

## **Forord**

Etter ein lang og lærerik prosess har eg fullført masteroppgåva. Den markerer avslutninga på ei 2-årig masterutdanning i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskule og NTNU, som har vore både spennande og krevjande.

Ein stor takk til veileidarane mine, Marit Holm Hopperstad og Arve Gunnestad. Takk for gode råd, konstruktive tilbakemeldingar, oppmuntrande ord og faglege innspel.

Takk til informantane som var villige til å bruke sin tid og dele sine erfaringar med meg. Det var verkeleg spennande, interessant og lærerikt.

Takk til mine medstudentar, for deling av frustrasjon og gleder undervegs.

Birgitte Rygg



## Samandrag

Problemstillinga for denne studien er: *Korleis kan barnehagelæraren arbeide med barn som viser innagerande atferd i barnehagen?* Formålet med denne oppgåva var å lære meir om barnehagelæraren sin praksis i møte med barn som viser innagerande atferd. I følgje Lund (2012) er innagerande atferd ein atferd der følelsar, opplevingar og tankar blir heldt og vendt innover mot ein sjølv. Uttrykk som blir kommunisert kan vere sårbarheit, avvising og usikkerheit (s.27). Vidare er atferda av ein slik varigheit, art og intensitet at den bryt med forventa atferd, hemmar utvikling eller læring og hindrar positiv samhandling med andre (Lund, 2004, s.21-22). For å belyse problemstillinga gjennomførte eg kvalitative forskingsintervju med fire barnehagelærarar frå tre ulike barnehagar. Intervjua var delvis strukturerte og tok utgangspunkt i ein intervjuguide. Eg nytta ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til studiet. Innsamla data blei analysert systematisk for å identifisere fenomen som såg ut til å vere av meining og interesse, og vidare delt inn i åtte kategoriar. Funna er drøfta i lys av relevant teori. Resultata i studiet indikerer at å arbeide med barna sitt syn på seg sjølv, vere ein tilgjengeleg vaksen, ta seg tid, bruke små grupper, ha eit pedagogisk blikk på leiken, ta i bruk ulike uttrykksmåtar, bruke foreldra som ein ressurs og samarbeide med dei andre i personalet er viktig i arbeidet med barn som viser innagerande atferd. Noko som utmerkar seg er betydinga av å skape trygghet rundt desse barna. Dei vaksne må ha eit blikk for barn som viser innagerande atferd og gi dei ekstra tid og merksemd. Det er viktig at den vaksne bekreftar og anerkjenner barna og deira oppleving av at «eg er god nok», samtidig som dei gir barna utfordringar slik at dei får øve på å eksponere seg (Flaten, 2015, s.158). Ein trygg, tilgjengeleg og støttande vaksen kan vere med som startmotor for å hjelpe barnet i gong (Barsøe, 2010, s.100). Informantane var opptatt av å delta i leik, vere aktive saman med barna og dermed enklare kunne sjå og gi passeleg støtte til dei barna som trengte det. Ein god arbeidsmåte er å bruke små grupper, der barna kan bli kjent og skape relasjonar innanfor trygge rammer. Ved at den vaksne trekk fram barna sine ressursar og hjelper dei til å ta desse i bruk i leiken, kan barn som viser innagerande atferd få styrka synet på seg sjølv og oppleve glede og mestring i samspel med andre barn i barnehagen.



## **Innholdsliste**

<b>Forord</b> .....	<b>i</b>
<b>Samandrag</b> .....	<b>iii</b>
<b>Innholdsliste</b> .....	<b>v</b>
<b>1.0 Innleiing</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for val av tema .....	1
1.2 Val og utforming av problemstilling .....	1
1.3 Tidlegare forskning .....	2
1.4 Oppgåvas disposisjon .....	3
<b>2.0 Teoridel</b> .....	<b>5</b>
2.1 Innagerande atferd .....	5
2.1.1 Kva er innagerande atferd? .....	5
2.1.2 Kjenneteikn på innagerande atferd.....	6
2.1.3 Ulike årsakar til at nokon barn viser innagerande atferd.....	7
2.1.4 Konsekvensar av atferda .....	9
2.1.5 Førekost .....	10
2.1.6 Samfunnets syn på innagerande atferd.....	11
2.2 Vaksenrolla i møte med barn som viser innagerande atferd .....	12
2.2.1 Holdningar.....	12
2.2.2 Relasjon barn-vaksen .....	13
2.3 Tiltak ovanfor barn som viser innagerande atferd.....	14
2.3.1 Styrke barnets sjølvhevdning og sjølvfølelse .....	14
2.3.2 Bruke små grupper .....	14
2.3.3 Ha eit pedagogisk blick på leiken .....	16
2.3.4 Leggje til rette for mestring .....	17
2.3.5 Arbeide med estetiske uttrykksmåtar .....	18
2.3.6 Foreldresamarbeid .....	19
2.3.7 Samarbeid i personalet .....	20
2.4 Førebygging av innagerande atferd .....	22
<b>3.0 Metodedel</b> .....	<b>23</b>
3.1 Val av metodisk tilnærming .....	23
3.2 Ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming .....	24
3.3 Eiga førforståing .....	25
3.4 Utval .....	25

3.4.1 Presentasjon av informantar .....	26
3.5 Det kvalitative forskingsintervju .....	27
3.5.1 Førebuing til intervju .....	28
3.5.2 Gjennomføring av intervju .....	28
3.6 Bearbeiding og analyse av datamaterialet .....	30
3.6.1 Transkribering .....	30
3.6.2 Analysering og fortolking .....	30
3.7 Forskarrolla .....	31
3.8 Etske vurderingar .....	32
3.9 Kvalitet ved forskingsarbeidet .....	34
3.9.1 Pålitelegheit .....	34
3.9.2 Truverdigheit .....	35
3.9.3 Overførbarheit .....	35
3.9.4 Bekreftbarheit .....	36
<b>4.0 Resultat og drøfting .....</b>	<b>37</b>
4.1 Arbeide med barna sitt syn på seg sjølv .....	37
4.1.1 Drøfting .....	38
4.2 Vere ein tilgjengeleg vaksen .....	39
4.2.1 Drøfting .....	41
4.3 Ta seg tid .....	42
4.3.1 Drøfting .....	43
4.4 Bruke små grupper .....	45
4.4.1 Drøfting .....	46
4.5 Ha eit pedagogisk blikk på leiken .....	47
4.5.1 Drøfting .....	49
4.6 Ta i bruk ulike uttrykksmåtar .....	51
4.6.1 Drøfting .....	52
4.7 Bruke foreldra som ein ressurs .....	53
4.7.1 Drøfting .....	54
4.8 Samarbeide med dei andre i personalet .....	56
4.8.1 Drøfting .....	57
<b>5.0 Avslutning .....</b>	<b>59</b>
<b>6.0 Referanseliste .....</b>	<b>61</b>
<b>7.0 Vedlegg .....</b>	<b>65</b>

Vedlegg 1: Tilbakemelding frå NSD .....	65
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantane og samtykkeerklæring.....	68
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	71





## **1.0 Innleiing**

I dette kapittelet presenterast bakgrunn for val av tema, val og utforming av problemstilling og tidlegare forskning. Deretter gjer eg reie for korleis oppgåva er bygd opp.

### **1.1 Bakgrunn for val av tema**

I løpet av utdanninga i spesialpedagogikk har eg høyrte og lært mykje spennande om barn og barnehage. Eit tema som verkeleg har interessert meg er barn som viser såkalla innagerande atferd (Lund, 2012). I praksis og jobb har eg møtt på dei barna som er ekstra stille, som gjerne forsvinn litt i mengda og som ikkje gjer så mykje ut av seg. Barn utfordrar oss ulikt gjennom sine handlingar, sin væremåte og sine reaksjonsmåtar, anten det artar seg som utagerande eller innagerande atferd (Kinge, 2015, s.10). Nokon av oss strever med barn som uroar, testar grenser, øydelegg og forstyrrar, dei barna som viser utagerande atferd, medan nokon strevar meir med barn som viser innagerande atferd, dei barna som det er vanskeleg å kome innpå, å forstå, som gir lite kontakt og som det kan vere utfordrande å aktivisere (s.10). Eg har sett personalet handtere og kverulere med dei barna som hylar høgast, sparkar og slår, og ofte lurt på om dei barna som er stille kan bli usynlege opp i alt dette. Ein høyrer ofte at den utagerande atferda er ei stor utfordring for barnehagepersonalet, medan det ikkje har vore like mykje snakk om dei barna som ikkje krev dei ansatte si merksemd til alle tider (Lund, 2012, s.14). Dette gjorde meg nysgjerrig på å lære meir om den pedagogiske praksisen knytt til barn som viser innagerande atferd.

### **1.2 Val og utforming av problemstilling**

I 2013 gjekk 90 % av barn i Norge mellom 1 og 5 år i barnehage (Folkehelseinstituttet, 2015, s.3). Etter kvart som dei fleste barn går i barnehage har ein begynt å stille spørsmål om korleis eit slik universelt tilbod påverkar barn, og om det ivareteke nokre grupper betre enn andre (Ogden, 2015, s.59). Klarar barnehagen å møte dei utfordringane som er knytt til ei meir mangfaldig gruppe av barn? Blir barn som viser innagerande atferd sett og høyrte i ein hektisk barnehagekvardag? På tross av at omfanget av innagerande vanskar er omtrent like stort som utagerande vanskar, viast det likevel mindre merksemd og bekymring for dei såkalla stille barna (Pettersen, 2015, s.4). Årsaken til dette kan vere at denne atferda ikkje er like synleg og at den ikkje går ut over andre (Lund, 2012, s.14). Sjølv om innagerande atferd ikkje er til plage for omgivnadane på same måte som utagerande atferd, er denne atferda eit problem for dei barna det gjeld (Pettersen, 2015, s.4). Atferda kan vere ein risikofaktor for angst, einsemd og dårleg

sjølvfølelse. Den atferda stille barn viser kan hemme deira utvikling og hindre vennskap og sosiale erfaringar (s.4). Barnehagen har eit ansvar i å oppdage og hjelpe desse barna for å hindre at dei utviklar depresjon, angst og andre psykiske problem (Iversen, Lønberg & Oskal, 2006, s.23). På sikt har dette ein samfunnsøkonomisk gevinst, då det vil koste mindre å sette i gong tiltak på eit tidleg tidspunkt, men det viktigaste er at det er avgjerande for det enkelte barnet sin livskvalitet (s.23). På bakgrunn av dette ynskja eg å lære meir om korleis barnehagelæraren kan sjå og støtte desse barna i barnehagen. Utifrå dette har eg formulert problemstillinga:

*Korleis kan barnehagelæraren arbeide med barn som viser innagerande atferd i barnehagen?*

Eg har med denne problemstillinga valt å gå breitt ut fordi eg ynskjer å få fram ulike måtar å arbeide på gjennom eit opent spørsmål om temaet. Begrepet *innagerande atferd* har eg valt utifrå det Ingrid Lund (2012) er opptatt av, nemleg som eit ynskje om å vise at dette atferdsuttrykket er eit atferdsproblem på lik linje med utagerande atferd, som allereie er eit velkjent begrep (s.14). Barnehagelæraren sitt perspektiv er valt fordi eg vil sjå på korleis det blir arbeida med barn som viser innagerande atferd, men som ikkje har fått noko diagnose. Barnehagelæraren har ansvar for å både førebyggje vanskar og å oppdage barn med særskilde behov (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.23). Dermed blir det interessant utifrå ein spesialpedagogisk ståstad å lære meir om barnehagelæraren sin praksis i møte med barn som viser innagerande atferd, før eventuelt spesialpedagogen kjem inn i biletet. Formuleringa *barn som viser innagerande atferd* er valt for å understreke at problemet ikkje kun ligg i barnet, men det kan også vere ein del av systemet rundt barnet. Barna *er* ikkje innagerande som ein statisk tilstand, men dei *viser* ein innagerande atferd i gitte situasjonar og kontekstar (Lund, 2012, s.26). I staden for å seie barn *med* innagerande atferd, har eg derfor valt å seie barn *som viser* innagerande atferd. På den måten flyttar ein fokuset frå «kva er det med dette barnet?», til seg sjølv og si eiga rolle i møte med barnet i barnehagen (Kinge, 2015, s.10).

