

Ingrid Mari Aasvold

# **Barn med atferdsvansker i uterommet**

**”Skal vi ut?”**

En kvalitativ studie av tre pedagogers erfaringer om hvilken betydning det kan ha for barn med atferdsvansker i barnehagen å få benytte uterommet i samhandling med andre.

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Trondheim, våren 2016

Hvilken betydning kan det ha for barn med atferdsvansker i barnehagen å få benytte uterommet i samhandling med andre?

## Sammendrag

I denne oppgaven har søkelyset vært rettet mot barn med atferdsvansker i uterommet. Målet med studien har vært å søke etter erfaringer om hvilken betydning det kan ha for barn med atferdsvansker å få benytte uterommet i samhandling med andre.

For å belyse min problemstilling har jeg tatt utgangspunkt i en kvalitativt forskningstilnærming, hvor datainnsamlingen har foregått gjennom semistrukturerte intervju. Jeg har intervjuet tre pedagoger ansatt ved ulike barnehager med en ute-gruppe, og som derfor har et fokus på bruk av uterommet i sin barnehagehverdag.

Ut ifra mine funn og drøftinger av forskningsdeltakernes erfaringer er essensen av studien at barn med atferdsvansker ser ut til å få utfolde sin kroppslighet i uterommet. Det er ofte motorisk flinke barn, og vil derfor ha et stort utbytte av å få benytte uterommet hvor det har større muligheter for mestringsopplevelser. Det fremsto som om det i uterommet var et lavere konfliktnivå og dermed mindre nederlag i samhandlingen med de andre barna. Konfliktnivået ble antydning å være lavt i uterommet pga. at de atferdsproblematiske barna ikke ble like distraheret av inntrykk som kom for tett på. Det tydet også på at de atferdsproblematiske barna lettere fikk innpass i leken i uterommet. Det kunne virke til at de på denne arenaen fikk andre roller og dermed lettere ble en del av de felles aktivitetene. Selv om barn med atferdsvansker har et behov for struktur i sin hverdag, virket det til at det ustrukturerte uterommet ikke var en del av utfordringene til disse barna.

Nøkkelord: *Atferdsvansker, ADHD, uterommet, naturen, samhandling, samspill.*

Hvilken betydning kan det ha for barn med atferdsvansker i barnehagen å få benytte uterommet i samhandling med andre?

## Forord

Da var omsider tiden inne for å levere min masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg har nå lagt fem innholdsrike studieår bak meg som har vært svært interessante og begivenhetsfulle. Jeg hadde et ønske allerede før jeg startet opp på studiene til å bli førskolelærer om å gå videre med master i spesialpedagogikk. En interesse for enkeltbarnet og et ønske om å gjøre hverdagen for barn uansett forutsetninger så god som mulig har vært drivkraften i valget av utdanning. Nå er jeg kommet ved veis ende av utdanningen og gleder meg veldig til å ta fatt på arbeidslivet. Jeg ser frem til å ta i bruk det jeg har lært til nå, men ikke minst til å lære enda mer i praksis.

Arbeidet med denne oppgaven har vært altopplukende til tider, hvor jeg også av og til har ligget og tenkt på oppgavens innhold selv om jeg ikke har sittet med den. Det har selvfølgelig vært opp- og nedturer hvor det til tider har følt tungt, men det å få fordype meg i det jeg brenner for har vært givende og motiverende i seg selv for arbeidet. Det har vært en interessant prosess som har bidratt til min utvikling som spesialpedagog og ikke minst har det vært en prosess som har vært svært lærerik.

Det har også vært godt å få noen oppmuntrende ord fra min mann som har bidratt mye til at jeg skulle komme i mål med denne oppgaven. Uten hans støtte hadde arbeidet vært vanskelig. Han har til tider pushet meg og ikke minst tatt seg av vår datter da jeg hadde behov for å bruke helger og ettermiddager på å skrive og jobbe med denne oppgaven. Det er også på sin plass å få takke mine forskningsdeltakere som tok seg tid til å delta i min studie i en travel barnehagehverdag. Et ønske om å delta for å fremme hva de har erfart om mitt forskningstema har vært uunnværlig i denne oppgaven, og jeg setter derfor stor pris på deres engasjement og tid.

Jeg må til slutt få takke min gode veileder Sonja Kibsgaard for å ha hjulpet meg på veien til en ferdig oppgave. Hun har alltid klart å gjøre meg klokere i møtet med henne, og har i hele prosessen peilet meg i riktig retning og ikke minst alltid hatt tid til mine spørsmål.

Ingrid Mari Aasvold

Trondheim, Mai 2016

Hvilken betydning kan det ha for barn med atferdsvansker i barnehagen å få benytte uterommet i samhandling med andre?

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>9</b>
1.1 Bakgrunn og problemområde.....	9
1.2 Begrepsavklaring.....	10
1.3 Disposisjon av oppgaven.....	10
<b>2.0 Teoretisk forankring.....</b>	<b>13</b>
2.1 Definisjon av atferdsvansker.....	13
2.2 Barns kroppslighet i samhandling med andre.....	15
2.3 Naturen/uterommet som arena for barns lek og læring.....	17
2.4 Barns utvikling som en del av systemer.....	19
2.5 Strukturert barnehagehverdag.....	20
2.6 Inkluderende felleskap.....	21
2.7 Barnehagen som arena for forebygging og tidlig innsats.....	22
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>25</b>
3.1 Valg av metode.....	25
3.2 Valg av forskningsdeltakere.....	26
3.3 Presentasjon av forskningsdeltakerne.....	27
3.4 Utarbeiding av intervjuguide.....	28
3.5 Gjennomføring av intervjuene.....	28
3.6 Bearbeiding av data.....	29
3.7 Forskerrollen.....	30
3.8 Metodekritikk- studiets kvalitet.....	31
3.9 Ethiske betraktninger.....	32
<b>4.0 Empiri.....</b>	<b>35</b>
4.1 Mestring gjennom bevegelse.....	35
4.2 Samhandling med andre.....	38
4.3 Innpass hos de andre.....	40
4.4 Omgivelsenes betydning.....	42
<b>5.0 Drøfting.....</b>	<b>45</b>
5.1 Uterommet som bidragsyter til mestring.....	45
5.2 Positiv samhandling i uterommet.....	48
5.3 Innpass i uterommet.....	51

5.4 Omgivelsene som bidragsyter.....	53
<b>6.0 Avslutning.....</b>	<b>57</b>
6.1 Oppsummering.....	57
6.2 Veien videre.....	58
<b>Referanseliste.....</b>	<b>61</b>
<b>Vedlegg:</b>	
Vedlegg A: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	65
Vedlegg B: Intervjuguide.....	67
Vedlegg C: Tilbakemelding fra NSD.....	69



## **1.0 Innledning**

### **1.1 Bakgrunn og problemområde**

I løpet av min utdanning som førskolelærer ved natur- og friluftslinje fikk jeg erfare hvilken glede og utbytte barn kan få av å være ute i naturen og bruke uterommet i sin barnehagehverdag. Kari-Anne Jørgensen publiserte i november 2014 sin doktorgradsavhandling hvor hun tar for seg hva det betyr for barnehagebarn å få tilbringe dagen sin ute i naturen. I følge Jørgensen (2014) lærer og leker barn på en annen måte når de får komme i et naturlandskap. Barn utviser en større åpenhet når det kommer til å se nye muligheter, og bruker i større grad multisensoriske erfaringer i sosialt samspill, kreativitet og lek (Jørgensen, 2014).

Ved å vokse opp med en bror som har diagnosen ADHD har jeg gjort meg mine erfaringer av hva som bidro til å gi han en bedre hverdag, deriblant uterommet. De siste årene har også diagnostisering av ADHD vært et sentralt og mye omdiskutert tema, hvor antallet barn og unge som fikk diagnosen økte med hele 90% i USA fra 2000-2010 (forskning.no, 2013). ADHD er en hyperkinestetisk atferdsforstyrrelse (Nordahl, Sørlie, Manger og Tveit, 2012), og i barnepsykiatrien gjelder halvparten eller en tredjedel av alle henvisninger ulike former for atferdsvansker hos barn og unge (Kazdin og Reyes, 2008). Jeg har selv stor tro på at naturen og uterommet med muligheter for større bevegelse vil være med å bidra til en positiv hverdag for barn uansett forutsetninger, og kanskje kan den bidra i enda større grad hos barn med atferdsvansker enn hva Jørgensen påpeker i sin doktorgrad? Min nysgjerrighet bak denne oppgaven ligger derfor i å høre om barnehageansattes erfaringer i bruk av uterommet til barn med atferdsvansker. Mitt forskningsspørsmål ble derfor:

### **Hvilken betydning kan det ha for barn med atferdsvansker i barnehagen å få benytte uterommet i samhandling med andre?**

Atferdslidelser er den mest utberedte diagnosen blant barn og unge og det vil derfor være realistisk å tenke at de fleste som jobber med barn vil måtte kunne forholde seg til denne problematikken (Drugli, 2015, s. 11). Nordahl et al. (2012, s.46) påpeker at det er vanskelig å fastslå nøyaktig omfanget av atferdsvansker i vårt land pga. at det anvendes ulike definisjoner, informanter og kartleggingsverktøy i de studiene som er gjort. Langtidsstudier av førskolebarn og problematferd er også en mangelvare i Norge (ibid.), men studien fra Trondheim "Tidlig trygg" viser at 2,5 % av fireåringer har en form for atferdsdiagnose (Wichstrøm, Berg-Nielsen, Angold, Egger, Solheim og Sveen, 2011). Pga. at det også

forekommer vanskelig atferd som ikke er på et nivå til å kvalifisere til en diagnose, er det naturlig å tenke at tallene er noe høyere mener Drugli (2015, s. 66). Når det kommer til skolealderen viser studier av problematferd i norske og danske skoler at 7-12 % av elevene kan betegnes som atferdsproblematiske (Vagli og Stangvik 1991, Ogden 1995, 1998, Skårbrevik 1996, Egelund og Foss Hansen 1997, Sørli og Nordahl 1998, Lindeberg og Ogden 2001, Gjerustad og Nordahl 2004). I en norsk studie fra Wickstrøm, Skogen og Øia (1996) ble det konkludert med at 4,9 % av gutter og 0,8 % av jenter mellom 13-19 år har alvorlige atferdsproblemer.

## **1.2 Begrepsavklaring**

I denne oppgaven bruker jeg i hovedsak begrepene atferdsvansker, atferdslidelser og atferdsproblematikk. Disse begrepene brukes om hverandre og omfatter ikke bare barn som har fått diagnosen atferdsvansker, men også barn som viser tegn til atferdsvansker og som personalet ser ikke utvikler seg som de jevnaldrende i forhold til de sosiale rammene som er og trenger noen form for tilrettelegging. Atferdsvansker blir altså et sekkebegrep som inkluderer alle barn med vansker innen utagering, sosiale- og emosjonelle vansker. Deriblant også barn med atferdsforstyrrelsen ADHD. Begrepet Atferdsvansker inneholder i følge Befring og Tangen (2008) to hovedgrupper av vansker, innadvendte og utadvendte barn. I min oppgave har jeg valgt og fokusere på de utadvendte pga. at det er disse barna som kommer mest til syne og ofte skaper mest utfordringer for miljøet de befinner seg i. Derfor beskriver jeg denne gruppen mer utdypende enn den andre i teoridelen.

Uterommet blir i denne oppgaven benyttet som et fellesbegrep for alt det som finnes utenfor døren i barnehagen. Dette omfatter derfor det generelle uterommet med alt fra barnehagens uteområdet, nærmiljø og til inn i skogen. Når jeg benytter det mer spesifikke begrepet naturen er det snakk om mer grønne omgivelser som gjerne byr på skog og lite tilrettelagte aktiviteter som barna ofte har i uteområdet i barnehagen som sklier, disser osv. Jeg vil derfor presisere hva jeg mener ved å benytte meg av de to begrepene i oppgaven.

## **1.3 Disposisjon av oppgaven**

Min hensikt med denne innledningen har vært å presentere mitt tema ved å si noe om den personlige og faglige bakgrunnen for oppgaven. Videre i kapittel 2 presenterer jeg den teoretiske forankringen for denne oppgaven. Her redegjør jeg for teori og begreper jeg mener er relevante i forhold til min problemstilling. I og med at målgruppen for denne oppgaven vil være fagpersoner innen samme yrkesgruppe eller lignede, velger jeg å ikke utdype andre

begreper. Dette pga. at disse fagpersonene vil ha en lik forståelse av den samme fagterminologien. I kapittel 3 redegjør jeg for valg av metode og min gjennomføring av denne i jakten på å få svar på min problemstilling. Videre i kapittel 4 vil jeg presentere empirien og tendensene i datamaterialet. I kapittel 5 vil jeg drøfte empirien opp mot den faglige forankringen og problemstillingen for oppgaven. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 oppsummere og reflektere over mine funn i forhold til problemstillingen og se på hva som ville ha vært interessant for videre forskning.

For å gi leserne et innblikk i min forskningsprosess har jeg lagt ved informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen som ble sendt til mine forskningsdeltakere (Vedlegg A). Jeg har også lagt ved min intervjuguide som var min ramme for alle intervjuene som ble foretatt (vedlegg B). Til slutt har jeg lagt ved min tilbakemelding fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) som inneholder deres tilbakemelding av min søknad om behandling av personopplysninger (Vedlegg C).

Hvilken betydning kan det ha for barn med atferdsvansker i barnehagen å få benytte uterommet i samhandling med andre?

## 2.0 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for hva atferdsvansker innebærer, og si noe om hvilke følger disse vanskene kan innebære for barn. Jeg vil forsøke å beskrive barns kroppslighet gjennom deres behov for bevegelse da særlig barn med atferdsvansker. Her vil jeg fokusere på fordelene bevegelse gir barn i samhandling med andre barn. Videre tar jeg for meg hvilken betydning uterommet kan ha på barn med atferdsvansker. I denne delen belyser jeg tidligere forskning knyttet til mitt forskningstema, samtidig som jeg presenterer relevante teorier fra Bronfenbrenner (1979) for å klare og forstå barns problematferd (Nordahl et al., 2012, s. 58). Til slutt vil jeg gå nærmere inn på *betydningen av et inkluderende felleskap* og *tidlig innsats* som viktige pedagogiske grep for å begrense utviklingen av problematferd.

### 2.1 Definisjon av atferdsvansker

Atferdsvansker er et vidt begrep og viser seg i faglitteraturen å være vanskelig å definere. Det finnes en rekke ulike definisjoner, og Nordahl et al. (2012, s. 33) mener at det å se på en definisjon bare vil gi en liten forståelse av hva atferdsvansker omfatter. Det kan derfor være hensiktsmessig å se på flere for å få et helhetlig bilde av vanskene. Haugen (2008, s. 21) påpeker også atferdsvansker som en sammensatt betegnelse. For barn som av en eller annen grunn får problemer med seg selv eller sin væremåte blir resultatet ofte anstrengte og vanskelige forhold til de rundt seg, og en vil derfor finne flere uttrykk inn under dette. Sosiale vansker, antisosial atferd, utagerende vansker, emosjonelle vansker, samspillsvansker, tilpasningsvansker og relasjonsvansker er eksempler på disse (ibid.).

Den vanligste måten å skille mellom ulike former for atferdsproblemer er i følge Nordahl et al. (2012, s. 35) å dele vanskene inn i utagerende og innagerende atferd. Hovedfokuset har i hovedsak vært rettet mot den utagerende gruppen. Hovedgrunnen til dette er innlysende ved at det er de utagerende barna som i størst grad provoserer og utfordrer personalet i barnehagen. Det er også mest dramatiske konsekvenser for dem det gjelder i et livsperspektiv. Befring (2008, s. 378) mener den utagerende atferden vises gjennom sosial involvering, impulsivitet og hyperaktivitet. Dette innebærer ofte sosiale konflikter og asosial atferd. Disse barna har en aktiv, urolig, impulsstyrt og ofte aggressiv atferd. Jeg stiller derfor spørsmålet hvor forenelig dette er med et trangt innemiljø med begrenset mulighet for bruk av kropp? I motsetning til de innadvendte barna vil de utadvendte ofte være provoserende for det livsmiljøet de befinner seg i. Regler og normer vil være vanskelig å innrette seg etter hvor de heller ikke lar seg bli påvirket eller dirigert av andre. Det vil derfor ofte oppstå naturlige konflikter med andre, ved at enkelte ikke klarer å motta signaler fra omgivelsene. Mens en

innagerende atferd kommer til syne gjennom skyhet, sosial isolasjon og tilbaketrekking. Depressive trekk, angst og psykosomatiske plager forbindes ofte til de innagerende barna (ibid. s. 375).

Haugen (2008, s. 28) definerer atferdsvansker ved å benytte begrepene sosiale og emosjonelle vansker. Det refereres til en uhensiktsmessig atferd som indikerer at atferden er uhensiktsmessig både for seg selv og for miljøet barnet befinner seg i. Det er en varig atferd som for barnet vanskeliggjør trivsel og læringsutbytte. Deres atferd ledes ofte av en avvikende sinnstilstand og/eller kroppslige reaksjonsformer. Barnets væremåte vil i tillegg skape problemer i å ha et naturlig felleskap med de jevnaldrende. Ved denne definisjon settes barnet selv i sentrum som en del av vanskene. Nordahl et al. (2012, s. 32) presenterer omgivelsene som en avgjørende faktor for atferdsvanskene ved at det vil være et manglende samsvar mellom krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles ovenfor, og den evnen og viljen barnet viser i å møte de ulike kravene. Det vises til at selv om barnet viser en negativ atferd trenger det ikke alltid å være tegn på svake sosiale ferdigheter eller svikt, men kan også være et tegn på ugunstige eller skadelige oppvekst- og læringsbetingelser. Atferden ses på som et resultat av gjensidig påvirkning mellom barnet og omgivelsene, og jeg tenker derfor at barnets omgivelser som f.eks. uterommet eller innerommet vil spille en sentral rolle for dets utvikling. Det er denne definisjonsmåten som har fått større gjennomslagskraft de senere år (ibid.).

