

Lene Leinhardt Knutsen

## "Se meg før jeg slår"

En kvalitativ studie av hvordan spesialpedagoger og barnehagelærere opplever arbeidet med barn med utagerende atferd i barnehagen.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Nassira Essahli Vik

Juni 2023



Lene Leinhardt Knutsen

## **"Se meg før jeg slår"**

En kvalitativ studie av hvordan spesialpedagoger og barnehagelærere opplever arbeidet med barn med utagerende atferd i barnehagen.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Nassira Essahli Vik  
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven har vært barn med utagerende atferd. Tittel for oppgaven er «Se meg *før* jeg slår» og formålet med oppgaven var å få innsikt i spesialpedagogers og barnehagelæreres opplevelse av arbeidet med barn med utagerende atferd i barnehagen.

Tidligere forskning viser ved flere tilfeller at utagerende atferd har blitt sett i sammenheng med ADHD og andre diagnoser. Likevel kom det frem i den vitenskapelige artikkelen «Diagnostikk av hyperkinetisk forstyrrelse hos barn i Norge», at halvparten av ADHD-diagnosene i Norge ikke var sikkert dokumentert (Surén et al., 2018). Jeg ønsket dermed i masteroppgaven å rette søkelys på de voksne i møte med utagerende atferd i barnehagen, og hvordan en som voksen kan påvirke og forsterke barns uttrykk og utagering. Teorien har dermed tatt utgangspunkt i generelle definisjoner på utagerende atferd og bakenforliggende årsaker. I tillegg har teori rundt voksenrollen blitt presentert og sett i sammenheng med relasjonsbygging. Andre teoretiske begrep som har blitt presentert er tidlig innsats, sosioemosjonell utvikling og transaksjonsmodellen. Utagerende atferd blir også sett i lys av språk- og kommunikasjonsvansker.

Problemstillingen for masteroppgaven er: *Hvordan opplever barnehagelærere og spesialpedagoger arbeidet med barn med utagerende atferd, og hvordan kan synet på disse barna påvirke hvordan vi møter dem?*

Det ble utformet tre forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen:

1. Hva kjennetegner utagerende atferd? Og hva kan være bakenforliggende årsaker?
2. Hvordan kan personalets møte og se barnet bak den utagerende atferden?
3. Hvordan kan personalet i barnehagen håndtere utagerende atferd og styrke relasjonen til barn som utagerer?

For å besvare problemstillingen har det blitt benyttet kvalitativ metode med hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Det ble gjennomført semistrukturerte intervju med to spesialpedagoger og tre barnehagelærere, med ønske om å fremme deres subjektive opplevelse av arbeidet med utagerende atferd. Innsamlet empiri ble videre kodet og analysert og resultatene ble kategorisert slik: «Kjennetegn ved utagerende atferd», «Voksenrollen» og «Relasjonskompetanse».

Resultatene viser en klar sammenheng mellom handling og indre følelser og at det alltid ligger en årsak bak atferden. De voksne i barnehagen må evne å se forbi selve handlingen og heller forsøke å se hva som kan ligge bak. Konklusjonen for min masteroppgave viser at en forutsetning for å endre utagerende atferd er den voksnes evne til å se barnet bak atferden. Det må foreligge en grunnleggende forståelse om at barn gjør så godt de kan ut ifra de forutsetninger de har, og at det er miljøet som må tilpasse seg barnet, og ikke omvendt. De voksne som står i møter med barn med utagerende atferd hver dag, må altså evne å se barnet *før* det slår og hjelpe barnet der det er.

# Abstract

The topic of this master thesis has been children with disruptive behavior. The title of the thesis is «See me *before* i hit» and the purpose of the thesis was to gain insight into special educators' and preschool teachers' experience with working with children with disruptive behavior in the daycare setting.

Previous research has, in several cases, linked disruptive behavior to ADHD and other diagnoses. However, it was revealed in the scientific article "Diagnosis of Hyperkinetic Disorders among Children in Norway" that half of the ADHD diagnoses in Norway were not firmly documented (Surén et al., 2018). Therefore, in this master thesis, i aimed to shed light on the role of adults in dealing with disruptive behavior in daycare, and how adults may influence and reinforce children's expression and acting out. Therefore, the theory was based on general definitions of disruptive behavior and underlying causes. In addition, theory about adult roles was presented and seen in relation to building relationships. Other theoretical concepts presented included early intervention, socio-emotional development, and the transactional model. Disruptive behavior was also seen in the light of language- and communication problems.

The research question for the master's thesis is: "How do special educators and preschool teachers experience working with children with disruptive behavior, and how can their perception of these children affect how they approach them?".

Additionally, three research questions were formulated to help answer the research question:

1. What characterizes disruptive behavior? And what may be the underlying causes?
2. How can the daycare personnel meet and see the child behind the disruptive behavior?
3. How can the daycare personnel handle disruptive behavior and strengthen their relationship with the children who exhibit disruptive behavior?

To answer the research question, a qualitative method with a hermeneutic and phenomenological approach was used. Semi-structured interviews were conducted with to special educators and three preschool teachers to promote their subjective experiences with working with children who exhibit disruptive behavior. The collected data was then coded and analyzed, and the results were categorized as follows: "Characteristics of disruptive behavior", "The role of the adult" and "Relationships competence".

The result shows a clear connection between action and internal feelings, and that there is always a reason behind the behavior. The adults in the daycare must be able to look beyond the action and instead try to see what may be behind it. The conclusion of my master's thesis shows that a prerequisite for changing disruptive behavior is the adult's ability to see the child behind the behavior. There must be a fundamental understanding that children do their best based on the circumstances they have, and that it is the environment that must adapt to the child, not the other way around. Therefore, the adults who interact with children exhibiting disruptive behavior on a daily basis must be able to see the child before it escalates and provide assistance where the child is at.

# Forord

Litt vemodig, men også stolt, sitter jeg nå med levert masteroppgave og med nye opplevelser og erfaringer i vente. 18 års skolegang, 5 av dem som student er over og arbeidslivet venter. Hadde noen spurt meg for 8 år siden om jeg skulle ta en master, ville de fått et tydelig nei. Denne masteren markerer for meg en reise jeg ikke trodde jeg skulle ta, en vei jeg ikke hadde troen på at jeg skulle mestre å gå. Skolehverdagen for 5 år siden var preget av lite motivasjon, lite mestring, usikkerhet og lite tro på fremtidsplaner. Nå sitter jeg her 8 år senere med en master og kan kalle meg spesialpedagog. Det er for meg stort.

Barn som utfordrer med sin atferd, er et tema jeg brenner for og som har interessert meg siden jeg begynte på barnehagelærerutdanningen. Til tross for dager med skrivesperre og lite motivasjon, har jeg lært mye, fått ny innsikt og blitt bedre rustet til å møte disse barna på en god måte. Jeg sitter med ny kunnskap og nye verktøy som skal hjelpe både meg og andre som jobber med barn, å gjøre det som er hele essensen og poenget med masteroppgaven – å se barnet bak atferden, og ikke minst se barnet *før* det slår.

Det er mange jeg må takke og som har vært en stor støtte gjennom denne prosessen. Jeg må takke deltakerne som var villige til å stille på intervju. Tusen takk for at dere delte deres opplevelse, erfaringer og meninger rundt tema, uten dere hadde dette rett og slett ikke gått. Nassira, min veileder, tusen takk for hjelp, kritisk blikk, støtte og veiledning. Og ikke minst tålmodigheten, det setter jeg stor pris på.

Tusen takk til alle mine støttespillere i barnehagen jeg jobber i. Takk for tilrettelegging og forståelse for at jeg har måttet ta noen dager fri for å skrive. Tusen takk til mamma som har latt meg bo hjemme siste 6 månedene for å skrive denne masteren. Du har holdt ut med mitt slitne sinn og humørsvingninger. Elise, takk for støtten, lesehjelp, rettskriving og motiverende ord i tøffe perioder. Takk til resten av familien og venner som har vist meg tålmodighet og tillatt meg å være litt isolert de siste månedene, denne masteren hadde ikke blitt levert uten dere.





# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>v</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>vi</b>
<b>Forord.....</b>	<b>vii</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>11</b>
1.1 Oppgavens oppbygging og avgrensning .....	12
<b>2 Tidligere forskning.....</b>	<b>13</b>
<b>3 Teorikapittel .....</b>	<b>14</b>
3.1 <i>Utfordrende atferd</i> .....	14
3.1.1 Fra følelse til handling .....	15
3.1.2 Straff.....	15
3.2 <i>Relasjonskompetanse</i> .....	16
3.3 <i>Voksenrollen i møte med barn med utagerende atferd</i> .....	17
3.4 <i>Sosioemosjonell utvikling</i> .....	18
3.4.1 Trygghetssirkelen .....	18
3.5 <i>Transaksjonsmodellen</i> .....	19
3.5.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer.....	19
3.6 <i>Tidlig innsats</i> .....	20
3.7 <i>Språk- og kommunikasjonsvansker</i> .....	21
3.8 <i>Spesialpedagogisk hjelp og støtte</i> .....	22
3.8.1 Tilnæringsmåter .....	22
<b>4 Metodekapittel .....</b>	<b>24</b>
4.1 <i>Vitenskapsteoretisk tilnærming</i> .....	24
4.2 <i>Metodisk tilnærming</i> .....	25
4.3 <i>Kvalitativt forskningsdesign</i> .....	26
4.3.1 Utvalg .....	27
4.3.2 Gjennomføring av intervju .....	28
4.4 <i>Transkribering, koding og analyse</i> .....	29
4.5 <i>Etiske hensyn</i> .....	30
4.5.1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet .....	31
<b>5 Resultater .....</b>	<b>33</b>
5.1 <i>Kjennetegn og bakgrunn for utagerende atferd</i> .....	33
5.2 <i>Voksenrollen</i> .....	35
5.3 <i>Relasjonskompetanse</i> .....	36

<b>6</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>38</b>
6.1	<i>Hva kjennetegner utagerende atferd? Og hva kan være bakenforliggende årsaker?.....</i>	<i>38</i>
6.2	<i>Hvordan kan personalet møte og se bak den utagerende atferden? .....</i>	<i>40</i>
6.3	<i>Hvordan kan personalet i barnehagen håndtere utagerende atferd og styrke relasjonen med barn som utagerer?.....</i>	<i>46</i>
<b>7</b>	<b>Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>48</b>
	<b>Referanser .....</b>	<b>50</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>54</b>

# 1 Innledning

I alle saker som vedrører og omhandler barn, skal det grunnleggende hensynet alltid være barnets beste (Barnekonvensjonen, 1991, s. 159). Barn tilbringer mye av sin tid de første leveår i barnehagen, og barnehagen skal være en trygg arena for utvikling og læring (Meld.St.6 (2019-2020)). I barnehagen skal barna støttes, lære å mestre, håndtere og bli kjent med egne og andres følelser. Barndommens egenverdi skal ivaretas og det skal gis rom for at barna er ulike, har forskjellige forutsetninger og utgangspunkt. De skal kjenne at de har en betydningsfull plass i fellesskapet og gjennom dette utvikle empati og troen på seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Barn og atferd er noe som har fattet min interesse i mange år og som ble forsterket da jeg begynte som vikar i barnehage for 6 år siden. Ofte kunne jeg høre ansatte si «hun er så utagerende», «han har sikkert ADHD», «han er så utfordrende». Disse barna som hver dag ble møtt av voksne som ble mer og mer frustrert, irritert og lei. Kaiser og Rasminsky (2021) vil bort fra disse merkelappene. Før jeg startet som pedagogisk leder, har jeg tidligere vært vikar i ulike barnehager over lengre tid. Som vikar uten pedagogisk utdanning eller særlig arbeidserfaring, kan det være vanskelig å vite hvordan en skal håndtere vanskelige relasjoner eller hvordan en skal møte barn som utagerer. Det enkleste og tryggeste er ofte å observere de faste ansattes handlingsmønster og forsøke å gjøre det samme. Ifølge Rammeplanen skal personalet i barnehagen gi og imøtekomme barns behov for omsorg og observere deres uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Om barnet som utagerer heller blir møtt med sinne, frustrasjon eller avvisende reaksjoner, vil ikke barnet bli møtt på en måte som beskrives i Barnekonvensjonen eller Kunnskapsdepartementet sine dokumenter, og det vil kunne gå utover barnets selvfølelse. Barn tilbringer mye tid i barnehagen og det er en av de viktigste arenaene i barns liv (Skogen et al., 2018), og de skal kjenne seg verdifull og utvikle troen på seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Nå, som pedagogisk leder, ser jeg viktigheten av å være et forbilde, videreformidle kompetansen, finne årsak bak atferden og få frem styrker ved barnet som utagerer. Jeg har et helt annet syn på barn nå, kontra mine første år som vikar. Kompetanse og erfaringer har vært alfa og omega for meg, samtidig som en aldri blir ferdig utlært i arbeid med barn. Formålet med min masteroppgave er å øke kompetanse, kunnskap og ansvarliggjøring gjennom min praksis som pedagog i barnehagen, samt for andre voksne som jobber med barn. Jeg ønsker å fremme viktigheten av voksenrollen i møte med utagerende atferd hos barn i barnehagen, og hvordan våre holdninger og reaksjoner kan fremme og påvirke utagerende atferd. Jeg sitter med opplevelsen av at det er for lite kunnskap om hva utagerende atferd er og hva det kommer av. Utagering har blitt et vidt begrep som jeg opplever brukes for å beskrive barn som har helt normale reaksjonsmønstre eller som protesterer dersom de ikke får viljen sin. Fremfor å tenke hva som er normalt eller se bak atferden, ser man heller selve handlingen. På bakgrunn av dette har jeg laget overskriften «Se meg før jeg slår». Jeg synes denne gir et godt bilde på hva jeg ønsker å se på gjennom mitt forskningsprosjekt. Med utgangspunkt i dette har jeg utformet følgende problemstilling: *Hvordan opplever spesialpedagoger og barnehagelærere arbeidet med barn med utagerende atferd, og hvordan kan synet de har på disse barna påvirke hvordan vi møter dem.*

For å svare og belyse problemstillingen er det utformet 3 forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner utagerende atferd? Og hva kan være bakenforliggende årsaker?
2. Hvordan kan personalets møte og se barnet bak den utagerende atferden?
3. Hvordan kan personalet i barnehagen håndtere utagerende atferd og styrke relasjonen til barn som utagerer?

## 1.1 Oppgavens oppbygging og avgrensning

Masteroppgaven deles inn i 6 deler hvor den første delen presenterer bakgrunn for valg av tema og formålet med oppgaven. Her presenteres også problemstilling og forskningsspørsmål. I andre del av oppgaven presenteres tidligere forskning og tredje del tar for seg relevant teori. Blant annet ulike definisjoner av utagerende atferd, relasjonskompetanse og voksenrollen. Videre presenteres sosioemosjonell utvikling, transaksjonsmodellen, tidlig innsats og språk- og kommunikasjonsvansker. Fjerde del tar for seg mine metodiske valg. Her vil jeg komme inn på vitenskapsteoretisk tilnærming for oppgaven, kvalitativt forskningsdesign og etiske hensyn. Til slutt vil jeg presentere reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Femte del av oppgaven inneholder funn fra datainnsamling og disse vil, i lys av teori, drøftes i den sjette delen. Den syvende og siste delen er en avsluttende del med oppsummering og konklusjon.

På grunn av omfanget av masteroppgaven har jeg måttet gjøre noen avgrensninger. Foreldresamarbeid mellom barnehage og foresatte er noe som løftes frem som svært viktig og er avgjørende for å kunne lykkes i arbeidet med barn med utagerende atferd (Barsøe, 2010). Til tross for viktigheten med et godt og gjennomført samarbeid mellom barnehage og omsorgspersoner, har det i denne oppgaven blitt utelatt. Det samme gjelder tverrfaglig samarbeid. Fremfor å gå nærmere inn på det, har jeg heller i denne oppgaven valgt å fokusere på og ta utgangspunkt i spesialpedagoger som er ansatt i barnehagen. En annen faktor som ikke blir inkludert og benevnt i denne oppgaven er sammenhengen mellom utagerende atferd og diagnostisering. Jeg nevner noe innledningsvis om utagerende atferd og hvordan dette ofte knyttes til diagnoser (Sollesnes, 2018), spesielt ADHD-diagnoser. Likevel har jeg heller valgt å vinkle oppgaven til å handle om og ansvarliggjøre voksenrollen, og hvordan de voksne har en avgjørende rolle for barn med utagerende atferd sin fungering. I tillegg finnes det mange ulike måter å betegne utagerende atferd. Blant annet blir ord som «utfordrende atferd», «problematferd», «eksternalisert atferd» brukt om hverandre i ulike bøker og forskningsrapporter. Likevel velger jeg i denne oppgaven, i størst grad, å bruke «utagerende atferd», da det er en viktig del av oppgaven hvordan utagerende atferd blir definert og omtalt, og hva deltakerne legger i det. Teorien vil dog bestå av de ulike begrepene forfatterne selv har brukt.

## 2 Tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres tidligere forskning gjort på området og tematikken utagerende atferd blant små barn. Tidligere forskning er preget av å ha et skolerelatert utgangspunkt, noe både Nordahl et al. (2005), Ogden (2015) og Sollesnes (2018) har rettet fokus mot. Likevel har det kommet mer og mer forskning på problematferd sett i barnehagesammenheng. Kinge (2015), Elvén et al. (2019), Barsøe (2010) og Drugli (2013) er noen eksempler. Det er også utarbeidet noen forskningsrapporter som har vært med å velge fokusområde for mitt eget forskningsprosjekt:

I en tidligere forskningsrapport av Egger og Angold (2006), med utgangspunkt i en studie gjort i USA mellom 1990 og 1995, kommer det frem at det var en markant økning av førskolebarn som fikk psykofarmakologisk behandling. Egger og Angold (2006) stiller seg kritisk i denne studien til at leger som forskriver disse medisinene følger et sett diagnostiske kriterier, men at det ikke foreligger et hensyn til utvikling eller alder. De stiller spørsmål ved hvordan denne diagnostiseringen og medisineren ser på forskjellene mellom normalutvikling både kognitivt, sosialt, emosjonelt og atferdsmessig. Det presenteres også innvendinger mot plassering av psykiatriske lidelser hos barn i barnehagealder. En innvending som trekkes frem er at barnehagealderen er preget av rask utvikling både emosjonelt, kognitivt og atferdsmessig. Individet og de individuelle forskjellene som hører med i normal utvikling vil «passe» innenfor de symptomer som passer for å klassifiseres som en psykiatrisk lidelse. I tillegg nevnes hvordan problematferd hos barn i barnehagealder ikke kan lokaliseres i barnet, men heller miljøet rundt. Studien fremhever viktigheten ved å skape oppmerksomhet rundt diagnostisering og medisinering av små barn med atferdsproblemer og eventuelle konsekvenser dette har. Samtidig bidrar kunnskap om psykiatriske lidelser i barnehagealder til utvikling og forbedring av vurderingsverktøyene og evidensbare behandlinger for barn i barnehagealder som har behov for det (Egger & Angold, 2006).

Problematferd er et vidt begrep som omfavner mye og som det har vært mye fokus på de siste årene. Antallet ADHD-diagnoser har økt dramatisk de siste årene (Idås, 2015). Dette gjør at mange har stilt spørsmål om hva som egentlig bør regnes som normal atferd og hva som er problematferd. I den vitenskapelige artikkelen «Diagnostikk av hyperkinetisk forstyrrelse hos barn i Norge», kom det frem at halvparten av ADHD-diagnosene i Norge ikke var sikkert dokumentert (Surén et al., 2018). Dette er ifølge Surén et al. (2018) en ren indikasjon på at en stor gruppe barn som er diagnostisert med ADHD- ikke egentlig har det. Idås hevder at mange av de som blir diagnostisert med ADHD har helt andre problemer og at diagnosen kan overskygge egentlige problemer, slik som omsorgssvikt eller vanskelige livssituasjoner (Idås, 2015).

Tidligere forskning har ved flere tilfeller sett klar sammenheng mellom problematferd og diagnostisering. Jeg ønsker dog å flytte fokus fra diagnostisering til hvordan miljøet rundt påvirker atferden. Jeg ønsker også å rette et større fokus på de voksne i møte med barna i barnehagen, og hvordan de har en viktig rolle i barnets fungering, utvikling og læring.

