeg skal ta over, men hun sier det går bra. Jeg sier

at hun kan ta med seg Frode, for å hjelpe han å roe seg ned. Situasjonen ender med at de to går ut.

Utsagn og refleksjoner fra barnehagepersonalet:

«Jeg kjenner at jeg blir veldig usikker på hva jeg skal gjøre og si, jeg tenker noe sånn som at jeg må beholde roen.»

«Innimellom kan jeg også føle på følelser som skam eller mislykkethet. Disse følelsene oppstår ofte etter en «kamp» med et barn, hvor jeg har blitt krenket både fysisk og verbalt, og hvor jeg føler at jeg ikke har mestret situasjonen. Skamfølelsen kan ofte henge sammen med følelsen av å mislykkes. Dette tror jeg handler om to ting; forventningene jeg har til meg selv og opplevelsen av å mislykkes som fagperson»

«Jeg tror barnet kjenner hvis vi (voksne) blir stresset eller utålmodig i situasjonen. Det kan være i situasjoner hvor vi bruker lang tid på f.eks. påkledning, og jeg vet jeg skulle vært ute hos de andre.»

«Det å ikke strekke til gjør at jeg ofte opplever at jeg ikke får gjort den jobben jeg skal i barnehagen. Når man jobber i barnehagen så skal man være der for barna og møte de anerkjennende akkurat der de er, både emosjonelt og i selve situasjonen.»

«Jeg vil så gjerne være rolig, men når det blir fysiske angrep er det vanskelig å ikke kjenne på stresset innvendig. Jeg tror at han også kjenner hvordan angrepene preger meg, selv om jeg forsøker å være rolig. Denne gangen var det heldigvis andre voksne til stede som kunne hjelpe de andre. Slik er det ikke alle dager, og da er vanskeligere å hjelpe han å finne roen.»

«Disse situasjonene skaper ofte refleksjoner hos meg i etterkant. Hvordan opplevdes jeg i situasjonen, hva var det som utløste det hele, overreagerte jeg, ble jeg for streng, burde jeg vært strengere?»

«Jeg synes det er ubehagelig når det blir så fysisk. Jeg har ofte blåmerker etter kliping og slag på armene.»

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykke for fokusgruppeintervju

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Handlinger og holdninger i møte med atferdsvansker”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap rundt hvordan spesialpedagogen kan styrke barnehagepersonalets handlingskompetanse i møte med atferdsvansker. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Prosjektets formål og bakgrunn

Jeg heter Hanne Sund-Derås og skal skrive masteroppgave i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Formålet med prosjektet er å belyse spesialpedagogens rolle i utfordringene barnehagepersonalet står ovenfor i møte med atferdsvansker og utagerende adferd. Jeg ønsker å lære mer om hvordan spesialpedagogen kan være en støttespiller og veileder for barnehagepersonalet i møte med atferd som oppleves som utfordrende. Jeg er ute etter dine subjektive erfaringer, refleksjoner og kunnskap rundt temaet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Maud minne høgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta da du jobber som spesialpedagog tilknyttet barnehage og har erfaring fra arbeid med atferdsvansker.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i mitt forskningsprosjekt innebærer dette at du deltar i et fokusgruppeintervju. Intervjuet vil foregå i en gruppe på 4-5 spesialpedagoger som vil reflektere rundt tema atferdsvansker og hvordan dere som spesialpedagoger kan arbeide på en best mulig måte i møte med barnehagepersonalet.

Intervjuet vil vare ca. 1 time og 30 minutter. Jeg ønsker å benytte meg av lydopptak og notater underveis i intervjuet. Det vil bli benyttet en lydopptaker som ikke er tilkoblet internett.

Lydopptaket vil transkriberes og senere slettes.

Det er frivillig å delta

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 skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun jeg og veileder for prosjektet vil ha tilgang på informasjonen du gir fra deg. Alle lydfiler vil bli slettet etter transkripsjon, og navn og eventuelle andre opplysninger vil ikke bli lagret. Navn vil bli kodet i transkripsjonen og ingen opplysninger skal være gjenkjennelig i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Alle lydopptak vil bli slettet innen prosjektets slutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole 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, Hanne Sund-Derås ved Dronning Mauds Minne Høgskole. E-post: [REDACTED] Telefon: [REDACTED]
- Veileder ved Dronning Mauds minne høgskole Kari Nergaard. E-post: [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Sam Akol Kasimba. E-post: sak@dmmh.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Hanne Sund-Derås

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Handlinger og holdninger i møte med atferdsvansker», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Handlinger og holdninger i møte med atferdsvansker](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

446461

Prosjekttittel

Handlinger og holdninger i møte med atferdsvansker

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig

Kari Nergaard

Student

Hanne Sund-Derås

Prosjektperiode

02.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Vurderingstype

Automatisk

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 personvernulempe 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

- 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.