Inn under atferdsvansker kommer også barn med diagnosen ADHD. Diagnosen er i følge Nordahl et al. (2012, s. 40) en medfødt forstyrrelse og er nevrologisk betinget. Dette innebærer en ubalanse i hjernen som antas blir forårsaket av å ha lavt dopaminnivå som igjen har en viktig rolle ved læring og belønning, motorisk aktivitet, planlegging og organisering av atferd. Diagnosekriteriene beskrives av Rønhovde (2010, s. 48) som oppmerksomhetsproblemer, hyperaktivitet og impulsivitet. Barnet har ofte problemer med å holde på oppmerksomheten i oppgaver eller lekaktiviteter, hører ofte ikke etter ved direkte henvendelser og blir lett distrauert. Barnet er ofte rastløs, forlater ofte plassen sin hvor det forventes at det skal sitte rolig og har vansker med å leke eller delta i lek på en rolig måte. Det vil også har vansker med å vente på tur, buser ut med svar, avbryter og forstyrrer andre (ibid.). Atferdsproblemer er ofte et tilleggspørsmål hos svært mange som har blitt diagnostisert med ADHD. Det antas at den medfødte dysfunksjonen i læringsmekanismene påvirker negativt i den videre atferdsutviklingen hos barna. (Nordahl et al., 2012, s. 41). Barn med ADHD viser seg å ha en høy risiko for senere å havne i kriminalitet i USA, hvor hele 40-60 % av barn med diagnosen ser ut til å utvikle seg til å bli alvorlige kriminelle (Barkley,

1990). I Norge derimot ser det ut til å finnes lite undersøkelser på det samme, og jeg kan derfor ikke si at det vil være de samme tallene her.

## **2.2 Barns kroppslighet i samhandling med andre**

Et førskolebarn lever i følge Rasmussen (1996, s. 69) i en kroppslig verden. Det kan man se ved at det leker, løper rundt, hopper, støter sammen med andre barn, roper, ler osv. Det tas også utgangspunkt i barns trang til bevegelse i barnehageloven § 2. *Barnehagen skal ha arealer og utstyr nok til lek og varierte aktiviteter som fremmer bevegelsesglede, gir allsidig bevegelseserfaring, sanseerfaring og mulighet for læring og mestring* (Lov om barnehager, 2005, s. 104). Barn kjenner en trang til bevegelse fordi det er spennende, morsomt og mestrende mener Kibsgaard og Sandseter (2013, s. 71). Barn med atferdsvansker innehar ofte ekstra trang til bevegelse gjennom mye uro og hyperaktivitet (Befring, 2008, s. 377). Særlig barn med diagnosen ADHD uttrykker en kroppslighet som vises ved at de ofte er på farten, løper rundt og har hender og føtter i bevegelse (Rønhovde, 2010, s. 49).

På grunn av atferdsproblematiske barns ekstra trang til bevegelse mener jeg det vil være viktig å se på hva bevegelse kan gi av nytteverdi hos disse barna. Kibsgaard og Sandseter (2013, s. 71) mener bevegelse er en viktig forutsetning for vekst og utvikling, og det er derfor viktig å se på barnet som en helhet ved at det lærer med hele seg. Merleau-Ponty (1962) står bak filosofien om at kroppen er vår primære forståelsesinstans, og mener barnets opplevelse med kroppen er en forutsetning for å kunne forstå opplevelsen. Derfor mener han kroppslige opplevelser av våre omgivelser er svært viktig for å kunne lære om seg selv som subjekt og i samspill med omgivelsene (ibid.). Det er gjennom det fysiske, sosiale, organiserte eller frie møtet med omgivelsene barnet lærer å kjenne hvordan ens meninger og kroppslige uttrykk får bryne seg mot de andres (Kibsgaard og Sandseter, 2013, s. 72). Uten kroppen mener Merlaau-Ponty (1962) at barnet ikke er i stand til å sanse sin omverden eller å kunne reflektere over seg selv, og vil derfor ikke kunne eksistere som et menneske med språk og identitet.

Kibsgaard og Sandseter (2013, s. 71) understreker at bevegelse og lek henger sammen, og det er gjennom disse barnet får gitt uttrykk for seg selv i samhandling med andre. Barn blir mer synlige for hverandre ved aktivitet. Og barns vennskap er ikke bare et resultat av relasjoner, men et vennskap som er resultat av felles aktiviteter. For å kunne delta i leken er det avgjørende å tørre og bruke kroppen sin på ulike måter, og barn trenger derfor erfaringer som gir muligheter for kroppslige utfordringer og varierte impulser (ibid.). Og det er ingen tvil om at uterommet innbyr til større aktivitet enn hva innerommet gjør (Hagen og Sandseter,

2013, s. 323). Lekens betydning og effekt har stadig blitt tildelt større plass i barns hverdag. Rasmussen (1996, s. 15) hevder at leken utvikler alle sider hos barnet, deriblant motorikken og sine sosiale ferdigheter. Men på tross av dette mener han vi voksne går inn og korrigerer leken ved å sette grenser for hva som er aksepterte leker. Noen steder får barna lov til å være voldsomme og støyende, andre plasser må de sitte stille og ikke løpe rundt. Kibsgaard og Sandseter (2013, s. 68) mener vi setter grenser for barnas bevegelser gjennom det pedagogiske landskapet barnehagen utgjør. Det benyttes ofte møbler til å avgrense åpne flater slik at løping kan hindres, det tennes stearinlys og settes på rolig musikk for å oppmuntre til rolig lek og bevegelse. Barn som er drevet av en ”indre motor” og gjerne har en bevegelsestrang og ikke klarer å innrette seg etter reglene om ro (Rønhovde, 2010, s. 49), vil i følge Kibsgaard og Sandseter (2013, s. 68) ofte få mindre anerkjennelse for sin væremåte enn de barna som klarer å innrette seg og gjør slik de voksne ønsker. Drugli (2015, s. 174) mener alle pedagoger må være bevisste den store kraften som ligger i positiv oppmerksomhet gjennom ros, anerkjennelse og bekreftelse av barnets positive atferd. Slik strategi bør særlig benyttes bevisst hos barn med atferdsvansker pga. at det vil bidra til å øke den positive atferden og derfor minske den negative (ibid.).

Drugli (2008, s. 31) mener det samspillet barn har med jevnaldrende skaffer de unike erfaringer i forhold til samspillet med voksne. Barna er hverandres utviklingsarena, og for å bli godtatt i leken og ikke minst for å kunne være den som styrer leken trengs det avanserte sosiale ferdigheter. De barna som i den høyeste grad trenger de utviklingsmulighetene som ligger i leken med jevnaldrende vil ofte være de barna som ikke får innpass i leken. De mangler de nødvendige sosiale ferdighetene og vil derfor også miste muligheten til å lære og utvikle disse. *Sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap (Ogden, 2015, s. 27).* Ved atferdsproblematikk er det også påvist å ha et lavt sosialt kompetansenivå (Nordahl et al., 2012, s. 192). Barn med atferdsvansker har derfor ofte problemer med å fungere i et samspill med andre ved å ofte feilvurdere hva som forventes av dem i de ulike samspillsituasjonene. De andre jevnaldrende vil oppleve dette som plagsomt, og følgene blir derfor ofte at de blir isolert, gjort narr av eller avvist av de andre barna (Webster-Stratton, 2005, s. 250). Gjentakende negative tilbakemeldinger vil bidra negativt til barnets utvikling mener Nordahl et al. (2012, s. 22). Det vil også gi store konsekvenser for videre tilpasning ved at barnet kommer inn i dårlige samspillsmønstre som igjen vil forsterke deres negative atferd over tid (Drugli, 2015, s. 137). Webster-Stratton (2005, s. 249) henviser



også til at resultater av forskning viser at barn som ikke klarer å finne seg til rette blant jevnaldrende og som blir avvist, også vil få problemer senere i livet. Dette kan vise seg ved at de dropper ut av skolen, blir deprimerte eller senere får psykiske problemer.

### **2.3 Naturen/uterommet som arena for barns lek og læring**

Ved at barn med atferdsvansker ofte har en aktiv og urolig atferd (Befring, 2008, s. 378) vil disse kanskje ha et ekstra stort behov for å benytte uterommet som byr på et større aktivitetsnivå enn innerrommet i barnehagen. Bruk av uterommet er godt forankret i Barnehageloven § 2 (Lov om barnehager, 2005, s. 108), hvor det legges stor vekt på opplevelser i nærmiljøet som en bidragsyter til impulser og inspirasjon til barns lek. Det poengteres også at naturen og uterommet skal være en del av barnehagens hverdag ved at det er en viktig del av barnekulturen og må derfor må tas vare på. Hagen og Rystad (2014, s. 32) mener at norske barnehagebarn i gjennomsnitt bruker 30 % av oppholdstiden i barnehagen ute i vinterhalvåret og 70 % i sommerhalvåret. Men mener denne andelen varierer svært mye fra barnehage til barnehage pga. at det i dag finnes barnehager med ulike profiler. Noen vektlegger bruk av uterommet i større grad enn andre, f.eks. natur- og friluftsbarnhager.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011, s. 41) understreker at barna skal få oppleve gode erfaringer med friluftsliv og uteliv i alle årstider. Dette er nettopp en av fordelene naturen og uterommet byr på mener Fjørtoft (2013, s. 187). Gjennom konstante endringer av årstider og ulike værtyper vil det finnes store muligheter og utfordringer for barn. Barn undersøker og utforsker miljøet til en hver tid mener Hagen og Rystad (2014, s. 30), hvor den fysiske aktiviteten og leken som oppstår blant barna derfor er et resultat av de omgivelsene barnet befinner seg i. James Gibsons (1979) teori om ”affordances” kan belyse miljøets påvirkningskraft i utviklingen hos barnet og kan kanskje derfor ses i sammenheng med hva jeg etterspør i min problemstilling. Begrepet handler om hva omgivelsene kan tilby av muligheter. Gibson (1979) hevder det er en tydelig sammenheng mellom det perseptuelle og det motoriske systemet. Barnet oppfatter derfor elementer av hva omgivelsene kan by på av utfordringer i det miljøet eller landskapet det befinner seg i, og ser muligheter til å klatre, hoppe, bygge eller løpe osv. Ulike ”affordances” vil bidra til kontekstuell læring som barnet er avhengig av for å kunne gjennomføre funksjonelle handlinger. Dette er kanskje noe barn med atferdsvansker har et ekstra stort behov for, ved at de ofte viser en uhensiktsmessig atferd i forhold til de ulike miljøene de befinner seg i (Haugen, 2008, s. 28). Lysklett (2013, s. 143) mener de ulike variasjonene naturen har å by på av utfordringer, og hvordan barnet løser disse gir erfaringer som bidrar til motorisk mestring og utvikling. Mestring vil i følge Nordahl et al.

(2012, s. 22) være viktig for utvikling hos barn med atferdsproblematikk. Og pga. de mange utfordringene naturen har å by på mener Lysklett (2013, s. 143) denne utviklingen går mye raskere ved bruk av naturen enn ved andre miljø med mindre grad av utfordringer. Det vil derfor ofte være en stor sammenheng mellom store motoriske utfordringer i uterommet og motorisk flinke barn.

Lysklett (2013, s. 145) mener også det er andre positive fordeler ved bruk av uterommet. Lek i naturen viser nemlig å ha en åpen og fleksibel karakter hvor det ser ut til at både arena, tema for leken og deltagere kan forandre seg raskt underveis. Resultatet blir derfor et høyt aktivitetsnivå med en dynamisk lek som bidrar til mange hurtige og fantasifulle mentale prosesser som er positive for barns utvikling. Berg (2000, s. 63) mener også det kan se ut til at barna begynner å samhandle på helt andre måter og får andre roller når de kommer ute i naturen. Hun mener statusforskjeller kan forsvinne ved at alle blir "likemenn" som deler på strev og fysiske utfordringer. Sett i sammenheng med atferdsvansker vil kanskje statusforskjeller barnet har opparbeidet seg gjennom uhensiktsmessig atferd utligne seg i uterommet?

De fleste uteaktiviteter innebærer for barn fysisk aktivitet. Fordelene av fysisk aktivitet ser igjen ut til å ha psykiske helseeffekter ved at det gir avreagering av spenning barnet har bygget seg opp, både muskulært, emosjonelt og mentalt. Det ser også ut til å redusere angstnivå og depressive tendenser, men også å gi en bedring av koordinasjon- og konsentrasjonsevne og evnen til målrettet aktivitet (ibid.). Disse representerer mange av de ulike symptomene hos barn med atferdsvansker, da særlig barn med ADHD (Rønhovde, 2010). Fysisk aktivitet skal også bidra til økt selvtillit og mestringsevne som jeg nevnte tidligere vil være spesielt viktig hos barn med atferdsproblemer (Nordahl et al., 2012, s. 22). Lysklett (2013, s. 145) viser til Vigsøe og Nielsens undersøkelse (2005) som fant at barn i samme barnehage, men på en inne- og ute-gruppe hadde forskjell i evnen til oppmerksomhet. De barna som var i ute-gruppen var mer oppmerksomme enn barna på inne-gruppen. Dette ble begrunnet med at naturen er en mer krevende motorisk kontekst enn innendørs, og vil derfor stille høyere krav til barnas oppmerksomhet. Samme undersøkelse viste at barna i ute-gruppen hadde en større oppfinnsomhet enn inne-gruppen. De mente dette var pga. det komplekse og uforutsette miljøet naturen byr på, som derfor stimulerer barnas oppfinnsomhet i større grad enn inne. Lysklett (2013, s. 146) peker også på forskning fra Håfner (2002) som viser at barn som har gått i naturbarnehager og i større grad har benyttet uterommet enn andre barnehager, var mer sosiale, mindre aggressive, passet bedre på andre barn, hjalp andre barn og jobbet bedre i team. Sett i sammenheng med atferdsproblematikk mangler disse barna ofte

kvalitetene barn i naturbarnehager så ut til å utvikle, ved at de viser en aggressiv atferd og har vansker i samhandling med andre barn (Befring, 2008, s. 378). Han mente barna i naturbarnehager utvikler disse kvalitetene pga. at tilgangen på leker å leke med er mindre i naturen, og derfor leker barna mer med hverandre istedenfor. Han mener også barna har en større frihet ved å ha færre regler og blir derfor mer selvstendige. Disse kvalitetene virket å gi barna en bedre skoleforberedelse enn barn fra andre barnehager. Håfner (2002) poenterer også i følge Lysklett (2013, s. 147) at barn med ADHD har en stor fordel av å gå i naturbarnehager. I benyttelse av uterommet vil disse barna få beveget seg mer og dermed brukt opp energien de innehar uten at det vil gå ut over de andre i samme grad som det kanskje ville ha gjort uten all den bevegelsen. Berg (2000, s. 63) påpeker at dersom miljøet byr på for lite stimuli i forhold til barnets behov, kan det bidra til passivering og antisosial handling. Hun viser også til forskning som påpeker at utfordrende aktiviteter kan erstatte det stimulibehovet som hos noen barn senere har ført til kriminell eller rusmissbrukende atferd.

Jeg vil også presentere Kuo og Taylor (2004) sin studie, hvor de undersøkte hvordan naturen og grønne omgivelser virket inn på symptomene hos barn med ADHD. Forskerne tok for seg barn i USA i alderen 5-18 år som levde i forskjellige omgivelser, alt fra landsbygda til store byområder. Foreldrene til barna fikk ansvar med å vurdere hvordan barna responderte på de ulike aktivitetene, og ble i etterkant intervjuet om sine observasjoner. Aktivitetene ble gjort i forskjellige omgivelser, som f.eks. innendørs, utendørs hvor det ikke var så mye ”grønt” og i naturen med mye ”grønt”. Funnene var svært konsekvente ved at jo ”grønnere” miljøene var, jo mindre viste barnet tegn på symptomer som oppmerksomhetsproblemer, hyperaktivitet og impulsivitet. Dette gjaldt også samme aktiviteter i ulike omgivelser. Kuo og Taylor (2004) poengterer derfor betydningen av en god ”dose grønt” vil gi lindringer hos barn med diagnosen ADHD. Medisinering av barn med ADHD ser også ut til å hjelpe noen, men hos mange vil disse by på store bivirkninger. Disse forskerne mener derfor med sitt tydelige resultat at ”doser med grønt” kan være livreddende for mange barn som ikke tåler medisiner eller ikke vil benytte medisiner.

## **2.4 Barns utvikling som en del av systemer**

For å få en forståelse av hvordan barns utvikling foregår vil jeg kort ta for meg Urie Bronfenbrenners (1979) systemteori som i følge Kloep og Hendry (2002, s. 41) blir sett på som en av de nyere teoriene innen utviklingspsykologien. Nordahl et al. (2012, s. 58) mener systemperspektivet gir oss en vesentlig forståelse av barns problematferd. Disse barna befinner seg innenfor sosiale systemer i likhet med alle andre barn, og det vil derfor være

naturlig å tenke at de mønstrene og strukturene de møter og deltar i kan påvirke barnets atferd. Bø (2012, s. 15) definerer systemteori enkelt ved å si at ”alt henger sammen med alt”. Bronfenbrenner (1979) mener barns utvikling skjer i en kontekst, og må derfor også studeres i den konteksten den foregår. ”Utviklingskonteksten” betraktes som barnets totale sosiale omgivelser hvor han sammenligner disse med et økologisk system. Systemet ses på som et forhold mellom flere elementer hvor alle har en påvirkning på hverandre. Hvis bare et element i systemet til barnet forandres litt, vil også alle andre elementer bli berørt og påvirket (Kloep og Hendry, 2002, s. 42).