## 3 Teorikapittel

I dette kapitlet vil det presenteres relevant teori for oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Først vil det gjøres rede for ulike definisjoner av utfordrende atferd og mulige bakenforliggende årsaker. Deretter vil teori om voksenrollen i møte med utagerende barn presenteres og videre sosioemosjonell utvikling, og trygghetssirkelen. Videre vil jeg komme inn på transaksjonsmodellen, mulige risiko- og beskyttelsesfaktorer og tidlig innsats. Til slutt kommer jeg inn på språk- og kommunikasjonsvansker og hvordan dette kan påvirke eller eventuelt forsterke utagerende atferd.

### 3.1 Utfordrende atferd

Nordahl et al. (2005) definerer utagerende atferd som å bli fort sint, utagere eller krangle med andre og angrep mot andre både fysisk og verbalt. Sollesnes (2018) definerer vanskelig atferd som et uttrykk for noe et barn sliter med og som omgivelsene opplever vanskelig å forholde seg til. Dette er uttrykk barnet trenger hjelp til å håndtere (Sollesnes, 2018). Kjennetegn ved atferdsvansker er ofte sosiale eller emosjonelle vansker og barna er preget av dårligere impuls kontroll. Disse vanskene kommer til uttrykk gjennom atferd, for eksempel dytting, slag, spark eller tilbaketrukkethet eller unnvikende atferd. Felles for de ulike atferdsmønstrene er at det er en måte for barnet å fortelle hvordan det har det (Sælen, 2020). Atferd som går utover barnet, både kognitivt, sosialt og emosjonelt (Kaiser & Rasminsky, 2021) og hemmer og forstyrrer utviklingen (Nordahl et al., 2005), kategoriseres som utfordrende atferd. Atferden utgjør risiko for barnet selv, eller andre barn og voksne (Kaiser & Rasminsky, 2021), og en positiv samhandling med andre oppleves vanskelig (Nordahl et al., 2005).

Skillet mellom hva som er normal utvikling og hva som er bekymringsfull utvikling er ofte vanskelig å se ved yngre barn (Statped, 2021). Powell et al. (2006) sier at for de aller fleste barn i barnehagealder går den sosiale utviklingen og evnen til selvregulering problemfritt. Det er imidlertid et betydelig antall blant barn i barnehagealder som viser atferd som er av slik alvorlighetsgrad at foreldre eller andre omsorgspersoner blir bekymret (Powell et al., 2006). Noen barn har forutsetninger til å håndtere de hverdagslige kravene som er i barnehagen, mens andre strever med dette. Disse faller gjerne innenfor de som omtales som barn med atferdsproblemer (Elvén et al., 2019).

Drugli (2013) forklarer at det blir utfordrende atferd når atferden er utenom det en anser som normalt for barn i samme alder. Flaten (2018) stiller seg kritisk til om ordet *vanlig* ikke lenger er et nøytralt begrep. Hver og en av oss er unike og har ulike forutsetninger og utgangspunkt. Det er mye fokus på individualiteten og det finnes ingen fasit for hvordan en barndom skal være. Barn er ulike, utvikler seg og tilegner seg ferdigheter i ulikt tempo. Ingen barndom er lik en annen og barn må få lov å kjenne at det er vanlig å være uvanlig innimellom (Flaten, 2018). Powell et al. (2006) viser til at det er svært individuelt hvilket tempo sosial og emosjonell utvikling utvikles hos et barn og at det påvirkes av både det fysiske og sosiale miljøet rundt barnet. De fleste barn går gjennom perioder med mer atferd hvor de ikke hører etter eller hvor de viser raseriutbrudd eller aggresjon. Forskjellen er at for de fleste barn vil disse vanskene minske og er ofte forbigående. En må derfor se på intensiteten og utbredelsen av vanskene og atferden for å forstå alvorlighetsgrad, om det faller utenfor normalen og om

det krever intervensjon (Powell et al., 2006). DeMeo (2013) er tydelig på at det i en barnehage bare vil være et fåtall som har utfordrende atferd. Det vil imidlertid være barn som viser en eller annen form for atferd som er forstyrrende. Den atferden kan komme av å ikke vite hvilke forventninger som er i ulike settinger, dersom et barn kjeder seg eller ikke har evnen eller mulighet til å kommunisere de følelser det har på en god måte (DeMeo, 2013).

### 3.1.1 Fra følelse til handling

Gjennom et atferdsanalytisk perspektiv ønsker en å finne ut hvorfor atferden forekommer, hva som påvirker den og hvordan en kan forebygge at det skjer igjen (Mørch, 2022). I en situasjon hvor et barn blir fratatt en leke av et annet barn og reagerer med å slå, vil det ikke være tilstrekkelig å si at barnet slår på grunn av sinne. Gjennom et atferdsanalytisk perspektiv vil en først prøve å forstå hvorfor barnet slår. Barnet ble forsøkt tatt fra en leke og reagerte da med å slå. Frustrasjonen bli da ofte beskrevet som en følelse barnet kjenner på etter å bli fratatt gleden det hadde med leken (Mørch, 2022).

Kaiser og Rasminsky (2021) trekker frem viktigheten av voksne som unngår å sette merkelapper på barn som utfordrer. Når de voksne setter merkelapper som «vanskelig» eller «ukontrollerbar» på barn, er det fort at det fører til en forventning om atferd. En forventer at barnet oppfører seg ut i fra merkelappen det har fått (Kaiser & Rasminsky, 2021). Barn har ulike følelsesreaksjoner og kan både kjenne på glede og sinne. Disse følelsene knyttes ofte for små barn med en fysisk kvalitet, da de ikke alltid har ord til å forklare følelsene (Flaten, 2018). Følelsesreaksjoner kan deles inn i positive og negative følelser, hvor de positive kan være glede eller det å like noen, ofte uttrykt gjennom latter eller smil. Negative følelser kan være sinne eller tristhet og uttrykkes gjerne gjennom raseriutbrudd eller gråt. Alle disse følelsesuttrykkene er valide, men vil utfordre ulikt og vil gi ulike reaksjoner fra en voksen. Det vil kreve mer og være mer utfordrende som voksen å være med et barn med negative følelser, fremfor positive. Likevel har de behov for de negative følelsene for å sette pris på og verdsette de positive. I møte med barn med negativ atferd må en i større grad finne ut hva som gjør at denne atferden fremtrer (Flaten, 2018). I situasjoner som oppleves utfordrende for barnet, må en se hva barnet gjør, fremfor hva det skulle gjort (Elvén et al., 2019). Når barn kjenner på vanskelige og ubehagelige følelser, knytter de gjerne atferden til disse følelsene og kan da oppleves utfordrende å forstå eller håndtere. Veien fra følelse til handling er ofte kort, og det kan skape en reaksjon fra andre barn eller voksne. Hvordan barna reagerer på atferden vil påvirke mer enn de voksnes oppfordringer (Flaten, 2018).

Utfordrende atferd eller utagering over lengre tid, vil ikke kategoriseres som uforutsigbart (Elvén et al., 2019). Barn som utfordrer gjør det av utallige grunner, blant annet på grunn av angst, mangel på kunnskap om hva annet det kan gjøre, språkvansker eller at de ikke vet hva som er forventet av dem (Kaiser & Rasminsky, 2021). Når utagering skjer over lengre tid og med jevne mellomrom må barnehagen se hvilke forventninger og krav barnet ikke makter å nå opp til, og på denne måten gjøre de forandringer som er nødvendig for å forebygge så det ikke skjer igjen (Elvén et al., 2019).

### 3.1.2 Straff

Enkeltindividets toleranseterskel vil påvirke hvordan en definerer problematferd, og definisjonen av problematferd avhenger også av miljøets håndtering av utfordringene

(Sollesnes, 2005). Vanskelig atferd kan være et signal på at det er noe for barnet som oppleves vanskelig (Sollesnes, 2018) og barna som får mest kjeft i barnehagen er barn med problematferd. Kjeft blir i slike tilfeller brukt som metode for å rette på negativ atferd (Stensland & Nornes-Nymark, 2022).

Straff omtales ofte parallelt med oppdragelse og brukes for å hindre gjentakelse av atferd (Mørch, 2022) og det er ikke tvil om at straff mesteparten av tiden vil stoppe atferden (Kaiser & Rasminsky, 2021). Problemet med straff er ifølge Mørch (2022) at en ikke kan si for sikkert hvilken unngåelsesatferd som læres. Praksis viser at barn som får mye kjeft og straff ved negativ atferd, fortsetter med negativ atferd (Mørch, 2022). «Timeout» etter at et barn for eksempel har slått, brukes ofte for at barna skal tenke seg om og regulere seg selv. De sitter utenfor fellesskapet og skal kjenne på en følelse av at de ikke vil gjenta handlingen. Likevel ser en ikke at dette har noen virkning da bedre selvkontroll ikke oppnås ved redsel eller utenforskap (Barsøe, 2010). Straff vil ikke endre utfordrende atferd eller lære barnet andre måter å oppføre seg, og personalet kan ofte bruke straff fordi de ikke føler at noe annet fungerer (Kaiser & Rasminsky, 2021).

«Barn kan imidlertid mislykkes med det samme om og om igjen, uten at de synes det er et problem. Men de lærer når de lykkes. Derfor bør vi ikke bruke metoder som irettesettelser og straff når barn mislykkes – men heller gi dem ros når de lykkes» (Elvén et al., 2019, s. 55).

## 3.2 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse for de voksne i barnehagen er evnen til å sette seg inn i barnas perspektiver og kunne forstå de behov barnet har følelsesmessig. En blir aldri ferdig utlært i relasjonsarbeid, og at alle ansatte skal ha en like god relasjon til alle barn, vil sjeldent være tilfelle (Johannessen, 2020). For å få kvalitet i relasjonene, må de ansatte i barnehagen kunne jobbe med selvrefleksjon og være ærlige og åpne med seg selv og andre (Johannessen, 2020). Personalet i barnehagen må se mulighetene til å bygge relasjoner og oppfordres til å finne måter å nå inn på barnet. Dersom personalet tar barnets utagering personlig, vil dette derimot oppleves vanskelig (Kaiser & Rasminsky, 2021). Å være en endringsagent i relasjoner er alltid den voksnes oppgave, og å skape gode rammer for refleksjon er viktig for videreutviklingen av de ansattes relasjonskompetanse (Johannessen, 2020). Det er gjennom deltakelse i fellesskapet at barn får en forståelse for sosiale forhold og barn lærer å samhandle med andre gjennom å få rom til å prøve og skape seg erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2018). Barn skal i samhandling med andre få oppleve mestring, og har behov for deltakende ansatte. Som voksen i barnehagen må en se og tolke de signaler barnet gir. Relasjonsbygging defineres av Kunnskapsdepartementet (2018) som personalets evne til å være til stede, ta del i barnas hverdag og bidra i det sosiale samspillet. De voksne skal bruke seg selv sammen med barna og være en omsorgsfull voksen som ser og anerkjenner hvert enkelt (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Det eneste barna ønsker er å passe inn, kunne delta i aktiviteter og ha en vellykket dag (Kaiser & Rasminsky, 2021). Barnets utfordrende atferd fratar ofte barnets mulighet til å lære de sosiale koder og ferdigheter som må til for komme overens med sine jevnaldrende. Barnet har behov for voksne som lærer barnet de ferdigheter de må



ha for å kunne utvikle selvregulering og dets emosjonelle håndtering (Kaiser & Rasminsky, 2021). Holland (2013) forklarer hvordan de voksne må være bevisst sin kommunikasjon med barn, og at det *alltid* er den voksne som har ansvar for å bygge relasjon. Et barn kan ha utagerende atferd hvis det er vansker mellom barnet og omgivelsene, for eksempel dersom barnet ikke har kompetanse eller evner å nå opp til krav og forventninger fra omgivelsene (Holland, 2013).

### 3.3 Voksenrollen i møte med barn med utagerende atferd

Gjennom sin kommunikasjon og væremåte utfordrer barn ulike voksne (Kinge, 2015). Noen voksne vil bli utfordret og oppleve det vanskelig med de «utagerende» barna, karakterisert som uro, ødelegging og testing av grenser. Andre voksne opplever det vanskelig å møte og håndtere barn som er vanskelig å nå inn til eller komme nær, altså de innagerende barna. Dermed kan man ikke si at det er barnet som er utfordrende, men at de voksne føler seg utfordret av ulike barn (Kinge, 2015). De voksne må ha en forståelse for at de utagerende barna ofte ikke klarer å ta i bruk rasjonelle hjelpemidler når de står i en vanskelig situasjon. De voksne må være i forkant og de må fange opp det som er på vei til å skje, og på denne måten komme inn i situasjonen før handlingen skjer (Barsøe, 2010).

«Derfor handler kanskje spørsmålet mindre om *hvem* de utfordrende barna er, og mer om hva det er som gjør at du og jeg *opplever* barn som utfordrende» (Kinge, 2015, s. 10).

Når en blir utfordret av barns atferd antar Kinge (2015) at det er fordi du som voksen ikke er trygg eller vet hvordan du skal møte og håndtere barnet, eller hvordan du skal takle dem. Ord som *avmakt*, *oppgitt*, *irritasjon*, *utilstrekkelighet*, *mislykkethet* (Kinge, 2015, s. 10) er kjennetegn på følelser de voksne kjenner på i møte med barn som utfordrer. Det er ikke unormalt at de voksne kjenner på slike følelser eller føler seg overveldet eller frustrert (Kaiser & Rasminsky, 2021), men i slike situasjoner må en som voksen være bevisst at en ikke legger ansvaret på barnet, men at en starter en tankeprosess for hvorfor en sliter med relasjonen til dette barnet (Kinge, 2015). Tilstander smitter, og en må som voksen opptre rolig i møte med barn som utagerer (Barsøe, 2010). En uheldig samhandling kan ikke forandres av et lite barn, men den voksne må se på holdninger og tilnærming og ut ifra dette forandre og tilpasse seg, for eksempel ved å forstå fremfor å korrigere. De voksnes holdninger, evne til å forandre seg og måte å møte barn vil være avgjørende for barns utvikling og selvbilde (Kinge, 2015). Som voksen vil du aldri kunne endre et barns livssituasjon, men ved å forstå har du mulighet til å se og møte barnets behov tilstrekkelig og videre respondere og hjelpe barnet å kjenne seg trygg og verdifull (Kaiser & Rasminsky, 2021).

Elvén et al. (2019, s. 15) sier «finn alltid ut hvem det er som har et problem». Vi har ofte lett for å tenke at det er vår egen oppfattelse som er den riktige. Dersom vi opplever at et barn utfordrer med sin atferd, sier vi at det er barnet som har et problem (Elvén et al., 2019). En situasjon hvor vi voksne tenker «hvor vanskelige kan det være?», kan oppleves svært utfordrende for barnet (Elvén et al., 2019). Allerede når et barn kommer inn i barnehagen om morgenen, kan personalet se om barnet kommer til å ha en «dårlig» eller «god» dag og Kaiser og Rasminsky (2021) er opptatt av at personalet må notere seg de uttrykk barnet viser og hvordan barnet ser ut i positive samhandlinger. Hvilke uttrykk viser barnet når det har det bra med seg selv, mestrer og er komfortabel? Og hvordan endres dette uttrykket når det går over til å utfordre med sin atferd? Personalet må være tilgjengelige, gå inn i situasjonen og finne måter å hjelpe

barnet. For eksempel ved å sitte med barnet, stille åpne spørsmål eller validere eller parafasere det barnet sier og opplever, slik at det forstår og får en mening med følelsene sine (Kaiser & Rasminsky, 2021)

Det kan i barnehagen være den samme konflikten som går igjen dag etter dag og en kan som voksen legge ansvaret på barnet om at det er barnet som må endre seg (Elvén et al., 2019). De voksne må heller se hvilke forventninger de har til barna, deres evne til å forstå blant annet årsak-virkning, konsekvenstenkning, håndtering av ulike sanseinntrykk eller å holde igjen impulser. Barn som kan oppføre seg, gjør det, og når et barn ikke oppfører seg så er det fordi det ikke vet hvordan. Systemet og omgivelsene rundt barnet må da se på hvilke krav de stiller til barnet og hvilke krav de kan stille videre (Elvén et al., 2019).

Kaiser og Rasminsky (2021) peker på viktigheten av å reflektere over om strategiene og tiltakene en har blitt enig om å bruke i møte med utfordrende atferd, samsvarer med personalet responser i virkelige situasjoner. Er måten vi møter og trøster barnet på tilstrekkelig? Møter vi barnet på en trygg måte eller møter vi det med usikkerhet? Er det en voksen som har bedre relasjon til barnet som resten kan observere og lære av? Gjennom slike spørsmål observerer man og ser hva en kan gjøre for å bedre barnets situasjon (Barsøe, 2010). I tillegg er det viktig at personalet får hjelp og støtte til å opprettholde positive holdninger til barn som utfordrere, da dette er en viktig del av å kunne støtte og veilede dem (Kaiser & Rasminsky, 2021).

### 3.4 Sosioemosjonell utvikling

Sosioemosjonell utvikling er ifølge Kårstad og Laugen (2022) vår sosiale og emosjonelle fungering. Emosjonene våre fungerer som en reaksjon når noe skjer eller vi har tanker som påvirker oss. Emosjoner er viktige for oss i den forstand at de informerer de rundt. «Når vi observerer andres emosjonsuttrykk blir det også lettere for oss å forstå andres atferd og behov, slik at vi kan tilpasse vår egen atferd» (Kårstad & Laugen, 2022, s. 155). Vår sosiale kompetanse økes i samspill med andre og hvordan vi forstår og leser andres uttrykk, er avhengig og påvirket av det miljøet en vokser opp og lever i. Emosjonsforståelse handler om at selv om en opplever en emosjon er det ikke gitt at en forstår den, dette læres over tid (Kårstad & Laugen, 2022).

Sosial kompetanse handler om hvordan vi forholder oss til andre mennesker og om dette gjøres på en hensiktsmessig måte. Den sosiale kompetansen utvikles og fremtrer i interaksjoner med andre og baseres på to hensyn: oss selv og fellesskapet. Som individ har man egne behov og ønsker en vil ta hensyn til. Samtidig ønsker man å være i et fellesskap med samhold og støtte. Dette er hensyn som påvirker hvordan vi handler og er i sosiale situasjoner (Kårstad & Laugen, 2022). De nevner også viktigheten med affektinntoning, altså omsorgspersoners evne til å tilpasse atferd og emosjonsuttrykk til det barnet uttrykker. Den voksne gjenspeiler barnets uttrykk, men gjør det noe ulikt. For eksempel dersom et barn opplever noe det synes er litt skummelt eller ekkelt, kan den voksne gjenspeile samme uttrykk, men på en rolig og behersket måte. Dette sender en beskjed om at barnets følelser er valide, men at den voksne er til stede og passer på. På denne måten vil barnet utvikle en forståelse for at det er forskjell på andre og seg selv (Kårstad & Laugen, 2022).

#### 3.4.1 Trygghetssirkelen

Trygghetssirkelen, utviklet av Powell, Cooper, Hoffman og Marvin, illustrerer hvordan tilknytningspersoner fungerer som en trygg base i barns utvikling og utforskning, og en

trygg havn å komme tilbake til når utforskningen blir for krevende, skummel eller utfordrende (Kårstad & Laugen, 2022). Dette er en modell som også brukes i barnehage hvor de voksne fungerer som trygg base og trygg havn. Barn har behov for en voksen som støtter, oppfordrer og veileder barn i sin utforskning. Dersom utforskningen oppleves utrygg, skummel eller utfordrende vil de voksne ta imot barnet som en trygg havn. I en slik prosess vil de voksne bidra til at barnet får utviklet god selvregulering og evne til problemløsning, som igjen fører til at de voksne får større forståelse for hva barnet tenker og kjenner på. Noen barn har imidlertid ikke fått denne hjelpen og støtten og relasjonen til de voksne i barnehagen blir betydningsfull. I slike tilfeller blir det viktig at de voksne i barnehagen evner å se forbi atferden, slik som aggresjon eller avvisning, da slike emosjoner ofte kan skygge det som barnet egentlig kjenner på (Kårstad & Laugen, 2022).

### 3.5 Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen er innen utviklingspsykologi en måte som anvendes for å forklare og forstå barns utvikling (Johannesen, 2022, s. 27). Transaksjonsmodellen belyser forholdet mellom arv og miljø, og hvordan disse fungerer i samspill med hverandre (Sollesnes, 2018). Både de individuelle faktorene og miljøet er med å påvirke hvordan et barn utvikler seg, da genetiske utgangspunkt er ulike og miljøet forandres.

Transaksjonsmodellen kan brukes som en støtte for å skape relasjoner og bevissthet rundt handling for ansatte i barnehagen. Hvilke forventninger som eksisterer når det kommer til barn i samspill og relasjoner (Johannesen, 2018, s. 27).