### **1.3 Tidlegare forskning**

Ingrid Lund har studert innagerande atferd blant tenåringar i skulen. Avhandlinga hennar byggjer på intervju og observasjonar av jenter i alderen 14-18 år (Lund, 2012, s.14-15). Inger Kristine Løge har på si side studert samanhengar mellom språkvanskar og sosiale og emosjonelle vanskar hos barn (Løge, 2011, s.56-58). Barn med språkvanskar har gjerne lav sjølvtilitt, lav sjølvvurdering og ein tilbaketrekt atferd (s.56-58), noko som kan sjåast i samheng med barn som viser innagerande atferd. Ellen Birgitte Ruud har forska på bruken av leikegrupper og kva dei kan bety for barn som blir avvist og/ eller ignorert i leiken (Ruud,

2010, s.8-9), men rettar ikkje spesifikt søkelyset mot barn som viser innagerande atferd. Det synes å vere relativt lite forskning som rettar seg mot barnehagelæraren sitt arbeid med barn som viser innagerande atferd, og eg ynskjer derfor å løfte fram dette i mitt studie.

#### **1.4 Oppgåvas disposisjon**

Oppgåva består av fem kapittel. Etter dette første innleiande kapitlet kjem teorikapitlet, der eg legg fram teori eg meiner er relevant for problemstillinga. Her vil eg avklare begrepet innagerande atferd og vidare sjå på kjenneteikn, ulike årsakar, konsekvensar, førekomst og samfunnets syn på atferda. Deretter vil eg ta føre meg vaksenrolla i møte med barn som viser innagerande atferd, ulike tiltak og førebygging. I kapittel 3, som er metodekapitlet, gjer eg reie for val av metodisk tilnærming, eiga førforståing, utval, innsamling av data, bearbeiding og analyse av datamaterialet, forskarrolla, etiske vurderingar og kvalitet ved forskingsarbeidet. Deretter har eg valt å slå saman resultat og drøfting i kapittel 4. Der presenterer eg funna eg har trekt ut frå datainnsamlinga og drøftar dei i lys av teori. I kapittel 5 kjem eg med ei oppsummering utifrå dei øvrige delane av oppgåva. Her reflekterer eg også over nye spørsmål for vidare forskning som har dukka opp undervegs i prosessen.



## 2.0 Teoridel

I dette kapittelet kjem eg inn på ulike teori som er med på å belyse problemstillinga: *Korleis kan barnehagelæraren arbeide med barn som viser innagerande atferd i barnehagen?* Først vil eg ta føre meg innagerande atferd. Eg vil sjå på kva innagerande atferd er, kjenneteikn på atferda, ulike årsakar til at nokon barn viser innagerande atferd med vekt på risiko- og beskyttelsesfaktorar, konsekvensar, førekomst og samfunnets syn på atferda. Vidare vil eg sjå på vaksenrolla i møte med barn som viser innagerande atferd. Her vil eg leggje vekt på holdningar og relasjon barn-vaksen. Deretter vil eg ta føre meg tiltak ovanfor barn som viser innagerande atferd. Her kjem eg inn på det å styrke barnets sjølvheving og sjølvfølelse, bruke små grupper, ha eit pedagogisk blikk på leiken, leggje til rette for mestring, arbeide med estetiske uttrykksmåtar, foreldresamarbeid og samarbeid i personalet. Til slutt ser eg på korleis ein kan førebyggje innagerande atferd på ulike nivå.

### 2.1 Innagerande atferd

#### 2.1.1 Kva er innagerande atferd?

Sosiale og emosjonelle vanskar er ein betegnelse som nyttast om barn og ungdom som av ein eller anna grunn får problem med seg sjølv og/ eller sin veremåte, noko som vanlegvis resulterer i anstrengde eller vanskelege forhold til foreldre, jamaldringar og andre (Haugen, 2008a, s.20). Dette er eit stort og omfattande problemområde. I denne oppgåva har eg valt å fokusere på innagerande atferd, som er ein emosjonell vanske. Emosjonelle vanskar er relatert til negative følelsar som angst, skyld, tristheit og liknande (Haugen, 2008a, s.27). Det finst mange begrep knytt til den innagerande atferda. Internasjonal forskning bruker begrep som «Social withdrawn», «shyness» (Coplan, Ooi, Rose-Krasnor & Nocita, 2014) og «internalizing behaviour» (Thompson & May, 2006; Hartz & Williford, 2014). Ellen Birgitte Ruud (2010) bruker betegnelsen «ignorerte barn» på barn som leikar mest aleine og som ikkje er aggressive (s.38). Dei er engstelege, forsiktige, tek lett til tårene og trekk seg ofte inn i seg sjølv (s.48). May-Britt Drugli (2008) bruker «internalisert atferd», om barn som sjeldan er til bry for andre og som er stille og tilbaketrekte (s.104). Andre igjen kallar dei sjenerte, innadvendte, sensitive, introverte, lettgløymte, forsiktige og usynlege barn. I diagnoselandskapet er den innagerande atferda nært knytt opp mot sosial angst og depresjon (Lund, 2012, s.28).

I følgje Lund (2012) er innagerande atferd ein atferd der følelsar, opplevingar og tankar blir heldt og vendt innover mot ein sjølv. Uttrykk som blir kommunisert kan vere sårbarheit,

avvising og usikkerheit (s.27). Innagerande atferd er eit samlebegrep for fleire tilstandar som kjenneteiknast ved sosial isolasjon, tilbaketrekking og psykomatiske plager (Iversen, Lønberg & Oskal, 2006, s.23). Barn som viser innagerande atferd vil ofte, under sosialt eller emosjonelt press, ha ein tendens til å trekke seg inn i seg sjølv. Dei kan framstå som engstelege og sosialt isolerte. Atferda er ofte prega av tristheit, og dei viser sjeldan glede eller spontanitet. Nokon av desse barna har overdrivne bekymringar, spesielt i forhold til nye situasjonar, og kan vise unngåelsesatferd (s.23). Vidare er atferda av ein slik varigheit, art og intensitet at den bryt med forventa atferd, hemmar utvikling eller læring og hindrar positiv samhandling med andre (Lund, 2004, s.21-22).

### 2.1.2 Kjenneteikn på innagerande atferd

Barn som viser innagerande atferd har gjerne eit tilbaketrekt kroppsuttrykk (Lund, 2012, s.68). Det er blick som vendast ned, fysisk avstand til andre, passivitet og ein stille skepsis. Kroppen har eit tydeleg språk, også hos dei som viser ein innagerande atferd. Det er eit sterkt språk som lett kan tolkast og møtast av andre som avvising, muttheit, ignorering eller frekkheit. Det kan også appellere til omsorg og å «synes-synd-på», alt etter kva kontekst og samheng atferda visast i (s.68). For å beskytte seg mot situasjonar og opplevingar som kan følast truande prøvar nokre av dei stille og usikre barna å unngå alt som kan verke provoserande (Barsøe, 2010, s.29-30). Dei kan ha ulike strategiar, som å gøyme seg bort, finne på unnskyldningar eller få vondt her og der (s.29-30). Barn som viser innagerande atferd kjenneteiknast ofte av at dei er svært lite sjølvhevdande, dei trekk seg unna andre og observerer meir enn dei deltek, dei er lite kreative og kjem med få forslag, for eksempel i leiken (Drugli, 2008, s.105). Dei kan ha god sosial kompetanse, men dei tek den ikkje i bruk, blant anna fordi dei har lita tru på seg sjølv (s.105). Det er viktig å hugse på at barn som viser innagerande atferd ikkje er ei einsarta gruppe som det går an å seie «sånn er dei» om (Lund, 2004, s.19). Ein må alltid vere bevisst på at gruppa er satt saman av individ med ulike behov, tankar og opplevingar knytt til sin innagerande atferd (s.19).

Eit barn som viser innagerande atferd kan lett bli kategorisert inn i gruppa «dei stille, snille barna» (Lund, 2012, s.36-39). Dette er ein kategori som for mange vil gi ein positiv klang fordi det å vere stille i barnehagen kan vere behageleg for ein vaksen med mange andre rundt seg som lagar mykje lyd, men det kan også føre til at ein ikkje stiller spørsmål som kan gi svar ein ikkje vil høyre. Det kan vere spørsmål som omhandlar trivsel, relasjon til dei andre barna, relasjon til pedagogane og andre vaksne og konkrete endringsforslag. Dersom barnet er

kategorisert i ein bås og har fått bekrefta mange gongar at det er «snilt» og «stille», er det ikkje lett å lage «bråk» ved å utfordre det som allereie er (s.36-39).

### 2.1.3 Ulike årsakar til at nokon barn viser innagerande atferd

Det kan vere mange ulike grunnar til at barn viser innagerande atferd. Det kan dreie seg om omsorgssvikt, sosialt belasta heimeforhold, negativ fokusering på individet og mangel på støtte og verdsetting (Hvidsten, 2014, s.137). Summen av slike tilstandar kan føre til underying og sviktande sjølvtilitt. Slike oppvekstrelaterte problemtilstandar kjem frå mangel på struktur, stabilitet og personleg oppmuntring i heim, barnehage og skule (s.137). For å forstå årsaka til at nokon barn viser innagerande atferd kan ein sjå på ulike risiko- og beskyttelsesfaktorar. Barn har forskjellig utviklingspotensial ut i frå personlege karakteristika og miljøforhold (Kvvello, 2015, s.240). Barna sine utviklingsmoglegheiter kan belysast via stress og risikofaktorar sett i lys av ressursar og beskyttelsesfaktorar (s.240).

Risikofaktorar er ein fellesbetegnelse på forhold som aukar faren for at personar utviklar psykiske og/ eller sosiale vanskar (Kvvello, 2015, s.246). Når det gjeld risikofaktorar hos barnet så viser fleire forskarar til barns temperament som ein mogleg risiko for å utvikle innagerande atferd (Lønberg, 2006, s.40). Henning Rye (2002) hevdar at temperamentforskjellar påverkar barns evne til samspel og aktiv eksperimentering i forhold til omgivnadane (s.27). Prior et al. (2000) og Schwartz et al. (1999) peikar på at temperamentskarakterar som sjenanse, frykt, emosjonalitet og hemma atferd i forhold til det nye og ukjente, vil føre til innagerande atferd (Mathiesen, Sanson, Stoolmiller & Karevold, 2009, s.3). For tidleg fødde barn eller barn med mødrer som rusar seg i svangerskapet, er sårbare for dårleg tilknytning og samspel, noko som aukar sjansen for innagerande atferd (Lønberg, 2006, s.40). Nyfødde barn med lav fødselsvekt kan få problem med eting, søvn og samspel med omgivnadane Dette kan skape usikkerheit hos foreldra, noko som kan verke negativt inn på tilknytninga til barnet (Rye, 2002, s.27-28).