I følge Nordahl et al. (2012, s. 59) viser forskning at atferdsproblematikk kan forklares gjennom faktorer i de omgivelsene og systemene barnet befinner seg i. Denne forståelsen viser viktigheten av å endre strukturer og mønstre i de sosiale systemene og omgivelsene barnet viser problematferd i. Systemperspektivet gir oss en forståelse av hvorfor noen barn kan vise hensiktsmessig atferd i noen omgivelser og sammenhenger, mens de kan vise omfattende problematferd i andre (ibid.). Sett i sammenheng med bevegelsestrangen til barn med atferdsvansker vil dette kanskje være lite forenelig med trange omgivelser som innerommet ofte byr på i forhold til uterommet som har større muligheter for bevegelse.

## **2.5 Strukturert barnehagehverdag**

Ogden (2015, s. 84) mener det vil være viktig i arbeidet med barn med atferdsvansker å legge til rette for et strukturert miljø. Han mener de voksne i barnehagen har en unik mulighet til å påvirke god sosial samhandling, forebygge konflikter og dempe utagerende atferd gjennom direkte råd og veiledning eller gjennom å strukturere det fysiske miljøet og sikre en balansert sammensetning av barnegrupper. Bø (2012, s. 94) mener struktur handler om å oppleve trygghet gjennom stabile relasjoner og å få føle en har kontroll over sine fysiske omgivelser. Opplevelse av trygghet og stabilitet skaper forutsigbarhet for barnet ved at det føler en innflytelse over sitt eget liv. Hagen og Sandseter (2013, s. 323) hevder utemiljøet tilbyr større aktivitetsmuligheter enn innerommet, da særlig et naturlandskap som ofte ikke er oppmålt med tilpassede vinkler, avstander, flate underlag og forutsigbare løsninger som innemiljøet i barnehagen vil være. Og pga. uterommets aktivitetsmuligheter og barn med atferdsvansker sin trang til bevegelse vil denne arenaen kanskje være et bedre alternativ for disse barna. Men det vil derimot være naturlig å tenke på innerommet som et mer strukturereende miljø for barn med atferdsvansker enn hva uterommet, da særlig et naturområde vil være. Rasmussen (1996, s. 40) betrakter innerommet som en ramme leken kan bevege seg innenfor og vil derfor være oversiktlig for barnet. Drugli (2015, 2. 137) mener barn med atferdsvansker har problemer

med å fungere i et samspill med de andre barna i ustrukturerte aktiviteter som i utetiden. Og for noen barn kan uterommet kanskje være litt skremmende mener Storli (2013, s. 348), ved at området ikke er like avgrenset som innerrommet og fremstår derfor for barnet som mer uoversiktlig.

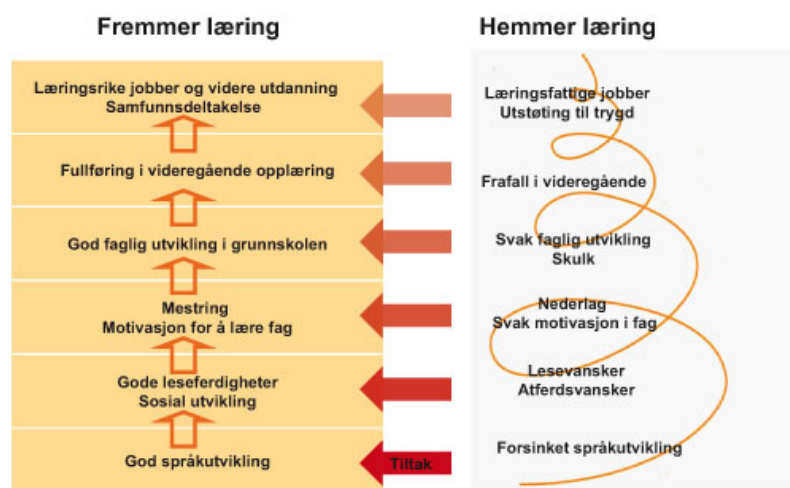
## **2.6 Inkluderende felleskap**

Barnehageloven § 2 (Lov om barnehager, 2005, s. 109) vektlegger at alle barn har krav uansett funksjonsnivå på likeverdige muligheter til å delta i meningsfulle aktiviteter i et felleskap med andre jevnaldrende. Felleskapet står også sterkt i *Læring og felleskap* (St.meld. 18. 2010-2011) hvor det legges vekt på at barnehagen skal være en forebyggende arena som arbeider for at alle barn uansett forutsetninger skal få oppleve seg som betydningsfulle. Dette påpekes også i *Rett til læring* (NOU, 2009:18, 2009) ved at alle barn og unge skal få være del av et inkluderende felleskap som skal gi dem gode muligheter for å lære og ikke minst utvikle seg selv. Nordahl et al. (2012, s. 19) mener det i reduserings- og forebyggingsarbeidet ved atferdsproblematikk vil være vesentlig å tenke på inkluderingsbegrepet for å unngå utstøting. Dette handler om å etablere og opprettholde kulturer, felleskap og sosiale systemer hvor en innlemmer alle barn slik at de vil oppleve at de hører til. Drugli (2015, s. 159) mener barnehagen byr på unike læringsmuligheter gjennom et inkluderende felleskap ved at det vil finnes mange ulike relasjonspartnere og barn i ulike aldersgrupper som kan bidra til sosial læring hos barn med atferdsproblematikk. Det sosiale inkluderende felleskapet tilbyr disse barna også mange gode rollemodeller mener Nordahl et al. (2012, s. 23), men understreker at læring av hensiktsmessig atferd er nødvendig for å realisere et inkluderende felleskap. Det vil også være avgjørende med et fokus på verdier, holdninger og oppfatninger hos deltakerne, som igjen setter store krav til de voksne rundt barna. De må aktivt vise at alle barn er forskjellige og at et felleskap har plass til alle. Likevel foregår det utstøtingsprosesser på ulike arenaer som fører til ekskludering. Når en normbrytende atferd vises over tid vil den ofte danne et grunnlag for stigmatisering fra de andre i felleskapet som gir en del barn med atferdsvansker opplevelsen av å stå utenfor. Mangel på vennskap og ikke oppleve å bli godtatt av jevnaldrende kan skape grunnlag for å søke sammen med andre som også blir skjøvet ut. Slik kan negative miljøer oppstå som igjen vil forsterke den problematiske atferden (ibid.). Det å hjelpe barn som har vansker til å bedre sine sosiale ferdigheter slik at de vil få innpass i leken vil derfor være viktig for å forebygge videre utvikling av problematferd. Resultater fra tiltak viser positiv utvikling dersom barn med atferdsvansker får innpass og opplever å bli akseptert av jevnaldrende (Drugli, 2008., s. 32).

## 2.7 Barnehagen som arena for forebygging og tidlig innsats

Drugli (2015, s. 67) påpeker viktigheten av å ta atferdsvansker som oppstår tidlig, da særlig i førskolealderen på alvor. Jo tidligere barnet viser tegn til atferdsvansker, jo større sjanse er det for at dette vedvarer og kan gå over i en mer alvorlig atferdsslidelse. Tidlig innsats defineres i Stortingsmelding 16 (2006-2007) som innsats tidlig i et barns liv, og tidlig inngrep når problemer oppstår og avdekkes. Drugli (2015, s. 45) peker også på at tiltak som har god effekt på mindre barn, ofte ikke har like god effekt når det blir benyttet på større barn. Det tidlige arbeidet i barnehagen viser seg derfor som svært avgjørende. Dette kommer også frem i offentlige styringsdokumenter hvor økning av kvaliteten i barnehagen har stått i fokus de senere år. I *Kvalitet i barnehagen* (St.meld. 41. 2008-2009) beskrives førskolealderen som en intensiv fase, hvor læring og kompetanse tilegnes i et unikt tempo sett i sammenheng med andre livsfaser. Det legges også vekt på de tidlige barneårene som grunnlag for videre utvikling og læring. Barnehageloven § 2 (Lov om barnehager, 2005, s. 105) vektlegger at barnehagen har et særlig ansvar i å forebygge og oppdage barn med særskilte behov. Det pekes også på at barns tidlige erfaringer med jevnaldrende er av stor betydning for deres samspillferdigheter. Ettersom atferdsvansker må betraktes som avhengig av det sosiale felleskapet (Nordahl et al., 2012, s. 19) ses barnehagen som en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap for barn med atferdsvansker (Lov om barnehager, 2005, s. 105).

I *Rett til læring* (NOU, 2009:18, 2009) pekes det på at bagatellmessige problemer og forsinkelser som f.eks. atferdsvansker kan gi barn utfordringer senere i livet i forhold til læring og sosial utvikling. Dette viser Stortingsmelding 16 (...og ingen sto igjen - tidlig innsats for livslang læring 2006-2007) oss ved denne figuren:



(Figur 1.2 Faktorer som fremmer og hemmer læring, 2006-2007)

Her viser de til småbarnsalderen som en viktig periode til å utvikle en evne til god kommunikasjon. Helsegevinsten for å redusere sosial ulikhet gjennom tidlig tiltak i barnehagen ses derfor ved denne figuren som store (St. Meld. nr. 16, 2006-2007).

Hvilken betydning kan det ha for barn med atferdsvansker i barnehagen å få benytte uterommet i samhandling med andre?



### **3.0 Metode**

I dette kapittelet gjør jeg rede for arbeidsprosessen med denne oppgaven og de ulike valgene jeg har tatt underveis på bakgrunn av metode- og vitenskapsteori. Jeg beskriver derfor valg av metode på bakgrunn av problemstilling, presenterer valg av forskningsdeltakere, utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene og hvordan jeg bearbeidet mine data for å komme frem til mine funn. Til slutt vurderes studiets kvalitet og dets etiske betraktninger.

#### **3.1 Valg av metode**

Forskning starter i følge Kleven (2011, s. 12) med en undring og har til hensikt å besvare eller belyse. Da jeg til slutt kom frem til mitt forskningsspørsmål ønsket jeg å se på erfaringer i bruk av uterommet til barn med atferdsvansker. For å komme frem til målet om å finne svar, så jeg betydningen av å velge en metode som best mulig kunne belyse dette (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 140). Etersom jeg var ute etter personlige meninger og erfaringer pedagoger hadde gjort seg opp om mitt forskningstema, ble det naturlig for meg å velge en kvalitativ tilnærming, da i form av intervju. En kvalitativ metode ville gi meg mulighet til fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og oppfatninger om mitt forskningstema (Guðmundsdóttir, 2011, s. 16). Metoden gir grunnlag for fordypning og er preget av nær kontakt mellom meg som forsker og de personene jeg velger å studere (Thagaard, 2013, s. 11). Ved en slik tilnærming mener Postholm (2010, s. 35) jeg som forsker prøver å danne meg et helhetlig eller komplekst bilde av perspektivet hos deltakerne ved at jeg fanger opp ulike biter og prøver å sette disse sammen til å danne et fullstendig bilde av fenomenet som undersøkes. Jeg søkte derfor med et kvalitativt forskningsintervju å forstå verden sett fra mine intervjupersoners side, og å avdekke deres erfaringer og opplevelser om barn med atferdsvansker i uterommet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20).

I den første fasen av arbeidet med denne masteroppgaven var jeg bestemt på mitt tema, men problemstillingen var noe svevende. Etter å ha kommet i gang ble ting klarere og det ble enklere å peke ut hvilken retning jeg ville med min problemstilling. Jeg så derfor underveis at det også ville ha vært hensiktsmessig for å undersøke hvilken betydning uterommet kan ha for barn med atferdsvansker og også ha benyttet meg av barneintervju i tillegg for å ha fått deres perspektiv. Jeg mener selv dette ville ha vært en berikelse for oppgaven, men ettersom jeg hadde bestemt en tidsramme på dette prosjektet til å være et semester, vurderte jeg dette til at tiden ikke var tilstrekkelig. Dette ville føre med seg en søknad til REK, (Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) og flere ukers behandlingstid. Så for at tiden skulle være tilstrekkelig med tanke på innhenting av data

og det videre analysearbeidet valgte jeg derfor å utelate barneintervju og bare intervjuer pedagoger. Slik fikk jeg pedagogers oppfattelse og refleksjoner om betydningen av uterommet til barn med atferdsvansker.

I min studie ønsket jeg å se på pedagoger i barnehager sine opplevelser og erfaringer av barn med atferdsvansker i uterommet, og har derfor latt meg inspirere av en fenomenologisk forståelse av intervju. Gjennom et fenomenologisk vitenskapssyn tas det utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, hvor en søker å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40). Det tas utgangspunkt i aktørenes egne perspektiver og verden beskrives slik som den oppleves av forskningsdeltakerne selv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). I den forstand undersøker jeg de meninger deltakerne i min studie har tilegnet sine opplevelser gjennom sin yrkeserfaring. Jeg intervjuet derfor tre pedagoger ved tre ulike barnehager som har rettet et lite fokus mot bruk av naturen og uterommet i sin hverdag.

### **3.2 Valg av forskningsdeltakere**

Mine deltakere er alle utdannet pedagoger som jobber i ulike barnehager. Med utgangspunkt i min problemstilling ønsket jeg barnehageansatte som jobbet i barnehager med et fokus rettet mot bruk av naturen og uterommet. Alle tre barnehagene hadde en ”utegruppe” som i størst mulig grad benytter seg av uterommet som arena i sin hverdag. Jeg benyttet meg derfor av et strategisk utvalg for å sikre at deltakerne hadde *egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen* (Thagaard, 2013, s. 60). Dette for å sikre at deltakerne i størst mulig grad hadde erfaringer i å være ute og i naturen. Utvelgelsen ble gjort på grunnlag av kunnskap om barnehagene fra før og undersøkelser på internett av deres fokusområder. Jeg benyttet meg deretter av mail til de aktuelle styrerne i barnehagene hvor jeg presenterte meg selv, min bakgrunn, formålet med min oppgave og hjelp til å rekruttere deltakere. Jeg etterspurte personer som ønsket å delta i min studie og som følte de hadde noe å bidra med til mitt tema. En slik måte å rekruttere deltakere på blir betegnet som et tilgjengelighetsutvalg (ibid.). Jeg tok kontakt med de aktuelle deltakerne på mail for å avtale tidspunkt for intervju og oversendte deretter informasjonsbrev og samtykkeerklæring (vedlegg A). Jeg måtte sende ut flere forespørsler pga. mangel på tilbakemeldinger fra enkelte. Det var også en pedagog som takket nei fordi han ikke følte han hadde nok kunnskap om mitt forskningstema, og den ærligheten setter jeg pris på. Deltakerne som ønsket å stille til intervju viste et engasjement ovenfor temaet og var positive i sine tilbakemeldinger.

Postholm (2010, s. 43) mener det i en mindre forskningsstudie med tanke på tidsramme og omfang er nok tjenlig å velge tre deltakere, og en kan gjennom tre intervju klare å finne en felles essens. Thagaard (2013, s. 65) understreker at omfanget at intervju ikke bør overskride den muligheten en har til å gjøre omfattende analyser pga. at dette både er tidkrevende og ressurskrevende. Ved en tidsramme på et semester vurderte jeg det derfor til at et omfang av tre intervju var nok. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) trenger heller ikke flere deltakere å tilføre noe nytt, ved at det nås et metningspunkt til oppgaven. Til tross for at mitt utvalg av tre deltakere er relativt lite, mener jeg de utgjorde et bredt nok spekter av kompetanse og erfaringer til å få en forståelse av tematikken og til å besvare min problemstilling.

### **3.3 Presentasjon av forskningsdeltakerne**

Deltakerne til min studie jobber som nevnt ved tre ulike barnehager. Disse barnehagene har alle en ”utegruppe” som benytter uterommet i større grad enn andre avdelinger på barnehagene. Alle sammen har en pedagogisk utdanning og representerer et bredt spekter av de utdanningen en finner innenfor barnehagesektoren. De innehar også mange års erfaring innenfor arbeid i barnehagen, men også i forhold til barn med atferdsvansker. Med hensyn til anonymisering og for å holde en oversikt over deltakerne har jeg valgt å kalle de for pedagog 1, 2 og 3. Nedenfor presenterer jeg deltakerne kort:

*Pedagog 1* er utdannet barnevernspedagog og har jobbet i barnehage i 10 år. Der jobber hun under en stor enhet hvor hun har ansvar for alt som omhandler barnevern. Hun sitter også litt i administrasjonen og jobber ofte opp mot barn som har fått tildelt enkelttimer. Hennes hovedbase er barnehagens friluftsavdeling hvor hun har vært siden 2010.

*Pedagog 2* er utdannet førskolelærer, men har videreutdanning både i veiledning og spesialpedagogikk. Hun har jobbet i barnehage siden 1998 og har mange års erfaring som pedagogisk leder ved ulike barnehager, men har jobbet ved barnehagen hun er nå siden 2004.

*Pedagog 3* var ferdig utdannet førskolelærer i 2005. Hun har jobbet både i privat, kommunal og åpne barnehager som pedagog. Hun drev også en familiebarnehage i 10 år hvor hun deriblant også hadde et administrativt ansvar. Hun har nå jobbet i tre år ved denne barnehagen, da både som pedagogisk leder og som barnehagelærer med spesialpedagogisk ansvar.