Transaksjonsmodellen kan ses på to måter, en positiv transaksjon og en negativ. Den positive transaksjonen er når barn blir møtt på sine uttrykk med sensitivitet og respons som er tilpasset enkeltbarnet. Barnet opplever å bli møtt på sine følelser og omsorgspersonene forstår hva det vil og har behov for. Omsorgspersonene kjenner seg trygge på at de kan gi tilpasset respons ut ifra det barnet har behov for. Dette skaper over tid positive interaksjoner og barnet vil fortsette å gi uttrykk for sine behov og bli møtt deretter. Barn som har opplevd positive interaksjoner fra tidlig av, vil være tryggere på å vise følelser og gi uttrykk for behov i barnehagen, da de har en forventning om at voksne møter deres behov på en god måte (Johannesen, 2022, s. 27).

Negativ transaksjon oppstår når barnet opplever å ikke bli møtt på sine behov og uttrykk. Dersom barnet er lei seg eller gir uttrykk for at noe ikke er greit, kan de voksne reagere med avstand og bli stresset over at de ikke forstår hva barnet vil eller har behov for. Når voksne sier at barnet må ta seg sammen eller slutte å gråte, vil det sende et signal til barnet om at det selv må regulere følelsene. De får altså ikke støtten de har behov for. Dette skaper færre forventninger til de voksne, og barnet oppsøker de voksne i mindre grad dersom de har det vondt eller kjenner på vonde følelser. Tidlig innsats og å bruke transaksjonsmodellen aktivt, vil bidra til at personalet i barnehagen jobber med relasjoner og gode samspill (Johannesen, 2022, s. 28).

#### 3.5.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Når det er faktorer i individet eller miljøet rundt som øker risiko for negativ utvikling, defineres det ifølge Drugli (2013) som risikofaktorer. Risikofaktorer er forhold eller faktorer som kan føre til utrygghet, være skadelig eller ha negativ påvirkning for barns utvikling, lek og læring (Befring, 2019), og omfatter «genetiske, biologiske, psykiske, sosiale, familiemessige og andre miljømessige faktorer» (Helland et al., 2022, s. 77).

«Når barn lever med kjente risikofaktorer, bør ikke barnet være nødt til å bevise gjennom skjevutvikling at det ikke har det bra nok» (Drugli, 2013, s. 22).

En kan dele risikofaktorer inn i tre nivå: individnivå, familienivå og samfunnsnivå. Individnivå knyttes til det som ligger i individet, slik som temperament eller nevrobiologisk risiko som omhandler forsinkelser innen språkutvikling, motorikk eller fungering kognitivt. Risikofaktorer på familienivå kan være psykisk helse på omsorgspersoner rundt barnet, omsorgssvikt og vold eller dårlig økonomi (Helland et al., 2022). Barn har grunnleggende behov for omsorg og beskyttelse, og vil stå i en kritisk situasjon dersom foreldre faller bort eller svikter på å innfri disse behovene (Befring, 2019). Samfunnsnivå er for eksempel opplevelsen av mobbing av jevnaldrende, å bo i et nabolag av lav kvalitet eller dårlig kvalitet på skole og barnehage (Helland et al., 2022). I barnehagen kan det også foregå en pedagogisk omsorgssvikt, hvor barns behov for utviklingsstimulerende impulser eller lek og læring ikke blir ivaretatt (Befring, 2019). For et barn som har atferdsvansker fra tidlig alder, vil barnehagen være en mulighet for videre utvikling eller en belastning for videre utvikling. Atferdsvanskene hos et barn vil vedvare eller øke dersom det ikke tilrettelegges og tilpasses for en god balanse og fungering mellom barnets individuelle behov og barnehagen. I en slik kontekst og overgang må barnet bli sett, støttet og forstått, noe som vil kunne bidra til reduisering av atferdsvanskene. Personalet i barnehagen må være bevisst viktigheten med etablering av gode relasjoner mellom barn og voksne, samt ved hjelp av systematiske strategier og tiltak kunne være bevisst atferdsvanskene som eksisterer i barnegruppen (Drugli, 2013). I tillegg må barnehagen være bevisst både personalet og resterende barnegrupes holdninger og forventninger til et barns atferdsvanske, og hvordan disse bidrar til diskriminering (Befring, 2019)

For barn som er utsatt for mange risikofaktorer, vil en gjennom å fremme beskyttelsesfaktorene i eller rundt barnet, kunne fremme barnets utviklingsmuligheter (Drugli, 2013). Dersom beskyttelsesfaktorene fremmer motstandsdyktighet hos barnet, vil det kunne bidra til at barnets utvikling går i en positiv retning. Barn må få hjelp til å håndtere vanskelige situasjoner eller belastninger, og vil på denne måten bli robuste og få økt tåleevne (Drugli, 2013).

### 3.6 Tidlig innsats

Tidlig innsats blir i Meld.St.6 (2019-2020) nevnt som en avgjørende faktor for barn og unge i deres vei mot å nå drømmer og mål. Tidlig innsats innebærer utvikling av et godt pedagogisk tilbud, som bidrar til at alle barn skal kunne delta i fellesskapet og ut i fra egne forutsetninger mestre og utvikle seg (Meld.St.6 (2019-2020)). Rammeplanen presiserer at for å gi barn med behov for ekstra støtte et likeverdig tilbud, skal det *tidlig* få tilrettelegging på det sosiale, pedagogiske og fysiske miljø (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Begrepet tidlig innsats vektlegges viktigheten med å forebygge og korrigere uønsket atferd eller avvikende utvikling i småbarns alder (Ogden, 2015).

Det blir viktig slik Conroy og Brown (2004) sier med tidlig intervensjon for å forebygge at barn med problematferd får det vanskelig på skolen. Tidlig innsats handler om å komme i forkjøpet av et uheldig utviklingsmønster (Befring, 2019). Flaten hevder at «vente å se»-holdning har vært gjennomgående i flere år (Flaten, 2018). Etter kritikk og

forskning på området ser en verdi av tidlig innsats, det å være i forkant av et problem. Å kunne hjelpe før problemet oppstår og utvikler seg (Flaten, 2018). Barn med utfordrende atferd vil møte mange vanskeligheter om ikke tidlig innblanding og tiltak blir satt inn (Wood et al., 2009). Til tross for at tidlig innsats ikke vil kunne forhindre at barn utvikler vansker og utfordrende atferd, vil det kunne redusere vanskenes omfang (Flaten, 2018). Tidlig innsats og økt fokus på vansker hos barn har mange positive virkninger. Likevel kan det skape et usunt fokus hvor en leter etter vanskene og det barna ikke mestrer, fremfor å skape nytt fokus på det barn mester og de ressurser det har (Flaten, 2018). Problemet ligger gjerne i læringsfellesskapet rundt barnet, fremfor et problem som lokaliseres hos barnet, og tidlig innsats skal bidra til å skape gode prosesser hos barnet for utvikling og læring (Vik, 2014).

### 3.7 Språk- og kommunikasjonsvansker

Vygotskij presenterte *den nærmeste utviklingssonen* som viser avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået (Moen, 2022). Det aktuelle utviklingsnivået er problemløsning barnet klarer uten hjelp av en voksen eller noen med mer kompetanse enn barnet. Dette kommer av den kompetansen barnet allerede innehar, og at ferdighetene er automatisert. Det potensielle utviklingsnivået er problemløsning med hjelp av en voksen eller andre med kompetanse over det barnet kan. Ved å få støtte og hjelp av andre vil barnet prestere på oppgaver det ikke hadde klart alene (Moen, 2022).

For et barn som ikke har en solid begrepsforståelse, eller at språket ikke har utviklet seg tilstrekkelig, vil det oppleves vanskelig å forstå det som blir sagt (Kunnskapsdepartementet, 2017b). «Barn med uttalte atferdsproblemer har også ofte tilleggsproblemer som dysleksi, motoriske vansker og forsinket språkutvikling» (Ogden, 2015, s. 77). Barn med språkvansker vil kunne kjenne begrensninger i den forstand at det kanskje ikke forstår de regler som gjelder i en lek eller henger med på samtalene i leken. Hvordan et barn takler disse utfordringene vil være ulikt. Noen tar del i leken og fungerer godt, andre blir passive og noen ødelegger (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Ifølge Kvello (2021) har barn med atferdsvansker, sammenlignet med barn uten, ofte også språkvansker. Atferden er en form for kommunikasjon (Kaiser & Rasminsky, 2021) og barn kan ofte tro at de rundt forstår hva de ønsker og tenker uten at de setter ord på det (Barsøe, 2010). Når det da ikke går slik de tenker, kan de utagerende barna bli veldig frustrerte og sinte. De voksne må veilede og hjelpe barna å sette ord på det de kjenner på og tenker, slik at barnets signaler blir forsterket (Barsøe, 2010). Språk og talevansker kan by på utfordringer knyttet til atferd, da et barn som ikke opplever å bli forstått vil kjenne på frustrasjon og at det blir misforstått. De fleste språkvansker i barnehagealder er som regel av en så mild karakter at med tiltak og gode voksne forbilder, kan en forebygge en utvikling av vanskene (Lyster, 2021). Vansker med sosial kommunikasjon kan for eksempel innebære å tilpasse seg kommunikasjonskontekst eller kommunikasjonspartneren (Næss & Zambrana, 2019). Et barn med språkvansker kan se ut som det forstår én situasjon og i neste situasjon misforstå. Det kan oppleves vanskelig for personalet å vite om barnet da ikke forstår beskjeden det får, eller om det bare ikke hører etter. Et barn som har problemer med å forstå språket, vil som regel også ha problemer med talespråket. Personalet må derfor være oppmerksomme på barnets tale og hva det ser ut som det forstår (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

## 3.8 Spesialpedagogisk hjelp og støtte

Spesialpedagogisk hjelp allerede i barnehagen skal fungere som et hjelpemiddel til å styrke barns fungering i fellesskapet (Sælen, 2021). For eksempel med språk, lek og inkludering (Sælen, 2021) eller veiledning av personalet (Kunnskapsdepartementet, 2022b). Barn med behov for spesialpedagogisk hjelp skal få individuelt tilpassede tiltak og videre kunne lære gode strategier for å ta del i sosiale samspill og lære måter å takle konflikter eller løse problemer som oppstår. Barns virkelighetsoppfatning og forståelse stemmer ikke alltid med det de voksne tror at barna forstår. Gjennom spesialpedagogisk arbeid vil en kunne observere og reflektere over hva barnet forstår, og hva barnet har behov for. For eksempel kan en gjennom spesialpedagogiske tiltak få en ekstra voksen som støtter og følger barnet og som gir barnet sine fulle oppmerksomhet, og kan fungere som en veileder i lek (Sælen, 2021). Den spesialpedagogiske hjelpen kan skje i gruppe eller individuelt, men barn med spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2022a)

I arbeidet med spesialpedagogisk hjelp benyttes gjerne tilnæringsmåter som går på de voksnes fungering og samspill med barna (Sælen, 2021). Voksne gjøres bevisst sine følelser og reaksjoner og hvilke triggere de kan ha i samspill. Det kan være utfordrende å styre sine egne følelser og reaksjoner når vi blir utfordret av atferd og vi voksne har en egen bagasje som påvirker hvordan vi reagerer i møte med barn. For eksempel vil evne til tålmodighet være ulikt eller hvordan vi forstår barn. og både barn og voksne har med seg bagasje som kan skape vansker i samspillsituasjoner. Tilnærmingen som brukes vil avhenge av barnets alder, fungering og hva en ønsker å oppnå. Det vil være viktig å fremme faglig kunnskap, noe som innebærer *innsikt i hva vanskene til barnet innebærer, kunnskap om hvilke tiltak som kan hjelpe, og forståelse for at vanskene til barnet er reelle* (Sælen, 2021).

### 3.8.1 Tilnæringsmåter

Sælen (2021) trekker frem fire ulike tilnæringer i møte med barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp.

#### 3.8.1.1 Lavaffektiv tilnærming

Lavaffektiv tilnærming er en problemløsende metode, tar utgangspunkt i at alle barn ønsker å samarbeide, men det er ulikt hvor enkelt det oppleves. Denne tilnærmingen handler om å sette krav som for barnet ikke gir nye problemer, men gir mulighet til å tenke, handle og omstille seg fra en situasjon til neste (Sælen, 2021)..

#### 3.8.1.2 Anerkjennende tilnærming

*Anerkjennende tilnærming* handler om barnets muligheter til å forstå seg selv og er en tilnærming som tar utgangspunkt i følelser og handlinger hos barnet. Benevning er viktig og brukes for å sette ord på det som skjer samtidig som det tydeliggjør ulike forventninger som foreligger. Barnet skal oppleve å bli lyttet til og møtt på de følelser det har. Hoved essensen er at barnet skal kjenne at dets sosiale utvikling blir støttet og at det på denne måten utvikler en forståelse av seg selv og sine reaksjoner (Sælen, 2021).

#### 3.8.1.3 Løsningsfokusert tilnærming

*Løsningsfokusert tilnærming* bygger videre på det som allerede fungerer. Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i løsninger og trøsten på at barnet er i stand til, uten for mye innblanding utenfra, å ta ansvar for sitt eget liv (Sælen, 2021).

#### **3.8.1.4 Multimodal tilnærming**

*Multimodal tilnærming* er når et tiltak brukes på flere arenaer samtidig. For eksempel hjemme og i barnehagen. På denne måten skapes det samkjørte tiltak og barnet opplever forutsigbarhet og trygghet. Barnet vet i større grad hva det kan forvente og det blir mer stabilt (Sælen, 2021).

## 4 Metodekapittel

I dette kapittelet vil det bli redegjort for valg av vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming, forskningsdesign – semistrukturert intervju, forberedelser og gjennomføringer av intervju, transkribering og koding. Til slutt vil etiske hensyn, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet bli presentert.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Et vitenskapssyn er ifølge Brottveit (2018d) måten vi forholder oss til den sosiale virkeligheten, hvordan vi tilegner oss kunnskap og hvordan vi forstår og begriper den. Å redegjøre for eget vitenskapssyn betyr å forklare hvorfor en tenker slik en gjør og handler på en viss måte. Hvordan vi forholder oss til kunnskap, forstår og formidler den, er selve grunnlaget i vitenskapsteorien, og vi finner innenfor dette to sentrale retninger: hermeneutikk og fenomenologi (Brottveit, 2018d). Masteroppgaven retter lys på hvordan barnehagelærere og spesialpedagoger opplever arbeidet med utagerende atferd i barnehagen, og deres subjektive virkelighetsoppfatning vektlegges (Nilsen, 2022).

På grunn av formålet og problemstilling på dette forskningsprosjektet, ble en fenomenologisk tilnærming passende. Fenomenologi handler om hvordan mennesker erfarer verden (Busso, 2018). Målet er å få en grundig beskrivelse av deltakernes egne meninger og forståelse (Nilsen, 2022), og deltakerne må få fritt rom til å fortelle så åpent som mulig (Busso, 2018). Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i og vektlegger spesialpedagogers og barnehagelæreres *opplevelse* av arbeidet med barn med utagerende atferd, og hvordan dette synet kan påvirke hvordan vi møter dem. Det er altså deltakernes subjektive meninger som kommer frem og hvordan hver enkelt opplever arbeidet med utagerende atferd. I tillegg presenterer Kvale og Brinkmann (2015) fenomenologisk reduksjon som omhandler viktigheten med å se bort fra egne forestillinger og ha et fordomsfritt møte med deltakernes beskrivelser. Mine forutinntatte meninger og opplevelser av tematikken skal ikke komme i veien for deltakernes beskrivelser og fortellinger.

Kombinert med fenomenologi, vil også hermeneutikk bli brukt i dette forskningsprosjektet. Hermeneutikk handler om hvordan vi tolker foreliggende datamateriale, og ut ifra dette skaper ny mening. Kvalitativt design har sin forankring i hermeneutikken (Brottveit, 2018c), og innen hermeneutikken vil en fortolkningsprosess inneholde tre hovedstadier: forståelse, tolkning og anvendelse. Disse henger sammen og påvirker hverandre (Brottveit, 2018d). Det legges vekt på forforståelsen og hvordan den påvirker fortolkningen. I prosessen av å forstå noe nytt, har vi med oss kunnskap og forforståelse som påvirker hvordan vi fortolker det som skjer. En er hele tiden i en fortolkningsprosess og nye opplysninger og erfaringer vil bevege seg inn i forforståelsen og videre påvirke hvordan en fortolker nye situasjoner (Ebdrup, 2012). Målet i hermeneutikken er ikke å forklare fenomener, men å kunne få og gi ny mening og forståelse (Brottveit, 2018d).

Inn i dette forskningsprosjektet har jeg med meg erfaringer og kunnskap som er med å tolke og prege oppgaven. Fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv blir passende for mitt prosjekt, da det tar utgangspunkt i deltakernes opplevelse av egen



verden og hvordan de forstår den i samhandling med andre. Dette retter også lys på forskerrollen og fortolkning av datamaterialet og teoretisk grunnlag. Deltakerne har alle erfaring fra barnehagefeltet og har stått i møter med barn som utagerer. Det er hver enkelt deltakers opplevelse av hvordan de opplever arbeidet med disse barna som ønskes belyst. Samtidig har jeg som ferdigutdannet barnehagelærer og nå også gjennom master i spesialpedagogikk, med meg en forforståelse og egen oppfatning av tematikken. Mitt teoretiske grunnlag og kompetanse vil prege hvordan jeg tolker og analyserer materialet. Fra praksisfeltet har jeg med meg en rekke erfaringer og opplevelser, både positive og negative. Det er enkelt å tenke at arbeidet med utagerende atferd ikke jevnt over er godt nok, og jeg må være bevisst oppfatningen jeg innehar, da den kan overskygge de funn som foreligger. Til tross for et mål om å opptre og møte datamaterialet fordomsfritt, vil min forforståelse og forestillinger heller ses i sammenheng med det innhentende materialet og teori. Jeg har jobbet 6 år i barnehage, både som vikar og nå som pedagogisk leder. Det har gitt meg innsikt i arbeidet og hvilke holdninger og kunnskap som ligger til grunn i ulike barnehager, jeg vil dermed ikke komme utenom at dette påvirker min fortolkning og har preget deler av forskningsprosjektet. På en annen side er erfaringer og observasjoner fra praksisfeltet grunnlaget for valg av tema og metode, og en vesentlig del av oppgavens formål. Dermed vil antatte forestillinger være viktig i en slik oppgave, da det er med å prege tolkning og forståelsen av datamaterialet. På bakgrunn av dette er det samsvar mellom forskningsprosjektet og vitenskapssynet.

## 4.2 Metodisk tilnærming

«Veien til målet» blir av (Kvale & Brinkmann, 2015) presentert som den opprinnelige betydningen av metode. Metode er en fremgangsmåte og et verktøy som er med på å finne ny og øke kunnskap (Hellevik, 1995), og det skilles mellom to design – kvalitativt og kvantitativt forskningsdesign. Med kvalitativt design får en innsikt i menneskelige uttrykk og hvordan de involverte selv opplever og skaper mening av sosiale fenomener (Andersen, 2019). Innhenting av informasjon kan skje på både individ- og gruppenivå, ofte gjennom observasjoner og/eller samtale mellom forsker og deltaker, hvor begge parter deltar aktivt. Kvalitativt forskningsdesign gir mulighet til å få utdypende kunnskap om bestemt tema, innsikt i deltakernes meninger og handlinger og hvordan disse gir mening til omverdenen (Brottveit, 2018c). Dette kan komme frem både gjennom skrift, tale eller atferd. Hermeneutikk og fenomenologi er teorier kvalitative metoder tar utgangspunkt i og omhandler *ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materialet fra samtale, observasjon eller skriftlig tekst* (Nem, 2009). I motsetning til kvalitative design, er kvantitative forskningsdesign preget av selektivitet og standardisering og undersøkelser av f.eks. mangfold i befolkningen. Tilnærmingen hypotetisk-deduktiv metode er ofte brukt og handler om antakelsen årsak/virkning (Brottveit, 2018c). Kvantitative design kan underbygges statistisk (Andersen, 2019), og en tester hypotesens holdbarhet opp mot den virkelige verden (Brottveit, 2018c).