Hos foreldra og i miljøet kan det vere fleire risikofaktorar. Det er ofte forholda i den nære familien som fører til at barn viser innagerande atferd (Lønberg, 2006, s.42). Negative og utrygge forhold som foreldra har opplevd i sin barndom, kan dei ha lett for å overføre til egne barn (Rye, 2002, s.90; Killén, 2013, s.64). Rye (2002) nemner uheldige erfaringar i barnet sitt liv som moglege årsakar til innagerande atferd (s.27-28). Dess tidlegare dei negative erfaringane begynner, dess meir langvarige kan verknadane bli. Barn som mistar foreldre i tidleg alder er meir disponert for depresjon i vaksen alder (s.27-28). Separasjon og skilsmisse

kan føre til endringar i foreldras omsorg og tilgjengelegheit for barnet (Lønberg, 2006, s.40-41). Manglande støtte og lite positivt engasjement i barna sine behov kan gjere at dei blir ekstra sårbare (s.40-41). Depresjon hos mødrer er ein betydeleg risikofaktor for at barn utviklar innagerande atferd (Mathiesen et al., 2009, s.3). Deprimerte mødrer er mindre emosjonelt tilgjengelege for barna sine, og oppdraginga kan vere prega av meir kritikk enn det som er vanleg hos andre (s.3). Familiestress, sett i forhold til arbeid, bustad, partnerens helse og relasjon til partner, er ein klar risiko i forhold til om barnet utviklar innagerande atferd (Mathiesen et al., 2009, s.4). Ein annan betydeleg risikofaktor er sosial isolasjon. Å mangle eit sosialt nettverk kan føre til at foreldra ikkje får den støtta dei treng, og barnet får ikkje moglegheit til å knyte nære relasjonar til andre vaksne eller barn (s.4). Mangel på sosial kontakt med jamaldringar kan føre til innagering fordi barna ikkje har lært dei sosiale kodane som skal til for å få innpass i jamaldergruppa (Lønberg, 2006, s.41). Mødre med angst kan vere dårlege førebilete for barn når det gjeld sosial omgang, noko som kan resultere i at barnet lettare viser innagerande atferd. Vidare kan konflikhtar, vold, umodne foreldre, rusproblem, seksuelle overgrep, mykje flytting og dårleg økonomi ha ein negativ verknad på barna. Det tidlege samspelet og tilknytninga, som er av stor betydning, kan i slike tilfelle bli mangelfull (s.41).

Ikkje alle barn som blir utsatt for risiko utviklar innagerande atferd eller får problem med sjølvtilitt, sosial kompetanse og oppleving av eigenverd (Lønberg, 2006, s.42). Beskyttande faktorar hos barnet, hos foreldra og i miljøet rundt barnet kan vere med å dempe sannsynet for utvikling av vanskar (Kvelling, 2015, s.246). Beskyttelsesfaktorar knytt til barnet vil i hovudsak vere gode disposisjonar og eit lett eller harmonisk temperament, gode læreføresetnader, normal kroppsleg utrusting og ei positiv sjølvoppfatning (Haugen, 2008b, s.72). Barn som har eit enkelt temperament, som er blide og lette å ha med å gjere får ofte positiv respons frå foreldre, sysken og andre (Lønberg, 2006, s.42). Dette kan vere med på å utvikle barnet sitt positive sjølvbilete som ein beskyttande faktor (s.42).

Beskyttelsesfaktorar hos familien og i miljøet vil i første rekke vere trygge og harmoniske familieforhold og trygge og støttande pedagogar i barnehagen (Haugen, 2008b, s.72). God tilknytning og godt samspel med dei primære omsorgspersonane er viktig (Lønberg, 2006, s.42). Alle barn kjem til verda med eit innebygd program som får dei til å søke beskyttelse (Øiestad, 2011, s.85-88). Det er den medfødde evna til å både søke og til å holde seg i nærleiken av ein eller nokre få vaksne, og på den måten sikre seg si eiga trygghet og overleving, som blir kalla tilknytning. Barnet treng beskyttelse og det treng å mestre stadig meir for å kunne bli ein



velfungerande deltakar i samfunnet (s.85-88). Tryggheitssirkelen er namnet på ein modell som hjelper oss til å forstå barns grunnleggande behov (Øiestad, 2011, s.44-45). Alle barn har to grunnleggjande behov: behovet for tryggheit og behovet for utforsking. Når ein observerer små barn kan ein lett få auge på sirkelbevegelsane mellom tryggheit og utforsking – ut i verda for å utforske, lære og mestre, og tilbake til den vaksne for å søke tryggheit og trøst (s.44-45). Tryggheitssirkelen nyttast både til å fortolke barnet og til å sjå på korleis omsorgspersonane best møter barnet sine behov (Kvello, 2015, s.118). Når sirkelen fungerer som den skal, utviklar barnet trygg tilknytning (Øiestad, 2011, s.46). Det vil seie at barna bruker foreldra som ein base for utforsking og som ei sikker hamn å søke til dersom noko blir vanskeleg, skummelt eller leit (s.46). Dette er ein beskyttelsesfaktor i forhold til å utvikle innagerande atferd. Mødre som viser sensitiv interaksjon med barnet, prega av varme og stabilitet, og responderer på barna sine signal, er ein avgjerande beskyttelsesfaktor (Hartz & Williford, 2014, s.109). Barn som opplever trygg og sensitiv kontakt med foreldre og andre omsorgsgivarar, synes å bere med seg ein psykologisk «beskyttelse» mot stress og andre negative emosjonelle og sosiale erfaringar (Rye, 2002, s.28).

I barnehage og skule har læraren stor innflytelse på barns oppfatning av seg sjølv (Lønberg, 2006, s.42). Sensitive barnehagelærarar som ser barna og gir støtte, ros og konkrete tilbakemeldingar, har stor betydning for barn som viser innagerande atferd eller står i fare for å gjere det. Ein fortruleg vaksen utanfor familien er viktig for barn i ein vanskeleg livssituasjon. Det kan vere barnehagelæraren, ein nabo eller besteforeldre som bryr seg og tek seg tid til barnet (s.42). Når barnehagen er prega av høg kvalitet på barneomsorg, inkludert eit barnesentrert syn og ei positiv samhandling mellom barn og barnehagelærar, er den ein beskyttelsesfaktor for barn som viser innagerande atferd (Hartz & Williford, 2014, s.110).

#### 2.1.4 Konsekvensar av atferda

Den innagerande atferda blir ei utfordring for omgivnadane når den bryt med forventna atferd, skapar utryggheit og hindrar samarbeid og open kommunikasjon (Lund, 2012, s.22). Den blir ei utfordring for barnet når den hindrar læring og stabile og trygge relasjonar og aukar frykta for å formidle ein sårbarheit. Konsekvensane kan bli utryggheit, angst, depresjon, einsemd, avvising og auka indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk (s.22). Det er grundig dokumentert at innagerande atferd hindrar barn og unge frå å utvikle stabile vennskap (Lund, 2012, s.64). Andre barn kan ofte oppleve barn som viser innagerande atferd som kjedelege og lite interessante å leike med (Drugli, 2008, s.105). Om dei ikkje blir aktivt avvist av andre barn slik

aggressive barn kan bli, så blir dei i liten grad invitert inn i leik og samspel (s.105). Dei barna som tek med seg sin manglande sosiale erfaring frå fleire år i barnehagen der dei ikkje lykkast med samhandling, blir ofte sårbare også seinare (Ruud, 2010, s.53). Dersom barna ikkje har fått tilstrekkeleg med positive leike- og samhandlingserfaringar i barnehagen, har dei større risiko for å mangle basale samhandlingsferdigheiter. Det er bekymringsfullt dersom barnet må få desse erfaringane i skulen. Då kan barnet sine jamaldringar ha mange års erfaring med å leike saman og å vere kameratar, og det kan bli vanskeleg å byggje bru over kløfta mellom dei og barnet (s.53). Det er også ein klar samheng mellom innagerande atferd og mobbing vidare oppover i skulealder (Barsøe, 2010, s.27). Barn som viser innagerande atferd kan lettare enn andre ekskluderast og trakasserast verbalt (s.27).

Den amerikanske professoren i spesialpedagogikk, Kennet Kavales (2005) peikar på fem punkt som viser konsekvensar for barn som viser innagerande atferd (Lund, 2012, s.25):

- 1) Manglande evne til læring som ikkje kan begrunnast intellektuelt eller med fysiske årsakar.
- 2) Manglande evne til å skape sosiale, stabile relasjonar med jamaldringar og vaksne.
- 3) Uventa følelsar og reaksjonar under normale omstende.
- 4) Generell tristheit eller depresjon.
- 5) Ein tendens til å utvikle fysiske symptom eller frykt i forbindelse med personleg- og/eller skuleproblematikk.

Desse punkta kan hjelpe dei vaksne til å vite kva ein skal sjå etter, og kva spørsmål ein skal stille både til barn og unge, kollegaer, foreldre og eventuelt andre hjelpearar som er involvert i arbeidet med barn som viser innagerande atferd (s.25).

### 2.1.5 Førekomst

Medan antal barn som viser utagerande atferd minkar med aukande alder, blir det fleire einsame og stille barn (Lund, 2004, i Barsøe, 2010, s.27). Det kan skyldast i at dei stille barna får mindre merksemd og dårlegare hjelp. Det er nok fleire som har dårleg samvit ovanfor ”usynlege” barn som dei føler at dei ikkje gjorde nok for (s.27). Thompson & May (2006) peikar på at barn som viser utagerande atferd har større sjanse for å få hjelp enn barn som viser innagerande atferd (s.475). Grunnen til dette kunne vere at utagerande vanskar var enklare å oppdage. Nokre av foreldra kunne også sjå på den innagerande atferda som ein del av utviklinga, heller enn ein vanske som barnet trengte hjelp til (s.475). Tal frå internasjonal forskning spriker på kor mange som kan definerast inn under barn og unge som viser innagerande atferd, alt i frå 4-20 % (Lund, 2012, s.28). Årsaken til dette spriket kan vere at ein befinn seg i eit område som grensar opp

mot diagnoselandskapet der angst og depresjon er sentrale begrep. I tillegg er det ulik forståing av når sosial tilbaketrekking og tausheit kan definerast som eit atferdsproblem. Samtidig er det einigheit om at tilbaketrekt sosial atferd og tausheit i aller høgaste grad kan vere eit atferdsproblem i barnehage og skule utan at diagnosar blir anvendt (Lund, 2008, Sørli, 2000, Zimbardo & Radl, 1999, i Lund, 2012, s.28).

#### 2.1.6 Samfunnets syn på innagerande atferd

I USA har sjenanse i lang tid vore rekna som eit handikap, medan vi i dei nordiske landa ikkje har hatt ei slik holdning (Flaten, 2015, s.87-91). Sjenanse har heller vore ein kulturelt godteken, for ikkje å seie tilstreben tilstand. No ser ein derimot ei endring. Mobiliteten gjer at dagens barn i løpet av eit år kan oppleve det besteforeldra opplevde i løpet av eit heilt liv. Foreldre flyttar frå kvarandre, barn må etablere seg i nye omgivadar, dei har fleire fritidsaktivitetar og dei har mange rollemodellar som viser kor populær ein blir når ein er kjapp og kvikk i replikken. For ikkje å snakke om kor viktig det er å ha mange vennar, noko som kan vere vanskeleg å oppnå for eit barn som viser innagerande atferd. Media med si fokusering på å vise seg fram legg også føringar for kva atferd som blir sett. Det er eit samfunn som i aukande grad verdset utadvent atferd, noko som ikkje samsvarar med veremåten til barn som viser innagerande atferd (s.87-91).

Barnegenerasjonen som veks opp i dag skal allereie frå eit tidleg stadium handtere mange arenaer, vere flinke til å presentere seg sjølv og kva ein kan (Flaten, 2015, s.87-91). Svirsky og Thulin (2006) kallar samfunnet vi gir våre barn ”forventningssamfunnet”. Det er mange val og moglegheiter, men det krev at barnet tek initiativ for å få tilgang til og nytte seg av desse. Det blir forventat at ein ynskjer og har glede av å vise fram seg sjølv og sitt produkt, og at det er slik ein blir sett og verdsatt. Svært sjenerte barn må få hjelp til å utvikle eller tørre å bruke slik atferd. Det er best å begynne i tidleg alder slik at det blir ein naturleg del av atferdsrepertoaret. Å presentere seg sjølv framfor gruppa er på full fart inn i norske barnehagar. Ofte tar barna med noko heimanfrå for å vise det fram og fortelje om det i samlingsstund. Dette har blitt gjort på frivillig basis, der barn som ikkje har hatt lyst til å delta har fått sleppe. Kanskje har dei fått nokre forsiktige oppfordringar, men så har barnet signalisert at det ikkje vil og har då heller ikkje blitt pressa. Dette er å gjere barna ein bjørneteneste, fordi dei mistar ei gyllen anledning til å øve på å eksponere seg. Barnehagen kan vere ein nyttig og naturleg treningsarena for barn som viser innagerande atferd (s.87-91).