### **3.4 Utarbeiding av intervjuguide**

Et forskningsintervju kan utarbeides på flere måter. Når jeg i mitt tilfelle ønsket å få meninger og fortolkninger av mine deltakeres livsverden vil det være hensiktsmessig å benytte meg av et semistrukturert intervju. Denne måten å bygge opp et intervju på ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men er likevel et profesjonelt intervju (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Jeg utarbeidet meg derfor en intervjuguide (vedlegg B) hvor jeg tok utgangspunkt i min problemstilling og hva jeg ønsket svar på etter å ha fordypet meg godt i faglitteratur på forhånd. Jeg valgte å fokusere på fastsatte tema som jeg mente var relevante for min problemstilling og utarbeidet ferdige spørsmål på forhånd. Slik kunne jeg kontrollere underveis at vi hadde vært innom alle temaene jeg ønsket å få refleksjoner om. Til tross for fastsatte spørsmål som dannet en mal for intervjuene var jeg åpen for at deltakerne hadde andre forhold de ville ta opp og eventuelle tema jeg kanskje ikke hadde tatt høyde for i min utarbeidelse av intervjuguide (Postholm, 2010, s. 72). Jeg valgte å ta utgangspunkt i Thagaards (2013, s. 110) beskrivelse av et intervjus dramaturgi, hvor hun mener det er en fordel å starte intervjuet med spørsmål som kan bidra til å skape tillit og berolige deltakerne. Jeg startet derfor alle intervjuene med å snakke om deres bakgrunn, utdanning og erfaring før jeg gikk videre med de spørsmålene som krevde mer reflekterende svar. Avslutningen av intervjuet skulle tones mer ned igjen mot en nøytral og avslappende tone hvor jeg derfor prøvde å forsikre meg om at deltakerne hadde fått uttrykt det de syntes var viktig å få med.

I jakten på å finne gode spørsmål som skulle besvares best mulig var jeg bevisst på måten jeg utformet dem. Jeg prøvde å forsikre meg om at spørsmålene var åpne nok til å oppfordre mine deltakere til å komme med sine erfaringer og synspunkter, og at de stod fritt med tanke på hvordan de ønsket å svare på spørsmålene (ibid. s. 103). Jeg prøvde også å ha en kombinasjon av generelle spørsmål og eksempler på konkrete hendelser. Dette vil i følge Thagaard (2013, s. 104) gi meg som forsker en mulighet til å forstå deltakerens vurderinger og meninger i lys av de konkrete erfaringene. Jeg så også at konkrete eksempler ville bidra til å gi meg en bedre forståelse av hva deltakeren eksakt mente. Jeg ønsket også å stille oppfølgingsspørsmål når det oppstod tematikk som jeg mente var av interesse i forhold til min problemstilling, og ved eventuelle behov for at deltakerne trengte å utdype hva de mente (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 166).

### **3.5 Gjennomføring av intervjuene**

Jeg sendte på forhånd deltakerne en kort stikkordsliste over tema jeg ønsket å snakke om i intervjuet. Dette ble gjort bevisst ved at jeg ønsket at deltakerne skulle ha tid til å tenke å

reflektere litt på forhånd. Jeg vurderte det til at det ved mitt tema og mine spørsmål ikke var fare for å få planlagte svar de ønsket å formidle, men håpet derimot det kunne bidra til å gi meg fyldigere beskrivelser av det jeg søkte etter.

Mine intervju av pedagogene ble alle sammen gjennomført i de representative barnehagens lokaler. På forhånd antydte jeg til deltakerne intervjuene til å vare fra 30-45 min, noe som viste seg å stemme bra. Alle tre intervjuene lå mellom denne tidsrammen. Ved alle intervjuene hadde vi egne rom hvor vi kunne prate uavbrutt og uten forstyrrelser. Jeg avklarte på forhånd i mitt informasjonsskriv om bruk av opptaker under intervjuene, men valgte også å spørre før vi satte i gang for å forsikre meg om at det følte greit for deltakerne. Alle sa seg heldigvis villige til dette. Jeg følte praten fløt godt hos alle tre deltakerne tross bevisstheten av å bli tatt opp, og synes ikke noen av samtalene ble påvirket av dette. Med opptaker ga det meg en mulighet til å bevare alt som ble sagt, og jeg kunne konsentrere meg om mine deltakere og deres reaksjoner. Dette mener Thagaard (2013, s. 112) bidrar til å øke kvaliteten på min studie mot at jeg derimot kun hadde benyttet meg av notater underveis i intervjuet. Notater ville gitt meg mindre fyldige data å jobbe med.

Intervjuguiden opplevdes som en god mal for meg underveis i intervjuene. Jeg startet å stille spørsmål, og fikk gode utdypende svar. I alle intervjuene opplevde jeg at praten satt løst hos deltakerne, noe som gjorde at flere spørsmål ble besvart ved enkelte spørsmål. Men da var det lett for meg å holde oversikt over hva jeg følte hadde blitt besvart av spørsmålene i intervjuguiden, og kunne enten be deltakerne utdype mer eller hoppe over å stille det spørsmålet som ble besvart igjen. I jakten på å tilegne mening til det som ble sagt prøvde jeg å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) mener det er viktig å lytte til de meningene forskningsdeltakerne uttrykker, men også det som sies ”mellom linjene”. Jeg prøvde derfor underveis å få tak i det som vekket min interesse ved å få deltakerne til å utdype eller forklare nærmere hva de mente. Dette var noe jeg følte gikk bra, men som også ble bedre og bedre etter hvert intervju. Oppfølgingsspørsmål stilte jeg også noen ganger for å forsikre meg om at jeg hadde forstått deltakernes utsagn rett.

### **3.6 Bearbeiding av data**

Etter hvert enkelt intervju begynte jeg å transkribere lydopptakene mens de ennå satt ferskt i minnet. Dette var en arbeidskrevende prosess, men måtte gjøres for å få mine data klart til det videre analysearbeidet. Å transkribere betyr i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) å transformere. Et talespråk blir omgjort til skriftspråk, noe som innebærer et tap av stemmeleie og eventuelle kroppsspråk. *Et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og*

*preget av gjentakelser når det transkriberes direkte* (ibid. s. 205). Det var viktig for meg å få til en lesbar tekst i arbeidet med å transkribere, og valgte derfor å utelate dialekter ved å gjøre om til bokmålsform. Der valgte jeg å omgjøre den muntlige talen til et mer leselig tekstspråk, men har prøvd så langt det lar seg gjøre å skrive så ordrett som mulig og å ta vare på de meningene som lå i det som ble sagt. Ved å være bevisst denne prosessen som en fortolkningsprosess mener jeg å klare å få til et datamateriale som representerer mine deltakers utsagn godt. Alt av sensitiv informasjon ble ikke tatt med i transaksjonene med hensyn til deltakerne. Det ble heller ikke lagret personidentifiserende informasjon. Etter transkripsjonen av hvert intervju ble lydopptakene med en gang slettet.

I følge Thagaard (2013, s. 158) er det viktig at jeg setter meg grundig inn i mine intervjudata før jeg starter med å dele inn og klassifisere. Dette gjorde jeg ved å lese transkripsjonene flere ganger. Jeg fikk allerede etter å ha gjennomført alle intervjuene en forståelse av noen sammenhenger og mønstre som bidro til at det ble lettere for meg å identifisere sentrale tema i dataene. Jeg fortsatte det videre analysearbeidet ved å skrive koder i marginen på transkripsjonene for å knytte begreper og utsagn sammen, og markerte beskrivelser jeg syntes fremhevet gode poeng. I det videre arbeidet prøvde jeg å sette de kodede avsnittene som omhandlet de samme temaene i kategorier som omhandlet *mestring gjennom bevegelse, samhandling med andre, innpass hos de andre og omgivelsenes betydning*. Disse kategoriene dannet grunnlaget for den videre tolkningen. Det er viktig for meg å presisere at de kategoriene er min tolkning av hvordan jeg forstår mine data, og andre forskere ville sannsynligvis delt inn materialet på andre måter (ibid.). I min drøftingsdel har jeg prøvd og knytte teoretiske begreper til den inndeling av kategorier jeg har foretatt meg. Mine tolkninger er en forståelse som er basert på de ulike tendensene jeg ser i dataene, forforståelse av temaet og den faglige forankringen til denne oppgaven (ibid.). Jeg prøver derfor å fremheve hva som er mine tolkninger og hva som er forskningsdeltakernes meninger, slik at leserne selv kan se hva jeg har tilegnet deltakernes utsagn.

### **3.7 Forskerrollen**

Postholm (2010, s. 136) betrakter forskeren som det viktigste instrumentet for å sikre god kvalitet i en kvalitativ studie. I innledningen presenterte jeg min egen bakgrunn for denne oppgavens tema. Slik synliggjorde jeg min subjektivitet som vil være viktig med tanke på at fortellingene i denne historien vil kunne være påvirket av meg som forsker, da gjennom egne erfaringer og historie. Også i møtet med mine forskningsdeltakere var jeg bevisst på min rolle som forsker. Jeg begynte møtene med å snakke litt løst om ting for å skape en god tone og en

trygg atmosfære. Slik håpet jeg å bidra til at intervjuene skulle få gode utgangspunkt som kan være svært avgjørende for intervjuforløpet (Postholm, 2010, s. 82). Jeg følte dette hjalp veldig til å få en mer naturlig uformell setting. Thagaard (2013, s. 113) mener det er av stor betydning å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen for at det skal få en god kvalitet. Ved at alle mine forskningsdeltakere viste en interesse for mitt forskningstema synes jeg i alle intervjuene å klare å etablere en felles nærhet til feltet som ga meg tillit. Jeg var under hele prosessen i utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene veldig bevisst på unngå egne verdier ved å prøve å stille ”med et åpent sinn” (ibid. s. 115). Jeg synes jeg klarte dette bra ved å ha åpne spørsmål som ikke ledet deltakerne inn på det jeg ønsket de skulle svare, men det de faktisk selv hadde opplevd og erfart. Alle sammen følte jeg kom med egne reflekterende meninger om mine ulike tema med gode eksempler i forhold til praksis. Dette gir meg en pekepinn på at det de sier har en rot i noen faktiske hendelser. Selv om jeg følte jeg klarte å stille spørsmål som ikke var ledende og forholde meg objektiv under intervjuene, vil fortellingene som er kommet frem i intervjuene være en sannhet som er skapt i møtet med meg som forsker og i den settingen intervjuene ble gjennomført (Postholm, 2010, s. 129). Jeg har i funn og drøftingsdelen prøvd og gjengitt forskningsdeltakernes egne personlige sannhet, men jeg vil være den som har tilegnet sannheten mening.

### **3.8 Metodekritikk- studiets kvalitet**

I forsøk på å beskrive studiets kvalitet vil det være aktuelt å drøfte prosessen opp mot tre sentrale begreper som blir benyttet i forskning: Reliabilitet, validitet og generalisering. *Reliabilitet* har med forskningsresultatene troverdighet å gjøre. Begrepet etterspør hvorvidt mitt resultat kan reproduseres av andre forskere ved andre tidspunkt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Thagaard (2013, s. 202) mener god reliabilitet vil være vanskelig å oppnå i kvalitative studier, nettopp på grunn av at resultatene vil være historier som er kommet frem i det møtet og settingen intervjuene ble gjennomført i. Men for å forsøke å styrke reliabiliteten i kvalitative studier kan en gjøre forskningsprosessen så gjennomsiktig som mulig ved å gi detaljert beskrivelser av strategi og metoder (ibid.). Jeg har derfor prøvd å synliggjøre dette i min metodedel, men har også hatt fokus på å synliggjøre hva som er mine fortolkninger og hva som er deltakernes refleksjoner under min empiri og drøftingsdel. Resultatene vil være reliable i forhold til mine resultater, men andre forskere ved andre tidspunkt vil derfor kunne få andre resultater og kanskje også tolke disse annerledes.

*Validitet* hører til hele forskningsprosessen og dreier seg om hvorvidt min metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Gjennom å

sette meg godt inn i teori og faglig forankring av tematikken på forhånd mener jeg spørsmålene ble gode nok til å klare å besvare problemstillingen. Jeg mener også jeg klarte å stille mine spørsmål åpne og objektive nok til at jeg ikke ledet deltakerne inn på noe svar. Thagaard (2013, s. 205) presiserer validitets-begrepet ved at jeg stiller meg spørsmålet om de tolkninger jeg har kommet frem til, er gyldig i forhold til den virkeligheten jeg har studert, og ved å velge forskningsdeltakere på grunnlag av deres kjennskap til og erfaringer med tematikken om atferdsproblematiske barn og uterommet mener jeg deltakerne klarer å belyse temaet på en valid måte. Ved å benytte meg av semistrukturert intervju hadde jeg muligheten til å opprettholde en god validitet underveis i intervjuene ved å kunne kontrollere informasjonen og meningen i det som ble sagt. Jeg benyttet meg av oppfølgingsspørsmål underveis hvis det var noe som var uklart eller om jeg oppfattet det som ble sagt riktig (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 278). Jeg har også vært bevisst validiteten i analysearbeidet. Og ved å transkribere samme dag som intervjuene ble gjennomført, hadde jeg fortsatt det som ble sagt og eventuelle meninger bak disse friskt i minne. Jeg mener derfor jeg klarte å transkribere så ordrett som mulig det som ble sagt slik at det representerer intervjudeltakernes meninger godt.

*Generalisering* omhandler et mål om å kunne gjøre funnene universelle og om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (ibid. s. 289). Min studie innehar for få forskningsdeltakere til å kunne generaliseres, og resultatene trenger nødvendigvis ikke å være representative for resten av befolkningen. I min studie har jeg prøvd å presentere tre pedagogers beskrivelser av erfaringer om barn med atferdsvansker og deres betydning av å få benytte uterommet i samhandling med andre. Funnene representerer derfor deres dyptgående refleksjoner om temaet, noe jeg ikke kunne ha undersøkt ved andre metoder enn intervju. Derfor har ikke målet med denne studien vært å kunne generalisere, men jeg mener på tross av få forskningsdeltakere funnene allikevel kan gi en rettleiding på hvordan det er ved andre tilfeller.

### **3.9 Etiske betraktninger**

Gjennom intervjuforskning oppstår det etiske problemer på grunn av dens utforskning av menneskers privatliv for og så legge beskrivelsene ute i offentlighet. De etiske problemstillingene må tas hensyn til gjennom hele prosessen til det foreligger en ferdigstilt rapport (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). Jeg vil ta for meg tre områder av etiske retningslinjer som tradisjonelt diskuteres for forskere: informert samtykke, konfidensialitet og forskningsdeltakernes konsekvenser av å delta i prosjektet (ibid. s. 102).



*Informert samtykke* hentet jeg inn ved å lage et informasjonsskriv som jeg sendte med ved førstegangskontakt med forskningsdeltakerne (Vedlegg A). Her presenterte jeg formålet med studien som jeg hadde ved det stadiet, og redegjorde for hva det ville si for deltakerne å delta. Jeg prøvde å gi så god informasjon som mulig om prosjektet slik at de skulle vite hva de ble med på uten å gå for dypt inn i temaet. Jeg gjorde det også klart i informasjonsskrivet deres mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen. Slik fikk deltakerne selv velge om de ville delta eller ikke.

For å opprettholde forskningsdeltakernes *konfidensialitet* har jeg unnlatt å presentere informasjon som kan bidra til å identifisere deltakerne selv eller barnehagene de jobber i. Derfor presenterer jeg de som pedagog 1, 2 og 3 i oppgaven. Jeg mener også oppgaven ikke inneholder sensitiv informasjon som ville ha vært med på å identifisere enkeltpersoner, så hensynet til konfidensialitet har vært enkelt å opprettholde ved at miljøet oppgaven representerer er relativt stort. I forkant av min studie undersøkte jeg om mitt prosjekt var meldepliktig til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) og fant at hvis jeg skulle behandle lydopptak elektronisk måtte jeg sende inn en søknad. Dette ble gjort i god tid pga. av en del ventetid, og fikk etter noen uker tilbakemelding og godkjenning til innhenting av data (Vedlegg C). I samsvar med tilbakemeldingen fra NSD gjorde jeg det klart i informasjonsskrivet til forskningsdeltakerne at alt av informasjon og lydopptak ville bli slettet etter transkripsjonene slik at ingenting av personopplysninger kunne kobles til datamaterialet.

På grunn av at jeg etterspør forskningsdeltakernes personlige erfaringer og ikke intime og sensitive tema om deltakerne selv i min studie, vurderer jeg *konsekvensene* i forhold til å bli påført skade av å delta som svært små. Også skade ovenfor gruppen de representerer ser jeg som små. Jeg har forsøkt å behandle forskningsdeltakerne med respekt gjennom hele prosessen. Dette har jeg gjort ved å være åpen og ærlig, og gitt dem den nødvendige informasjonen slik at de skal ha følt seg ivaretatt. I begrepet konsekvenser inngår også vurderingen av nytte og fordeler deltakelsen kan få. I dette tilfellet vil jeg mene å synliggjøre deres erfaringer om mitt forskningstema kan gjøre nytte for alle innen de relaterte yrkesgruppene som jobber med atferdsproblematisk barn. To av forskningsdeltakerne beskrev temaet som veldig interessant, og jeg tolker derfor deltakelsen som et ønske om å bidra til en synliggjøring av sine erfaringer.

Hvilken betydning kan det ha for barn med atferdsvansker i barnehagen å få benytte uterommet i samhandling med andre?

## 4.0 Empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere de viktigste funnene som ble gjort i mine tre forskningsintervju på bakgrunn av min problemstilling. Her vil jeg prøve å belyse og tolke pedagogenes refleksjoner, og vil gjennom sitater i teksten utdype eller bekrefte disse. Funnene er delt inn i fire kategorier som beskriver essensen i intervjuene: *Mestring gjennom bevegelse, samhandling med andre, innpass hos de andre og omgivelsenes betydning.*

For å få en forståelse av hva forskningsdeltakerne la i begrepet atferdsvansker og hva det var som gjorde at atferdsvanskene kom til syne etterspurte jeg deres oppfatning av problematikken. Noe jeg mener kan være greit å belyse ved at atferdsproblematikk er en bred vanske med mange ulike definisjoner. Dette mener jeg vil bidra til å gi leserne en større forståelse av hva som ligger bak pedagogenes refleksjoner. Alle deltakerne mente at dette var barn som ikke fulgte sine jevnaldrende i utvikling. Det var barn som hadde vansker med å være i det sosiale og som ikke klarte å ta inn over seg inntrykkene og prosessere dem likedan som et godt fungerende barn. Det kunne ta inn for mye inntrykk eller for lite og utrykte seg gjerne gjennom utagering og det de kalte ”mye kropp”.