Formålet med mitt forskningsprosjekt er å gå i dybden av tematikken «opplevelse av problematferd i barnehagen», med fokus på barn som utagerer med sin atferd. Jeg ønsker å se hvordan utagerende atferd blir møtt, håndtert og forstått i barnehagen av spesialpedagoger og barnehagelærere. Gjennom tematikken ønsker jeg å komme nærmere inn på voksenrollen og hvordan spesialpedagoger og barnehagelærere opplever arbeidet med barn som utagerer, samt hvordan deres syn kan påvirke atferd. I lys av dette ble kvalitativt forskningsdesign valgt for mitt forskningsprosjekt.

### 4.3 Kvalitativt forskningsdesign

For å finne svar på min problemstilling har jeg valgt å gjennomføre kvalitative forskningsintervju. På den måten vil intervjupersonen fortelle åpent om hvordan hen forstår verden, og hvordan det som subjekt skaper mening av sosiale fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015). På grunn av min problemstilling og formålet med mitt forskningsprosjekt, ble det gjennomført semistrukturerte intervju med deltakerne.

Semistrukturerte intervju har som mål å skape en relativt fri samtale om et allerede forutbestemt tema, hvor deltakerne får delt og reflektert over egne erfaringer og meninger knyttet til tematikken (Tjora, 2021). Som forsker har jeg allerede bestemt et tema jeg ønsker å undersøke og forske på. Dette tema ble grunnmuren for oppgaven og utgangspunkt for utforming av intervjuguide (Vedlegg 3). Intervjuguiden deles gjerne i tre deler: oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2021), og det å formulere og konstruere spørsmålene slik at de gjenspeiler og er tydelig knyttet til formålet med oppgaven er ifølge Galletta og Cross (2013) viktig. Oppvarmingsspørsmålene for min intervjuguide omhandlet antall år med arbeidserfaring, stilling og om deltakerne har tatt videreutdanning (Tjora, 2021). Dette er konkrete, enkle spørsmål som kartlegger hvem deltakeren er og erfaringer den har. Refleksjonsdelen består av åpne spørsmål som gir deltakerne mulighet til å gå i dybden. Dette er selve kjernen i intervjuguiden, og mens noen har behov for å gå gjennom hvert spørsmål, svarer andre på første spørsmål og lar praten gå deretter. Eksempel på refleksjonsspørsmål brukt i intervjuguiden er «Hva tenker du barns utagerende atferd kan komme av eller være uttrykk for?» eller «Tror du din atferd kan påvirke, eventuelt forsterke barns utagering? Hvorfor og hvordan?». Refleksjonsspørsmålene er utformet slik at deltakerne kan dele personlige erfaringer og ærlige refleksjoner rundt tematikken (Tjora, 2021). Denne delen kartlegger i større grad hvem, hva, hvorfor og hvordan. Avrundningsspørsmålene består av oppsummering av deltakernes rettigheter rundt deltakelse, og hva deres deltakelse innebærer og betyr (Tjora, 2021). I avrundningsdelen fikk deltakerne mulighet til å legge til noe dersom de følte det var noe de ikke fikk sagt. Jeg opplevde at å gi deltakerne denne muligheten førte til flere og gode refleksjoner. De fikk muligheten til å snakke fritt og uten forventning om at det var flere spørsmål som ville komme.

Åpne spørsmål er gjennomgående kjennetegn på semistrukturerte intervju, og deltakerne skal få muligheten til å gå i dybden av det gitte tema. Det er deltakernes meninger, holdninger og erfaringer som studeres, og det er subjektet som er viktig (Tjora, 2021). Ved at forskeren er oppmerksom og følger det deltakerne sier etter hvert som de forteller, vil skape effektivitet i intervjuet. Det viktigste vil være å la betydningen av det deltakeren sier komme frem og få frem de meninger de deler på så nøyaktig måte som mulig (Galletta & Cross, 2013). I motsetning til andre intervjutyper, tillater semistrukturerte intervju digresjoner (Tjora, 2021). Forskeren må kunne skape en avslappet stemning og det er vanlig å snakke om helt andre ting i begynnelsen av intervjuet. Selv om intervjuet er godt planlagt av intervjueren, vil det kunne oppleves utfordrende og uforutsigbart for deltakerne, og det vil derfor være verdifullt å skape en avslappet stemning tidlig (Tjora, 2021). Det var viktig for meg å starte intervjuet med å snakke om helt andre ting og bruke humor i møte med deltakerne. Til tross for at jeg hadde utformet en intervjuguide, ønsket jeg å prøve å skape flyt i intervjuet og følge det deltakerne fortalte, fremfor å følge spørsmålene slavisk. For å unngå at deltakerne kjente på ubehag eller usikkerhet, prøvde jeg å stille oppfølgingsspørsmål som ga mer flyt i samtalen. Jeg ønsket å skape en dialog og en refleksjon, fremfor ett og ett spørsmål og

svar. Jeg opplevde, ved å følge intervjuguiden, og samtidig stille oppfølgings spørsmål at det ble en god balanse og flyt i intervjuene.

I forberedelsesfasen av forskningsprosjektet var jeg inne på tanken om å bruke observasjon sammen med intervju, og at dette kunne gi et større og bedre bilde av hvordan utagerende barn faktisk møtes og håndteres. Observasjon kunne også vært med på å forsterke deltakernes utsagn og erfaringer, dersom man ser en kobling og sammenheng mellom prat og praksis. Likevel valgte jeg å se bort fra observasjon da jeg har 8 år med erfaring som vikar, praksis gjennom utdanning og nå som pedagogisk leder. Deltakernes svar under intervjuene opplevdes også praksisnære og reflekterte, med konkrete eksempler, og behovet for observasjon ble ikke sett på som et nødvendig verktøy for å få svar på masteroppgavens problemstilling.

#### 4.3.1 Utvalg

For å kunne gi svar på problemstillingen og på best måte samle inn data, ble det i dette prosjektet foretatt et strategisk utvalg. Deltakerne ble valgt ut ifra utdanning, stilling, erfaring (Brottveit, 2018b) og deres mulighet til å dele praksisnære opplevelser og erfaringer om arbeidet med utagerende atferd i barnehagen. Min problemstilling omhandler voksne som står i krevende og sårbare situasjoner med barn, og som gjennom intervju oppfordres til å være ærlige og dele personlige erfaringer. På grunn av dette ble det viktig å gi utfyllende informasjon i forkant. Brottveit (2018b) er tydelig på at i datainnsamling som involverer andre mennesker, må det tas gjennomtenkte valg og deltakerne må få utfyllende informasjon om hva deres deltakelse innebærer, hvem som har tilgang og hvordan data oppbevares. Etter godkjenning på søknaden til SIKT (vedlegg 1), tok jeg kontakt med de mulige deltakerne gjennom muntlig samtale for å høre om interessen for å delta. Til tross for at jeg fikk umiddelbare bekreftelser på deltakelse, var jeg tydelig på at informasjonen måtte leses nøye og at de måtte sette seg inn i hva deres deltakelse betyr og innebærer.

Nem (2009) ser det hensiktsmessig å rette søkelyset på utvalgsstrategien og hvilke vurderinger og begrunnelser som ligger til grunn, fremfor hvor mange og hvilket antall deltakere en har. For mitt forskningsprosjekt ble det riktig å ha fem deltakere som besto av to spesialpedagoger og tre barnehagelærere. I tillegg var det en utfyllende intervjuguide med nok spørsmål til at fem deltakere ville gi godt nok og utfyllende materiale. Hadde jeg hatt flere deltakere er jeg sikker på at det ville opplevdes som uoversiktlig og vanskelig å skape en god nok oversikt og en gjennomført analyse.

Forskningsprosjektet og problemstillingen tar konkret utgangspunkt i barnehagelærere og spesialpedagogers erfaringer, opplevelser og tanker rundt tema utagerende atferd hos barn i barnehagen, og det ble derfor naturlig å intervju disse. Dette er voksne som står i yrker som er tett på barn med utagerende atferd, og på en eller annen måte har erfaring med dette. Jeg har valgt deltakere som har noe ulik arbeidserfaring for å kunne se om det er noe forskjell på erfaringer rundt det problemstillingen spør etter. Spesialpedagoger og barnehagelærere har også til dels ulikt kunnskapsgrunnlag og ulike arbeidsoppgaver. Gjennom å velge disse to yrkesgruppene vil jeg kunne se om det er forskjell på hvordan spesialpedagoger opplever arbeidet med barn med utagerende atferd, kontra barnehagelæreres opplevelse.

For å rekruttere deltakerne tok jeg først kontakt med barnehagelærere fra ulike barnehager og kommuner. Dette for å skape bredde i utvalget og dermed også resultatene. Noen hadde jeg kjennskap til fra tidligere gjennom erfaringer som vikar eller

praksis, mens andre ble tilfeldig valgt. Deltakerne ble i første omgang informert kort om tematikken, før de ble spurt om det kunne være av interesse å delta. Alle deltakerne svarte bekreftende på dette, til tross for deres poengtering om travel hverdag. Jeg så det dermed hensiktsmessig å avtale tidspunkt for intervju god tid i forkant. Deretter ble to spesialpedagoger kontaktet, fra to ulike kommuner, hvor jeg hadde kjennskap til én, mens den andre ble tilfeldig valgt. Spesialpedagogene som er valgt til denne studien jobber fast i to ulike barnehager og kommer derfor tett på barna og står i relasjonene på en annen måte enn for eksempel pedagogisk-psykologiske rådgivere. Dermed ble det valgt spesialpedagoger ansatt i 100% stillinger som spesialpedagog i barnehage, fremfor noen fra for eksempel PPT. Barnehagelærerne står i situasjonene tett på og søker ofte råd fra spesialpedagogene. De har dermed en mer veiledende rolle og ser situasjonen litt mer «utenfra». De har dermed en sentral rolle i hvordan barn som utagerer blir håndtert, sett på og veiledet, og videre hvordan personalet motiveres og veiledes til å på best måte møte barn som utagerer, og tilrettelegge deretter.

Alle deltakerne ble oppfordret til å sette seg inn i prosjektets tema, lese informasjonsskrivet (vedlegg 2) grundig og ta kontakt ved spørsmål. Det strategiske utvalget for mitt forskningsprosjekt består dermed av to spesialpedagoger, to pedagogiske ledere og en barnehagelærer. For å anonymisere deltakerne og unngå gjenkjennbare detaljer, blir deres opprinnelige navn erstattet med fiktive og arbeidserfaring blir delt inn i intervaller på 5 år (0-5, 5-10, 10-15 osv.). Utvalget ser slik ut:

- Lisa er utdannet barnehagelærer og har jobbet som pedagogisk leder i 10-15 år. Hun har videreutdanning i spesialpedagogikk og har hatt stillinger som både pedagogisk leder, støttepedagog og er nå spesialpedagogisk koordinator i en barnehage. Dette har hun jobbet som i 0-5 år. Lisa jobber i en stor barnehage i en mellomstor kommune.
- Frida har barnehagelærerutdanning i bunn og har tidligere jobbet som pedagogisk leder i 0-5 år. Hun har master i spesialpedagogikk og har nå jobbet som spesialpedagog i 0-5 år. Hun har erfaring fra både småbarn og storbarn, og jobber nå med barn fra 0-6 år. Hun jobber i en liten barnehage i en liten kommune.
- Therese har jobbet i barnehage i 10-15 år. Hun startet som assistent og er nå pedagogisk leder og har vært det i 0-5 år. Therese jobber på storbarnsavdeling på en stor barnehage i en mellomstor kommune. Hun har erfaring med både små- og storbarnsavdelinger.
- Linnea er utdannet barnehagelærer og har jobbet som pedagogisk leder i 5-10 år. Hun har master i barnehageledelse og jobber på småbarnsavdeling. Linnea jobber i en stor barnehage i en mellomstor kommune.
- Marie jobber som barnehagelærer i en mellomstor barnehage i en stor kommune. Hun har jobbet som barnehagelærer i 5-10 år og jobber på småbarnsavdeling.

#### 4.3.2 Gjennomføring av intervju

De første minuttene av et intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) avgjørende. Her kan en gjerne snakke om livet eller andre ting enn intervjuet, og skape trygghet rundt å skulle fortelle. Intervjupersonen vil ved å lytte og være forståelsesfull, skape god kontakt og trygghet. Intervjuet starter gjerne med at intervjupersonens gir en liten oppsummering ved å fortelle hva deres deltakelse innebærer, hva lydopptakeren skal brukes til og gir deltakeren mulighet til å stille spørsmål før intervjuet starter (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant av intervjuet snakket jeg og deltakerne om andre ting og vi brukte noen minutter på å bli litt kjent. Det ble viktig for meg å bruke humor og skape en

god og lett stemning. Det ble også presisert at deltakernes deltakelse er til stor hjelp for mitt prosjekt og at det ikke var noe riktig og feil svar. Flere av deltakerne kunne uttrykke at de var usikre på om de hadde noe «bra» å komme med. Å presisere at det var deres erfaringer og opplevelser jeg ønsket å få frem, ble viktig.

Det ble benyttet lydopptaker under alle intervjuene. På denne måten kan intervjueren sette søkelys på tema og dynamikken under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg vil lydopptaker gi mulighet til å lytte tilbake og høre lydopptaker flere ganger. Her vil en kunne oppfatte tonefall og pauser (Kvale & Brinkmann, 2015). Deretter ble lydopptakene transkribert før de ble slettet fra opptakeren. Til tross for at deltakerne uttrykte at de syntes lydopptaker var noe skummelt, opplevde jeg at det ble glemt i løpet av intervjuet. Jeg var også nøye med å fortelle at lydopptaker gir meg mulighet til å transkribere på en riktig måte og at det de sier ikke skal mistolkes, forandres eller gis ny mening.

I etterkant av intervju kan deltakerne kjenne på angst eller usikkerhet, da de har delt mye og personlige erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). I et intervju gir deltakeren mye, men får ikke så mye tilbake og kan kjenne på en anspenhet. Andre kan kjenne på lettelse og berikelse, da de har kjent det betydningsfullt å kunne dele og snakke om erfaringer om betydningsfulle tema. Intervjuet burde derfor avsluttes med en debrief, hvor deltakerne kan få mulighet til å legge til eller si noe mer (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden kan på mange måter skape et litt «låst» mønster i intervjuet, da det er spørsmål og svar også et nytt spørsmål. Jeg var bevisst min påvirkning under intervjuet og evnen til å følge deltakernes utsagt, fremfor å følge intervjuguiden slavisk. Til tross for dette opplevdes det effektivt og nyttig å la lydopptakeren stå på etter endt intervju. Ved å gjøre dette opplevde jeg at det kom frem mange refleksjoner og tanker som ikke ble sagt under intervjuet. Her ble det en mer fri samtale hvor deltakerne selv kunne fortelle og snakke rundt tema. Det ble i større grad en dialog og deltakerne snakket mer uoppfordret og reflekterte mer på egen hånd.

#### 4.4 Transkribering, koding og analyse

Transkribering handler om å endre én form over til noe annet (Kvale & Brinkmann, 2015) og nøyaktighet og detaljer er viktig å få frem i transkriberingen (Tjora, 2021). I transkripsjonen ble det deltakerne sa transkribert ordrett og pauser, «hm»- og «eh»-ord ble inkludert. At en deltaker har vanskelig for å ordlegge seg eller finne riktige ord, kan være et tegn på usikkerhet (Kvale & Brinkmann, 2015). På noen av spørsmålene var det noen av deltakerne som hadde tenkepauser eller lengre perioder med «eh». Dette ble tatt med og sett på som en viktig del av første runde av transkriberingen, da det kan være en antydning til usikkerhet. Samtidig kan det også bety at man tenker for å finne de riktige ordene eller at man ønsker å ordlegge seg på en god måte. Å ha med pauser og tonefall vil være relevant for å kunne forstå eller se deltakernes usikkerhet eller eventuelle benektelser (Kvale & Brinkmann, 2015). En annen viktig detalj i transkriberingen er plassering av komma og punktum. Muntlig tale kan ofte innebære lengre setninger enn skriftlig. Når jeg transkriberte var jeg opptatt av å ikke gi det deltakerne sa en ny mening, men opprettholde originaliteten så godt som mulig. To setninger som er skrevet helt likt, vil få to ulike betydninger ut ifra hvor punktum og komma settes (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er dog utfordrende når det blir lange setninger, eller at deltakerne endrer retning midt i fortellingen, men vil ha betydning for transkripsjonens reliabilitet. Kvale og Brinkmann (2015) mener det ikke finnes en ren objektiv eller sann måte å oversette fra muntlig form til skriftlig, men at en heller må se

hva som er riktig transkripsjon for den enkeltes forskning. I tillegg, allerede på transkripsjonsnivå vil det være relevant å skjule deltakernes identitet, og dialekt ble derfor skrevet om til bokmål.

For å få oversikt over empirien ble det tatt utgangspunkt i SDI-modellen, en stegvis-deduktiv induksjon (Tjora, 2021). SDI-modellen har som formål å trekke ut det som er essensen i materialet, redusere omfanget og kunne utvikle nye ideer ut ifra de detaljer som finnes i empirien. Empirinære koder er viktig i SDI-modellen og fører ofte til et stort antall koder (Tjora, 2021). Etter at jeg hadde transkribert intervjuene var det tid for koding. Det ble gjort et grundig kodingsarbeid og jeg forsøkte å ha så empirinære koder som mulig. Deretter ble kodene systematisert ut ifra innhold og tema. Dette ga nye kodegrupper som ga en bredere forståelse og oversikt over hva som foreligger i empirien og hvilke tendenser som finnes. Det var dog noen kodegrupper som ikke ble med, da de ikke hadde relevans på lik linje som andre koder eller til drøftingen. Blant annet hadde jeg noen spørsmål om foreldresamarbeid i intervjuguiden, men dette ble utelatt på grunn av oppgavens avgrensning. Til slutt ble disse kodene brukt: «Bakgrunn for utagerende atferd», «Konsekvenser for barnet/barneperspektivet», «Voksenrollen» og «Relasjoner og relasjonskompetanse».

## 4.5 Etske hensyn

En etisk sans bør, i all type forskning, ifølge Tjora (2021) alltid ligge implisitt. Sannhetsnormen og ærlighet er viktig for å øke forskningsprosjektets pålitelighet og kvalitet (NESH, 2021). Tjora (2021) trekker frem empirisk transparens og hvordan deltakerne i en intervjustudie ikke skal oppleve ubehag eller mulig skade ved å delta. I kvalitative forskningsmetoder kommer man nært på deltakerne og vår oppførsel og evne til å skape et tillitsforhold vil påvirke kommunikasjonen. Det vil alltid være viktig med gjensidig tillit og respekt, men som forsker må man også se hvordan et forskningsprosjekt ikke er symmetrisk, men preget av relasjonen mellom forsker og deltaker (Tjora, 2021). På grunn av mitt valg om å intervju spesialpedagoger og barnehagelærere var det noen etiske hensyn som måtte tas. Gjennom søknaden på kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT) ble det presisert at deltakernes anonymitet skal sikres og at det ikke skal deles noe som kan være sårt eller skadelig for deltakeren eller den som omtales (Vedlegg 1). Dette var noe jeg formidlet både gjennom skjema deltakerne fikk tilsendt, men også muntlig både før, under og etter intervjuet. Det er forskeren sitt ansvar å se at deltakernes integritet beskyttes og at deltakelsen ikke fører med seg noe negativt for deltakerne (Thagaard, 2018). For eksempel vil det å publisere et direkte sitat fra en deltaker, hvor språk og språkfeil kommer frem, en måte å skape negativ deltakelse for deltakeren. Det må være et tillitsforhold og en respekt for at deltakerne har sagt ja til å delta. Selv om en velger å ha med «eh»-ord og tenkepauser som kan fremstå som at deltakeren er usikker, skal det ikke komme frem i publiseringen på en slik måte som skaper ubehag eller er stigmatiserende for deltakeren. Tjora (2021) trekker frem viktigheten av å gjøre det klart for deltakerne at de kan trekke seg ved et hvilket som helst tidspunkt, at en kan slå av lydopptaker for en liten periode under intervjuet, eller på andre måter hjelpe deltakerne gjennom intervjuer ved sårbare tema. Utagerende atferd hos barn i barnehagen kan være et sårt tema for mange, da det kan skje at voksne blir utsatt for voldelige eller muntlige handlinger fra utagerende barn. Det kan også være sårt i den forstand at deltakerne opplever det vanskelig å dele erfaringer hvor de ikke har «fått til» en relasjon med et barn som har utfordret og utagert med sin atferd. Det blir derfor viktig å skape et trygt miljø hvor deltakerne vet hvilke rettigheter de har og hvor betydningsfull deres deltakelse er for mitt prosjekt.