## 2.2 Vaksenrolla i møte med barn som viser innagerande atferd

### 2.2.1 Holdningar

Atferdsutfordringar oppstår ikkje i den enkelte, det oppstår i samspel, i møte med normer, kultur, i relasjonar, i kommunikasjonssvikt og i forventningar som bristar (Lund, 2012, s.102-104). Anerkjenninga sine grunnelement er det viktigaste verktøyet ein kan ha med seg inn i møte med den atferda som utfordrar, anten innagerande eller utagerande. *Ingen* gode tiltak kan settast i verk og *ingen* konkrete verktøy kan bli anvendt utan at det ligg ei anerkjennande holdning bak. Det vil seie at dei vaksne set seg inn i barnet sitt perspektiv og prøvar å forstå barnet sin subjektivitet. Her er lytting, forståing, aksept, bekreftelse og toleranse viktige element (s.102-104). Barn som viser innagerande atferd kan nokre gongar vere vanskelegare å tolke enn barn som viser utagerande atferd, fordi dei prøvar å skjule usikkerheita og frykta dei føler (Barsøe, 2010, s.37). Dei likar ikkje å bli lagt merke til og vurdert av andre. Den avvisinga ein ofte opplever å bli møtt med kan også gjere det vanskeleg for dei vaksne å forholde seg til dei. Det stiller evna til anerkjenning og empati på prøve. Dei vaksne må vere tolmodige og prøve, igjen og igjen, å hjelpe desse barna til eit betre liv saman med andre (s.37).

Barn som viser innagerande atferd forstyrrar ikkje og er lette å oversjå, og den vaksne kan gi forklaringar som rettferdiggjjer kvifor ein ikkje bruker så mykje tid på desse barna: «*Det ser ut som om ho har det fint, systera var likedan*» eller «*det er ikkje alle barn som er så sosiale*» (Lund, 2012, s.14). Den innagerande atferda blir tolka av jamaldringar og pedagogar, og resultatet av dette kan føre til at dei blir «latt i fred» eller at andre tolkar atferda som at dei trives aleine (Lund, 2012, s.36-39). Nokre gongar tolkar ein riktig, andre gongar tolkar ein feil. Med stille barn skal ein ikkje vente til det går over eller slå seg til ro med at «ho er lik systera». Dersom eit barn med lavt sjølvbilete opplever at den vaksne ofte lar dei vere i fred, vil denne erfaringa opplevast som ei bekrefting for barnet på at deira deltaking ikkje er av verdi. Det blir ein vond sirkel som forsterkar den innagerande atferda (s.36-39). Når barn som viser innagerande atferd får mange negative sosiale erfaringar, kan dei begynne å tvile på seg sjølv, og det er mindre sannsynleg at dei gjer eit nytt forsøk på å samhandle med jamaldringar og vaksne (Evans, 2010, s.181). Dei vaksne må få klarheit i eigne reaksjonar, både dei verbale og ikkje-verbale, og den tolkinga ein gjer av atferda (Lund, 2012, s.98-99). Det handlar om å innhente kunnskap slik at ein kan forstå holdninga si på ein ny måte. Samtidig handlar det om å sjekke ut eigne fortolkingar og tåle å forkaste dei dersom dei ikkje stemmer. Det er ein sjanse for å ta feil, men det gjer ingenting så lenge ein er open for å lære noko nytt på vegen. Med ein

slik innfallsvinkel vil barnet oppleve å bli tatt på alvor og vite at han eller ho er betydingsfull (s.98-99).

### 2.2.2 Relasjon barn-vaksen

Relasjonen har langt større betydning enn metoden (Kinge, 2015, s.29-30). For å byggje tillit og lære den andre å bli kjent med seg sjølv og sine følelsar, er det fagpersonen sjølv som er verktøyet. ”*Det kan være nok med den ene som ser og forstår. Men det trengs minst én*” hevdar psykiater og professor Finn Skårderud (s.29-30). I barnehagen er det travelt (Lund, 2012, s.110). Det er mange krav og forventningar frå mange som treng den vaksne på ulike måtar. Det er krav frå foreldre, frå kollegaer, frå leiinga i barnehagen og frå samfunnet for øvrig når det gjeld vaksenrolla. Dette kan føre til at viljen og ynskje om å forstå det enkelte barnet blir svekka i kampen om merksemdsfokus (s.110). Dårleg kommuneøkonomi, store barnegrupper med mange utfordringar og få barnehagelærarar, kan føre til at barn som viser innagerande atferd forsvinn i mengda (Iversen, Lønberg & Oskal, 2006, s.23). I og med at barn som viser innagerande atferd ikkje forstyrrar det pedagogiske opplegget eller dei andre, kan det vere lettare å vende seg bort frå denne gruppa barn enn frå dei som ein berre må inn i samarbeid med, dei som tek plass og krev å bli forstått på ein tydeleg måte (Lund, 2012, s.110). Barn som viser innagerande atferd gjer det motsette, dei gjer seg sjølv usynlege. Derfor er det ekstra viktig at det finst vaksne som har eit ekstra blick og eit ekstra sterkt ynskje om å forstå akkurat korleis det enkelte barnet har det. Det kan skape den forskjellen som skal til for at endring skal skje (s.110).

For barn som viser innagerande atferd kan det å ikkje bli høyrte og sett vere fælt, men det å bli høyrte og sett kan vere heilt forferdeleg (Nielsen, 2007, s.83). Dette vanskelege dilemmaet sit dei fast i. Dei er nemleg redde for det dei treng aller mest, som er merksemd (s.83). Barn som viser innagerande atferd treng vaksne med store øyrer, store auger og ikkje minst eit stort hjarte, som er villige til å sette engasjement ut i aktiv handling (Drugli, 2008, s.13). Barnehagelærarane bør vere opptatt av dei barna som ikkje er til bry, dei som ikkje hevdar seg sjølv, som ikkje vil delta i aktivitetane, som verkar triste, engstelege, usikre og/eller har lita tru på seg sjølv. Desse barna bør observerast slik at ein finn ut om den innagerande atferda går ut over fungeringa deira på sentrale utviklingsområder (Drugli, 2008, s.104).

## **2.3 Tiltak ovanfor barn som viser innagerande atferd**

### 2.3.1 Styrke barnets sjølvhevding og sjølvfølelse

Sjølvhevding handlar om korleis ein kan hevde seg sjølv og eigne meiningar på ein god måte, tørre å stå imot gruppepress og bli med på leik og samtalar som allereie er i gong (Barne- og familiedepartementet, 2012, s.8). Dei stille barna er lite sjølvhevdinge (Barsøe, 2010, s.34). Dei treng å øve på å våge å gi uttrykk for behova sine ved for eksempel å skrike når verda går dei imot, eller ved å seie kva dei vil eller ikkje vil (s.34). Barn som viser innagerande atferd vil ha behov for tiltak for å styrke sjølvhevdingsevna og kjenne trivsel i å vere saman med andre barn (Flaten, 2015, s.153-158). Dei treng erfaringar der dei viser seg sjølv at dei får til ting og blir vande med å høyre si eiga stemme i rommet. Dei må få hjelp til å vise seg meir fram, reint fysisk bruke større delar av det tilgjengelege arealet med kroppen sin og klare å seie ifrå til andre gjennom å bestemme og gi instruksjonar. Den vaksne kan leggje inn i gruppeøvingane noko ein veit at barnet aldri eller sjeldan gjer, og la alle barna gjere dette. Det kan for eksempel vere å be om hjelp eller seie at dei vil ha ei bestemt leike. Slik blir repertoaret bygd opp, og dei andre barna blir gode rollemodellar. Pedagogen kan seinare seie at dette kan du jo, og minne barnet på at dette er noko det mestrer, ”gjer slik som vi gjorde då...” (s.153-158). Dette kan vere med på å styrke barnet sin sjølvtilitt. Like viktig er det å styrke barnet sin sjølvfølelse. Sjølvtilitt dreier seg om kva du kan, medan sjølvfølelse blir definert som den du er (Øiestad, 2011, s.26). Sjølvfølelsen handlar om vår verdi som menneske. Den må byggjast på menneskeverdet og ikkje på prestasjonar (s.26). Sjølvfølelsen blir til ved at barnet får sine følelsar og behov anerkjent (Øiestad, 2011, s.34). Det skjer gjennom den vaksne sin vilje og evne til å sjå og imøtekome det som går føre seg inni barnet. Den vaksne må vere opptatt av følelsane til barnet og korleis verda opplevast og erfarast frå barnet sin ståstad, og vise at ein prøvar å forstå og hjelpe (s.34). Personalet har ansvar for at alle barn får oppleve at dei sjølve og alle i gruppa er betydingsfulle personar for fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.23). Barnehagen skal vere eit miljø der ulike individ møtast i respekt for det som er forskjellig. Å belyse ulikheiter og det som er felles kan gi grunnlag for forståing og innsikt. Det gir moglegheit for å utvikle ein positiv nysgjerrigheit ovanfor menneske sine likheiter og ulikheiter (s.23).

### 2.3.2 Bruke små grupper

Nokon barn føretrekker å samhandle med vaksne framfor andre barn (Ruud, 2010, s.62-68). Ein openbar grunn kan vere at barnet har mest erfaring med dette frå heimen, og dermed opplever det som tryggast. I tillegg kan vaksne framstå som meir forutsigbare og villige til å

samhandle med barnet, ved at dei tilpassar sin atferd til barnet sin atferd. Sjølv om barnet kan lære mykje av å vere saman med vaksne, går det glipp av mykje sosial læring ved å ikkje vere ilag med jamaldringar i leiken. Ein kan ikkje tvinge barn som viser innagerande atferd til å leike, dei må sjølv oppdage meininga og gleda med leiken. Vaksne kan midlertidig inspirere til leik og skape trygge rammer (s.62-68). I frileiken i ei barnegruppe med 18-20 barn skjer det mykje på ein gong (Ruud, 2010, s.159). For barn som er engstelege kan det heile verke overveldande, og dei kan ha vanskar med å finne fram i det virvaret av aktivitetar som utspelar seg. Dei treng hjelp til å etablere eit miljø og ei ramme rundt sin samhandling. På den måten kan dei lettare fange opp kva som skjer og få litt orden i kaoset (s.159). Evans (2010) peikar på at små grupper er ein god arbeidsmåte for å hjelpe barn som viser innagerande atferd inn i sosial interaksjon (s.201).

Leikegrupper er ei mogleg ramme for intervensjon, der dei same barna og den same vaksne samhandlar over tid (Ruud, 2010, s.160-163). Då kan ein bruke tid til å bli kjent med kvarandre, gradvis byggje opp relasjonar og øve seg på å få til gode leikesituasjonar. Det kan bli enklare for barna å følgje eit leiketema og forstå samanhengen i leiken når det kun er nokre få barn og vaksne tilstade. Leikegruppa kan gi oversikt, struktur og trygghet. Den vaksne har betre tid til å bli kjent med barna, fange opp signal og byggje vidare på dei (s.160-163). Ei viktig oppgåve i barnehagen blir derfor å hjelpe barn til god deltaking i leikegrupper (Vedeler, 2007, s.20-21). Dårlege leikeferdigheiter kan gjere at barnet ikkje forstår leiken. Dersom barnet opplever at det manglar nødvendige ferdigheiter til å handtere si rolle i leiken, må den vaksne bidra til at barnet taklar utfordringa, anten ved å styrke barnet eller hjelpe det til ei mindre krevjande rolle. Med tanke på å utvikle sosial kompetanse og gode sosiale mestringsstrategiar hos barn, er det avgjerande at dei får delta i leikegrupper med andre barn der dei opplever å bli akseptert og verdsatt. Det avhenger av at dei klarar å delta på ein positiv måte, noko dei vaksne har ansvar for å bidra til (s.20-21).