### 4.1 Mestring gjennom bevegelse

Alle pedagogenes erfaringer var preget av at barn med atferdsvansker ofte hadde mye uro i seg. De mente disse barna hadde et større behov for bevegelse, og da større plass enn et innemiljø stort sett kunne tilby. Deres mestringmuligheter ble derfor også begrenset på denne arenaen ved at de ikke fikk tatt i bruk sin kropp i den grad de hadde behov for mente alle pedagogene. Pedagog 3 påpekte at utfordringene ble store hos barn med atferdsvansker da det ble for fysisk trangt rundt dem.

*(...) for det er jo mye ”kropp” ofte da...” (Pedagog 3)*

Pedagog 1 mente at det virket ofte som om de følte seg innesperret og at de kanskje slet litt med å være inne pga. deres fysiske måte å være på. Hun påpekte også at det er lettere for disse barna å få ut litt av den indre uroen gjennom å få brukt seg fysisk i uterommet. Pedagog 2 mente at mange av disse barna trengte de fysiske utfordringene uterommet innbyr til slik at de får bevege seg mye mer. Hun mente derfor atferdsvanskene ikke ble så synlig når de kom i uterommet.

*”(...) Da får de jo løpe opp bakken og ake seg, balansere og klatre og alt det der. Og da blir de på en annen måte, da får de liksom spilt på sine styrker. Mange av disse barna er jo motorisk og fysisk flink og sterk. Så da blomstrer de jo når de kommer ut, kontra når de er inne og sitter med bordaktiviteter... Vi kan jo se det på enkelte at det*

*blir en utfordring, de har jo ikke konsentrasjon i så lang tid. Så er det kanskje lettere å se det inne da, enn ute... for da kan de flakke mer rundt uten at det blir så veldig tydelig.” (Pedagog 2)*

Pedagog 2 mente at det ikke ble stilt de samme kravene til barna utendørs som det ble gjort inne ved at det er mer fritt i forhold til aktiviteter og bevegelse. Inne fikk de ofte velge mellom ulike aktiviteter å holde på med, noe hun mente de slapp i uterommet hvor de fikk leke med det de ville. Og for at disse barna skulle føle mestring av aktiviteter i innerommet under mer strikse rammer, har hun en oppfatning av at disse barna var mer avhengige av å motiveres og gis hjelp for at de skulle klare å holde fokuset med den oppgaven eller leken de holdt på med.

*”(...) ute slipper de jo å konsentrere seg om at nå skal vi sitte her å perle et perlebrett for eksempel. Slike oppgaver får de jo ikke ute. Det er jo viktig at de får begge deler, at de også må øve på å sitte en stund og konsentrere seg, det har de jo et behov for. Men det er kanskje slik at du må hjelpe de litt på slutten da for at de skal bli ferdige med perlebrettet slik at de føler mestring da...” (Pedagog 2)*

De samme kravene ble heller ikke stilt i uterommet ved måltid osv. mente pedagog 2. Hun påpekte at det var mer rom for deres kroppslighet i de ulike aktivitetene utendørs enn ved gitte rammer som det ofte var rundt f.eks. frokostbordet inne i barnehagen. Hun mente det ble mye å forholde seg til for barn med atferdsvansker som har en trang til bevegelse. Her måtte de sitte rett opp og ned på sin stol og gjerne vente med å gå fra bordet til alle sammen var ferdige med å spise osv.

*”Ute blir det ikke så... ja, de skal jo sitte pent der også, men der har du litt mer slingringsmann på både hvor du sitter og... søler du kakaoen din så forsvinner den jo ned i bakken, inne så renner den utover hele bordet, ned på stolen og ned på golvet... så det blir mye mer synlig da. De andre barna ser det... ”åhh, han sølte igjen!” eller ”han veltet glasset sitt!”.” (Pedagog 2)*

Pedagog 3 var inne på at barn med atferdsvansker ofte fikk mye negativ respons av sin kroppslige atferd innendørs som begrenset deres mestringsmuligheter ved denne arenaen.

*”(...) det er lettere for dem å ikke gjør det de ikke skal gjøre ute i forhold til å være fysisk på de andre, hvis det er det som er problemet. Og det er jo ofte barn med mye energi, og er ofte motorisk flinke. Så da har de jo en egen arena ute egentlig som de er gode på. Så da mestrer de jo bedre ute enn inne. For inne så blir på en måte deres styrker dempet litt, vi skal ikke løpe inne, vi skal ikke hoppe, ikke klatre på den hyllen.*

*Mens ute så er jo det noe som... ”yes, flink til å løpe”, ”oj hvor høyt du klatret”. Så det er på en måte en litt stor kontrast.” (Pedagog 3)*

Hun var også inne på at dette er barn som ofte hadde en aktiv og det en kan kalle bråkete lek, slik at deres lek ofte ikke var forenelig med et trangt rom. Hun mente barna kunne holde på mer med denne leken uten at det ble bråk og støy utendørs. De kunne gjøre mere ut av leken gjennom bevegelse og høye stemmer uten å få negative tilbakemeldinger som gjør at mestringsmuligheten ville være mye større i uterommet. Pedagog 2 mente også barn med atferdsvansker ofte var veldig flinke motorisk og at de derfor skåret mye på de aktivitetene som ble gjort i uterommet. De var ofte flinke på ski, sykle og i forhold til balansering osv. Dette ga dem mange positive tilbakemeldinger i uterommet mente hun. I innerrommet hadde de ofte høye stemmer, flakket mye rundt omkring og ødela for de andre barna som gjorde at det ble mye negative tilbakemeldinger påpekte pedagog 2.

*”Men vi prøver liksom at det ikke skal bli det da, men det blir nå det på en måte fort likevel. Inne så blir det sånn her: nei, slutt nå, sitt rolig, ikke rop. Ja alt dette her. Mens ute så trenger du ikke det, så det blir mye mer positivt å være ute enn å være inne.” (Pedagog 2)*

Alle pedagogene var enige om at uterommet bidro stort til motorisk utvikling og ikke minst til økt mestringsfølelse hos barn med atferdsvansker. Dette kunne pedagog 1 bekrefte ved å jobbe på en friluftsgruppe og en ”inne-gruppe”.

*”Jeg så jo tydelig forskjell i mestringsnivået til barna som var på friluft og de som ikke var på friluft... i det å være ute og det å komme seg opp bakken, og da igjen å henge med de andre barna i uterommet. Så jeg tror at hvis du mister den mestringen så henger du fortere etter de andre barna i uterommet også... at du opplever det som et nederlag igjen da.” (Pedagog 1)*

Pedagog 1 og 2 mente tydelig at disse barna ble mye flinkere ved å være mye på tur etter hvert også hvis de slet litt med motorikken. Begge pedagogene kom med et eksempel hvor det hadde vært koblet inn fysioterapeut til barn som slet med motorikken, men etter hvert kunne slutte behandlingen ved at de som friluftsgupper hadde vært mye på tur i uterommet.

Pedagog 1 så veldig ofte at fysioterapeutene kom i barnehagen for å møte barnet innendørs for å bygge opp hinderløyper med ting de fant i barnehagen. Men hun hadde ofte sett at de mange ganger måtte avslutte for at det ble for unaturlig for barnet. Dette mente hun kom mer naturlig i skogen ved at barnet måtte over tre-stubber og gå i ulent terreng. Hun påpekte derfor hvilken stor gevinst uterommet kunne gi ved at en kunne avslutte slike typer behandling. Pedagog 1 og hennes kolleger hadde ofte reflektert og sett at barn med

atferdsvansker og diagnoser ofte ikke tenkte over at de måtte gå i fotsporene til de andre, og ikke på isen for å komme seg opp den bakken f.eks. Men påpeker at dette kom seg ofte veldig raskt etter hvert.

*”Også har vi ofte tenkt på at det er noe psykisk eller ligger ganske sterkt mentalt... for det å komme seg fra a til b, det kan være tøft for veldig mange, Og det tenker jeg også er mestring for de barna med atferdsvansker og utviklingshemming, at det gjør noe med det mentale. Det gir dem mestring i å vite at de kommer seg frem de også.(...) Jeg tror det handler om å prøve og å prøve igjen... så opplever jeg at det gir dem kjempemestring av å få være i uterommet...” (Pedagog 1)*

Etter spørsmål om pedagogene hadde erfart om barn med atferdsvansker hadde valgt innerrommet eller uterommet fremfor noe annet var pedagog 1 og 2 klart enige.

*”Jeg vil tro at enkelte av de... hvis du spør dem, så hadde de nok heller vært ute enn inne.” (Pedagog 2)*

Pedagog 1 hadde erfart at de fleste barna med atferdsvansker har vært de barna som tidligst hadde spurt om de skulle gå ut, og som ikke maste om å gå inn. Pedagog 2 hadde også eksempler på hvor enkelte foreldre til barn med atferdsvansker og mye uro i kroppen hadde fortalt om hvorfor de hadde søkt barnet sitt til deres barnehage som benyttet seg mye av uterommet.

*”Og da har de jo sett selv av barnet sitt fungerer mye bedre ute, eller liker mer å være ute enn inne.” (Pedagog 2)*

I og med at pedagog 1 jobbet både på en ute-gruppe og det hun kalte en ”inne-gruppe”, spurte jeg henne om hun mente det var noen forskjell i ønske om å være ute blant barna i disse gruppene. Ved at barna med atferdsvansker i ute-gruppen ofte var de første til å spørre om ”skal vi ut?”, var hun usikker på om dette var på grunn av at det var en så kjent arena for dem eller ikke. For på ”innegruppen trodde hun barn med atferdsvansker kanskje ville ha valgt annerledes.

*”Ja, der er de jo ikke så vant til å gå ut, så der tror jeg de ser på det å gå ut som litt ukjent igjen. De er veldig vant til å være inne og... Jeg vet ikke, men kanskje føler at det er litt trygt å være inne da, at ute igjen blir litt uoversiktlig.” (Pedagog 1)*

## **4.2 Samhandling med andre**

Alle pedagogene var inne på at barn med atferdsvansker ofte havnet i konflikter ved å ha vanskelig for å innrette seg i samhandling med de andre barna. Pedagog 1 hadde erfart at barn

med atferdsvansker ofte ble utfordret på alle arenaer hvor det var andre mennesker, og i en hver sosial kontakt.

*”Generelt er jo det å forholde seg til andre type barn vanskelig, men jeg opplever at det er mye mindre konflikter utendørs allikevel.”* (Pedagog 1)

Dette var noe alle pedagogene var enige i, hvor de opplevde stor forskjell i konfliktnivået innendørs kontra i uterommet.

*”Det blir jo mer knuffing inne da opplever jeg. Mindre som skal til før det blir krangling.”* (Pedagog 3)

Det som gikk igjen i deres refleksjoner var at innerrommet ble for trangt for barn med atferdsvansker ved at barna kom så tett på hverandre. Uterommet hadde derimot et mye større areal hvor det var mer rom for kroppsligheten og stemmene deres i samhandlingen med de andre barna mente pedagog 2.

*”Så blir de ikke så tett oppe i hverandre. Slik at da blir det ikke så mye konflikter når vi er ute som når vi er inne. (...) Mye barn samlet på ei flate og da er det lett å komme borti, borti sidemannen og... ja, borti tegningen til sidemannen, eller faller, deiser oppi.”* (Pedagog 2)

Pedagog 3 mente i tillegg at konfliktene innendørs også ofte kom av at støyen ble så mye høyere enn i uterommet. Skuffer og dører ble ofte smelt rundt barnet, og ved at mange av barna med atferdsvansker ofte hadde vanskelig med å tolke inntrykkene rundt seg, ble det for urolig for barnet mente hun.

*”Det blir litt kaos i hodet også blir det vanskelig å holde på med et puslespill sammen med kompisen sin fordi at det blir for mye støy da for eksempel. Og det igjen fører jo til at barna blir urolig og ukonsentrert som igjen fører til at de ikke tåler at kompisen sin tar brikken, også blir det slåssing også har barnet utagert.”* (Pedagog 3)

Pedagog 1 så også veldig ofte at barna med atferdsvansker kunne bli veldig opptatt av gjenstander inne i forhold til ute.

*”At de skal ha den bilen, eller de skal ha den dukken, eller gravemaskin. Slike typer konflikter og slike typer oppheng da er det mindre av ute. Spesielt i skogen, for da har vi de tingene vi har i skogen...”* (Pedagog 1)

Hun mente derfor uterommet også bidro til å minske stressnivået til disse barna pga. de ulike opphengene og konfliktene.

Det var enighet blant alle pedagogene at leken i innerrommet var mer avhengig av å måtte styres av de voksne enn den var i uterommet. Frileken fungerte tydeligvis mye bedre blant barna i uterommet. I innerrommet måtte de ofte enten dele inn barna i grupper eller på

forskjellige rom som var uten forstyrrelser fra andre rundt. Slike tiltak måtte gjøres for å klare å holde konfliktnivået lavest mulig i innerrommet.

*”Så det ser vi at når det er mindre grupper og flere voksne – større voksentetthet, så er det lettere å holde de barna med utfordringer der.” (Pedagog 2)*

Både pedagog 1 og 2 mente grupperingene av barn skjedde mer naturlig i uterommet hvor barna fordelte seg selv litt mer rundt om i omgivelsene. De ble derfor ikke så tett på hverandre, og gruppene ble mer naturlig fordelt på mindre antall barn slik at konfliktene ble lavere.

*”Jeg hører mye mindre av at ”hun har gjort det” eller ”han har gjort det” i forhold til når vi er inne.” (Pedagog 2)*

Pedagog 3 mente også konfliktnivået ble større innendørs ved at barna ikke hadde den muligheten til å flytte leken i den grad de kunne i uterommet, og mente derfor den var mer avhengig av å bli voksenstyrt.

*”Hvis det for eksempel er 4-5 stykker som leker sammen også er det egentlig 2 stykker som vil holde på med noe annet, så er det to som følger etter og vil styre leken, så er det noe helt annet ute. For da blir det på en måte slik at de går til hver sitt og fortsetter leken i to puljer på en måte.” (Pedagog 3)*

Pedagog 3 hadde oppdaget at leken med barn med atferdsvansker ofte varte mye lengre i uterommet enn inne. Dette mente hun var pga. at barna fant mye mer innspill og inspirasjon til leken, særlig i skogen hvor årstider er i en konstant forandring.

*”Og det er jo med på å holde på leken og gjøre den mer spennende som igjen kanskje gjør at konfliktnivået er lavere da. (...) Også er det jo hvis de barna har problemer med å holde leken i gang da, så trenger de jo innspill fra andre og fra det rundt seg. Og det kan jo stoppe opp mye fortere inne på et rom, for da går det mye mer på hvilken lekekompetanse og hvilken erfaring du har med deg og bringer videre inn i leken. Og det kan jo være krevende for dem.” (Pedagog 3)*

### **4.3 Innpass hos de andre**

Felleskapet var noe pedagog 1 påpekte de jobbet spesifikt med i barnegruppene i barnehagen slik at alle uansett forutsetninger skulle bli inkludert.

*”Vi jobber mye med vennsksapsrelasjoner slik at de med atferdsvansker også opplever gode relasjoner til andre barn. At det skal være lov å være forskjellige. Ja, at de lærer seg og ser vi er forskjellige og at vi tolererer hverandre... Det tror jeg er litt viktig for*



*de andre barna også, at de lærer seg å tolke disse barna sine signaler og anerkjenne dem... At greit vi er ikke lik alle sammen.” (Pedagog 1)*

Pedagog 2 hadde reflektert over at barn med atferdsvansker ofte fikk et stempel som syndebukk blant barna selv om de ofte ikke hadde gjort alt av det som ble sagt. Barna plukket seg fort ut en som ofte fikk skyld, og jobbet derfor mye med å hindre dette. De fokuserte også veldig på å ikke alltid gi disse barna skylden, særlig hvis de ikke hadde sett situasjonen.

*”Var sikkert uheldig å kom bort i ikke sant, for det er jo mye det også, at de er uheldig å klumsete, slik at de gjør det jo ikke med vilje bestandig heller...” (Pedagog 2)*

I uterommet hadde pedagog 1 og 2 en oppfattelse av at barna med atferdsvansker lettere ble inkludert og fikk innpass blant de andre barna.

*”Jeg synes de er mer til å ha dem med seg da når de er ute enn inne. At de skviser lettere ute når de er inne.” (Pedagog 2)*

Pedagog 1 poengterte at leken innendørs var mer preget av ”finsosial” samhandling enn i uterommet. Hun mente derfor barna ble mye tettere på hverandre slik at det var mye mer disse barna da måtte holde kontroll på. Barna skulle mestre mer sosialt i en slik kontakt ved at de i tillegg også måtte holde seg i ro. Uterommet mente hun var lettere å forholde seg til for disse barna.

*”Det er lettere å mestre fysiske ting, så da har du den som en fysisk gevinst, og da er det kanskje lettere å mestre litt det sosiale ute også... For bevegelsene er større, rommet er større, og da får du mere mestring i den type aktivitet, og da mestrer du også å være med på å ta tur for å kjøre ned bakken på ski eller akebrett, eller få klatre opp i treet eller slengdissa.” (Pedagog 1)*

Dette var også noe pedagog 3 var inne på.

*”Er man god motorisk og mestrer det med å være ute, så vil det være lettere å komme inn i lek også å øke den sosiale kompetansen. Det henger jo sammen.” (Pedagog 3)*

Pedagog 1 mente derfor at disse barna ble litt mer lik de andre barna i aktivitetene i uterommet hvor det var enklere for dem å henge med de andre, og dermed også bli akseptert som en del av felleskapet. Hun så også mye mindre negativ atferd fra barna med atferdsvansker i uterommet enn i innerommet slik at de derfor lettere ble inkludert.