Et annet viktig etisk hensyn er anonymitet (Tjora, 2021). Deltakerne fikk både et skriv og en påminnelse muntlig underveis i prosessen at deres deltakelse blir anonymisert. Deltakerne fikk også tilbud om å lese gjennom i etterkant, slik at de kunne kvalitetssikre og sjekke at deres opplysninger ble anonymisert og ikke er gjenkjennbart for andre.

#### 4.5.1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Slik Tjora (2021) sier er begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet med på å gi innsikt og gir en indikator på forskningsprosjektets kvalitet. For å skape og styrke kvaliteten på forskningsprosjektet, har det vært relevant å se på hvordan disse begrepene og kriteriene påvirker oppgaven.

Gjennom reliabilitet ser vi i hvilken grad undersøkelsen er pålitelig (Kvale & Brinkmann, 2015) og til å stole på (Dalland, 2020). Her handler det om forskerens forkunnskaper, dens posisjon, tydelige krav til blant annet koding og datagenerering, eller hvordan teorien som brukes får en relevans senere i forskningsprosjektet (Tjora, 2021). Mitt vitenskapelige ståsted, tidligere erfaringer og kunnskap er med å påvirke forskningsprosjektet og det er dermed viktig at jeg er en transparent forsker. I tillegg ble det brukt lydopptaker som skulle bidra til et så konkret og pålitelig resultat som mulig. På denne måten kunne transkriberingen gjennomføres på en grundig og detaljrik måte. Kvale og Brinkmann (2015) fremmer at en som forsker må være bevisst de forstyrrelser som kan oppstå underveis i en intervjusituasjon. Dersom lyden på en lydopptaker ikke er tydelig vil det skapes spørsmål om hvorvidt transkriberingen er presis eller pålitelig (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hadde en ny lydopptaker og var på flere av intervjuene plassert i et stille kontorrom, som gjorde lyden tydelig. Jeg hadde også testet den ved flere tilfeller før selve intervjuene, slik at jeg var trygg på at den fungerte på en god måte. Under transkriberingen opplevdes lyden som god, og det var ingenting som ble mistet i transkripsjonen, og jeg kunne lytte til samme lydopptak flere ganger. Flere av deltakerne var redd for å ordlegge seg på en uprofesjonell måte eller at noe skulle bli utydelig. Det deltakerne sa, ble transkribert ordrett, men omgjort slik at det ble noe mer «profesjonelt». Dette er med på å fjerne stigmatisering eller å bekrefte det flere av informantene var bekymret for – å ikke ha et godt nok muntlig språk, og at deres formuleringer ble uforståelige. Dette er igjen med å øke reliabiliteten.

Ifølge (Brottveit, 2018a) må en også vurdere deltakerens troverdighet og i hvilken grad de forteller sannheten eller om de forteller det de tror du som forsker vil høre. Mitt forskningsprosjekt omhandler et tema hvor de voksne ansvarliggjøres og oppfordres til å komme med ærlige, sårbare opplevelser og erfaringer. De må fortelle om egne erfaringer og det kan derfor være vanskelig å være helt ærlig, men heller pynte på svaret for å fremstå annerledes enn det en er. Flere av deltakerne ønsket å få tilsendt intervjuguiden i forkant, antakeligvis på grunn av at det oppleves tryggere å vite hvilke spørsmål en får og kunne forberede seg litt i forkant. Det er for mange utfordrende å skulle svare på spørsmål som har med egen praksis å gjøre, da du er redd for at det oppfattes feil eller at du fremstår på en negativ måte. Samtidig kan dette påvirke påliteligheten, da forberedelse kan føre til usanne eller «uke» svar. Ved å ikke være forberedt må du reflektere og være mer til stede der og da. Du har ikke lest deg opp på teori som er relevant eller ligner spørsmålene fra intervjuguiden. Til tross for dette opplevde jeg at deltakerne hadde gode og praksisnære refleksjoner, noe som kan tyde på ærlige og pålitelige svar.

Validitet handler om eller i hvilken grad metoden kan brukes til å undersøke det du ønsker undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2018) trekker frem at validitet handler om hvordan det som kommer frem i resultatene har gyldighet, og hvordan de tolkes. Slik Tjora (2021) sier må det være klar sammenheng mellom forskningsspørsmål, hvilken type datagenerering man velger og det teoretiske grunnlaget. Validitet handler altså om i hvilken grad de innsamlende resultater er gyldige, og i hvilken grad forskningsspørsmålene er relevante og får svar på det forskningsprosjektet ønsker svar på. For å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmålene, må forskeren stille spørsmål som gir data som er både gyldige og relevante (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonen blir en viktig del av prosjektets validitet. En grundig og detaljrik transkripsjon vil øke validiteten, da det gir større innsikt og et mer helhetlig bilde av det som kommer frem i intervjuene. Dette er videre med på å påvirke analysen, da materialet skal tolkes. Samtidig kan min forkunnskap, tidligere erfaringer og opplevelser skape en forutinntatt tilnærming. Dersom jeg som forsker har bestemt meg på forhånd om at noe er «riktigere» enn noe annet, vil dette påvirke validiteten og svekke gyldigheten. Jeg har jobbet flere år i barnehagefeltet og har med meg min egen bagasje, opplevelser og meninger. Jeg har allerede en litt forutinntatt opplevelse av hvordan barn som utagerer blir møtt og hvordan de blir sett. Det har derfor vært viktig å bevege meg bort fra de erfaringer jeg har, og møte dette prosjektet på en åpen og ny måte. De erfaringer jeg har med kan påvirke hvordan jeg velger å tolke resultatene og videre transkribere. Å møte deltakerne med åpenhet og et ønske om å fremme *deres* meninger og refleksjoner blir viktig for å skape validitet ved forskningsprosjektet, samt se på dette som en gylden mulighet til å få ny innsikt og se på problematferd fra flere sider. Jeg ønsker derfor ha en refleksiv holdning og rolle til forskningsprosjektet, og har vært opptatt av å stille meg kritisk også til mine egne tanker og meninger. Dette har vært med på å prege validiteten og holdningen til analyseprosessen. Det er viktig å se på hvordan deltakernes erfaringer og meninger retter lys på områder ved utagering jeg ikke har tenkt på før eller hatt fokus på.

Generalisering eller overførbarhet slik Thagaard (2018) kaller det, skjer hele tiden og spontant, og ut ifra tidligere erfaringer med både situasjon og person, vil vi anta og forvente nye hendelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Overførbarhet vil ifølge Thagaard (2018) være mer relevant i større studier. Mitt kvalitative forskningsprosjekt har et relativt lite utvalg og representativitet og vil være vanskelige å generalisere, sammenlignet med en større studie, med større utvalg. Betingelser for overførbarhet er derfor å anta mindre i min studie på bakgrunn av mine kvalitative valg, hvor fokuset er tolkning og det er deltakernes egen sannhet og erfaringer som fremmes. Ved å gjennomføre samme studie, men med større utvalg, kan en anta at resultatet ville sett noe annerledes ut. Samtidig er det deltakernes sannhet og subjektive meninger og opplevelser som kommer frem, noe som støttes og ses i sammenheng med relevant teori og tidligere forskning. Overførbarheten i dette forskningsprosjektet vil dermed være noe begrenset, men kan samtidig brukes av andre dersom det skulle være relevant og nyttig.



## 5 Resultater

I denne delen presenteres funn fra datainnsamlingen fra 5 intervju med to spesialpedagoger, to pedagogiske ledere og en barnehagelærer. Resultatene er delt inn i tre kategorier: «Kjennetegn og bakgrunn for utagerende atferd», «Voksenrollen» og «Relasjonskompetanse».

### 5.1 Kjennetegn og bakgrunn for utagerende atferd

Utagerende atferd er for Marie et stort begrep som omfatter mye. Flere av deltakerne forklarer utagerende atferd som indre konflikter, en indre kamp, og ord som «slår, sparker, snakker stygt eller er slemme mot andre», går igjen. Ifølge Lisa handler barn som utagerer på en måte som oppleves negativt for andre, «de drives av indre impulser og uro». Frida uttrykker det slik: «jeg opplever at barn som utagerer har mye uro i kroppen og har vanskelig for å regulere seg». Hun kategoriserer utagerende atferd med barn som er fysiske eller verbale mot andre barn eller voksne. Marie tenker det slik: «barn som utagerer gjør det uten hensyn til situasjon eller med forståelse for konsekvensene atferden kan ha for andre». Linnea opplever:

«Det er jo kanskje barn som strever litt mer enn andre. Gjerne i forhold til følelser, at de er vanskelige. Jeg liker ikke å bruke at barn er utagerende, jeg prøver å se de under det hele».

Barns atferd påvirkes, ifølge Lisa, av de ytre og indre årsakene, enten det er følelser eller menneskene eller organiseringen rundt barnet. Frida forklarer utagerende atferd som en respons eller reaksjon på ulike følelser som trenger utløp. Hun tenker utagerende atferd kan være et uttrykk for utrygghet eller behovet for å bli sett. Lisa opplever at utagerende atferd kan være mye, men at det i bunn og grunn er noe som ikke passer inn i gruppa eller innenfor normalen. Linnea sier kjennetegn ved utagerende atferd kan være vansker med å håndtere følelser og «det kan være kort mellom glede, sorg, sinne og frustrasjon». Therese sier det ikke alltid er like lett å se hva som ligger bak, men at det alltid er en grunn til atferden. Frida beskriver det slik:

«Det kan også være et uttrykk for uregulerte følelser, tanker. Det kan være et uttrykk for sykdom og vondt i kroppen. Utagerende atferd kan også komme av ulike situasjoner og opplevelser barnet har opplevd, som for eksempel foreldre som skiller lag, omsorgssvikt osv.».

Frida opplever at barn som utagerer har behov for klare rammer og forutsigbarhet rundt dagene sine, samtidig som hun opplever disse barna svært reflekterte, gode og høflige. Frida og Linnea forteller at barn som utagerer ikke alltid forstår hvorfor de utagerende handlingene skjer. Linnea er opptatt av å se hva som ligger bak:

«Jeg vil ikke akkurat si at et barn er utagerende fordi det slår, sparker eller tar ting. Det viktigste er at du som voksen klarer å si hva årsaken er for at barnet gjør som det gjør, slik at en kan forebygge at det skjer igjen».

Lisa uttrykker: «Utagerende atferd er gjerne en måte å gi uttrykk for at en ikke blir møtt på det en har behov for». Frida enes i dette og sier at utagerende atferd er en måte å få oppmerksomhet som de ikke får på andre måter. Therese sier: «Du kan jo utagere bare

du har på seg feil sko hjem, eller at det har vært noe hjemme du ikke har vært enig i, eller ikke enig i barnehagen». Både Frida og Therese tror barnet ikke opplever å ha kontroll over egne reaksjoner og egen atferd, og at det ofte kan gå i svart, men at de kjenner på anger etterpå. Flere av deltakerne trekker frem viktigheten med voksne som ser den faktiske årsaken, fremfor symptomene. En kan bli opptatt av selve handlingen, det at barnet slo, sparket eller sa noe stygt, fremfor det som kan være grunnen til det hele.

En annen bakenforliggende årsak til utagerende atferd flere av deltakerne trekker frem er språket og hvordan det påvirker atferden. Lisa nevner at det er en gjenganger at barn som utagerer strever med språk og å sette ord på følelser. Linnea ser at utageringen blir en erstatning for manglende verbalspråk og kommunikasjon. Lisa opplever at mange av barna som strever med språket ikke klarer å stå i sosiale situasjoner. Linnea og Marie ser på språket som en utløsende faktor. Marie forklarer: «Vansker med å sette ord på følelser eller hva kroppen prøver å kommunisere, skaper ofte utrygghet og kan være en trigger til frustrasjon og atferd». Marie fremmer viktigheten med å gi barna gode erfaringer rundt språk, kommunikasjon og samhandling med seg selv og andre. Lisa presenterer en praksisfortelling som omhandler barn som utagerer som har vansker med språk:

«Jobber med en avdeling nå, en småbarnsavdeling, der de har et barn som har store vansker med det sosiale. Da bruker han utagering som et middel på kommunikasjon, hvor det blir en type språk. Og han mangler jo dette godtatte språket for å ta kontakt, så da velger han å dytte fremfor å si «hei, skal vi leke?». Ut ifra dette er det veldig viktig hvordan de voksne møter barnet, men det som går igjen på denne avdelingen er at barnet får beskjed og irettesettelse «ikke dytt, da får de vondt», men så fortsetter han å dytte. Og når han ikke stopper, blir han tatt ut av situasjonen og de andre barna sitter og ser at han blir tatt ut fordi han er så «slem og slår».

Linnea forteller at utagerende atferd kan hemme barnets utvikling og flere av deltakerne sier at barn som utagerer ofte kan få et stempel som den som alltid ødelegger eller er slem. Ifølge Marie påvirker atferden den sosiale kompetansen og muligheten for samhandling med andre mennesker. Andre barn kan bli redde eller usikre, noe som påvirker relasjonen og den sosiale utviklingen. Lisa opplever: «det blir en negativ spiral. Barn handler på en negativ måte – får negativ respons – blir bare verre og verre». Marie erfarer at barn som utagerer, spesielt fysisk, skaper frykt og usikkerhet i barnegruppa: «dette gjør de til upopulære lekekamerater og går utover deres relasjoner til andre barn». Therese er tydelig på at det er mange barn med utagerende atferd som blir misforstått og mistolket. Hun uttrykker: «det kan utvikle negativt selvbilde og de tror ikke på seg selv eller at de får til noe». Frida opplever at barn som utagerer ofte sliter i samspill med andre barn og at det har en negativ påvirkning på sosial utvikling. De får ikke med seg beskjed og havner i en ond sirkel. Lisa sier at barn som utagerer kanskje opplever å ikke bli likt, både av voksne og barn. De kan bli frustrerte over hvordan de blir møtt, da de ikke skjønner selv hva de gjør galt – fordi ingen har lært dem å gjøre det riktig. Både Therese og Marie tenker at barn som utagerer ikke helt forstår sin egen situasjon når det skjer. Therese mener det «går litt i svart». At det blir en så enorm følelse av frustrasjon og de mister kontroll over egen kropp.

## 5.2 Voksenrollen

Linnea fremmer viktigheten med voksne som fanger opp, ser årsaken til at barnet gjør slik det gjør. I tillegg nevner Lisa hvordan de voksne må veilede på hva barnet kan gjøre, fremfor hva det ikke skal gjøre. De voksne må være i forkant, nære og veilede barnet, fremfor å irettesette eller ta det ut av situasjonen. Dersom dette ikke blir gjort, mener Linnea det vil hemme utviklingen deres og sette et stempel på dem. Marie og Frida har opplevd lignende situasjoner og erfarer at barn kan låse seg i noen negative mønstre. Marie erfarer at de voksne må gi barnet tid og rom til å få ut frustrasjon, for så å snakke rolig sammen etterpå. Lisa forklarer:

«Vi må ansvarliggjøre de voksne til å løse opp i disse trådene. Jeg tror mange har problemer med å se seg selv sammen med barnet, at de egentlig sender ut ganske mange signaler og kan styre gruppa mye uten at man tenker over det».

De voksne har et ansvar for å gjøre barnet attraktivt for de andre, noe både Linnea og Therese er enige om. Therese og Linnea erfarer at de ofte hører barn si at barnet som utagerer ikke får være med i lek, er slem eller får et dårlig rykte. Therese sier at barna skal bygges opp, ikke brytes ned, ikke bare i barnegruppa, men også nettverket rundt. Hun opplever i tillegg at det er vanskelig å nå inn i «kampens hete», og at de aller fleste voksne ønsker å være profesjonell, men at det nok vises utenpå det de egentlig føler. Hun sier: «barn ser rett gjennom oss, og ser om vi liker dem eller ikke». Frida tenker barn som utagerer opplever situasjonen som frustrerende og sårbar, til dette forteller hun:

«Mange voksne har et negativt syn på barn som utagerer. På en måte kan jeg forstå det, fordi det er tungt å stå i alle kampene. På den andre siden er det jobben vår, det er dette vi har valgt å gjøre – og det skal gjøres med omsorg og respekt».

Lisa uttrykker det slik:

«Jeg tror at som menneske vil du fort kjenne om du er godkjent eller ikke, eller om du blir møtt med skulder og sukk, eller en klem og smil. Men jeg tror også at de kan bli litt frustrert over tid over den kontakten de får når de oppsøker andre. Hvis de bare blir møtt med irettesettelser, vil de jo heller ikke lære å gjøre det riktig. Jeg tror man kan falle i et mønster hvor man kanskje forventer atferd, hvor barnet kjenner at det er jo uansett en forventning om at jeg skal utagere, eller ikke høre etter, så hvorfor ikke bare fortsette med det. Barn som utagerer og får irettesettelse etter irettesettelse, kan nok kjenne at de allerede har tapt og at det ikke har noe å si om jeg utagerer eller tester litt ekstra, for det er jo det de forventer av meg».

Frida forteller at det viktigste hun gjør, ovenfor alle barn, er å vise at hun er der for dem. Noen ganger må hun være bestemt og streng, men hun passer alltid på å gi dem en klem eller et fang etter en irettesettelse. Det viktigste er ifølge Lisa at de voksne lager en god grobunn for vennskap på avdelingen og at barn ikke skilles på grunn av de voksnes behov. En kan ha en tendens til å jobbe med symptomene heller enn årsaken til atferden. Lisa mener de voksne må være undrende, finne årsaken til utageringen og fokusere på alt det gode barnet gjør i løpet av barnehagehverdagen.

Deltakerne ble spurt om de tenker deres atferd kan påvirke eller forsterke barns utagering. Deltakerne enes om dette og Therese opplever: «ingen tvil om at vår atferd

kan påvirke barnets utagering». Linnea erfarer at dersom hun ikke gir barnet en forklaring etter en irettesettelse, så kan en heller ikke forvente at barnet forstår situasjonen. Frida forteller at hennes atferd kan forsterke i stor grad og at hun i flere tilfeller kan forårsake eller fremkalle atferd. Hun nevner eksemplene: «det kan være rutiner som må følges eller i overgangssituasjoner. I tillegg kan det forsterke dersom jeg ikke gir barnet nok tid til å regulere seg selv». Lisa fremmer hvordan alle voksne er forskjellige og har ulikt grunnsyn, noe også barn har. Måten barnet blir møtt på kan være med på å påvirke eventuelt forsterke utageringen. Lisa fortsetter: «mange voksne har nok problemer med å se seg selv sammen med barnet. En må være i forkant og jobbe med årsak fremfor symptom». Linnea opplever at de voksne ofte kan glemme at det utagerende barnet også har behov for nærhet, anerkjennelse, forståelse og forklaring.

På spørsmål om deltakerne opplever at barn som utagerer håndteres likt, er svaret hos de fleste nei. Lisa erfarer: «det er synd, men det er nok altfor spredt. At man gjør så forskjellig, har ganske stor betydning, dessverre kanskje mest i negativ forstand». Linnea opplever at ikke alle klarer å se bak atferden og at det må være en forståelse og rom for at barn er forskjellige og reagerer forskjellig. Therese forteller at det alltid er et mål at de voksne skal møte barn likt, men at de ikke klarer å etterstrebe det. Hun forteller: «hvis du begynner å observere så ser du det, og du merker det også. Et barn kan gå forbi både en og to voksne fordi det foretrekker en spesiell voksen». Lisa opplever at noen voksne jobber slik at de klarer å se at barnet ønsker kontakt og at det ligger noe bak atferden. Mens andre ser på barnet som et problem og danner seg en mening om at barnet er vanskelig. Lisa sier: «det er ganske uforutsigbart for barna hvis de skal møte fem forskjellige reaksjoner».

### 5.3 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er et stort begrep, noe deltakerne enes om. Marie tenker: «relasjonskompetanse handler om ferdigheter, kunnskap, evner og holdninger som bidrar til å utvikle, reparere og vedlikeholde relasjoner mellom mennesker». Linnea fremmer viktigheten av å se barnet for det det er og de følelser det har. Det å være der for barnet på godt og vondt og bruke tid på å bli kjent med dem. Lisa erfarer:

«Jeg tenker relasjonskompetanse er ferdigheter i språk og kommunikasjon blant og mellom mennesker. Også er du jo på en plass på skalaen, hvor god du er på det. Jeg tror det er fordeler og ulemper i barnehage i at du har hele skalaen, da du har ufaglærte vikarer, til ganske høyt utdannet mennesker».