Dei vaksne har ei avgjerande rolle når det gjeld å leggje til rette for leike- og kameratgrupper (Vedeler, 2007, s.120-123). Det må avsettast nok tid, barna må ha veileigna stadar å vere og leikemateriell må vere tilgjengeleg. Vaksne kan stimulere barn til leik gjennom å gi dei felles erfaringar, til dømes at besøk på ein bondegard eller lesing av ei eventyrbok inspirerer til rolleleik. Vidare kan dei vaksne bidra til at utfordringar i leikegruppa blir tilpassa barna sine moglegheiter og ressursar. I pedagogisk samheng kan det vere nødvendig å styre samansetninga av gruppa. Observasjon kan vise kven av barna som trivst saman og gi kunnskap

om kva barnegrupper som kan fungere godt. Med tanke på kor viktig det er å ha vennar er det ei utfordring for den vaksne å bidra til at kvart enkelt barn får moglegheit til å etablere vennskap i gruppa. I tillegg til samansetning av barn i leikegrupper kan antal barn i gruppa vurderast. I nokre tilfelle kan små grupper med to eller tre barn fungere best, og andre gongar er det ynskjeleg med fleire. Sjølv om det kan vere ein fordel at ei barnegruppe fungerer saman over tid er fleksibilitet i gruppesamansetninga ynskjeleg med tanke på å tilpasse gruppestrukturen til aktuell leik og aktivitet, og for å gi barna moglegheit til å etablere relasjonar med fleire (s.120-123).

### 2.3.3 Ha eit pedagogisk blikk på leiken

FNs barnekomité gir eit godt bilete på kva leik er:

*«Children's play is any behavior, activity or process initiated, controlled and structured by children themselves; it takes place whenever and wherever opportunities arise. Caregivers may contribute to the creation of environments in which play takes place, but play itself is non-compulsory, driven by intrinsic motivation and undertaken for its own sake, rather than as a means to an end (...). The key characteristics of play are fun, uncertainty, challenge, flexibility and non-productivity (Committee on the Rights of the Child, 2013, s.5-6).*

Som vi ser her så fokuserer dei spesielt på at det er barna sjølv som tek initiativ til leiken og at den er morosam og uproduktiv. Sjølv om leiken bidreg til å fremme barns utvikling er det viktig å hugse at barn leikar for leikens skyld (s.5-6). Leiken er si eiga belønning (Lamer, 1997, s.28). Noko som særpregar leiken er dens «late-som» karakter. Barna får lov til å prøve og feile sidan det ikkje er på ordentleg (Hughes, 1995, Olofsson, 1987, i Lamer, 1997, s.28). I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011), står det under kapittel 2.2 Lek: «*Personalet må være tilgjengelige for barn ved å støtte, inspirere og oppmuntre barna i deres lek. Dette vil også danne grunnlag for å sikre at alle barn får gode erfaringer og en opplevelse av å mestre samspillet med andre barn i lek. Barn som ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegger andres lek må gis særskilt oppfølging*» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.32). For dei aller fleste barn betyr barnehagen vennar, leik og fellesskap, men for nokre kan barnehagen vere ein arena for ekskludering og einsemd (Ruud, 2010, s.35-38). Ein del barn vil gjere erfaringar som får dei til å føle at dei ikkje duger, at dei ikkje forstår og at dei derfor ikkje er ynskja som leikekameratar (s.35-38). Barn har behov for allsidig kompetanse for å kunne leike godt saman med andre barn (Barsøe, 2010, s.49). For mange går dette av seg sjølv eller dei lærer det saman med dei andre barna, men nokre av barna som viser innagerande atferd har såpass mange



manglar i sin leikekompetanse at dei ikkje vil leike eller ikkje lykkast i leiken. Her må dei vaksne i barnehagen tre støttande til (s.49). Barnehagen har eit stort ansvar i å leggje til rette for at barna kan danne vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.21). Den vaksne må ha tid, innleving og anledning til å støtte barnet og leggje til rette for at det får delta i leik og samhandling med andre (Ruud, 2012, s.67-68). At ein vaksen er i nærleiken, parat til å tre støttande til, kan vere heilt avgjerande for å hjelpe barn som viser innagerande atferd til å få tilgang til leiken. Kanskje kan vaksne i barnehagen litt for lett konkludere med at eit barn som ikkje aktivt oppsøker andre barn, eigentleg ikkje ynskjer å vere med å leike. Her må ein tenke på at det er svært sjeldan at eit barn aldri ynskjer å delta i leik, dersom forholda blir lagt til rette for at det skal lykkast i samhandlinga (s.67-68).

I dei tilfella der eit barn nesten aldri deltek i leik vil det vere spesielt viktig å observere og bli godt kjent med barnet, for å få ei forståing av kvifor det vel å ikkje vere med (Ruud, 2012, s.67-68). Det er ikkje alltid lett å vete når ein skal gripe inn og når ein skal la eit barn få vere i fred (s.67-68). Barn som viser innagerande atferd har ulike preferanse for å delta i leik (Coplan et al., 2014, s.229-230). Nokon kan vere interessert i sosial interaksjon, men dei trekk seg ofte bort fordi dei er redde for å delta. Dei kan leike aleine utan at dei nødvendigvis føretrekker å gjere det. Samtidig har ein barn som viser innagerande atferd som tydeleg føretrekker å leike aleine (s.229-230). Ikkje alle barn ynskjer å vere like sosialt aktive (Ruud, 2012, s.67-68). Barn må få lov til å trekke seg tilbake og holde på med ting for seg sjølv, utan at den vaksne treng å bekymre seg av den grunn (s.67-68). Det som blir viktig er å skilje mellom det sunne og det usunne, slik at ein ikkje problematiserer mangfaldet (Nielsen, 2007, s.26). Barn som simpelten er stille frå naturen si side vil ofte trivast godt i eige selskap. Dei har ein indre verden som dei kan synke inn i og fortape seg i. Ofte har dei mange prosjekt på gang og dei leikar fornøgd på eiga hand. Desse barna kan lett blandast saman med barn som har valt usynlegheita som ein forsvarsstrategi. Dei er ikkje draumarar, men på flukt frå ei verkelegheit som er for tøff og hard. Så korleis skil ein dei frå kvarandre? Her må den vaksne sjå etter glede og livlegheit i kroppen. Ulykkelege flyktningar frå verkelegheita er stive i kroppen, unnvikande i blikket og sjeldan glade og livlege (s.26).

#### 2.3.4 Leggje til rette for mestring

I følge Antonovsky (1996) har alle menneske ulike individuelle ressursar som kan anvendast for å takle problem og stressande forhold (Vedeler, 2007, s.19-23). I staden for å kun fokusere på barns problem og vanskelegheiter, er det viktig å kartleggje barnet sine mestringsressursar

og mestringsstrategiar (s.19-23). Alle barn har ressursar, evner og ferdigheiter som dei på ulike måtar prøvar å ta i bruk, men ikkje alltid like godt og konstruktivt. Det er ei utfordring for barnehagelæraren å finne fram til ressursane hos barna, og hjelpe dei til å bruke dei på ein god måte (Vedeler, 2007, s.27). Barnehagen skal vere ein arena der barn som viser innagerande atferd skal få øve seg på å tørre meir, utan å bli ledd av (Lund, 2012, s.145-146). Det skal vere slik at når ein feilar, er det nokon som oppmuntrar og skjønar at ein treng å øve litt til (s.145-146). Det er viktig å gi barna moglegheit for mestringsopplevingar (Befring, 2014, s.141). Når barnet mestrer noko kan det medføre styrka sjølvtilitt, og det kan gi eit positivt løft for vidare læring. Ein må tilpasse oppgåvene slik at barnet med stor sannsynlegheit vil lykkast, anten med eller utan vaksenstøtte (s.141). Det er svært uheldig for barn som viser innagerande atferd å bli beskytta mot alt som opplevast som ubehageleg, noko som ofte får ubehaget og angsten til å vekse (Barsøe, 2010, s.29-30). Det barna treng er hjelp til å våge det skumle i passe doser (s.29-30). Den vaksne kan gi barna ei hjelpande hand eller fungere som "startmotor" (Barsøe, 2010, s.100). Ein må hugse på at kvar gong ein gjer noko for eit barn som det kunne ha fått til sjølv, så tek ein frå det ein læringsmoglegheit (s.100). Barn som viser innagerande atferd treng å utfordrast, dei treng å øve seg slik at dei kan få nye, gode mestringsopplevingar saman med andre (Lund, 2012, s.72). Sjølv om dei har ein venn i barnehagen så skal dei etter kvart ut i verda, møte nye menneske, forholde seg til nye situasjonar og inngå i ulike relasjonar. Barna treng vaksne som er bevisste på korleis dei kan leggje til rette for at barna skal få øve seg på å bygge relasjonar og vere i lek og samtale med ulike typar menneske i ulike kontekstar (s.72).

### 2.3.5 Arbeide med estetiske uttryksmåtar

Gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet skal barnehagen bidra til at barna lærer å lytte og uttrykke seg estetisk i visuelt språk, musikk, dans, song og drama (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.44). Barnehagelæraren må vere lyttande og oppmerksom på barns uttrykk og vise respekt for deira uttryksmåtar. Ein skal motivere barna til å uttrykke seg og gi dei moglegheit til å finne sine eigne måtar å uttrykke seg på (s.44). Den enkelte si stemme må bli høyrtd, det vil seie alle sine uttrykk, uansett korleis dei ytrast (Stensæth, Wold & Mjelve, 2014, s.305-306). Estetiske uttryksformar, som musikk, forming og dans, gir barn andre formar for erfaringar enn kva ord kan gi dei. Her kan barn som viser innagerande atferd få ein anna arena å uttrykke seg på enn gjennom samtale. Desse estetiske uttryksformane må sansast, opplevast og gjerast, og det er viktig at all deltaking er frivillig. Barnet kan få utfolde seg, gløyme tid og stad og gå fullt og heilt opp i det enkelte estetiske uttrykket som ei oppleving. Aktivitetane er gjerne prega av latter og glede, og barnet får erfaringar om at det er meningsfullt her-og-no (s.305-306).

Barn må få moglegheita til å uttrykke seg gjennom mange «språk», og kombinere desse i leikande fellesskap med ulike estetiske uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.36). Dei estetiske uttrykksmåtar kan bli døropnarar der barn som viser innagerande atferd ofte kjem til kort, nemleg i sosiale settingar (Stensæth, Wold & Mjelve, 2014, s.316-317). Gjennom å ta i bruk estetiske uttrykksmåtar kan barna få tilgang til eit fellesskap der dei blir ein del av ein større heilheit. Dei positive erfaringane barna får gjennom desse aktivitetane kan vere gode å ta med seg inn i andre samanhengar (s.316-317). Når barnet møter musikk i barnehagen er det gjerne i sosiale samanhengar, som i samlingsstund, i garderoben eller i mindre planlagde songstunder (Sæther, 2011, s.266). Barnet har då moglegheita til å oppleve at musikk kan gi fellesskapsfølelse. I følge Bråten (1998) kan barn med autisme gjennom musikken tillate følelsesopplevingar og deltaking på ein ufarleg og usårbar måte (Sæther, 2011, s.272). Barnet kan oppleve musikken saman med andre, men samtidig ha moglegheita til å holde dei på avstand (s.272). Dette kan også gjelde barn som viser innagerande atferd, ved at det kan vere ein mindre farleg arena å uttrykke seg på.