Pedagog 2 syntes det virket som om barn med atferdsvansker ofte fikk andre roller da de kom i uterommet. Innendørs mente hun det kunne virke som om de andre barna vernet litt mer om leken sin, mens de ble litt mer rausere da de kom ut.

*”Det er ikke hovedrollene for å si det slik, men de får noen roller da ute...”*  
(Pedagog 2)

Men hun mente også leken i uterommet var mer preget av andre roller hvor barna gjorde ting selv, og at disse barna hadde større interesser av det uterommet kan tilby enn innerrommet.

*”Hvis de aker, så aker alle. Ikke slik at nå aker jeg og du. De kan jo sitte to og to på akematten, men... da er det slik at de gjør det selv, det er ikke slik at de leker mor, far og barn og du har en rolle. Det er likedan når vi går på ski, da går vi jo individuelt.”*  
(Pedagog 2)

Pedagog 2 påpekte at hun syntes det var mye mindre av at disse barna ikke fikk være med i leken i uterommet enn i innerrommet. Men presiserte at de barna som oftest ble utestengt også måtte få litt hjelp til å inkluderes i uterommet.

*”Men da har de flere å spille på, for da er det flere avdelinger som er ute også som regel. Og da er det ofte at du finner noen, om du ikke finner noen å leke med på din avdeling så kanskje leker du med noen på en annen avdeling.”* (Pedagog 2)

Dette syntes også pedagog 3 hvor hun følte hun måtte styre barn med atferdsvansker litt inn i leken i uterommet også, men at det da ble litt enklere.

*”Det er mer muligheter ute, for da er det flere barn å spille på enn når de er på avdelingene sine.”* (Pedagog 3)

#### **4.4 Omgivelsenes betydning**

Alle pedagogene fortalte at de med en gang de så barn viste tegn til å ha noen utfordringer eller vansker i forhold til atferd, begynte de å snakke sammen for å kartlegge hvordan de best mulig kunne legge til rette for barnet før det ble for alvorlig. Pedagog 2 påpekte at barn med atferdsvansker ofte hadde vansker med å innrette seg etter de vanlige rutinene og systemene som fantes i barnehagen.

*”Så gjøres det mye på avdelingen for å se om det er noe med rammen på avdelingen og systemet eller strukturen der som gjør at barn ikke klarer det slik at vi må legge til rette for på en annen måte.”* (Pedagog 3)

Det var viktig for alle pedagogene å kartlegge hvilke situasjoner som var vanskelige for barnet med atferdsvansker. Her var det tydelig overgangssituasjoner som ble nevnt som spesifikk vanskelig for disse barna.

*”Da er det jo veldig mange voksne som mister fokus litt nedpå ikke sant, også er vi litt ovenpå, også avtaler vi, også blir det at det foregår litt for mye i barnehøyde som ikke vi har kontroll på. Og de barna som trenger mye struktur og stabilitet og noen som følger dem så blir det så de mister helt kontrollen i hva som foregår.”* (Pedagog 3)

Det var derfor overgangssituasjoner hvor situasjonene og aktivitetene ble for ustrukturerte og uforutsigbare atferdsproblematikken eskalerte seg og var tydeligst. Pedagog 3 mente dette var pga. at det ble for uoversiktlig, for mye støy og for mye som foregikk rundt barnet.

*”Det er jo noe med det her filtre som mangler litt til de her, og da kommer jo all denne støyen av de som løper på de og de som går fra bordet, også krangler noen, noen har bæsjet og må gå og skifte, også blir det så mye slike...” (Pedagog 3)*

Pedagog 2 så en betydning i å måtte gjøre det mer forutsigbart for barn med atferdsvansker innendørs i forhold til i uterommet, hvor de derfor gjorde avtaler med disse barna på forhånd slik at de skulle vite hva som skulle skje. Mens slike overgangssituasjoner var tydeligvis ikke et like stort problem i uterommet. Ingen av pedagogene kunne påpeke noen lignende utfordringer der. I uterommet var omgivelsene annerledes mente pedagog 2.

*”Mens når vi er ute da og skal gjøre alt det her, ser vi jo at det ikke blir slik. For da skal de bare hente sekken sin å sette seg, da slipper de å falle over noen, eller borti noen, eller svette vann på noen. (...) Du har jo mye som kan skje inne, og det skjer jo ikke ute, for de har jo ikke de samme tingene de skal gjøre ute som de skal gjøre inne.” (Pedagog 2)*

Pedagog 1 og 3 så også i sin barnehagehverdag at barn med atferdsvansker ofte ble utfordret spesielt ved slike unntakstilstander, og ved at arenaen ble for ukjent og for ny for barnet. Det ble utfordrende ved at barnet ikke hadde vært så mye i den situasjonen fra før av.

*”Spesielt slike unntaks... hente- og bringesituasjoner kan være vanskelig for enkelte barn. Når det er slike foreldrekaffer, altså som ikke er helt vanlig. En bytur istedenfor en skogstur kan være vanskelig.” (Pedagog 1)*

Pedagog 3 tenkte igjen at dette kunne ha noe med lys og lyd å gjøre. Hun mente mange barn med atferdsvansker ofte opplevde inntrykkene mye sterkere enn andre barn og at det ble for vanskelig, og en for stor utfordring for dem å forholde seg til. Men situasjoner i naturen mente hun aldri var en del av utfordringen hos disse barna. Heller ikke ved kjente eller ukjente plasser i skogen hadde hun merket noen forskjell på barnets atferd.

Hvilken betydning kan det ha for barn med atferdsvansker i barnehagen å få benytte uterommet i samhandling med andre?

## **5.0 Drøfting**

I dette kapitlet vil jeg drøfte deler av empirien med utgangspunkt i den faglige forankringen og problemstillingen for denne oppgaven, hvor jeg i tillegg supplerer med egne tanker og betraktninger. Denne delen er strukturert etter de samme kategoriene som empirien for å gjøre det mest mulig oversiktlig.

### **5.1 Uterommet som bidragsyter til mestring**

For alle pedagogene var det tydelig fysisk uro og trang til bevegelse som preget barn med atferdsvansker. Noe som samsvarer godt med beskrivelsene av disse barna, hvor deriblant Befring (2008, s. 378) bruker ordene aktiv, urolig, impulsstyrt og ofte aggressiv atferd. Haugen (2008, s. 28) refererer til en atferd som er uhensiktsmessig både for seg selv og for det miljøet barnet befinner seg i, ved at den vanskeliggjør trivsel og læringsutbytte. Jeg så derfor at denne atferden kunne skape store utfordringer, og stilte meg spørsmålet om hvor forenelig denne typen atferd var med innerommet i barnehagen, og hvilken betydning det kunne ha for dem å få komme seg ut?

Alle pedagogene hadde en felles forståelse av at innerommet nettopp ble for trangt for barn med atferdsvansker, hvor de ikke fikk utløp for sin kroppslighet og indre uro. De så i likhet med Lysklett (2013, s. 147) at barn med atferdsvansker ville få brukt opp mer av den energien de innehar, uten at det i like stor grad gikk utover de andre barna i uterommet. For det er ingen tvil om at uterommet nettopp innbyr til større aktivitetsnivå enn hva innerommet gjør (Hagen og Sandseter, 2013, s. 323). Dette kan ses i sammenheng med Kuo og Taylor (2004) sin studie, hvor barn med ADHD viste mindre tegn til symptomer på diagnosen i de samme aktivitetene i grønne omgivelser i forhold til lite grønne omgivelser. Innerommet hadde heller ikke rom for deres kroppslige væremåte i de ulike aktivitetene en barnehagehverdag innehar. Vanskene ble derfor veldig tydelig i innerommet kontra uterommet. De hadde ofte vansker med å sitte ved bordet og spise maten sin uten å komme bort i sidemannen, eller å søle ut melken sin ved uhell. I uterommet var det mer rom for bevegelse i de samme aktivitetene mente pedagog 2. Når vanskene blir tydelig for oss rundt barnet, mener jeg det kan være riktig å tro at vanskene også blir tydelig for barnet selv, hvor det i noen grad vil påvirkes negativt. Pga. de atferdsproblematiske barnas trang til bevegelse og deres vansker med å innrette seg i like stor grad som det kreves i innerommet, vil det for disse barna bli lite annerkjennelse av deres væremåte (Kibsgaard og Sandseter, 2013, s. 68). Gjentakende negative tilbakemeldinger vil bidra negativt til barnets utvikling mener Nordahl et al. (2012, s. 22). Og hvis innerommet byr på lite situasjoner hvor det gis muligheter for ros

hos barn med atferdsvansker ser jeg det hensiktsmessig å se på betydningen av å ta med disse barna ut, hvor det i følge alle pedagogene var større muligheter for mestring. For i følge Nordahl et al. (2012, s. 22) var mestringsbehovet stort hos barn med atferdsvansker i deres utvikling, og det kan derfor være av betydning å ta med seg Bergs (2000, s. 63) utsagn om at hvis miljøet byr på for lite stimuli i forhold til barnets behov, kan det bidra til passivisering og antisosial handling.

I følge alle pedagogene var innerommet ofte preget av stillesittende aktiviteter, og pedagog 2 påpekte at disse aktivitetene var lite forenelig med atferdsproblematisk barns konsentrasjon. I og med at mestring vil være svært viktig for de atferdsproblematisk barns utvikling, tyder det på at det ble lite av mestringsmuligheter for dem i innerommet i følge alle pedagogene. Deres erfaringer bar heller mye preg av mange nederlag på denne arenaen. Og for at de skulle mestre de stillesittende aktivitetene i innerommet, mente pedagog 2 barnet med atferdsvansker var avhengig av å motiveres og gis mer hjelp for at det til slutt skulle klare å mestre oppgaven i forhold til det var i uterommet. Det virker derfor for meg ut ifra pedagogenes refleksjoner at det var lite samsvar mellom de atferdsproblematisk barns væremåte og innerommets omgivelser. Dette vil i følge Haugen (2008, s. 28) vanskeliggjøre deres trivsel og læringsutbytte. Pedagog 2 presiserte at barn med atferdsvansker også trengte å få øve seg på stillesittende aktiviteter som krevde konsentrasjon, i og med at dette var noe som var krevende for dem. Ikke minst trengte barna å øve til de skulle begynne på skolen mente hun. I følge Berg (2000, s. 63) ser uteaktiviteter som oftest innebærer fysisk aktivitet ut til å ha en effekt på avreagering av spenning barnet har bygget seg opp, og å gi en bedring av konsentrasjon og målrettet arbeid. Jeg mener derfor det vil være en betydning for disse barna å få benytte uterommet i størst mulig grad. For i følge Berg (2000, s. 63) kan fysisk aktivitet hjelpe barna til å samle seg igjen for å enklere klare å holde oppmerksomheten i ettertid. Dette kan også ses i sammenheng med Vigsøe og Nielsens (2005) undersøkelse som i følge Lysklett (2013, s. 145) viste at ute-gruppen klarte å holde bedre på oppmerksomheten enn inne-gruppen som var fra samme barnehage. Dette var riktig nok en undersøkelse av ”alle” barn, og ikke barn med atferdsvansker. Men jeg mener det vil være riktig å tro at atferdsproblematisk barn også vil ha noe av det samme utbyttet som alle andre barn.

Under alle intervjuene ble det antydnet at barn med atferdsvansker oftest var fysisk og motorisk flinke. De hadde derfor sin egen mestringsarena i uterommet hvor de fikk mye positive tilbakemeldinger. Inne ble deres styrker dempet ved at de ikke kunne løpe, klatre osv. Gibsons (1979) teori om ”affordances” kan belyse hvorfor disse barna som følge av deres motoriske evner mestret mer i uterommet enn inne i følge pedagogene. Ved at barna oppfatter

hva miljøet de befinner seg i byr på av utfordringer og muligheter, vil uterommet by på større motoriske utfordringer enn innerommet. Og på grunn av deres evner mestret de derfor å være i uterommet bedre enn å være inne. Det ble også påpekt av pedagog 1 og 2 at barna som slet motorisk hadde et stort utbytte av å få være mye ute, og å få være med på tur også pga. at naturen byr på større utfordringer i forhold til ulent terreng osv. enn innerommet. I følge Gibson (1979) henger motorisk utvikling sammen med det perseptuelle systemet. Og jeg ser det derfor av betydning at barn med atferdsvansker får tatt i bruk sin trang til bevegelse, som i følge Kibsgaard og Sandseter (2013, s. 71) er en forutsetning for vekst og utvikling. I og med at det er gjennom kroppslige opplevelser barn lærer om seg selv som subjekt i samspill med omgivelsene (Merleau-Ponty, 1962), mener jeg det kan se ut til å være av stor betydning hos barn med atferdsvansker å få kroppslige erfaringer som bidrar til mestring og utvikling. Dette er barn som kanskje trenger de kroppslige erfaringene i større grad, ved å vise atferd som er lite hensiktsmessig i de ulike omgivelsene det befinner seg i. For i følge Lysklett (2013, s. 143) skjer den motoriske utviklingen og dermed den perseptuelle utviklingen mye raskere ved bruk av naturen i forhold til i et innemiljø. Pedagog 1 påpekte at hvis barn med atferdsvansker i tillegg til mye av det andre de slet med ikke klarte å henge med de andre barna motorisk i uterommet, ville de oppleve nederlag også på denne arenaen. Som jeg var inne på tidligere var tiden for barn med atferdsvansker i innerommet preget av mange nederlag med lite mestringsmuligheter. Ved å oppleve uterommet likedan som innerommet, vil det kanskje bidra til at barn med atferdsvansker ikke vil ha noen utviklingsarena. For i følge Nordahl et al. (2012, s. 22) er deres behov for mestringsopplevelser store for å klare å skape utvikling. Og i følge alle pedagogene var uterommet for barn med atferdsvansker nettopp en bidragsyter til mestringsopplevelser pga. at de ofte var motorisk dyktige. Uterommet fungerte derfor i følge pedagogene som en utviklingsarena for barn med atferdsvansker.

Både pedagog 1 og 2 var klare på at de trodde barn med atferdsvansker ville ha valgt å være i uterommet fremfor innerommet. Det var ofte disse barna som ytret et ønske om å gå ut, og ikke spurte om å gå inn. Barn søker utfordringer og oppfatter omgivelsenes muligheter som bidrar til mestring i følge Gibson (1979). Ved at barn med atferdsvansker i følge alle pedagogene ofte hadde en god motorisk kompetanse, vil uterommet by på større muligheter for motoriske utfordringer. For meg kan det derfor tyde på at uterommets omgivelser samsvarer bedre med disse barnas behov og væremåte enn hva innerommet gjør. Dette antydet pedagog 2 også, ved at mange foreldre til barn med atferdsvansker ønsket barna sine til deres ute-gruppe. Da hadde foreldrene sett barna sine fungere bedre i uterommet enn i innerommet. Som jeg nevnte tidligere vil det være naturlig å anta at vanskene blir tydelig for

barnet selv også når de blir tydelige for oss rundt barnet. Barnet merker kanskje at uterommet skaper større harmoni, og bidrar til en bedre hverdag ved at det blant annet blir mindre nederlag og negative tilbakemeldinger. Pedagog 1 trodde derimot at barn med atferdsvansker på ”inne-gruppen” ville ha valgt annerledes. Hun begrunnet dette med at disse barna ikke var så vant med å være ute, og kanskje så på uterommet som mer ukjent og uoversiktlig. Dette kan ses i sammenheng med Storli (2013, s. 348), som hevder noen barn synes uterommet virker mer skremmende ved at det er mindre avgrenset og fremstår som mer uoversiktlig enn innerommet. Ut ifra pedagog 1 sine refleksjoner, ser det derfor ut til at hvis uterommet blir brukt mer aktivt hos barn med atferdsvansker som synes denne arenaen er uoversiktlig, ville de ha blitt mer kjent og trygge på dens omgivelser. På dette viset ville disse barna kanskje ha fått utnyttet uterommets større muligheter for utvikling, og fått tatt i bruk sitt mestringspotensiale som i følge alle pedagogene var mye større i uterommet enn innerommet.

## **5.2 Positiv samhandling i uterommet**

Pedagogenes refleksjoner gjenspeilet problematiske forhold i alle sosiale situasjoner rundt barn med atferdsvansker, og at konfliktnivået derfor var stort blant dem. Alle pedagogene så i likhet med Drugli (2015, s. 137), at atferdsproblematisk barn slet i det sosiale samspillet ved at de i en hver kontakt ble utfordret på noe vis. Det som gikk igjen i deres refleksjoner var at konfliktnivået blant disse barna var generelt høyt, men at de opplevde konfliktene til å oppstå langt sjeldnere i uterommet enn i innerommet. Knuffingen var mye mer til stede inne, og de mente dette kunne forklares pga. rommets størrelse. Det virket igjen til at det ble for trangt for dem, ved at det var mye ”kropp” som gjorde at de kom borti de andre barna ved at de ble så tett på hverandre. Barn med deriblant ADHD viser en kroppslighet ved å ofte være på farten, og har mye hender og føtter i bevegelse (Rønhovde, 2010, s. 49). Pedagog 2 påpekte i samsvar med dette at de ofte var uheldig og ikke gjorde det med vilje.

Atferdsproblematisk barns væremåte kan derfor se ut til å gi disse barna mye konflikter som ikke bare er relaterte til dårlig sosial kompetanse, men også til deres kroppslige væremåte. Uterommet byr på et større areal slik at barna ikke vil komme så tett på hverandre, og det vil derfor være mer rom for deres kroppslige bevegelser i samhandling med de andre barna. Slik vil kanskje betydningen av å få benytte uterommet være stor for barn med atferdsvansker. Sjansen for å være uheldig og komme borti de andre barna ser jeg i likhet med pedagog 2 som mindre i større omgivelser enn i trange.