Lisa fortsetter å fortelle at det viktigste en gjør i relasjonsbygging med barn som utagerer er det preventive arbeidet, at man er i forkant og jobber med barnet før det blir en alvorlig utagering. Hun ser det verdifullt å være med barnet der det er og gi de hjelp og støtte i lek og sosiale samhandlinger. Man må finne barnets styrker og bruke dem, slik at barnegruppa ser barnets styrker. Marie mener relasjoner må styrkes i «fredstid» og i mindre grupper – både med voksne og barn. Dette er også Frida enig i og at de voksne må ha kunnskap om relasjoner til barn og betydningen av denne relasjonen. Samtidig nevner Marie det å styrke barn-barn relasjonen, slik at de andre barna ikke blir redde for barnet som utagerer. Linnea reflekterer:

«Jeg tror fokuset må bort fra at barnet er vanskelig, men heller se hvordan vi får hjulpet dette barnet her til å få en bedre relasjon. Du kan ikke si nei jeg har ikke noe kjemi med han, så det orker jeg ikke. Da skjer det ingenting».

Linnea fremmer hvordan en som voksen må bruke tid på relasjoner, se på hvorfor en eventuelt strever med en relasjon og videre tenke at det er den voksnes ansvar, ikke barnets. Barnet skal kjenne at du som voksen takler følelsene det har. Frida sier: «jeg tenker at relasjoner og tilknytninger til barn er noe en ikke skal ta for gitt, det er noe som jobbes for over tid». Hun nevner videre viktigheten av å gi relasjonene tid til å utvikle seg. Normalen blir bare mindre og mindre, ifølge Lisa, og en må jobbe med å dyrke mangfoldet i barnehagen. Linnea ser det hensiktsmessig at de voksne er til stede – på gulvet, er en trygg havn og tar ting på barnas premisser. Lisa uttrykker det slik:

«Vi ser det jo gang på gang. Spesielt i gjennomføring av LP-modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse), hvor det som regel alltid settes mål som kun går på de voksne på avdelingen. Og når man ser en endring i barnet, så kan man jo tenke hvor mye makt de voksne har i relasjonene. Vi er absolutt med å forsterke og jeg tenker bare at jeg tror ikke alle er klar over det, hvor mye makt vi faktisk har».

## 6 Drøfting

I denne delen vil oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål drøftes.

Problemstillingen er: «*Hvordan opplever barnehagelærere og spesialpedagoger arbeidet med barn med utagerende atferd, og hvordan kan synet på disse barna påvirke hvordan vi møter dem?*». Funn fra datainnsamlingen vil drøftes i lys av teori og forskning og blir delt inn i tre deler: «Hva kjennetegner utagerende atferd? Og hva kan være bakenforliggende årsaker?», «Hvordan kan personalets møte og se barnet bak den utagerende atferden?» og «Hvordan kan personalet i barnehagen håndtere utagerende atferd og styrke relasjonen med barn som utagerer?».

### 6.1 Hva kjennetegner utagerende atferd? Og hva kan være bakenforliggende årsaker?

Det første forskningsspørsmålet omhandler hva som kjennetegner utagerende atferd og hva som kan være bakenforliggende årsaker. Jeg ønsket å finne ut hva deltakerne tenkte om begrepet og hva de mener kjennetegnene er. Jeg ønsket også at deltakerne kunne fortelle hva de selv tenker noen bakenforliggende årsaker kan være. Hvilket syn de har på utagerende atferd kan være avgjørende og påvirke hvordan de ser på og arbeider med barn med slik atferd. Noen av spørsmålene deltakerne fikk innledningsvis var derfor hva de legger i begrepet utagering og hva de tenker er typiske kjennetegn. I tillegg fikk de spørsmål om hva de tenker den utagerende atferden kan komme av eller hva det kan være uttrykk for.

Hva som anses som utagerende atferd i barnehagen vil sannsynligvis variere fra voksen til voksen, men gjennomgående i deltakernes svar er at utagerende atferd er drevet av indre konflikter eller en indre kamp. Powell et al. (2006) er tydelig på at for de fleste barn vil den sosiale utviklingen og evnen til selvregulering gå problemfritt. Likevel viser noen barn atferd av slik alvorlighetsgrad at det skaper bekymring. Fridas kjennetegn reflekterer det Sollesnes (2005) beskriver, at barn med utagerende atferd kan bli sinte og noen ganger gå til angrep både fysisk og verbalt mot andre barn eller voksne. Det er videre enighet mellom deltakerne og Sælen (2020) om at utagerende atferd innebærer å «rope, slå, dytte eller sparke», og at barn som utagerer drives av impulser og har dårligere impulskontroll. Linnea opplever at barn med utagerende atferd ofte strever litt mer med vanskelige følelser, og Kaiser og Rasminsky (2021) ser at atferden kan gå utover barnet både kognitivt, sosialt og emosjonelt. Kunnskapsdepartementet (2022a) fremmer hvordan barn med utagerende atferd skal få hjelp og støtte på lik linje som alle andre, og inkluderes i det allmennpedagogiske tilbudet.

Felles for både empirien og teorien er hvordan barn bruker sin atferd til å gi uttrykk for hvordan det har det inni seg eller hvordan det opplever miljøet rundt. Slik Lisa påpeker kan barns atferd påvirkes av både indre og ytre årsaker, noe som samsvarer med Sollesnes (2018), som ser atferden i sammenheng med følelser hos barnet eller dets opplevelse av omgivelsene rundt. Både Sollesnes (2018) og Sælen (2020) er tydelig på at utagerende atferd er en måte for barnet å fortelle hvordan det har det og at disse uttrykkene må forstås av de voksne. Det foreligger en felles oppfattelse av at barnets indre følelser og følelsesreaksjoner er en grunnleggende faktor

for barns utagering (Flaten, 2018). Frida ser utagerende atferd opp mot følelser som trenger utløp og at atferden kan være uttrykk for følelser og tanker barnet ikke har fått bearbeidet. Dette samsvarer med Kaiser og Rasminsky (2021) og Flaten (2018) sine oppfattelser om at barn gjerne knytter følelser til handling, da f.eks. vonde, ubehagelige og negative følelser. Det trekkes også fram at angst eller at barnet ikke vet hva annet det skal gjøre, er med på å fremme utagerende atferd (Kaiser & Rasminsky, 2021). Både Lisa og Linnea trekker frem hvordan barn som utagerer kan ha vansker med å håndtere følelser, eller det kan være kort vei mellom glede, sorg, sinne og frustrasjon. Dette er i tråd med Flaten (2018) sin forklaring og presentasjon av de ulike følelsesreaksjonene. Det er i tillegg en gjennomgående oppfatning blant deltakerne at utagerende atferd kan ha negativ innvirkning på barnets utvikling når det kommer til sosial kompetanse og sosiale relasjoner. Dette samsvarer med Kårstad og Laugen (2022) sin forklaring på sosioemosjonell utvikling. Vår sosiale kompetanse er kontinuerlig i utvikling og utvikles i interaksjon med andre, og det er gjennom våre emosjoner vi informerer de rundt oss. Lisa tenker at utagerende atferd er en måte å gi uttrykk for at barnet ikke blir møtt på det som det har behov for. Det er viktig at de voksne i møte med barn leser og tilpasser seg barnets uttrykk. Dersom de voksne ikke klarer å møte barnet på de følelser det viser, eller tilpasser seg barnets atferd og uttrykk, kan en kanskje heller ikke forvente endret atferd? Slik Kårstad og Laugen (2022) forklarer observerer vi hele tiden andres emosjonsuttrykk og tilpasser vår egen atferd ut ifra dette. Kan en anta at det er overkommelig for de voksne å tilpasse seg barnas uttrykk? Kan vi forvente at alle voksne klarer det? Dersom et barn utagerer med sinne og frustrasjon, vil det ikke være tilstrekkelig eller til hjelp dersom den voksne speiler barnets reaksjon og reagerer på samme måte. Frida er tydelig på at det viktigste hun gjør er å vise barna at hun er der for dem. Selv om hun innimellom må irettesette eller være streng, viser hun alltid barna at hun er der og har et ledig fang. Dette underbygges videre av Kårstad og Laugen (2022) som er tydelig på at de voksne må gjenspeile barnets uttrykk, men på en rolig og behersket måte. Det vil derfor være til mer hjelp og støtte for barnet at den voksne viser at barnets følelser er valide og at det har lov å være sint, enn at det møter med samme sinne og frustrasjon.

En annen indre faktor deltakerne trekker frem er mulige språk- og kommunikasjonsvansker. Kvello (2021) ser sammenheng mellom atferdsvansker og språkvansker, og deltakerne enes om at utagerende atferd i mange tilfeller kan fungere som en erstatning for manglende verbalspråk. Lisa opplever at barn med manglende språk og språkforståelse ikke klarer å stå i sosiale relasjoner, noe som samsvarer med Kunnskapsdepartementet (2017b) sin forklaring på at barn med kommunikasjonsvansker kan oppleve det vanskelig å få en god rolle i lek. Gjennomgående oppfatning for Marie og Barsøe (2010) er at barn med språkvansker vil kjenne på frustrasjon og sinne og derfor utagere. Det kan oppleves vanskelig å forstå satte regler, forventinger til ulike roller eller å henge med på det som blir sagt av de andre barna i leken. Dette reflekteres videre av DeMeo (2013) som sier at barn ikke alltid forstår ulike forventinger i ulike settinger eller at barnet ikke har evnen til å kommunisere. Det kan igjen skape en reaksjon, enten at barnet blir passivt og går ut av leken, eller at barnet ødelegger (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Språket blir, slik Linnea og Marie trekker frem, en utløsende faktor.

Lyster (2021) påpeker at talevansker i barnehagealder ofte er av mild karakter og at mye forebygges og hjelper dersom de voksne er gode språklige forbilder. Det ser ut til å stemme overens med Lisas erfaring og refleksjon fra praksisfeltet, hvor et barn som mangler språk, tydelig bruker atferd for å formidle hva han tenker på. Denne

praksisfortellingen understreker viktigheten av voksne som veileder og er gode språklige forbilder, fremfor å rette på atferden. Barnet prøver å formidle at det ønsker en leke eller kontakt med andre barn, og på grunn av mangel på språk og språkforståelse dytter det, fremfor å spørre om det andre barnet vil leke. Kan en anta at de voksne kan begrense eller forsterke barns språkutvikling og evne til å ta del i lek, i måten de møter et barns utagering? Vygotskij's teori om den nærmeste utviklingssonen fremmer nettopp dette. For å mestre problemløsning har barnet behov for kompetente voksne som er til stede, støtter og hjelper, slik at barnet lærer å mestre oppgaver og problemløsning på egen hånd (Moen, 2022). I Lisas praksisfortelling er det voksne som irttesetter fremfor veileder og slik Næss og Zambrana (2019) sier, innebærer ofte kommunikasjonsvansker vansker med å tilpasse seg kommunikasjonskontekst eller partner. Samtidig foreligger det en forståelse for at personalet kan oppleve det vanskelig å skille mellom når et barn har språkvansker og når et barn bare ikke vil høre etter (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det vil uansett være viktig, slik det kommer frem i Vygotskijs teori, at de voksne er tett på og gode veiledere som viser barnet måter å handle på, og samtidig voksne som er gode språklige forbilder og bruker språket aktivt sammen med barna i lek. Dette underbygges videre av Barsøe (2010) som ser det verdifullt med voksne som veileder og hjelper barna å sette ord på det de kjenner på og de følelser de uttrykker. På den måten vil barnets signaler forsterkes og forstås. Dette samsvarer videre med Kunnskapsdepartementet (2017b) som er tydelig på at personalet må være oppmerksomme på tegn som forklarer barns språk og språkforståelse.

En annen påvirkende faktor er når et barn opplever omsorgssvikt eller står i vanskelige livssituasjoner. Sollesnes (2018) forklarer at hvis et barn står i en livssituasjon det ikke makter å stå i, vil det komme til uttrykk gjennom atferden. Dette samsvarer med Fridas opplevelse, nemlig at barn som opplever omsorgssvikt, foreldre som skiller seg, sykdom eller andre vanskelige forhold, bruker atferden for å kommunisere. Dette reflekteres videre av Drugli (2013) sin presentasjon av risikofaktorer, altså når faktorer i individet, familien eller samfunnet utgjør risiko for negativ utvikling. «Når barn lever med kjente risikofaktorer, bør ikke barnet være nødt til å bevise gjennom skjevutvikling at det ikke har det bra nok» (Drugli, 2013, s. 22). De voksne i barnehagen må se på systemet rundt og finne de forventninger og krav som oppleves som krevende for barnet. I tillegg må de være i forkant og se bak atferden, slik at et barn som står i en vanskelig livssituasjon ikke trenger å utagere for å få hjelp. Slik Drugli (2013) sier vil barn som er utsatt for mange risikofaktorer, har behov for å styrke og fremme beskyttelsesfaktorene rundt barnet. Barn må få hjelp til å håndtere vanskelige situasjoner eller belastninger, og vil på denne måten bli robuste og få økt tåleevne (Drugli, 2013). Voksne som er til stede, viser omsorg og ønsker barnet vell, vil være en beskyttelsesfaktor dersom et barn for eksempel har risikofaktorer på familienivå.

## 6.2 Hvordan kan personalet møte og se bak den utagerende atferden?

Det andre forskningsspørsmålet tar for seg voksenrollen og hvordan personalet kan møte og se bak den utagerende atferden. Jeg ønsket gjennom dette forskningsspørsmålet å finne ut hvordan deltakerne opplever at personalet kan møte barn med utagerende atferd og hvordan de kan se bak atferden. Jeg ønsket å få deres personlige refleksjoner og hvordan de opplever at deres egne holdninger og atferd kan påvirke og forsterke barnets atferd. Noen av spørsmålene deltakerne fikk var: «Kan du beskrive en situasjon



hvor du har opplevd et barn med utagerende atferd?», «Hvordan tror du barn som utagerer selv opplever sin situasjon? Hvordan blir de møtt av de voksne og andre barn?», «Opplever du at barn som utagerer møtes likt og håndteres likt av alle ansatte på barnehagen?» og «Tror du din atferd kan påvirke, eventuelt forsterke barnets utagering?».

Det foreligger en felles forståelse blant flere av deltakerne at utagering kan komme av at barnet ikke kjenner seg møtt på det det har behov for eller at atferden blir en måte å få oppmerksomhet. På samme måte som at barna kommer med hver sin bakgrunn, ulike erfaringer og «bagasje», kommer også vi voksne med ulike kompetanse og erfaringer. Dermed møter vi barn med ulikt utgangspunkt og på ulik måte. I tillegg tar vi fatt på jobben vår med ulike grunnsyn, barnesyn og verdier. Dermed vil vi også ha ulike oppfatninger av hvordan en bør møte barn med utagerende atferd. Det foreligger i teorien at voksne i barnehagen vil utfordres ulikt av ulik atferd og at vi derfor ikke kan si at et barn er utfordrende, men at du som voksen *opplever* det som utfordrende (Kinge, 2015). Et sentralt funn fra intervju er Lisas mening om at de voksne må veilede på hva barnet *kan* gjøre, fremfor å irettesette og si hva det *ikke skal* gjøre. Likevel er det en felles oppfattelse om at utagerende atferd «rettes» med irettesettelser eller straff (Mørch, 2022). Lisa stiller seg kritisk til om barnet da aldri lærer å handle riktig, da man bare sier hva barnet gjør feil. Teorien presiserer dog at straff og irettesettelser ikke er av slik betydning eller har effekt i den grad det ønskes. Straff brukes gjerne for at barnet ikke skal gjenta atferd (Stensland & Nornes-Nymark, 2022), men slik det kommer frem i funnene, har ikke alltid barn som utagerer forståelse for hvorfor det skjer. Slik Barsøe (2010) forklarer, vil ikke «time-out» eller det å ta et barn ut av fellesskapet ha noen virkning, men heller gi en følelse av utenforskap. Erfaringsvis kan barn komme til en voksen med utsagn om at et annet barn har slått. Som voksen er det enkelt å gå inn å irettesette barnet som har slått, og videre ta det ut av situasjonen som en konsekvens for atferd. På en annen side har ikke den voksne sett situasjonen eller hva som kan ha hendt i forkant. Kan den voksne derfor bare stole blindt på barnet som kommer og gå ut ifra at det snakker sant? Vi skal stole på det barn sier, men kanskje har det skjedd noe i forkant av utageringen som er av vesentlig betydning for hvorfor det skjer? Slik Sollesnes (2018) forklarer blir utageringen et uttrykk som må tolkes og forstås av de voksne.

Lisa er tydelig på at hun tror de voksne fort kan havne i mønster hvor de forventer atferd. Dette reflekteres videre av Kaiser og Rasminsky (2021) som sier at vi må unngå å sette merkelapper på barn, da det gjerne fører til en forventning om atferd. Flere av deltakerne trekker frem hvordan barn som utagerer ofte får stempel som den som ødelegger eller er slem. Lisa er tydelig i sitt utsagn:

*«Barn som utagerer og får irettesettelse etter irettesettelse, kan nok kjenne at det allerede har tapt, og at det ikke har noe å si om det utagerer eller tester litt ekstra. For det er jo det de forventer av meg uansett».*

Kaiser og Rasminsky (2021) sier videre at et slikt stempel fører til at barnet oppfører seg ut ifra den merkelappen det har fått. Dette fører igjen, slik Therese sier, at barnet får et negativt selvbilde og tror ikke på seg selv eller at det får til noe. De blir ofte mistolket eller misforstått og Lisa opplever at barn vil kunne kjenne at de ikke er likt. Det er derfor viktig, slik Kinge (2015) trekker frem, at de voksnes holdninger og måte å møte barna på vil være avgjørende for barnets selvbilde. Det er en gjennomgående forståelse blant deltakerne at barn som utagerer ofte får en negativ rolle i barnegruppa. Barnet

handler på en negativ måte og blir møtt med negativ respons. Dette kan ifølge Lisa skape en negativ spiral. Hvordan vil det oppleves for barnet dersom det blir møtt med sukk eller avvisning fra de voksne? Er personalet i barnehagen bevisst når og hvordan de omtaler barn? Lisa mener eksplisitt at du som menneske fort merker om du er likt eller ikke. Kaiser og Rasminsky (2021) er tydelig på at det eneste barn ønsker er å passe inn og delta i aktiviteter. Flere av deltakerne opplever at barn som utagerer ofte skaper frykt og usikkerhet i barnegruppen, og at de gjerne sliter med samspill med andre barn. Tilsvarende trekkes frem av Kaiser og Rasminsky (2021) som ser hvordan atferden hemmer barnets muligheter for læring av sosiale koder og ferdigheter. Teorien enes dog om at det alltid er de voksnes ansvar å lære barnet ferdigheter til å fungere sosialt, og gi dem mulighet til å få en sentral rolle i fellesskapet. Dette underbygges videre av Elvén et al. (2019, s. 15) som sier «*finn alltid ut hvem det er som har et problem*». Som voksen er det lett å tenke at egen oppfattelse er den riktige, men dersom du som voksen alltid irrettesetter kan du heller ikke forvente at barnet lærer å handle riktig. Lisa fremhever viktigheten av voksne som veileder, fremfor irrettesetter og at irrettesetting heller kan føre barna inn i låste negative mønstre. Det reflekteres videre av Mørch (2022) og Kaiser og Rasminsky (2021) som opplever at straff ved negativ atferd, fører til mer negativ atferd og at straff gjerne brukes når personalet ikke føler noe annet fungerer. Den samme konflikten kan gå om og om igjen dag etter dag og det er det samme barnet som får skylden og irrettesettelse. Fremfor å se barnet som problemet, må det kanskje rettes lys på organiseringen rundt barnet? Dette kan ses i lys av Holland (2013) sin forklaring om at utagerende atferd ofte kommer av for høye og vanskelige forventninger og krav fra omgivelsene.