### 2.3.6 Foreldresamarbeid

Samarbeid med foreldre er avgjerande for vellykka behandling eller tiltak for barn som viser innagerande atferd (Nilsen & Vogt, 2008, s.275-276). Foreldra har hovudansvar for oppdraginga av barnet og er dei som er nærmast til å gi omsorg. Når foreldre blir møtt med eit ekte ynskje om felles problemløysing og respekt for sine opplevingar og synspunkt, blir det lagt eit grunnlag for å bruke foreldra som den ressursen dei er (s.275-276). Det er i situasjonar der ein strevar eller mislykkast at samarbeidet med barnet sine foreldre verkeleg blir satt på prøve (Barsøe, 2010, s.148). Det er også då eit godt samarbeid er mest avgjerande for å lykkast i arbeidet med barnet. Mange foreldre til barn som viser innagerande atferd opplever at dei har fått vite for seint at det er grunn til bekymring (Barsøe, 2010, s.150-151). Det kan vere for å skåne foreldra, eller dei ansatte kan håpe at atferda skal gå over av seg sjølv. Ein anna grunn kan vere at ein ikkje vågar eller orkar å snakke med foreldra om det vanskelege av frykt for deira reaksjon. Uansett intensjon er det galt å ikkje vere open og ærleg mot foreldra. Det hindrar eit godt samarbeid, og dessutan har foreldra alltid rett til å vite om det som gjeld barnet deira (s.150-151). Barnehagelæraren må formidle si bekymring så snart ein har observert forhold som ein meiner er bekymringsfulle (Killén, 2013, s.166). Det gjer situasjonen meir handterbar, både for foreldre og barnehagen (s.166).

Barnehagen sitt ansvar er å informere om barnet på godt og vondt, fortelje kva barnehagen har tenkt å gjere og veilede foreldra på kva dei kan gjere (Barsøe, 2010, s.149-151). Eit godt samarbeid inneberer at foreldra får beskrive korleis dei opplever situasjonen, både i barnehagen og heime, og korleis dei tenker at det vil vere best å gå fram for å oppnå best moglege resultat. Foreldra kjenner sine barn godt og har mykje å bidra med dersom barnehagen slepp dei til. Når barnehagen er open for foreldra sin måte å tenke på, er det mykje enklare for foreldra å ta imot barnehagen sine innspel til nye måtar å møte barnet på heime. Barnehagen og foreldra kan bli einige om korleis dei skal hjelpe barnet til å våge å bruke meir stemme, ved for eksempel å øve på å brøle som ei løve eller ved at ein syng høgt kvar sin gong. Her må ein bli einige om kva som kan trenast på heime og kva som er barnehagen si oppgåve (s.149-151). Når barnet viser innagerande atferd kan det vere lett å fokusere på det negative og alle problema (Ruud, 2010, s.164-165). Dette kan i lengda vere slitsamt og tappe både personalet og foreldra for energi. Det er derfor verdifullt å holde fast på dei augeblikka der barna lykkast (s.164-165). Det er viktig at foreldra får ei oppleving av at barnehagen set pris på og anerkjenner barnet deira (Barsøe, 2010, s.149-151). Det gjerast ofte best ved å trekke fram barnet sine ressursar, og ved å snakke om det barnet strevar med på ein måte som viser at hensikta er å arbeide for at barnet skal få det betre (s.149-151).

I nokre tilfelle kan det vere at foreldra ikkje ser på den innagerande atferda som eit problem (Thompson & May, 2006, s.475). Då må barnehagelæraren gå inn å veilede foreldra om kvifor barnet deira treng hjelp og støtte. Den innagerande atferda barnet viser kan også vere eit teikn på vanskelege forhold i heimen som foreldra prøvar å skjule. Det er ulike risikofaktorar knytt til familien til barnet (Sjå kap.2.1.3). Barnehagelærarane må ha tilstrekkeleg kunnskap og kompetanse om dei vesentlege foreldrefunksjonar og foreldre-barn- samspel og –tilknytning, og den betydninga det har for barns utvikling (Killén, 2013, s.205). Dei bør ha kompetanse til å sjå når foreldreskapet er «godt nok», når det er sårbart og når det er grunn til alvorleg bekymring (s.205).

### 2.3.7 Samarbeid i personalet

Personalet kan sjå når barn endrar seg, blir passive, triste og trekk seg tilbake, eller blir urolege og sårbare (Killén, 2013, s.190). Det er viktig at dei tek sine observasjonar på alvor og diskuterer med dei andre i personalet (s.190). Arbeidet med barn som viser innagerande atferd er heile barnehagen sitt ansvar, og leiinga i institusjonen må derfor sørge for at den enkelte fagperson ikkje blir ståande aleine (Nilsen & Vogt, 2008, s.274-275). Teamarbeid og

kollegaveiledning er viktig for gjensidig støtte, refleksjon, ansvarsfordeling og styrking av beslutnings- og handlingskompetanse (s.274-275). Det er svært viktig at dei vaksne som arbeidar med barnet som viser innagerande atferd får den støtta dei treng, slik at dei igjen kan støtte barnet (Drugli, 2008, s.68). Veiledning vil av og til vere heilt nødvendig, både for å ta vare på menneske som har ein vanskeleg arbeidssituasjon og for å sikre fagleg kvalitet i arbeidet (s.68). I barnehagen er det mykje som skjer heile tida, og det kan vere vanskeleg for den enkelte å ha oversikt over korleis det ein gjer verkar på dei ulike barna (Barsøe, 2010, s.146-148). For at tilbodet ein gir barn som viser innagerande atferd skal vere best mogleg, er det nødvendig at ein seier ifrå til kvarandre dersom det er noko ein reagerer på at andre gjer (s.146-148). Videoopptak av barn og vaksne i samspel kan med stor fordel nyttast som utgangspunkt for kollegaveiledning for å styrke personalet sin kompetanse (Ruud, 2014, s.624). Tilbakemeldingar og spørsmål kan gjere den enkelte bevisst på jobben dei gjer (Barsøe, 2010, s.146-148). Når noko er diskutert og personalet har kome fram til eit resultat, er det alle sitt ansvar å følgje opp dette. Det kan vere forvirrande og skremmande for barn som viser innagerande atferd dersom dei vaksne i barnehagen opptreer forskjellig (s.146-148).

Overgangar kan beskrivast som ein prosess av endring som barnet erfarer når det bevegar seg frå ein setting til ein anna (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.9). Desse overgangane fører til rolleendringar som igjen inneberer endringar i forventningar og krav til barnet. Det kan vere sensitive periodar der samspel mellom partane som er involvert får ekstra stor betydning. Det er viktig å erkjenne at overgangsprosessar er sårbare og kan støtte eller svekke eit barns utvikling, sjølvbilete og livskompetanse. Overgangen mellom småbarn og storbarn kan vere ei utfordring for barn som viser innagerande atferd. Målet er å unngå at overgangen blir for stor, og leggje til rette for at barnet kan mestre den og komme styrka gjennom den (s.9). I overgangen mellom barnehage og skule er det viktig at barna opplever samanheng, omsorg, forutsigbarheit og trygghet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.18-21), og dette gjeld i stor grad overgang mellom avdelingane i barnehagen også. Før skulestart er det i tillegg viktig at skulen får god informasjon om barnet, slik at dei betre kan leggje til rette for individuelle læringsløp. Informasjonen skal ha fokus på kva barnet kan og mestrer, og kva det treng særskild støtte til (s.18-20). Dette blir også viktig i samarbeidet mellom avdelingane på barnehagen, når barn som viser innagerande atferd skal over til ei ny barnegruppe og til nye vaksne. Personalet på dei ulike avdelingane kan utveksle informasjon og erfaring, slik at den nye avdelinga har eit best mogleg utgangspunkt til å ta i mot barnet.

## 2.4 Førebygging av innagerande atferd

Det er dokumentasjon på at tidleg intervensjon før barnet er 8 år kan forhindre vidare utvikling av atferdsvanskar hos risikoutsatte små barn (Taylor & Biglan, 1998, i Drugli, 2008, s.95). Dette viser at barnehagen er ein svært sentral arena for førebygging av atferdsvanskar (s.95). Målet er å intervenere før barnet sine vanskar er blitt for fastlåste (Ruud, 2010, s.70). I følgje Seligmann (2007) kan satsing på førebyggjande tiltak avverje mykje unødvendig liding (s.70). I ei ideell verkelegheit ville ein heile tida kunne vere i forkant og førebyggje at barn får samhandlingsvanskar, slik at ulike formar for diagnostisering, kartlegging og tiltak ville vere overflødig (Ruud, 2010, s.39). Slik er midlertidig ikkje realitetane. Det viktigaste er at barnehagelæraren har kunnskap til å sjå og forstå, og deretter at ein har mot og kompetanse til å gjere noko (Killén, 2013, s.205). Kari Killén (2013) snakkar om tre typar førebygging (s.22-24). Universal førebygging tek sikte på å hindre at problem oppstår. Selektiv førebygging tek sikte på å identifisere risikofaktorar tidleg og å hindre at identifiserte problem utviklar seg vidare, medan indikert førebygging tek sikte på å redusere og hindre konsekvensar av problem som allereie har oppstått. Det vil ikkje vere noko klart skilje mellom selektivt og indikert førebyggjande arbeid (s.22-24). Dei ulike arbeidsmåtane eg har tatt føre meg i kapittel 2.3 kan vere ein del av både den selektive og indikerte førebygginga. Det kan også vere ein del av den universale førebygginga, ved at alle barna kan ha nytte av det. Det at den vaksne deltar i leiken på barna sine premiss, legg til rette for mestringsopplevingar og styrker sjølvhevinga og sjølvfølelsen til barnet, er eksempel på arbeidsmatar som bør vere til stade i alle barnehagar. Dette kan skape gode lærings- og utviklingsmoglegheiter for barna.

### **3.0 Metodedel**

Her vil eg først gå nærmare inn på val av metodisk tilnærming, den vitenskapsteoretiske tilnærminga til oppgåva og eiga førforståing. Deretter vil eg ta føre meg utval og presentasjon av informantar, før eg legg vekt på det kvalitative forskingsintervjuet, med fokus på førebuing og gjennomføring av intervju. Eg vil sjå på bearbeiding og analyse av datamaterialet, forskarrolla og etiske vurderingar. Til sist vil eg ta føre meg kvaliteten ved forskingsarbeidet.

#### **3.1 Val av metodisk tilnærming**

Forskningsprosjekt tek utgangspunkt i spørsmål eller tema som forskaren er interessert i (Thagaard, 2013, s.49). Eg ynskja å lære meir om barnehagelæraren sitt arbeid med barn som viser innagerande atferd, og utifrå dette utforma eg problemstillinga: *Korleis kan barnehagelæraren arbeide med barn som viser innagerande atferd i barnehagen?* Problemstillinga er retningsgivande for kva personar eller situasjonar ein kan studere, kva metodar ein kan nytte og korleis analysen kan utførast (s.49). For studentar som skal gjennomføre ei undersøking vil metodeval vere eit resultat av både kva som er best eigna til å besvare problemstillinga og kva det er mogleg å gjennomføre innanfor dei fastsatte tidsrammene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.100). Sidan eg var ute etter informantane sine oppfatningar, tankar og erfaringar rundt eigen kompetanse og arbeidsmåte, var det hensiktsmessig å velje kvalitativ metode (s.100). Kvalitativ metode gir grunnlag for å oppnå ei forståing av sosiale fenomen på bakgrunn av fylldige data om personar og situasjonar (Thagaard, 2013, s.12). Intervju og observasjon er dei to mest brukte metodane innanfor kvalitativ forskning (s.13). Observasjon er godt eigna til å gi informasjon om praksis i dagleglivet og om korleis personar forhold seg til kvarandre, medan intervju er veleigna til å gi informasjon om korleis personane opplever og forstår seg sjølv og sine omgivadar (Thagaard, 2013, s.58). Ved observasjon byggjer data på forskarens sanseintrykk av handlingar og samhandlingar i konkrete situasjonar, medan data i eit intervju byggjer på kva informantar seier i samtalar med forskaren (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.100). Eg valde å gjennomføre intervju sidan det vil gi ein god besvarelse på mi problemstilling. Gjennom eit kvalitativt forskingsintervju kan eg få kunnskap om barnehagelærarar sine tankar og refleksjonar rundt arbeidet med barn som viser innagerande atferd. Eg får høyre dei fortelje med eigne ord om sine erfaringar rundt eigen praksis.