Støy og andre inntrykk var også et problem hos barn med atferdsvansker mente pedagog 3. Hun mente alt av lyder og aktiviteter som skjedde rundt dem virket forstyrrende



og førte til at de ble ukonsentrerte. Oppmerksomhetsproblemer inngår i diagnosekriteriene til barn med bl.a. ADHD, hvor de lett blir distraheret (Rønhovde, 2010, s. 48). Jeg kan derfor forstå pedagog 3 sin erfaring om at det ble vanskelig for dem å holde fokuset i den oppgaven de skulle fokusere på i innerrommet. Det oppstod derfor lett konflikter ved at det ble kaos i hodet til barnet. Forstyrrende lyder og andre barn tett på med andre aktiviteter, kan antas å være mindre framtrædende for barna i uterommet. Lydene vil også finnes her, men kanskje vil da disse lydene ikke være like høye og forstyrrende som pedagog 3 påpekte lydene i innerrommet var for barn med atferdsvansker. Igjen kom alle pedagogene inn på uterommets areal som avgjørende faktor for hvorfor det var slik. Pga. mindre akustikk vil naturlig nok lydene i uterommet bli dempet ved at arealet er mye større. Kanskje derfor vil barn med atferdsvansker føle mer ro og harmoni rundt seg i uterommet, som pedagogene mente det var blant barnegruppen på denne arenaen. Jeg mener derfor det kan se ut til uterommet kan bidra til en bedre lek for de atferdsproblematiske barna ved at barnet har mindre forstyrrelser.

I følge pedagog 1 bidro uterommet til en annerledes lek. Inne oppstod det ofte konflikter pga. at barn med atferdsvansker var opphengte i leker som de skulle ha. I uterommet var slike konflikter langt sjeldnere, da særlig i skogen hvor det kun var det skogen hadde å by på av utstyr som var tilstede for barna. Ved at uterommet pga. dets areal innbyr til større bevegelse kan det ses i sammenheng med Kibsgaard og Sandseter (2013, s. 71) som mener bevegelse henger sammen med lek. De mener barns vennskap ikke bare et resultat av deres relasjoner, men et resultat av deres felles aktivitet. Ved at barna i skogen ikke hadde de samme lekene å "sloss" om vil de kanskje må finne noe felles i uterommet eller skogen for å få til en lek. Og kanskje er det dette som menes med at kroppslige opplevelser av barnas omgivelser er viktig for å kunne lære om seg selv som subjekt og i samspill med omgivelsene (ibid.). Sett i sammenheng med forskning fra Håfner (2002), viste det seg i følge Lysklett (2013, s. 146) at barn i naturbarnehager var mer sosiale, mindre aggressive, passet bedre på andre barn, hjalp andre barn og jobbet bedre i team. Resultatene ble nettopp begrunnet ved at tilgangen på leker særlig i naturen er mindre og barna lekte derfor mer med hverandre istedenfor.

For at leken skulle fungere best mulig i innerrommet var det enighet blant pedagogene at den var avhengig av å måtte styres av de voksne. De måtte være tettere på slik at de klarte å holde barna med utfordringer i den aktiviteten de holdt på med. De måtte også dele barna opp i grupper for å få en avstand, slik at det slapp å bli forstyrret av det som evt. foregikk rundt barnet. I følge Ogden (2015, s. 84) har de voksne i barnehagen en unik mulighet til å påvirke barnas sosiale samhandling, forebygge konflikter og dempe utagerende atferd gjennom å

strukturere det fysiske miljøet og sikre en balansert sammensetning av barnegrupper. I følge alle pedagogene var de avhengig av å påvirke barnas lek i innerrommet for at det ikke skulle bli utagering for de atferdsproblematiske barna, og for at de skulle fungere best mulig i samspillet med de andre. I uterommet derimot erfarte pedagogene at grupperingene av barn som de måtte styre i innerrommet, skjedde mer naturlig selv. Slik mente de konfliktnivået ble naturlig dempet i uterommet, uten at de trengte å gå inn for å strukturere i samme grad som de måtte i innerrommet. Dette til tross for at barn med atferdsvansker i følge Ogden (2015, s. 84) har behov for et strukturert miljø. Også Drugli (2015, 2. 137) hevder de atferdsproblematiske barna har problemer med å fungere i samspillet med de andre barna i de ustrukturerte aktivitetene som ofte foregår i utetiden. Det kunne derfor virke som at de fleste barn med atferdsvansker ikke hadde det samme behovet for struktur i uterommet som de hadde i innerrommet, hvor barna kom tettere på hverandre. Kanskje kunne dette ha å gjøre med at barna strukturerte seg selv naturlig i uterommet i følge pedagogene? Ved at pedagogene i barnehagen har mulighet til å strukturere det fysiske miljøet, ser jeg derfor at det kanskje vil være av enda større betydning for barn med atferdsvansker å bli tatt med i uterommet eller i naturen hvor konfliktene i følge pedagogene var tydelig mindre.

Konfliktene ble også dempet ved at barna selv kunne styre mer over sin egen lek, ved å endre eller å flytte på den mente pedagog 3. Noe som også blir poengtert av Lysklett (2013, s. 145), hvor leken i naturen ser ut til å ha en åpen og fleksibel karakter ved at både arena, tema for leken og deltakere kan forandre seg raskt underveis. Pedagog 3 mente i likhet med dette at ved eventuelle uenigheter kunne barna gå hver til sitt og fortsette leken i to puljer i uterommet. Resultatet blir derfor et høyt aktivitetsnivå med en dynamisk lek som bidrar til mange hurtige og fantasifulle mentale prosesser som er positive for barns utvikling (ibid.). Sett i sammenheng med atferdsproblematiske barns behov for aktivitet ser jeg derfor dette som positivt, men også av betydning i forhold til at de skal kunne få en god hverdag.

Uterommets mange innspill til leken var noe pedagog 3 verdsatte. I følge Fjørtoft (2013, s. 187) byr naturen og uterommet på konstante endringer av årstider og værtyper, og vil derfor bidra til store muligheter og utfordringer for barn. Ved at barn med atferdsvansker ofte har vansker med fungere i det sosiale samspillet med andre, trengte disse barna innspill fra andre og omgivelsene rundt for å klare og holde på leken mente pedagog 3. Hun hadde observert at leken stoppet opp mye raskere for disse barna i innerrommet i forhold til i uterommet. Og mente dette var pga. at uterommet hadde mer innspill å tilføye leken slik at det var enklere for dem å holde den i gang. Noe som også førte til et lavere konfliktnivå mente hun. Pedagogenes enighet om at konfliktnivået ble mye lavere av å få benytte uterommet for

barn med atferdsvansker mener jeg bør ses på som en stor betydning. For i følge Drugli (2015, s. 137) er konsekvensene av at barnet kommer inn i dårlige samspillsmønstre store, og negative samspillsmønstre vil forsterke dets negative atferd over tid mener hun. Det viser seg at barn som ikke klarer å finne seg til rette blant de andre barna, vil kunne få problemer senere i livet ved at de dropper ut av skolen, blir deprimerte eller senere får psykiske problemer (Webster-Stratton, 2005, s. 249).

### **5.3 Innpass i uterommet**

I barnehagen pedagog 1 jobbet la de stor vekt på å skape gode vennskapsrelasjoner slik at barna lærte å akseptere og tolerere hverandres ulikheter. Nordahl et al. (2012, s. 19) påpeker inkluderingsbegrepet til å være svært viktig i reduserings- og forebyggingsarbeidet ved atferdsproblematikk for å klare å unngå utstøting. Inkludering var viktig mente pedagog 1 for at de andre barna rundt de atferdsproblematiske barna lærte seg å tolke deres signaler, og å anerkjenne dem ved at det er greit å være ulike. Dette kan ses i sammenheng med Nordahl et al. (2012, s. 23) som påpeker at det vil være viktig med et fokus på verdier, holdninger og oppfatninger hos barna og personalet rundt de atferdsproblematiske barna. De understreker samtidig at læring av hensiktsmessig atferd er nødvendig for å kunne realisere et inkluderende felleskap. Det kan forstås ved at fokuset ikke må tas bort ifra hva som er det overordnede målet om å skape en hensiktsmessig atferd, men at det i tillegg må fokuseres på at barn med atferdsvansker må bli akseptert for dem de, slik at de unngår utstøting. I følge pedagog 1 og 2 var det tydelig et problem at barn med atferdsvansker ofte ble syndebukkene i barnegruppen. I og med at det vil være viktig med et fokus på verdier, holdninger og oppfatninger hos deltakerne (ibid.), mener jeg det vil være av betydninger for personalet rundt de atferdsproblematiske barna å skape andre holdninger og oppfatninger av disse barna. Jeg mener det derfor vil kunne være viktig å fokusere på de atferdsproblematiske barnas styrker, som i følge pedagogene ofte var motoriske bevegelser i uterommet. Slik vil pedagogene kunne skape et annet syn på de atferdsproblematiske barna. Når en normbrytende atferd vises over tid derimot, mener Nordahl et al. (2012, s. 23) den vil danne et grunnlag for stigmatisering fra de andre i felleskapet som gir en del barn med atferdsvansker opplevelsen av å stå utenfor. Dette vil kunne bidra til at barnet kan søke sammen med andre som også blir skjøvet ut og skape negative miljøer, som igjen vil forsterke den problematiske atferden.

Inkluderingsbegrepet sett i sammenheng med pedagogenes erfaringer, var en endring av å bli akseptert og inkludert når barna kom i uterommet i forhold til i innerommet. Pedagog 2 syntes at barn med atferdsvansker lettere fikk innpass i leken i uterommet. I innerommet

opplevde hun de lettere ble skviset ut av de andre barna. Pedagog 1 begrunnet dette med at samhandlingen i innerrommet igjen var preget av trange omgivelser. Der måtte de i følge henne mestre sosial kompetanse i større grad enn de måtte i uterommet, hvor aktivitetene var mer preget av et høyere aktivitetsnivå. I og med at sosial kompetanse er noe disse barna oftest sliter med, mener jeg det vil være naturlig å tenke at barnet har vansker i å håndtere denne ”finsosiale” leken som i følge pedagog 1 foregikk i innerrommet. For å kunne delta i leken er det avgjørende å tørre å bruke kroppen sin på ulike måter, og barn trenger derfor erfaringer som gir dem muligheter for kroppslige utfordringer (Kibsgaard og Sandseter, 2013, s. 71). I og med at barn med atferdsvansker ofte var motorisk flinke i følge pedagogene, mestret de lettere de fysiske aktivitetene i uterommet bedre også. Det var derfor lettere å henge med de andre barna i aktivitetene, slik at de da også ble akseptert som en del av felleskapet.

Barnets roller forandret seg da det kom i uterommet mente pedagog 2, og var derfor en av grunnene til at barn med atferdsvansker lettere fikk innpass i leken på den arenaen mente hun. I følge Berg (2000, s. 63) kan det se ut til at barna begynner å samhandle på helt andre måter og får andre roller når det kommer ut i naturen. Hun hevder statusforskjeller kan forsvinne ved at alle blir ”likemenn” som deler på strev og fysiske utfordringer. Pedagog 2 hadde deriblant observert Bergs mening ved at aktivitetene i uterommet var preget av mer felles aktiviteter som f.eks. aking ol. enn det var i innerrommet. Det kan derfor virke som om de fysiske aktivitetene i uterommet var lettere for de atferdsproblematiske barna å ta del i, og det vil også kanskje være lettere for dem å ta del av leken når aktivitetene ofte er noe de mestrer. For i følge pedagogene mestret ofte barn med atferdsvansker de motoriske utfordringene godt, slik at rollene de fikk i uterommet da var enklere for dem å bære enn rollene de fikk i innerrommet. Drugli (2008, s. 31) mener de barna som i høyeste grad trenger de utviklingsmulighetene som lek med jevnaldrende gir dem, vil som oftest være de barna som ikke får innpass i leken ved å mangle de sosiale ferdighetene som kreves. De atferdsproblematiske barna vil derfor miste muligheten til å lære sosiale ferdigheter i innerrommet ved at de på denne arenaen ofte ikke fikk innpass i følge pedagog 2. Drugli (2008, s. 31) påpeker at barna er hverandres utviklingsarena, og for å bli godtatt i leken og ikke minst være den som styrer leken trengs det avanserte sosiale ferdigheter. Ved at de atferdsproblematiske barna virket til å bli mer godtatt og å få andre og flere roller i uterommet i følge pedagog 2, fikk de derfor større muligheter for å tilegne seg mer sosiale ferdigheter også ved å få ta større del i leken blant de andre barna i uterommet. Betydningen av å få innpass i leken vil være at barnet utvikler bl.a. fantasien, kreativiteten, identiteten,

intelligensen, språket og sine sosiale ferdigheter (Rasmussen, 1996, s. 15). Noe barn med atferdsvansker vil ha et stort behov for ved bl.a. å ha en lav sosial kompetanse.

Selv om at pedagogene ikke opplevde at barn med atferdsvansker i like stor grad ble utestengt fra leken i uterommet som de ble i innerrommet, presiserte pedagog 2 og 3 at deres rolle som voksne også var viktig i uterommet. De opplevde ofte at disse barna også måtte få hjelp til å inkluderes og styres inn i leken i uterommet, men at det på denne arenaen ble enklere pga. at mulighetene var mye større. I uterommet hadde pedagogene som oftest flere barn å spille på i forhold til i innerrommet. Dette kan ses i sammenheng med Drugli (2015, s. 159) som mener barnehagen byr på unike læringsmuligheter gjennom et inkluderende felleskap, ved at det vil finnes mange ulike relasjonspartnere og barn i ulike aldersgrupper som kan bidra til sosial læring hos barn med atferdsproblematikk. Ved benyttelse av uterommet ser jeg derfor muligheten til at disse barna kan finne seg andre lekepartnere som kanskje ikke har opparbeidet seg et syn på deres væremåte. Slik vil de kanskje få muligheten til å ta større del av leken som foregår, og derfor også få et større læringsutbytte av samhandlingen. Det å hjelpe barn som har vansker til å bedre sine sosiale ferdigheter slik at de lettere vil få innpass i leken, vil være viktig for å forebygge videre utvikling av problematferd mener Drugli (2008, s. 32). Resultater fra tiltak viser nemlig en positiv utvikling dersom de atferdsproblematiske barna får innpass og opplever og bli akseptert av jevnaldrende. Betydningen av at de fikk benytte uterommet i følge pedagogene, så derfor ut til å gi dem større innpass og aksept enn hva innerrommet gjorde.

#### **5.4 Omgivelsene som bidragsyter**

I *Rett til læring* (NOU, 2009:18, 2009) pekes det på at bagatellmessige problemer og forsinkelser kan gi barn utfordringer senere i livet i forhold til læring og sosial utvikling. Ved å begynne å kartlegge med en gang barn viste tegn til utfordringer og vansker la derfor pedagogene vekt på tidlig innsats for å unngå at problemene eskalerte seg og ble alvorlige. Pedagogenes jobb mener jeg kan være svært avgjørende for de atferdsproblematiske barnas utvikling, hvor de også har et særlig ansvar i å forebygge og oppdage barn med særskilte behov (Lov om barnehager, 2005, s. 105). Barnehagen er en arena barna tilbringer mye av tiden sin på, og jeg mener derfor den er en viktig bidragsyter i arbeidet opp mot disse barna.

Ved å fokusere på hva det var som var vanskelig for barn med atferdsvansker, jobbet alle pedagogene tydelig ut i fra systemperspektivet som i følge Nordahl et al. (2012, s. 58) gir oss en vesentlig forståelse av barns problematferd. Forskning viser også at atferdsproblematikk kan forklares gjennom faktorer i de omgivelsene og systemene barnet

befinner seg i (ibid.). Barnas atferd vil dermed naturlig påvirkes av de mønstrene og strukturene de møter og deltar i. Det var derfor min hensikt å se på hva uterommets omgivelser evt. kunne bidra med hos disse barna. Og da pedagogene reflekterte over hvilke situasjoner og hva det var som utpekte seg som vanskelig for dem, var det tydelig overgangssituasjoner atferdsvanskene var tydeligst og kom mest til syne. Alle situasjonene de pekte på var i innerrommet, og var preget av lite struktur, lite forutsigbarhet og hvor barna ikke hadde kontrollen. I disse situasjonene klarte ofte ikke barna med atferdsvansker å holde fokuset, og dermed reagerte de med å utagere. Pedagogene så derfor et stort behov for å strukturere aktivitetene i innerrommet. Dette samsvarer med Ogden (2015, s. 84) som mener det vil være viktig i arbeidet med atferdsproblematisk barn å legge til rette for et strukturert miljø. Bø (2012, s. 94) mener struktur handler om å oppleve trygghet gjennom stabile relasjoner og å føle en har kontroll over sine fysiske omgivelser. Pedagog 2 så behovet av å gjøre avtaler med de atferdsproblematisk barna på forhånd, slik at de viste hva som skulle skje til en hver tid. Men likevel viste barn med atferdsvansker problemer i innerrommet mente pedagogene. Pedagog 3 mente det igjen ble for mye støy og inntrykk for dem, og så derfor i likhet med de andre pedagogene behovet for å forsøke å stenge ut støy og bevegelser rundt barnet, noe som var vanskelig med begrenset tilgang på rom og areal i innerrommet mente hun. Ved at innerrommet er preget av en ramme leken til barna kan bevege seg innenfor, betrakter Rasmussen (1996, s. 40) denne arenaen som oversiktlig. Men pedagogenes erfaringer var heller preget av at det i innerrommet var så mye som foregikk tett på rundt barnet med atferdsvansker, at det dermed ble for uoversiktlig.