Slik det fremmes av Barsøe (2010), så smitter tilstander. Linnea mener sterkt at barn skal kjenne at de voksne takler følelsene deres og at de må se hva som skjer i forkant av en handling. Elvén et al. (2019) presiserer at barn som utagerer med sin atferd ikke *er* et problem, men *har* et problem. I tillegg trekkes det frem av Kinge (2015) at når voksne ikke vet hvordan de skal møte barn som utagerer, kommer det av at de ikke er trygge eller vet hvordan de skal takle barnets følelser. Frida på sin side har dog forståelse for at voksne i barnehagen kan kjenne på frustrasjon og få et negativt syn på barn som utagerer. Når en som voksen blir sliten, frustrert eller havner i et litt låst mønster, vil det gå utover måten å arbeide og håndtere barnet med utagerende atferd. Kinge (2015) er imidlertid tydelig på at, til tross for følelser som avmakt og irritasjon, *skal* de voksne sørge for at ansvaret ikke legges på barnet. De voksne må heller forsøke å finne ut hvorfor de sliter med en relasjon til barnet. Innimellom kan imidlertid de voksne i barnehagen havne i en liten «skvis». Dersom et barn sparker, lugger eller slår med andre barn til stede, er det behov for å markere at dette ikke er greit. Den som blir sparket, slått eller lugget trenger også å få støtte fra den voksne på at slik oppførsel ikke er ok. Dersom vi som voksne vet at det er grunn til at et barn sparker, lugger eller slår, får vi en utfordring der vi både skal ivareta barnet som utagerer – se forbi atferden – og markere for barnet som ble utsatt for utageringen at dette er oppførsel vi ikke godtar. Vi skal også vise at vi ser barnet som blir utsatt for dette. Spørsmålet blir da om man både kan irrettesette og anerkjenne at det ligger noe mer bak atferden samtidig? Irrettesettelse kan gjøres på så mange måter og det er viktig hvordan man som voksen griper inn og velger å irrettesette. Jeg vil anta at det alltid vil være en balansegang mellom irrettesettelse og anerkjennelse, men hvordan man velger å irrettesette kan ha en avgjørende betydning. Irrettesettelse med straff vil kanskje ikke ha samme virkning som irrettesettelse på en rolig og forklarende måte? Elvén et al. (2019) påpeker at barn som

lykkes lærer mye bedre enn barn som mislykkes, og at vi derfor må gå bort fra å gi straff når barn ikke mestrer, men heller ros når de får til.

Lisa opplever at barn som utagerer kanskje aldri har blitt lært den «riktige» måten å handle på, noe som samsvarer med Kaiser og Rasminsky (2021) sin tanke om at utagerende atferd er et uttrykk for noe som barnet trenger hjelp med å kommunisere. En tolkning kan være at et barn som utagerer egentlig bare ønsker å ta del i leken, men at det strever med å finne ut hvordan det skal henvende seg til andre barna. Det vil være behov for en voksen som kan veilede og støtte barnet i å ta kontakt med andre barn på en hensiktsmessig måte. I lys av Kårstad og Laugen (2022) sin presentasjon av trygghetssirkelen kan en trekke sammenligninger mellom voksne som fungerer som en trygg havn og base, og barn som utvikler evne til selvregulering, kommunikasjon og problemløsning. Flere av deltakerne enes om at for å forstå årsaken bak utageringen, må de voksne være undrende og evne å se det gode og positive barnet gjør. Dersom de voksne ikke får til dette, vil barnet kjenne seg avvist eller at de ikke blir sett for de behovet det har, noe som samsvarer med Kårstad og Laugen (2022) som sier at aggresjon og avvising ofte kan skygge over de følelser barnet egentlig har, og at voksne må se forbi atferden. For barn med utagerende atferd vil det være viktig å finne ut hva som er årsaken bak, noe som er en grunnleggende tanke i både funn og teori. Slik Kaiser og Rasminsky (2021) trekker frem må personalet notere seg de uttrykk barnet viser og hvordan det er i sosiale samhandlinger. Hvilke uttrykk og signaler viser barnet når det er glad og komfortabelt og hvilke signaler viser barnet når det utagerer? Det foreligger i tillegg en forståelse i empirien at de voksne må se årsak fremfor symptom. Det er alltid en grunn til at barnet slår eller sparker og Lisa legger vekt på at en ikke kan forvente endret atferd, dersom de voksne ikke lærer barnet andre måter å handle på. Hun mener eksplisitt at forventningen om at barn skal forstå en situasjon bare er legitim dersom barnet får en forklaring. Drugli (2013) på sin side er tydelig på at atferdsvansker vil vedvare dersom det ikke tilrettelegges eller tilpasses tilstrekkelig etter barnets individuelle behov, og en forebyggende faktor for å redusere atferd er at barn må bli «sett, støttet og forstått».

Det har lenge vært en iboende tanke om at de voksne, i møte med problematferd, skal møte barnet likt. Felles for flere av deltakerne er opplevelsen av at det er altfor spredt og at barn som utagerer håndteres for ulikt. Ifølge Lisa er det noen voksne som klarer å se forbi atferden, mens andre ser på barnet som vanskelig. Dette reflekteres videre av Kaiser og Rasminsky (2021) som ser det nødvendig og viktig å se om tiltak og strategier man har satt inn, samsvarer med personalets responser og reaksjoner i møte med utagerende atferd. Therese ser at barn «velger» voksne og kan gå forbi flere for å komme til den ene voksne. Hva er det som gjør at denne voksne har en god relasjon til barnet? Er det noe resterende personalet kan gjøre som denne voksne gjør? Dette trekkes frem som viktig av Barsøe (2010), vår evne til å lære av hverandre og se hva den voksne som har en god relasjon til barnet gjør. På denne måten kan man lære og observere handlingsmønster og videre gjøre det noe likt selv. Kan en dog si at det å forvente at alle voksne i barnehagen eller på en avdeling møter og håndterer et barn som utagerer helt likt, er oppnåelig? En tolkning er at det vil være mer nyttig å se på personalet som helhet, fremfor hver enkelt sin håndtering. Hvilket barnesyn ligger til grunn? Barn gjør så godt de kan ut i fra de forutsetninger de har og dette må ses i lys av Mørch (2022) sin teori om å ha et atferdsanalytisk perspektiv i møte med utagerende atferd. Samtidig kan dette ses i sammenheng med Elvén et al. (2019) som presiserer hvordan atferd over lengre tid ikke kan kategoriseres som uforutsigbart. Når et barn ikke

klarer å nå opp til forventningene, må personalet gjøre forandringer som forebygger slik at det ikke skjer igjen. Videre må personalet, slik Kaiser og Rasminsky (2021) trekker frem få hjelp og støtte til å ha positive holdninger til barn som utfordrer. For eksempel kan en som spesialpedagog komme inn på en avdeling hvor det har låst seg og hvor de ansatte føler på håpløshet og utilstrekkelighet. Slik Sælen (2021) trekker frem er det da viktig som spesialpedagog å ta utgangspunkt i ulike tilnæringsmåter som kan fungere i arbeidet med barn som utagerer. Disse tilnæringsmåtene går på de voksnes fungering og samspill med barna. Spesialpedagogisk hjelp, enten det er i form av spesialpedagogiske arbeidsmåter eller støtte og veiledning fra en spesialpedagog, vil være et hjelpemiddel for å styrke et barns fungering i fellesskapet (Sælen, 2021). Burde ikke heller fokuset ligge på å gi barnet en god dag ut ifra de forutsetninger det har, fremfor å lære barnet å tilpasse seg de ulike rutiner og forventninger som er på en avdeling? Dette er i tråd med Sælen (2021) sin presentasjon av de fire ulike tilnæringsmetoder i møte med barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp og støtte. Jeg ønsker å trekke frem løsningsfokuset tilnærming og hvordan en må se på hva som allerede fungerer for barnet, og videre bygge videre på det. For å oppnå dette kan en anta at de voksne må ha en felles forståelse og evne til å se de behov barnet har, på hvilke området det mestrer og når det har det bra. Dette samsvarer igjen med Kaiser og Rasminsky (2021) som trekker frem viktigheten med at personalet noterer seg de uttrykk barnet viser når det har det bra og når det utagerer, samt hvordan det er i sosiale samhandlinger. Slik Elvén et al. (2019) sier kan en ikke legge ansvaret på barnet og at det er barnet som må endre seg, men heller se på hvilke forventninger som stilles til barnet og hvilke krav som kan endres og stilles videre.

Men hva kan en faktisk gjøre for å ansvarliggjøre de voksne i barnehagen? En mulig løsning er å skape et reflekterende miljø hvor pedagogene i barnehagen er gode rollemodeller for resten av personalet. Det å være ærlig og dele erfaringer, samt fremme at en ønsker tilbakemeldinger, vil kunne være viktig. En tilbakemeldingskultur vil kunne hjelpe for å få de voksne til å reflektere over egen rolle. Dette er en grunnleggende tanke som løftes frem av Johannessen (2020), som ser verdien av at de ansatte jobber med selvrefleksjon og er ærlige og åpne med seg selv og andre. På denne måten kan en bidra til å skape et trygt miljø hvor en kan dele erfaringer uten at det dømmes, men heller et mål om å lære av hverandre. Samtidig har spesialpedagogene en viktig rolle i å veilede og vise personalet andre måter å handle på eller møte barn med utagerende atferd. De kan også bevisstgjøre de ansattes følelser og reaksjoner og hvilke triggere de kan ha i samspill med barn (Sælen, 2021). Slik det trekkes frem av Kaiser og Rasminsky (2021) vil det bli vanskelig dersom personalet tar barns utagering personlig, noe som reflekteres videre av Johannessen (2020) som sier at det alltid er den voksne oppgave å skape gode refleksjoner blant personalet. Dette er videre med å skape videreutvikling av de voksne som jobber på avdelingen. Som spesialpedagog og pedagog i barnehagen må en derfor fremme det som Sælen (2021) trekker frem som faglig kunnskap, altså personalet innsikt i hva vanskene til barnet innebærer. En har som spesialpedagog, ansatt i barnehagen, en unik evne i at de kommer utenfra og kan se både voksne og barn med «nye, friske» øyne. I en sak hvor en pedagog ønsker utredning eller hjelp med et barn med utagerende atferd, må spesialpedagogen ta dette på alvor, men kan samtidig rette fokus på organisering og de voksnes holdninger. Som spesialpedagog kan en trekke frem de ulike tilnæringsmetodene (Sælen, 2021) og bruke disse i møte med barn med utagerende atferd og personalet som er tett på. Jeg tror mye kan endres dersom vi voksne sier «nå skal jeg bestemme meg for å like dette barnet, jeg skal virkelig jobbe for å få en god relasjon».

Ifølge Lisa har vi en tendens til å fokusere på å behandle symptomene heller en bakgrunnen for atferden og at vi på den måten står i fare for å forsterke den negative spiralen barnet kanskje har kommet inn i, der utagerende atferd og negative reaksjoner fra omverdenen forsterker hverandre. Dette kan ses i lys av Johannessen (2020) sin presentasjon av transaksjonsmodellen. Dersom en som voksen i møte med barn med utagerende atferd bare ser symptom og handling, vil en havne i en negativ transaksjon. Et barn som viser utagerende atferd, vil ha behov for voksne som fanger opp og ønsker å forstå. Likevel skjer det at voksne sier «ta deg sammen», «det der er bare tull» eller «hen tåler ingenting». På denne måten vil ikke barnet bli møtt tilstrekkelig på det behov det prøver å uttrykke. Dersom de voksne heller møter barnet med et ønske om å forstå, hjelpe og gi positiv respons, vil barnet føres inn i en positiv transaksjon. Barnet vil bli tryggere på å vise følelser og stoler på at de voksne er der og forstår dets behov (Johannessen, 2020). Barnet vil da kjenne at de voksne ønsker det vell og er der som en støtte i deres uttrykk og følelser. I tillegg er det slik det løftes frem av Elvén et al. (2019) enkelt for oss voksne i en situasjon hvor barnet slår et annet barn, å si «hvor vanskelig kan det være?», men at det for barnet oppleves svært vanskelig. Elvén et al. (2019) sier det videre presist: at barn som kan oppføre seg gjør det, og når det barn ikke oppfører seg er det fordi det ikke vet hvordan. Noe som samsvarer med Lisas oppfatning av at en ikke kan forvente at et barn oppfører seg dersom ingen lærer det hvordan.

I Meld.St.6 (2019-2020) fremheves viktigheten med tidlig innsats og hvordan det er en avgjørende faktor i barns utvikling og mulighet til å delta i fellesskapet. Teorien ser sammenheng mellom tidlig innsats og forebygging av uønsket atferd (Ogden, 2015), og det er en gjennomgående forståelse blant deltakerne om at i møte med barn som utagerer må en som voksen være i forkant. Lisa opplever voksne som har vansker med å se seg selv i møte med barn som utagerer, og at de voksne må være tidlig ute. Therese forteller hvordan hun opplever det vanskelig å nå inn i «kampens hete», og at det for mange barn kan gå litt i svart. I lys av dette kan en trekke sammenligninger til det både (Befring, 2019) og Flaten (2018) sier om å være i forkant av et problem. Til tross for en «vente og se» holdning (Flaten, 2018), trekkes det frem av Conroy og Brown (2004) at det er viktig med tidlig intervensjon før barnet begynner på skolen. Rammeplanen trekker også frem hvordan barn med behov for oppfølging skal få tidlig tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2022a). En tolkning er at tidlig innsats, til tross for mange positive sider, kan bidra til et usunt syn på problematferd. Tidlig innsats er positivt i den forstand at en er tidlig ute, i forkant og kan jobbe forebyggende. Samtidig kan det føre til at man leter etter «problemer» og kan gi et stempel på barn om at de er «utfordrende» eller «vanskelige» i ung alder. Kan tidlig innsats på noen området bidra til et fokus på hva barnet ikke får til, fremfor det barnet mestrer? Dette er i tråd med Flaten (2018) sine tanker om at tidlig innsats kan skape et usunt fokus hvor en leter etter vansker. Dette reflekteres videre av Vik (2014) som mener tidlig innsats skal settes inn når en ser at det er noe i miljøet rundt som ikke fungerer, fremfor på grunn av noe som lokaliseres i barnet. På en annen side vil vanskene kunne utvikle seg og barn med utfordrende atferd vil møte mange vanskeligheter om tidlig innblanding ikke blir satt inn (Wood et al., 2009).

### 6.3 Hvordan kan personalet i barnehagen håndtere utagerende atferd og styrke relasjonen med barn som utagerer?

Det tredje forskningsspørsmålet omhandler hvordan personalet kan håndtere og styrke relasjonen med barn som utagerer. I denne delen ønsket jeg å få frem deltakernes opplevelser og tanker rundt relasjonskompetanse og hva de legger i en god relasjon med barn. Spørsmål deltakerne fikk om dette var blant annet: «Hva legger du i begrepet relasjonskompetanse?», «Hvordan opplever du arbeidet med relasjonsbygging med barn som utagerer?» og «Hva tenker du kan være en god måte å arbeide på for å skape gode relasjoner og tilrettelegging for disse barna?».

Relasjonsbygging defineres av Kunnskapsdepartementet (2018) som personalets evne til å være til stede, ta del i barnas hverdag og bidra i det sosiale samspillet. Da deltakerne ble spurt om hva de legger i begrepet relasjonskompetanse, var dette en gjennomgående forståelse: evnen til å utvikle og vedlikeholde en relasjon mellom mennesker og ferdigheter i språk mellom mennesker. En av deltakerne ser på relasjonskompetanse som blant annet ferdigheter og holdninger som bidrar til å vedlikeholde relasjoner. Lisa er dog tydelig på at det er ulikt hvor god en er på relasjoner. En gjennomgående forklaring på relasjonskompetanse er for Kunnskapsdepartementet (2018) evnen personalet har til å være til stede, ta del i barnas hverdag og bidra i det sosiale samspillet. Johannessen (2020) er tydelig på at en aldri blir ferdig utlært i relasjoner og kvalitet i relasjonene innebærer reflekterende voksne over egen rolle. Dette reflekteres også av Kunnskapsdepartementet (2018) som er tydelig på at de voksne må bruke seg selv som verktøy sammen med barna og anerkjenne hvert enkelt barn. Marie trekker frem viktigheten med å bygge relasjoner i «fredstid», noe som samsvarer med teori om at personalet må se mulighetene for å bygge relasjoner og finne måter å nå inn til barnet (Kaiser & Rasminsky, 2021). En antydning er at det vil være ugunstig å bygge relasjoner når barnet utagerer og viser sterke følelser, men at en heller slik det trekkes frem av Marie gir barnet tid til å få ut frustrasjon, for så å snakke sammen etterpå. En grunnleggende tanke av Johannessen (2020) er at det alltid er den voksnes oppgave å være en endringsagent i relasjoner.

I møte med barn som utagerer er det lett å forklare atferden som et problem hos barnet (Elvén et al., 2019). Marie ser det viktig å styrke barn-barn relasjonen, slik at de andre barna ikke blir redde for barnet som utagerer. En uheldig samhandling kan ifølge Kinge (2015) ikke forandres av et lite barn. Slik Lisa ser det er det viktigste hun gjør å finne barnets styrker og fremme disse i barnegruppa. Kaiser og Rasminsky (2021) trekker linjer mellom utfordrende atferd og hvordan det hemmer barnets mulighet til læring av sosiale koder og ferdigheter. Dette samsvarer videre med Linneas mening om at vi må bort fra tanken om at et barn er vanskelig, men heller se hvordan vi får hjulpet barnet til å få en bedre relasjon. Kaiser og Rasminsky (2021) forteller at barn med utfordrende atferd har behov for voksne som lærer barnet de sosiale ferdigheter de må ha for å kunne utvikle seg. Det er ikke tilstrekkelig å si at «jeg har ikke noe kjemi med han». Du må som voksen bruke tid på relasjoner og eventuelt se på hvorfor en relasjon ikke fungerer slik det skal. Sollesnes (2005) forklarer hvordan de voksnes toleranseterskel vil påvirke hvordan de definerer og møter problematferd, noe som videre reflekteres av Kaiser og Rasminsky (2021), som presiserer at det ikke er unormalt at voksne føler seg utfordret av barns atferd, men at en da må se hvorfor en sliter med relasjonen (Kinge, 2015).

Som flere av deltakerne påpeker, «ser barn rett gjennom oss». De forstår om de blir likt eller mislikt, og «leser» den voksnes reaksjoner og væremåte. En av deltakerne påpeker at når de arbeidet med LP-modellen på avdelingen, ble det satt mål som kun endret de ansattes væremåte, og likevel så de endringene på barna. Hvordan vi voksne møter og oppfører oss sammen med barna, kan altså være med på å påvirke i hvilken grad barn utagerer. Dette understreker den voldsomme påvirkningskraften de voksne har i samspillet og relasjonen med barna i barnehagen. Det er gjennom deltakelse i fellesskapet at barn får en forståelse for sosiale forhold og barn lærer å samhandle med andre gjennom å få rom til å prøve og skape seg erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2018). Barn skal i samhandling med andre få oppleve mestring, og har behov for deltakende ansatte. Som voksen i barnehagen må en se og tolke de signaler barnet gir. De voksne skal bruke seg selv sammen med barna og være en omsorgsfull voksen som ser og anerkjenner hvert enkelt (Kunnskapsdepartementet, 2018).

I arbeidet med denne oppgaven har jeg lagt merke til at utagerende atferd og utagering som begreper har blitt svært omfattende. Det som tidligere har blitt ansett som normal atferd i barns utvikling og oppvekst, kategoriseres nå som utagering. Flaten (2018) er tydelig i sin kritikk til om ordet «vanlig» ikke lenger er et nøytralt begrep. Er det utagering når et barn reagerer på at det må ha på seg støvler når det regner ute, fremfor joggesko? Eller dersom barnet får beskjed om å gå ut når det bare vil være inne? Powell et al. (2006) forklarer er det individuelt hvilket tempo barn utvikler seg, men at de fleste barn på et eller annet tidspunkt vil vise atferd som raseriutbrudd eller aggresjon. En må se på utbredelsen og om det faller utenfor normalen eller om det krever intervensjon. En tolkning er at alle barn på et tidspunkt viser motstand når det skal ha på støvler fremfor joggesko, eller om de får leverpostei når de heller vil ha syltetøy. En av informantene uttrykker at barn kan utagere bare de har på seg feil sko. Men hvor går skillet mellom normalreaksjon og utagerende atferd? Slik Kaiser og Rasminsky (2021) definerer utagerende atferd, er det når atferden utgjør risiko for barnet selv. Har begrepet fått en så vid betydning at det blir brukt for «enkelt» og om atferd som er vanlig for en 3-4 åring? Hva gjør det i så fall med oss som jobber med barn at begrepet favner så stort? Dersom vi voksne begynner å stemple barn som protesterer eller viser motstand når noe ikke helt går slik de har tenkt, vil vi til slutt sitte med et stort antall barn som har utagerende atferd. Dette stempelet vil videre kunne føre til en forventning om utagering og samsvarer med Kaiser og Rasminsky (2021) som er tydelig på at de voksne må unngå å sette merkelapper på barn. Fremfor å rette søkelys på hva utagerende atferd er, må vi kanskje heller begynne å se på hva som går under normal atferd hos små barn.