### **3.2 Ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming**

Den vitenskapsteoretiske fortolkningsramma dannar grunnlaget for den forståinga forskaren utviklar i løpet av forskingsprosessen (Thagaard, 2013, s.37). Ut i frå målsettinga om å oppnå forståing for dei fenomenene vi studerer, har fortolking ein sentral plass innanfor kvalitative metodar og kan knytast til fortolkande teoriar (s.37). Eg fann det naturleg å bruke ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming i mitt studie. Beskrivingar av informantane sin livsverden refererer til fenomenologisk framgangsmåte (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45), medan fortolkinga av dei beskrevne fenomenene er den delen av forskingsprosessen som forhold seg til hermeneutisk teori (Kvale & Brinkmann, 2015, s.238).

Fenomenologisk forskning handlar om å finne den sentrale underliggende meininga eller essensen ved eit fenomen (Postholm, 2010, s.78). Det er informantane sine subjektive opplevingar og forståingar som står i fokus for forskinga. Desse oppfatningane kan ikkje betraktast som usanne eller feil, sjølv om andre personar har hatt andre opplevingar i forbindelse med det same fenomenet. Intervju som datainnsamlingsstrategi er derfor ein tilstrekkeleg måte å samle inn data på for å fange opp personars subjektive opplevingar av eit fenomen (Postholm, 2010, s.84). I fenomenologiske design er forskaren opptatt av innhaldet i datamaterialet, for eksempel kva informanten fortel i intervjuet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.173). Forskaren les datamaterialet fortolkande og ynskjer å forstå den djupare meininga med folks tankar (s.173). Hensikta med mi oppgåve er å gå i djupna på det datamaterialet eg samlar inn, ved å fokusere på enkelte av dei fenomenene som kjem til uttrykk i intervjuet. Vidare legg ein hermeneutisk tilnærming vekt på at det ikkje finst ei eigentleg sannheit, men at fenomen kan tolkast på fleire nivå (Thagaard, 2013, s.41). Tolking av intervjutekstar kan sjåast på som ein dialog mellom forskar og tekst, der forskaren studerer meininga som teksten formidlar (s.41). Tolking og forståing er viktig for forskarar i samfunnsvitenskapane og humaniora, fordi analyseeinheita og datamaterialet som oftast er fenomen som uttrykk meining i form av menneske sine handlingar og ytringar (Nilssen, 2012, s.71-72). Tolking er eit forsøk på å finne underliggende meining eller uttrykke noko som verkar uklart på ein tydelegare måte. Hermeneutikken utfordrar påstanden om at ei fortolking nokon gong kan vere absolutt korrekt eller sann. Det kan stillast mange spørsmål til teksten som gir ulike svar og tolkingar. Det er mi oppgåve som forskar å gi datamaterialet meining gjennom å tolke det. Tolkinga er avhengig av min bakgrunn, hensikt og fokus (s.71-72).



### **3.3 Eiga førforståing**

Alle menneske møter verda med ei førforståing, med kunnskapar og oppfatningar om verkelegheita som vi, ofte ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.38-39). Mi førforståing vil påverke kva eg vektlegg og tolkar. Ein startar ikkje med blanke ark og går laus på undersøkinga heilt utan oppfatningar om det som undersøkast eller kva ein forventar av resultat. Den bagasjen forskaren bringer med seg kan vere basert på egne erfaringar og oppfatningar eller på forskingsbasert kunnskap (s.38-39). Den førforståinga eg har er ei blanding av den kunnskapen eg har fått gjennom førskulelærer- og spesialpedagogutdanninga, det eg har erfart gjennom å jobbe som vikar i barnehage og det eg har lest i prosessen med å finne tema, problemstilling og forberede intervjuguide. Alt dette vil sette sitt preg på mi tolking av oppgåva. I forkant av innhenting av datamaterialet hadde eg ein tanke om at barn som viser innagerande atferd lett forsvinn i den travle barnehagekvardagen, og at det ikkje blir arbeida nok med desse barna i motsetning til barn som viser utagerande atferd, som gjerne stel merksemda. Det kan vere lett å vere ute etter å få bekrefte dette hos informantane. For å forhindre dette er det viktig ta eg er bevisst mi førforståing gjennom heile prosessen, og at eg er open for det informantane fortel.

### **3.4 Utval**

Som tidlegare nemnt så ynskja eg å intervjuje barnehagelærarar. Barnehagane blei først kontakta skriftleg, og styrar avgjorde om dette var noko deira barnehage ynskja å delta på. Der styraren var positiv til prosjektet fekk eg kontaktinformasjon til aktuelle barnehagelærarar som eg kunne kontakte direkte for å spørje om dei ville delta, og deretter avtale tid for intervju. Dette var eit strategisk utval, med tanke på at dei har eigenskapar og kvalifikasjonar som er hensiktsmessige for mi problemstilling og undersøkinga sitt teoretiske perspektiv (Thagaard, 2013, s.60). Strategisk utval er når eg som forskar først tenker gjennom kva målgruppe som må delta for at eg skal få samla inn nødvendige data, og deretter vel ut personar frå målgruppa som skal delta i undersøkinga (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.106). Vidare hadde eg ei kriteriebasert utveljing, ved at informantane måtte oppfylle visse kriterier som eg gjor reie for i informasjonsskrivet (s.109). Eg ynskja barnehagelærarar som hadde jobba minst to år i barnehage, og som hadde erfaring i å jobbe med barn som viser innagerande atferd (Sjå vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantane og samtykkeerklæring).

Tid og ressursar vil sette begrensingar for størrelsen på utvalet (Thagaard, 2013, s.65). Det er ulike meiningar om kor mange forskingsdeltakarar som bør intervjuast under eit

fenomenologisk forskingsarbeid (Postholm, 2010, s.43). Polkinghorne (1989) foreslår frå fem til tjuefem, medan Dukes (1984) foreslår frå tre til ti. I eit mindre forskingsstudie er det hensiktsmessig i forhold til omfang og tidsramme å velje det lavast anbefalte antal personar. Dersom forskaren vel tre personar kan ein ved hjelp av intervju klare å finne ein felles essens eller den sentrale opplevinga som er fellesnemnaren eller kjernen i forskingsdeltakaranes erfaringar (s.43). Utifrå dette planla eg å intervju tre barnehagelærarar frå ein kommune, men utvalsprosessen resulterte i fire informantar. Informant 1, 2 og 3 kjem frå barnehagar i same kommune, medan informant 4 er frå ein barnehage i ein annan kommune. Viss ein undervegs oppdagar at ein ikkje får tilstrekkeleg informasjon frå dei ein har intervjuat, kan dette kompenseras med andre informantar (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.104). Sidan eg ville vere sikker på at eg hadde nok datamateriale for analysen valde eg å gjennomføre eit fjerde intervju etter å ha transkribert dei tre første. Eg som forskar må tenke gjennom kor stor variasjon i kjenneteikn som er nødvendig for at utvalet skal belyse problemstillinga (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.111). Einsarta utval kan gjere det vanskeleg å få fram korleis forskjellar mellom menneske kan verke inn på det fenomenet som studerast (s.111). Sidan informant 1 og 2 kom frå same avdeling i same barnehage var eg i forkant usikker på kor varierte svar eg kom til å få. Trass i dette opplevde eg å få gode og varierte svar, med både fellestrekk og ulikheiter i besvarelsane. Eg såg dermed ikkje på det faktum at dei kom frå same avdeling som noko problem, sidan det er to ulike personar som reflekterer og erfarer ulikt. Likevel valde eg å gjennomføre eit fjerde intervju. Den siste informantten fekk eg tips om under prøveintervjuet (Sjå kap.3.5.1). Eg forhøyrt meg med styrar før eg kontakta vedkommande direkte, og fekk raskt positivt svar angående deltaking.

#### 3.4.1 Presentasjon av informantar

Barnehage A er ein privat barnehage med 13 tilsette. Der er to avdelingar, ein frå 1-2 år og ein frå 3-6 år. Barnehagen har fokus på musikk, forteljing og drama. Informant 1 frå barnehage A er utdanna førskulelærer med vidareutdanning innanfor IKT i pedagogisk arbeid med barn og mentorutdanning. Ho har jobba 14 år i barnehage, i hovudsak på storbarnsavdeling. Ho er i dag tilsett som avdelingsleiar på 3-6 års avdelinga. Informant 2 frå barnehage A har gått førskulelærerutdanning, og har i tillegg vidareutdanning innan estetiske fag. Ho har jobba 16 år som barnehagelærer, og då mest med dei eldste barna. Ho er tilsett som pedagogisk leiar på 3-6 års avdelinga.

Barnehage B er ein privat barnehage. Der er 7 tilsette fordelt på ei 0-3 års avdeling og ei 3-6 års avdeling. Barnehagen har fokus på friluftsliv, omsorg for og bruk av naturen og læring gjennom lek. Informant 3 frå barnehage B er utdanna førskulelærar og har jobba i barnehage i 18 år. Ho har jobba mest med dei yngste barna, og er i dag tilsett som pedagogisk leiar på 0-3 års avdelinga.

Barnehage C er ein avdelingsbarnehage med to småbarnsavdelingar og to storbarnsavdelingar. Det er plass til rundt 70 barn i alderen 0-6 år, og personalet består av 17 personar. Informant 4 frå barnehage C er utdanna førskulelærar med vekt på estetiske fag. Ho har ein vidareutdanningseinheit innan veiledning for øvingslærarar, og no studerer ho master i førskulepedagogikk på deltid. Ho har jobba 7,5 år i barnehage. Dei fem første åra jobba ho på storbarnsavdeling, medan ho i dag er tilsett som pedagogisk leiar på småbarnsavdeling.

### **3.5 Det kvalitative forskingsintervju**

Formålet med eit kvalitativt intervju er å få fylldig og omfattande informasjon om korleis andre menneske opplever sin livssituasjon, og kva synspunkt og perspektiv dei har på tema som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s.95). Intervju gir eit særleg godt grunnlag for å få innsikt i personar sine erfaringar, tankar og følelsar. Det er ein fleksibel metode som kan brukast nesten overalt, og gjer det mogleg å få fylldige og detaljerte beskrivingar (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.135). Når det er sagt så gir ikkje kvalitative studium ein garanti for fylldige beskrivingar, men det er avhengig av informantens evner til å uttrykke seg og forskarens evne til å registrere, analysere og tolke data (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.369). Eg opplevde at eg fekk gode og detaljerte svar frå alle informantane (Sjå kap. 3.5.2).