I uterommet derimot kunne ingen av pedagogene påpeke lignende vanskelige situasjoner. Noe som motstrider Drugli (2015, s. 137) som mener barn med atferdsvansker ofte har problemer med å fungere i et samspill med andre, særlig i ustrukturerte aktiviteter som i utetiden. Som jeg var inne på tidligere fungerte leken bedre i uterommet enn i innerrommet i følge alle pedagogene. I og med at uterommet i mindre grad er preget av struktur, opplevde pedagogene til tross for dette en mer harmoni innad i barnegruppen. Det var kun ved situasjoner som bytur ol. pedagog 1 påpekte de samme utfordringene som innerrommet hadde. Men turer i naturen var aldri en del av problemet, heller ikke nye og ukjente steder i skogen var problematiske for barn med atferdsvansker mente pedagog 3. Jeg ser derfor i likhet med henne at lyder og inntrykk kan se ut til å gi barn med atferdsvansker som oftest trenger strukturerte og oversiktlige omgivelser en utfordring. Inntrykkene gir dem for mange forstyrrelser, slik at det vil bli utfordrende for dem å holde på oppmerksomheten, og det blir for vanskelig å henge med i det som skjer. I omgivelser som

uteområdet i barnehagen og turer i naturen vil disse barna få mer avstand til lyder og bevegelser rundt seg, slik at de kanskje ikke i like stor grad vil bli påvirket av forstyrrelsene som kommer tett på barnet i innerrommet.

Selv om det ser ut som de atferdsproblematisk barna fungerer bedre i samspillet med de andre barna i uterommet i forhold til i innerrommet, finnes det helt klart barn som også har et behov for struktur i uterommet. Jeg ser da de samme mulighetene pedagogene påpekte de måtte benytte seg av i innerrommet. Ved å være tettere på barna og å dele og styre de mer inn i aktiviteter, vil pedagogene klare å skape mer struktur også i uterommet. Men å bidra til at de atferdsproblematisk barna blir godt kjente med uterommet ser jeg på som en stor betydning for at de skal klare å nyttiggjøre seg fordelene pedagogene mente uterommet så ut til å ha. For i følge pedagog 1 handlet det om å prøve og prøve igjen, hvor de til slutt opplevde at uterommet ga disse barna mange mestringsmuligheter. Ved å ha den friheten uterommet byr på tyder også forskning fra Håfner (2002) i følge Lysklett (2013, s. 146) at barna blir mer selvstendige av å ha mindre regler i uterommet som gir dem en bedre skoleforberedelse, som jeg mener vil være en viktig balast å ta med seg.

Hvilken betydning kan det ha for barn med atferdsvansker i barnehagen å få benytte uterommet i samhandling med andre?



## **6.0 Avslutning**

Min nysgjerrighet bak denne oppgaven har vært rettet mot barn med atferdsvansker og bruk av uterommet. Jeg har forsøkt og stilt med et åpent sinn i håp om å finne noe interessant, og utformet derfor en åpen problemstilling som skulle gi meg mulighet til å ta tak i de funnene jeg fikk. I dette avsluttende kapitlet vil jeg oppsummere hvilke svar jeg har fått på min problemstilling, hvor jeg til slutt belyser hva som hadde vært interessant å se videre på.

### **6.1 Oppsummering**

Resultatene viser en felles enighet blant pedagogene at barn med atferdsvansker ofte hadde et behov for større bevegelsesmuligheter enn det de fikk i innerrommet. Barnas vansker ble derfor veldig tydelig på denne arenaen, og pga. dette fikk de mange negative tilbakemeldinger og lite anerkjennelse av deres væremåte. I uterommet derimot hevdet de barn med atferdsvansker fikk utløp for sin kroppslighet og indre uro. Dette var som oftest barn med god motorisk kompetanse, og dermed mestret de aktivitetene som foregikk i uterommet godt. Uterommet virket derfor til å fungere som en utviklingsarena for de atferdsproblematiske barna, hvor de hadde store muligheter for mestringsopplevelser. Også i tilfeller hvor noen atferdsproblematiske barn ikke var motoriske flinke, mente de utbyttet av å bli tatt med i uterommet og i naturen var stort pga. dets større utfordringer enn innerrommet. Pedagogene viste til eksempler hvor de kunne avbryte behandlinger av fysioterapeut til barn.

I følge alle pedagogene så konfliktnivået blant barna ut til å være langt mindre i uterommet enn i innerrommet. Konflikten så ut til å oppstå ved ufrivillig kroppslige bevegelser og ved for mange inntrykk tett på, slik at barnet med atferdsvansker lett ble distraheret i innerrommet. I uterommet mente pedagogene barna fikk større rom rundt seg, og dermed var det mer rom for deres kroppslige væremåte i samhandlingen med de andre barna. Nederlagene i samspillet virket derfor til å være mindre i uterommet kontra innerrommet. De ble mindre forstyrret av aktiviteter og lyder rundt, slik at det ble enklere for dem å holde fokuset i den aktiviteten de drev med. Det hadde også blitt observert at leken til de atferdsproblematiske barna virket til å vare lengre i uterommet enn i innerrommet, og mente derfor uterommet ga større inspirasjon til leken.

Innerrommet var ofte en arena hvor barn med atferdsvansker ble skviset ut av de andre barna. I uterommet virket det til at de atferdsproblematiske barna lettere fikk innpass i leken. Dette ble begrunnet med at disse barna ofte mestret de motoriske aktivitetene som foregår i uterommet bedre enn den ”finsosiale” leken i innerrommet. Det virket også som om barna fikk andre roller i uterommet. Rollene var mer preget av felles aktiviteter som gjorde det lettere for

dem å være en del av. Pedagogene opplevde også ofte at de måtte styre noen av de atferdsproblematiske barna inn i leken i uterommet, men at de da hadde mange flere barn og spille på slik at det ble enklere enn i innerrommet. Ved å lettere få innpass i leken i uterommet vil de få utviklet sin sosiale kompetanse i større grad på denne arenaen.

De atferdsproblematiske barna hadde et stort behov for struktur for å ikke bli distraherete og dermed utagere i innerrommet mente pedagogene. Selv om uterommet derimot er preget av lite struktur, virket ikke denne arenaen til å være en del av utfordringene hos barn med atferdsvansker. I uterommet var det kun steder som var preget av mange inntrykk som f.eks. bytur, situasjonene var krevende. Resultatet virket derfor til å motstride Druglis (2015, s. 137) utsagn, hvor hun mener de atferdsproblematiske barna særlig har vansker med å fungere i samspeillet med de andre barna i ustrukturerte aktiviteter i utetiden. Men samtidig vil jeg presisere at denne studien har tatt utgangspunkt i pedagoger som har erfaring fra barn på ute-grupper i barnehager, slik at barna var godt kjente med uterommet og naturen. Jeg mener derfor resultatene viser at det vil være av betydning å gjøre barn med atferdsvansker kjent med uterommet, slik at de vil få samme utbytte av uterommet som barna i deres ute-grupper så ut til å ha.

Konklusjonen på denne studien er at det ser ut til at nederlagene for barn med atferdsvansker virker til å oppstå mye oftere i trange omgivelser slik som i innerrommet, enn i uterommet. Betydningen av å få benytte uterommet i størst mulig grad ser derfor ut til å være stor hos disse barna. I uterommet vil de oppleve mindre nederlag i samhandlingen med andre, få mer annerkjennelse for sin væremåte, og dermed ha et større utviklingspotensial som følge av flere mestringsopplevelser.

## **6.2 Veien videre**

Det virker til at det finnes lite forskning som omhandler denne oppgavens tema, og jeg har et inntrykk av at uterommet ikke er en del av de beviste tiltakene hos barn med atferdsvansker i barnehagen. I og med at resultatet av denne studien tyder på at utbyttet av å få benytte uterommet er stort for disse barna, sitter jeg med ønske om å spre budskapet om hvilken betydning det ser ut til å ha for barn med atferdsvansker å benytte uterommet i samhandling med andre. Det hadde derfor vært interessant å fordype seg i større grad i samme tema, men også sett nærmere på om samme resultat kan ses å ha hos barn med atferdsvansker som ikke er like vant med å få benytte uterommet i like stor grad. I metodekapitlet var jeg inne på at det hadde vært en berikelse for denne oppgaven å intervjuet barn selv om temaet. Jeg synes derfor det hadde vært interessant å sett nærmere på hva barn med atferdsvansker selv synes

uterommet gir dem i forhold til innerommet, og om de sitter med en følelse av en bedre hverdag av å få være ute. Jeg vil med bakgrunn i denne studiens resultater derfor oppfordre pedagoger og barnehageansatte i å ta i bruk uterommet hos barn med atferdsvansker, og velger derfor å se tematikken fra et barns perspektiv som en oppfordring til de voksne rundt barnet med atferdsvansker:

”Skal vi ut?”

Hvilken betydning kan det ha for barn med atferdsvansker i barnehagen å få benytte uterommet i samhandling med andre?

## Referanseliste

- Barkley, R. A. (1990). I T. Nordahl, M. A. Sørli, T. Manger, A. Tveit (2012), *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005) Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsene. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rus/2006/0007/ddd/pdfv/278927-f-08-2006.pdf>
- Befring, E. (2008). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I E. Befring, R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 372-392). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Berg, A. (2000). Friluftsliv, helse og kropp. "En sunn sjel i et sunt legeme". I K. Furuset (Red.), *Ut naturligvis! Barn, natur og uteaktiviteter* (s. 53-65). Trondheim: DMMHs publikasjonsserie nr. 2/2000.
- Bronfenbrenner, U. (1979). I I. Bø, (2012). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M.B. (2015). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fig. 1.2 Faktorer som hemmer og fremmer læring. (Bilde) 2006. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?q=&ch=2>
- Fjørtoft, I. (2013). Barn og bevegelse: Læring gjennom landskap. I T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (s. 180-195). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forskning.no. (2013). Dramatisk økning i ADHD-diagnoser. Hentet 1. mars 2016, fra <http://forskning.no/content/dramatisk-okning-i-adhd-diagnoser>
- Gibson, J. (1979). I T. Moser (Red.). (2013). *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen, R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir

Akademisk Forlag.

- Hagen, T. L. og Rystad, P. G. (2014). Utemiljø som inspirerer til barns fysiske aktive lek. I M. Sæther, T. L. Hagen (Red.), *Kreativ ute. Barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena* (s. 30-44). Oslo: Fagbokforlaget.
- Hagen, T. L. og Sandseter, E. B. H. (2013). Bevegelseslek i innemiljø. I T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (s. 321-334). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugen, R. (Red.). (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jørgensen, K.A. (2014). *What is going out there? – What does it mean for children`s experiences when the kindergarden is moving their everyday activities into the nature-landscapes and its places*. (Doktorgradsavhandling, Faculty of Education, University of Gothenburg). Hentet fra:  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37251/1/gupea\\_2077\\_37251\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37251/1/gupea_2077_37251_1.pdf)
- Kazdin, A. E. og De Los Reyes, A. (2008). I M. B. Drugli. (2015). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kibsgaard, S. og Sandseter, E. B. H. (2013). Bevegelseslek i barnekulturen, tradisjoner og kulturelt mangfold. I T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (s. 65-80). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kloep, M. og Hendry, L. B. (2003) *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
[http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan\\_bokmal\\_2011nett.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf)
- Kuo, F. E. og Taylor, A. F. (2004). *A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence From a National Study*. (Doktorgradsavhandling, University of Illinois at Urbana-Champaign). Hentet fra:  
<http://ajph.aphapublications.org/doi/pdf/10.2105/AJPH.94.9.1580>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lassen, L. M. (2008). Hvordan prinsippene i empowerment kan anvendes som metode ved

- spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I E. Befring, R. Tangen (Red.),  
*Spesialpedagogikk* (s. 154-169). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lysklett, O. B. (2013). *Ute hele uka. Natur- og friluftsbarnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1962). I L. Duesund, (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T., og Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009:18. (2009). *Retten til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?q=&ch=2>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Orden og Kaos: elementære grunnkrefter i lek*. Stokke: Forsythia.
- Rønhoivde, L. I. (2010). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- St. Meld. nr. 16 2006-2007. (2006) "... og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring". Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?q=&ch=2>
- St. Meld. nr. 18 2010-2011. (2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?q=&ch=1>
- St. Meld. nr. 41 2008-2009. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?q=&ch=5>
- Storli, R. (2013). Bevegelseslek i barnehagens uteområde. I T. Moser (Red.),  
*Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (s. 335-351). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i Kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Vagli og Stangvik (1991), Ogden (1995, 1998), Skårbrevik (1996), Egelund og Foss Hansen

- (1997), Sørli og Nordahl (1998), Lindeberg og Ogden (2001), Gjerustad og Nordahl (2004). I T. Nordahl, M. A. Sørli, T. Manger, A. Tveit. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wichstrøm, L., Berg-Nielsen, T.S., Angold, A., Egger, H.L., Solheim, E. og Sveen, T.H. (2011). I M. B. Drugli. (2015). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wichstrøm, L., Skogen, K. Og Øia, T. (1996). I T. Nordahl, M. A. Sørli, T. Manger, A. Tveit. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.



## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Barn med atferdsvansker i uterommet”*

#### **Bakgrunn og formål**

Prosjektet er en masterstudie i spesialpedagogikk ved NTNU, Pedagogisk Institutt. I november 2014 publiserte Kari Anne Jørgensen sin doktorgradsavhandling hvor hun tar for seg hva det betyr for barnehagebarn å få tilbringe dagen sin ute i naturen. Der konkluderer hun med at barn leker og lærer på en annen måte når de får komme i et naturlandskap. Hun ser at barn i naturmiljø utviser en større åpenhet når det kommer til å se nye muligheter, og bruker i større grad multisensoriske erfaringer i sosialt samspill, kreativitet og lek. Min nysgjerrighet for hvordan bruk av uterommet kan sammenkobles med tiltak for barn med atferdsvansker er bakgrunnen for dette prosjektet. Våren 2015 publiserte også Terje Ogden sin nye bok hvor han skriver om hvordan problematferd kan forebygges og reduseres gjennom mestring- og kompetansefremmende tiltak. Formålet med studien er å se nærmere på om uterommet kan ha betydning for en god hverdag for barn med atferdsvansker og hvilken innvirkning det kan ha når det kommer til mestring og sosial kompetanse hos disse barna.

Utvalget i studien er trukket på bakgrunn i barnehager jeg mener kan ha noe å bidra med til prosjektet og personer som har erfaringer innen prosjektets tema.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Datainnsamlingen i prosjektet vil bli utført gjennom et intervju der det kreves aktiv deltakelse. Intervjuet vil ha en ramme på ca. 30- 45 minutter, og vil bli registrert ved hjelp av notater og digital opptaker. Opplysninger som innhentes vil omhandle deltakers personlige erfaringer av mestring og sosial kompetanse hos barn med atferdsvansker i uterommet.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som har tilgang til opptak og transkribasjoner i løpet av prosjekttiden vil kun være student og veileder. Opptak og transkripsjoner vil bli lagret på datamaskin som er brukernavn- og passordbeskyttet for å ivareta konfidensialitet. Opptakene vil bli slettet etter transkribering, og transkripsjoner slettes etter prosjektslutt. Prosjektet skal etter planen slutføres 6. Juni 2016.

I publikasjonen av masteravhandlingen vil kun deltakerens erfaringer komme frem. Alle opplysninger vil bli anonymisert i den grad det er nødvendig for å opprettholde deltakerens konfidensialitet, slik at deltaker ikke vil bli gjenkjent i rapporten. Alle navn vil bli anonymisert med fiktive navn.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Ingrid Mari Aasvold på telefon 93099647, mail: [ingrid\\_mari88@hotmail.com](mailto:ingrid_mari88@hotmail.com), eller veileder Sonja Kibsgaard på telefon 73805204.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Intervjuguide**

1. Kan du si litt om bakgrunnen din, hvilken utdanning og erfaring har du?
2. Hva legger du i at et barn har atferdsvansker?
3. Hvilke tiltak gjør dere for barn med atferdsvansker?
4. Har du noen tanker om hvilke arenaer barn med atferdsvansker blir utfordret?
5. Hvilke utfordringer og muligheter mener du barn med atferdsvansker møter på innendørs?
6. Hvilke utfordringer og muligheter mener du barn med atferdsvansker møter på utendørs?
7. I hvilke situasjoner mener du atferdsvanskene er tydeligst?
8. Hvordan synes du barn med atferdsvansker klarer seg i sosial lek utendørs i forhold til inne?
9. Ser du noen forskjell i opplevelser av mestring for barnet når det er inne eller ute?
10. Har du noen gode eksempler på erfaringer du har gjort i forbindelse med barns egne prioriteringer av inne eller uterommet?
11. Har du noe du vil tilføye når det gjelder barn med atferdsvansker og områder du mener bør prioriteres?

Hvilken betydning kan det ha for barn med atferdsvansker i barnehagen å få benytte uterommet i samhandling med andre?

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Hans Petter Ulleberg  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.01.2016

Vår ref: 46243 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

**TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46243	<i>Bruk av uterommet til barn med atferdsvansker.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Ingrid Mari Aasvold</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 06.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*  
*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no*  
*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no*

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 46243

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Deltakerne i studien informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

#### TAUSHETSPLIKT

I utkastet til intervjuguiden er spørsmålene formulert slik informantenes generelle betraktninger om bruk av uterommet til barn med atferdsvansker er i fokus. Det er viktig at du opprettholder dette fokuset også under intervjuene slik at informantenes taushetsplikt ivaretas. Ettersom du og informantene har et felles ansvar for at det ikke kommer taushetsbelagte opplysninger inn i datamaterialet, anbefaler vi at du tar opp taushetsplikten med dem i forbindelse med intervjuet. Videre må du stille spørsmål på en slik måte at taushetsplikten kan overholdes, og du må utvise varsomhet ved bruk av eksempler. Vær oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, sted, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Personvernombudet forutsetter at det ikke innhentes personopplysninger om noen av barna, og at taushetsplikten ikke er til hinder for behandlingen av opplysningene.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 06.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.