## 7 Oppsummering og konklusjon

Denne masteroppgaven har hatt som hensikt å besvare og se nærmere på problemstillingen: «*Hvordan opplever spesialpedagoger og barnehagelærere arbeidet med barn med utagerende atferd, og hvordan kan synet på disse barna påvirke hvordan vi møter dem?*». På grunn av kvalitative metodiske valg, og semistrukturerte intervju, var det deltakernes subjektive opplevelser som ble fremmet.

Problemstillingen ble belyst gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner utagerende atferd? Og hva kan være bakenforliggende årsaker?
2. Hvordan kan personalets møte og se barnet bak den utagerende atferden?
3. Hvordan kan personalet i barnehagen håndtere utagerende atferd og styrke relasjonen til barn som utagerer?

Det første forskningsspørsmålet tar for seg kjennetegn ved utagerende atferd og bakenforliggende årsaker. Resultatene viser at utagerende atferd påvirkes av indre og ytre faktorer, og er når det hemmer barnets utvikling. Kjennetegn som «roper, slår, dytter eller sparker» blir nevnt. Utagerende atferd er når det forstyrrer barnets muligheter for samhandling og læring og er gjerne drevet av indre impulser og uro. Andre kjennetegn og bakenforliggende årsaker som trekkes frem er språk- og kommunikasjonsvansker, og hvordan barn gjerne knytter følelser til handling. En annen faktor er barn som lever i vanskelige livssituasjoner, og et barn som opplever omsorgssvikt, vil kunne vise dette gjennom atferd. Det samme gjelder dersom barnet ikke blir møtt tilstrekkelig på de behov det har og uttrykk det viser, eller blir møtt med avvisning. Det er alltid en årsak bak og det må forstås av omsorgspersonene rundt barnet.

Det andre forskningsspørsmålet omhandler hvordan personalet kan møte og se barnet bak den utagerende atferden. De voksne holdninger og evne til å se bak atferden vil være avgjørende for barnets fungering. Barnet skal kjenne at de voksne er en trygg havn og base og som ønsker å forstå de følelsesuttrykk det viser. Samtidig må de voksne være bevisst hvordan tilstander smitter og at deres atferd kan påvirke hvordan resten av barnegruppa ser på barnet, eller hvordan barnet som utagerer ser på seg selv. Det må skapes et reflekterende miljø hvor spesialpedagogene tør å stille kritiske spørsmål og pedagogene tør å være gode og ærlige rollemodeller. En annen viktig faktor som belyses ved dette forskningsspørsmålet er irettesettelse og straff. Det kommer tydelig frem at straff ikke har noen virkning eller er med å endre atferd. Som voksen er det dog vanskelig å vite hva som blir riktig å gjøre i gitte situasjoner, da du på en side skal vise at atferden ikke er greit, men samtidig ivareta barnet bak atferden. Tidlig innsats er derfor et viktig begrep, at man er i forkant og ser hva man kan gjøre for barnet før det går over til å bli et alvorlig atferdsproblem eller at barnet ikke får tilstrekkelig hjelp.

Det tredje forskningsspørsmålet tematiserte hvordan personalet i barnehagen kan håndtere utagerende atferd og styrke relasjonen med barn som utagerer. I en barnehage med mange ulike voksne og barn med ulike personligheter, vil det ikke være mulig at alle får en like god relasjon til hvert enkeltbarn. Det vil også være ulikt hvor god en er på relasjoner. Uansett er det viktig at man som voksen tar ansvar for relasjonene og ser at det ikke er barnet som *er* et problem, men at det *har* et problem. Det er alltid den



voksne sitt ansvar å bygge og vedlikeholde en relasjon, og dersom det har oppstått en uheldig samhandling kan en ikke forvente at det er barnet som skal ordne opp. En må som voksen være bevisst sitt kroppsspråk, affektinntoning og uttrykk. Et barn vil merke om en voksen har troen på det eller ikke. De voksne må dermed opptre rolig og være bevisst det ansvaret det har i å bygge gode relasjoner og opptre rolig og forståelsesfull i møte med utagerende atferd.

Jeg vil i denne masteroppgaven konkludere med at for barn med utagerende atferd finnes det alltid en årsak bak. De voksne i møte med barn med utagerende atferd må evne å se forbi atferden og gå bort i fra at barn *er* utfordrende, og heller se at det er noe for barnet som *opp*lever vanskelig. En forutsetning for å skape gode relasjoner med barn som utagerer, er å snu fokus fra det negative, til det positive. Hva er det barnet får til? Hva er det barnet mestrer? Hva kan vi hjelpe barnet med? En må se hvordan en kan tilrettelegge og endre miljøet rundt slik at barn som utagerer kjenner seg verdifull og har tilhørighet i fellesskapet. Jeg opplever at utagerende atferd har blitt et vidt begrep som omfatter mye av det jeg mener kategoriseres som normalatferd. De som jobber i barnehage, må derfor skape et reflekterende miljø hvor en kan stille spørsmål og bli enige om hva som faktisk ligger bak begrepet og når det går fra å være vanlige reaksjoner og over til atferd som hemmer barnets utvikling og samhandling. Det er alltid de voksnes ansvar å endre uheldige samspill og sine holdninger til barn som utfordrer dem. Det er aldri tilstrekkelig å legge ansvaret over på barnet eller si at et barn utagerer for å være slem. Det er alltid en årsak bak og atferden er et uttrykk for noe vi som voksne må evne å lese.

I tillegg vil det være viktig som spesialpedagog å tørre og stille seg kritisk til saker som omhandler barn med utagerende atferd. Det er en balansegang mellom å skulle ta pedagogen og saken på alvor, og samtidig ivareta barnet som kanskje bare har behov for en voksen som ser og forstår det. Det å tørre å stille reflekterende spørsmål vil være viktig. En kan låse seg i uheldige samhandlinger med barn som utagerer og det kan dermed være nødvendig med noen «utenfra» som stiller spørsmål og legger opp til reflektering over egen rolle. Det samme gjelder barnehagelærere og deres evne til å se barnet i et annet lys enn bare det barnet *gjør*. Dersom de har låst seg i uheldige relasjoner må de tørre å spørre noen utenom om hjelp. De må også tørre å være ærlige, dele erfaringer og bringe kunnskap og kompetanse videre til resten av personalet. Det å skape et felles grunnsyn og evnen til å se barnet *før* det slår, arbeide for å komme inn på barnet og hjelpe det der det er, anses som viktig. Dersom dette blir gjort håper jeg at barn som utagerer blir møtt på en god måte og med et grunnsyn om at barn alltid gjør så godt de kan.

## Referanser

- Andersen, Gisle (2019, 31.01.2019). *Valg av forskningsmetode*. NDLA.  
<https://ndla.no/nb/subject:1:54b1727c-2d91-4512-901c-8434e13339b4/topic:2:432baee9-5671-47ce-870e-48b8fc3b7a42/topic:2:7d43618f-5198-4b32-9e3f-74c7d73ffb27/resource:1:56937>
- Barnekonvensjonen. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (Artikkel 3). Barne og familiedepartementet <https://kildekompasset.no/references/lovtekster/>
- Barsøe, Lise. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen : veier ut av låste atferdsmønstre*. Kommuneforl.
- Befring, Edvard. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 168-195). CAPPELEN DAMM AS.
- Brottveit, Gudrun. (2018a). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv IG. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s. 129-153). Gyldendal Akademisk
- Brottveit, Gudrun. (2018b). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s. 84-106). Gyldendal Akademisk
- Brottveit, Gudrun. (2018c). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsdesign* (s. 62-73). Gyldendal Akademisk
- Brottveit, Gudrun. (2018d). Om vitenskapssyn, forskningsdesign og prosjektarbeid IG. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s. 15-31). Gyldendal Akademisk
- Busso, Lilliana Del. (2018). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning IG. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s. 47-55). Gyldendal Akademisk
- Conroy, Maureen A. & Brown, William H. (2004). Early Identification, Prevention, and Early Intervention with Young Children At Risk for Emotional or Behavioral Disorders: Issues, Trends, and a Call for Action. *Behavioral disorders*, 29(3), 224-236. <https://doi.org/10.1177/019874290402900303>
- Dalland, Olav. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. utg.). Gyldendal.
- DeMeo, William. (2013). *When nothing else works : what early childhood professionals can do to reduce challenging behaviors*. Gryphon House.
- Drugli, May Britt. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis* ([Rev. utg.]. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Ebdrup, Niels (2012, 27.02.2012). *Hva er Hermeneutikk?* . Forskning.no.  
<https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>
- Egger, Helen Link & Angold, Adrian. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *J Child Psychol Psychiatry*, 47(3-4), 313-337. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x>
- Elvén, Bo, Edfelt, David & Sjøbu, Ane. (2019). *Rabalder i barnehagen : om lavaffektive tilnærminger* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Flaten, Kirsten. (2018). *Et helt vanlig barn*. Cappelen Damm akademisk.
- Galletta, Anne & Cross, William E. (2013). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication* (Bd. 18). New York: NYU Press. <https://doi.org/10.18574/9780814732953>
- Helland, Siri Saugestad, Kjølbi, John & Bårdstu, Silje. (2022). Psykisk helse IR. Karlsdóttir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi* (s. 73-86). Fagbokforlaget.
- Hellevik, Ottar. (1995). *Sosiologisk metode* (2. rev. utg. utg.). Universitetsforl.

- Holland, Hanne. (2013). *Varig atferdsendring hos barn : krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal akademisk.
- Idås, Espen. (2015). Bør vi operere med to typer ADHD? *Tidsskrift for norsk psykologiforening* <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2015/10/bor-vi-operere-med-typer-adhd>
- Johannessen, Charlotte U. (2020). *Sma<sup>o</sup> barn i sa<sup>r</sup>rbare livssituasjoner : hvordan kan barnehagen oppdage, forebygge og hjelpe barn i risiko for omsorgssvikt?* (1. utgave. utg.). KF.
- Kaiser, Barbara & Rasminsky, Judy. (2021). *Addressing Challenging Behavior in Young Children*. La Vergne: National Association for the Education of Young Children.
- Kinge, Emilie. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehage. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b, 08.12.2017). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/3.-spraktilegnelse/forsinket-sprakutvikling-og-sprakvansker/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 08.03.2018). *Barns trivsel - voksnes ansvar*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/3-Relasjonene-og-samspeillet-barna-i-mellom/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022a, 02.11.2022). *Spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging i barnehagen: Hvem gjør hva?* Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogikk-og-tilrettelegging-hvem-gjor-hva/spesialpedagogisk-hjelp-og-tilrettelegging-i-barnehagen-hvem-gjor-hva/#a186840>
- Kunnskapsdepartementet. (2022b, 27.10.2022). *Spesialpedagogisk hjelp*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/>
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvello, Øyvind. (2021). *Samtaler med barn og ungdom : medvirkning, kommunikasjon og metoder* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Kårstad, Silja Berg & Laugen, Nina Jakhelln (2022). Sosioemosjonell utvikling II. D. Hybertsen, Ø. Kvello & R. Karlsdóttir (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi* (s. 153-170). Fagbokforlaget
- Lyster, Solveig-Alma Halaas. (2021). Språk- og talevansker hos barnehagebarnet - et avhjulpende og forebyggende perspektiv IB. I. B. Hvidsted (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 215-243). Fagbokforlaget.
- Meld.St.6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld.St.6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dadcd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Moen, Torill. (2022). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis IR. Karlsdóttir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi* (s. 267-277). Fagbokforlaget.
- Monnet, Jessica. (2019). The effect of preschool participation on intellectual and behavioral disorder diagnoses: Evidence from surveys on children's health. *Economics of education review*, 68, 136-147. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.12.003>
- Mørch, Willy Tore. (2022). Læring i et atferdsanalytisk perspektiv. I R. Karlsdóttir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi* (s. 215-241). Fagbokforlaget.

- Nem. (2009, 15.01.2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*, (5). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, Stina. (2022, 02.02.2022). *Forskningsmetoder*. OmHelse. <https://omhelse.no/forskningsmetoder/>
- Nordahl, Thomas, Manger, Terje, Tveit, Arne & Sørli, Mari-Anne. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Næss, Kari-Anne B. & Zambrana, Imac Maria. (2019). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 279-300). Cappelen Damm Akademisk
- Ogden, Terje. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Powell, Diane, Dunlap, Glen & Fox, Lise. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants and young children*, 19(1), 25-35. <https://doi.org/10.1097/00001163-200601000-00004>
- Skogen, Jens Christoffer, Smith, Otto R. F., Aarø, Leif Edvard, Siqveland, Johan & Øverland, Simon (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Folkehelseinstituttet. [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn\\_og\\_unge\\_psykiske\\_helse\\_forebyggende.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unge_psykiske_helse_forebyggende.pdf)
- Sollesnes, Torkjell. (2005). Relasjonelt perspektiv på problematferd *Spesialpedagogikk*, (05), 60. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%203%202005.pdf>
- Sollesnes, Torkjell. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm akademisk.
- Statped. (2021, 26.04.2021). *Hva ser du etter?* Statlig spesialpedagogisk tjeneste. <https://www.statped.no/laringsressurser/sammensatte-larevansker/fokus-pa-tidlig-innsats/fokus-pa-tidlig-innsats/hva-ser-du-etter/>
- Stensland, Linn & Nornes-Nymark, Merete (2022, 15.08.2022). Utagerende barn endrer væremåte avhengig av hvilke voksne de møter i barnehagen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehageforskning-barnehagelaerrollen-barnehagepedagogikk/utagerende-barn-endrer-vaeremate-avhengig-av-hvilke-voksne-de-moter-i-barnehagen/326889>
- Surén, Pål, Thorstensen, Anne Gjertrud, Tørstad, Marit, Emhjellen, Petter Espeseth, Furu, Kari, Biele, Guido, Aase, Heidi, Stoltenberg, Camilla, Zeiner, Pål, Bakken, Inger Johanne & Kjennerud, Ted Reichborn. (2018). Diagnostikk av hyperkinetisk forstyrrelse hos barn i Norge *Tidsskr Nor Legeforen*, 14. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0418>
- Sælen, Nina. (2020, 21. desember 2022). *Psykososiale vansker i barnehagen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-psykisk-helse/psykososiale-vansker-i-barnehagen/227322>
- Sælen, Nina. (2021). *Spesialpedagogikk i barnehagen - metoder og tilnærminger Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/spesialpedagogikk-i-barnehagen--metoder-og-tilnarminger/>
- Thagaard, Tove. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, Aksel Hagen. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.

- Vik, Stine. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Nordisk barnehageforskning*, 8.  
<https://doi.org/10.7577/nbf.647>
- Wood, Brenna K., Cho Blair, Kwang-Sun & Ferro, Jolene B. (2009). Young Children With Challenging Behavior: Function-Based Assessment and Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education* 29(2), 68-78.  
<https://doi.org/10.1177/0271121409337951>

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Godkjenning av SIKT

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv

**Vedlegg 3:** Intervjuguide

## Vedlegg 1: Godkjenning av SIKT

# Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

10.01.2023

**Referansenummer**

317238

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

10.01.2023

**Prosjekttittel**

Master i Spesialpedagogikk

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

**Prosjektansvarlig**

Nassira Essahli Vik

**Student**

Lene Knutsen

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 01.07.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet.

Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

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

### **Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

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

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

### **Informasjonssikkerhet**

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



## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet Master i Spesialpedagogikk?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lære mer om barnehagelæreres og spesialpedagogers arbeid med barn med utfordrende/utagerende atferd. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å øke kompetansen, få bredere forståelse for atferd og kunne lære mer om hvordan håndteringen av barn som utfordrer er i barnehagen. «Utfordrende atferd» vil i dette prosjektet omhandle utagerende atferd og det er denne atferden jeg ønsker å ha fokus på. Mennesker som jobber med små barn kan ofte kjenne seg igjen i at en vil møte noen barn som utfordrer mer med sin atferd, enn andre. Gjennom din deltakelse i prosjektet vil jeg få frem barnehagelærere og spesialpedagogers egne meninger og opplevelser om tema, og hvordan de mener barn som utfordrer med sin atferd blir håndtert. Dette er med på å øke min kunnskap og kompetanse og videre hvordan jeg kan møte barn som utfordrer på best måte. Jeg har alltid interessert meg for atferdsproblematikk, og hvordan disse barna blir sett og omtalt. Ofte er det mye frustrasjon og håpløshet blant personalet, og jeg ønsker å se hvordan dette er med å påvirke håndteringen og møtet med disse barna.

Dette er et masterprosjekt som vil ha hovedfokus på utagerende atferd hos barn i barnehagealder. En foreløpig problemstilling er «*Hvordan møter og håndterer barnehagelærere og PPT barn med utfordrende atferd?*». Masteroppgaven vil ha et omfang på 18000-27000 ord, og målet er å levere innen Juli 2023.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

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

Utvalget som blir valgt til å delta på prosjektet består av 3 barnehagelærere, en spesialpedagog som jobber i barnehage og en PP-rådgiver ved PPT. Dette fordi det i min problemstilling, stilles spørsmål om barnehagelærere og spesialpedagogers håndtering av barn som utagerer. Ved å intervju disse fagpersonene vil jeg få dypere forståelse av denne tematikken.

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

Hvis du velger å delta, innebærer det at du er med på et intervju. Det vil ta deg ca 30 – 60 minutter. Her vil det stilles åpne spørsmål fra en ferdigstilt intervjuguide. Spørsmålene vil handle om deltakerens opplevelse, meninger og erfaringer, og krever ikke grundige forberedelser. Ønsket er å fremme hvordan deltakeren selv opplever arbeidet og håndteringen av barn som utfordrer. Intervjuguide kan sendes til deltakeren i forkant dersom dette er ønskelig.

Dine svar fra intervjuet vil bli registrert elektronisk gjennom lydopptak som ikke er knyttet til internettet. Gjennom lydopptak vil ingenting mistes i transkripsjonen og det

gir en større form for pålitelighet. Opplysningene vil slettes når masteroppgaven er levert inn.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen eller arbeidsgiver.

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

Det er student Lene Leinhardt Knutsen og veileder Nassira Essahli Vik som vil ha tilgang på opplysninger og data. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen Juli 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Lydopptak, data og opplysninger slettes etter levert oppgave og vil ikke kunne brukes til videre forskning.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

NTNU ved veileder Nassira Essahli Vik  
nassira.e.vik@ntnu.no  
73592373

Student Lene Leinhardt Knutsen  
lenelk@stud.ntnu.no

91865038

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen.  
*thomas.helgesen@ntnu.no*  
93079038

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

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

Med vennlig hilsen

*Nassira Essahli Vik*  
(Forsker/veileder)

Lene Leinhardt Knutsen  
(Student)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Master i Spesialpedagogikk, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til masterprosjekt Spesialpedagogikk

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 3: Intervjuguide**

### **Innledningsspørsmål**

1. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
2. Hvilken stilling har du i barnehagen?
3. Har du videreutdanning?
  - a. Hvilken videreutdanning?
4. Hvilken aldersgruppe jobber du med?

*Utagerende atferd har ofte bakenforliggende årsaker og er en måte å leve ut indre konflikter. Teoretisk ramme for oppgaven er forståelse av disse årsakene og hvordan vi voksne kan påvirke atferd og videre håndtere og forstå den.*

### **Reflekterende spørsmål**

1. Hva legger du i begrepet utagerende atferd?
2. Hvilke kjennetegn vil du si er typisk for barn som utagerer?
3. Hva tenker du den utagerende atferden hos barn kan komme av eller være et uttrykk for?
4. Tenker du at utagerende atferd kan gå utover barns utvikling og læring? Hvorfor?
5. Tenker du at utagerende atferd kan gå utover barns sosiale relasjoner med andre? Hvorfor?
6. Kan du beskrive en situasjon hvor du har opplevd et barn med utagerende atferd?
7. Hvordan tror du barn som utagerer selv opplever sin situasjon? Hvordan blir de møtt av de voksne og andre barn?
8. Opplever du at barn som utagerer møtes og håndteres likt av alle ansatte på barnehagen?
9. Tror du din atferd kan påvirke, eventuelt forsterke barnets utagering?
10. Hva legger du i begrepet relasjonskompetanse?
11. Hvordan opplever du arbeidet med relasjonsbygging med barn som utagerer?
12. Hva tenker du kan være en god måte å arbeide på for å skape gode relasjoner og tilrettelegging for disse barna?
13. Hvordan opplever du samarbeidet med foresatte/omsorgspersoner hos barn som utagerer?
14. Kan du beskrive hva du tenker kan bidra til et godt foreldresamarbeid for disse barna?

### **Avrundingsspørsmål**