Eit forskingsintervju kan utformast på ulike måtar (Thagaard, 2013, s.97-98). Den eine ytterlegheita pregast av lite struktur og kan betraktast som ein samtale mellom forskar og intervjuperson der hovudtemaet er bestemt. Den andre ytterlegheita har eit relativt strukturert opplegg der spørsmåla er utforma på forhand og rekkjefølga på spørsmåla stort sett er fastlagt. Eg valde å ta i bruk ein tredje framgangsmåte, som er ei delvis strukturert tilnærming. Då tek ein i bruk ein intervjuguide der tema forskaren skal spørje om i hovudsak er fastlagt på forhand, men rekkjefølga kan bestemmast undervegs (s.97-98). Intervjuguiden er ei liste over tema og generelle spørsmål som skal gjennomgåast i løpet av intervjuet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.139). Ved utarbeiding av intervjuguiden vil forskaren identifisere

sentrale deltema som inngår i den overordna problemstillinga (s.139). Dette er ei fleksibel utforming, der ein opnar for at intervjupersonen kan ta opp tema som ikkje var planlagt i forkant, samtidig som ein sørger for at tema som er viktige i forhold til problemstillinga blir diskutert i løpet av intervjusamtalen (Thagaard, 2013, s.97-98). Eg utforma ein intervjuguide med fem tema, i tillegg til bakgrunnsspørsmål og avslutning (Sjå vedlegg 3: Intervjuguide).

### 3.5.1 Førebuing til intervju

For å kome fram til gode spørsmål førebudde eg meg ved å lese relevant faglitteratur. Parallelt utarbeida eg intervjuguiden som eit hjelpemiddel til det semistrukturerte intervjuet. I forkant av intervjuet sendte eg ut eit informasjonsskriv på e-post til informantane i dei ulike barnehagane. Informasjonsskrivet gav ei kort og enkel forklaring om tematikken og korleis intervjuet kom til å bli gjennomført, og at eg ynskja å bruke lydbandopptakar (Sjå vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantane og samtykkeerklæring). Informantane fekk ikkje tilsendt intervjuguiden på førehand, men dei var kjent med tematikken gjennom informasjonsskrivet. Dette var eit bevisst val sidan eg ikkje ynskja at informantane skulle lese seg opp og forberede seg på spørsmåla, men heller kome med spontane svar på bakgrunn av sin erfaring om temaet.

I eit kvalitativt intervjustudie må det i følgje Dalen (2011) alltid foretas eitt eller fleire prøveintervju. Både for å teste intervjuguiden, men også for å teste seg sjølv som intervjuar (s.30). Ein må trene på korleis ein presenterer gode spørsmål, korleis ein skapar god relasjon til dei ein skal intervju og korleis ein kan lytte oppmerksomt til det informantane fortel (Thagaard, 2013, s.97). På bakgrunn av dette valde eg å gjennomføre eit prøveintervju med ein barnehagelærar i ein barnehage eg har vore vikar i. Dette var ein god måte for å bli bevisst mi rolle som intervjuar. Eg fekk tilbakemelding på at det var gode og opne spørsmål som hjelpte vedkommande til å reflektere, i tillegg til tilbakemeldingar på korleis eg gjennomførte intervjuet, noko som var til stor hjelp.

### 3.5.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuet bør gå føre seg i ein setting som skjermar deltakarane for forstyrring (Postholm, 2010, s.82). Dei tre første intervjuet blei gjennomført i barnehagane til dei ulike informantane. Sidan det var ein kjent plass for dei kunne det bidra til at dei følte seg mest mogleg avslappa og komfortable i intervjuprosessen. Det fjerde intervjuet blei gjennomført på eit uforstyrta grupperom på skulen der informanten studerte på deltid. Alle intervjuet starta med ein brifing der eg ga informasjon om prosjektets hensikt og varigheit, og spurte om dei hadde nokre

spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.160). I tillegg presenterte eg meg som forskar og fortalte litt om min bakgrunn. Vidare gjorde eg reie for dei forskningsetiske sidene ved prosjektet, om at intervjuet blir anonymisert, at det er frivillig å delta og at dei kunne trekkje seg når som helst utan å oppgi nokon grunn (NESH, 2006, s.13-18). Eg gjentok spørsmålet om bruk av lydbandopptakar frå informasjonsskrivet, og fekk positive svar frå alle informantane. Bruk av opptak gjer at eg som forskar kan gi informanten tilstrekkeleg merksemd, observere reaksjonar og lese kroppsspråk undervegs (Thagaard, 2013, s.112). I tillegg registrerer det forhold som kan vere vanskeleg å få med seg i ein tekst, som tonefall og pausar (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.100). Etter at eg hadde gitt all informasjonen fekk informantane tilbod om å skrive under på ei samtykkeerklæring for deltaking i forskingsprosjektet, noko alle gjorde (Sjå vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantane og samtykkeerklæring).

Eit overordna mål for intervjusituasjonen er å skape ein tillitsfull og fortruleg atmosfære, som kan bidra til at den som blir intervjuet opnar seg om dei tema forskaren ynskjer innsikt i (Thagaard, 2013, s.109-110). Det handlar om å finne ein god balanse mellom å stille spørsmål, lytte og gi tilbakemeldingar som bidreg til å utvikle intervjuet vidare (s.109-110). Eg opplevde at det vart ein naturleg flyt i samtalen. Eg var opptatt av å gi informantane god tid til å svare, og passa på at det var rom for tenkepausar. Informantane blei ikkje avbrotne dersom dei kom inn på tema som i følgje intervjuguiden skulle bli tatt opp seinare i intervjuet. Undervegs stilte eg utdjupande spørsmål og spurte om oppklaring dersom det var behov. Alle intervjuet blei avslutta med ei debriefing, der informantane blei spurt om dei hadde nokre spørsmål eller noko dei ynskja å utdjupe (Kvale & Brinkmann, 2015, s.161). Det er ein god måte for å gi dei anledning til å seie ting dei har tenkt på undervegs. Intervjuet varte i henholdsvis 26 min, 36 min, 1t og 11min og 32 min. Hos informant 1 og 2 blei intervjuet gjennomført på eit eige, uforstyrta rom i barnehagen. Med informant 3 sat vi nede på avdelinga, og vi blei då avbrutt eit par gongar av folk som kom innom. Eg opplevde ikkje at dette påverka svara eg fekk, men det var heller med på å holde på den lette og gode stemninga undervegs i intervjusituasjonen. Det vart litt latter og prat med den som kom inn, før vi fortsette med intervjuet når vedkommande hadde gått ut igjen. Etter intervjuet sat eg igjen med eit datamateriale som eg opplevde var av ein kvalitet som gav tilstrekkeleg grunnlag for analyse og tolking (Dalen, 2011, s.45).

### **3.6 Bearbeiding og analyse av datamaterialet**

#### 3.6.1 Transkribering

Når intervju transkriberast frå munnleg til skriftleg form blir intervjusamtalane strukturert slik at dei er betre eigna for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.206). Når materialet er i tekstform blir det lettare å få oversikt over det, og struktureringa er i seg sjølv starten på analysen (s.206). Eg transkriberte intervjuet rett etter kvar gjennomføring. På den måten hadde eg intervjusituasjonen friskt i minne, og eg kunne hugse ord og uttrykk som var uklare på lydbandet. Det er også hensiktsmessig å lytte til kvart intervju før ein startar på det neste (Thagaard, 2013, s.113). Ved å lytte til lydbandopptaket lærer ein korleis ein stiller spørsmål og korleis ein bidreg til å skape flyt i intervjuet. På den måten kan ein unngå å gjenta dei same svakheitene fleire gongar (s.113). Eg opplevde at det vart enklare og enklare å gjennomføre intervjuet, sidan eg hadde erfaringane frå tidlegare intervjusituasjonar. I transkriberinga valde eg å ta med småord, som «ehm», «ja» og «mhm», og pausar for å gjere det mest mogleg realistisk, i tillegg til at det kan vere viktig for å tolke fram meininga i eit intervju (Nilssen, 2012, s.49). Når eg skulle ta i bruk sitat i oppgåva kutta eg ut småorda der eg såg at dei ikkje hadde betydning for meningsinnhaldet i informantens svar (s.49). Eg transkriberte alle intervjuet på dialekt, men valde å skrive sitata i drøftingsdelen på nynorsk for å bevare anonymiteten. Eg meiner at eg ikkje mista noko av innhaldet av den grunn, sidan eg var bevisst på å få fram essensen i kvart sitat (Dalen, 2011, s.87).

#### 3.6.2 Analysering og fortolking

Kvalitative data talar ikkje for seg sjølv, men må fortolkast (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.163). Første trinn i analysen inneberer å bli fortruleg med innhaldet ved å lese grundig gjennom intervjumaterialet (Thagaard, 2013, s.158). Deretter må ein reflektere over korleis teksten kan forståast og finne fram til kva ord og begrep som er best eigna til å uttrykke meningsinnhaldet, såkalla kodar. Eg skreiv spørsmål og svar inn i ein tabell for å få det meir oversiktleg (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.171), og brukte fargekodar for å markere likheiter og ulikheiter i svara. Det er viktig å merke seg sitat og beskrivingar som framhevar særleg gode poeng (Thagaard, 2013, s.158). Dei sitata eg opplevde som relevante i forhold til problemstillinga tok eg med i drøftinga. Eg gjennomførte ei meningsfortetting ved at eg forkorta informantane sine svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s.232). Lange setningar komprimerast til kortare formuleringar, der den umiddelbare meininga i det som er sagt blir gjengitt med få ord (s.232).

Koding av materialet er ein spennande og tidkrevjande prosess (Dalen, 2011, s.62). Hensikta er å finne meir eigna kategoriar som gir moglegheit for å forstå innhaldet på eit meir fortolkande og teoretisk nivå (s.62). Dei kodane som betegnar utsnitt av data som handlar om det same temaet, klassifiserast innanfor same kategori (Thagaard, 2013, s.159-160). Det er eit verktøy for å påvise og organisere meiningsbærande informasjon, og det bidreg til å redusere og ordne datamaterialet slik at det blir lettare å analysere (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.174). Kategoriane kan kome frå sjølve materialet i form av tema som behandlast der, såkalla induktive kodar, eller frå problemstilling, hypotesar og nøkkelbegrep, såkalla deduktive kodar (s.174). Intervjuguiden kan ofte bli brukt som utgangspunkt for ein fortløpande kategoribasert inndeling av datamaterialet, ved at ein sorterer og kategoriserer all data frå informantane under kvart hovudtema i intervjuguiden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.167). Eg brukte dei kategoriane eg hadde frå intervjuguiden, men var oppmerksom på å ikkje plassere alt i desse forhandsdefinerte kategoriane, noko som kunne gjere at eg ikkje kom fram til ny kunnskap. Eg hadde dermed både ei induktiv og deduktiv tilnærming til materialet. Kategoriane representerer både tema som har direkte referanse til intervjuguiden, og tema ein har utvikla i løpet av analysen (Thagaard, 2013, s.159-160). Ved å klassifisere teksten i kategoriar kan store datamengder samanfattast til ein meir oversiktleg tekst. På den måten er det enklare å identifisere sentrale tema og mønstre i materialet (s.159-160). Totalt enda eg opp med åtte kategoriar som blei utgangspunkt for drøftinga mi.

### **3.7 Forskarrolla**

I kvalitativ forskning er forskaren sjølv det viktigaste instrumentet (Nilssen, 2012, s.29). Forskaren samlar inn datamaterialet, konstruerer det i stor grad gjennom interaksjon med forskingsdeltakarane og gjennomfører analyse og tolking av det same materialet. Som forskar skil eg meg frå andre forskingsinstrument ved at eg kan respondere på situasjonen og tilpasse innsamlinga av datamaterialet til omstenda. Eg kan dermed maksimere moglegheita for å samle inn og produsere meiningsfull informasjon. Vidare er forskaren som instrument begrensa ved det å vere menneskeleg. Det betyr at det blir gjort feil, moglegheiter går tapt og personleg førforståing (Sjå kap.3.3) grip inn og forstyrrar (s.29). Ein intervjusituasjon stiller allsidige krav til intervjuaren (Thagaard, 2013, s.99). Når forskaren er det viktigaste instrumentet blir forskarens kompetanse og handverksmessige dyktigheit, det vil seie evner, følsomheit og kunnskapar, avgjerande for kvaliteten på den kunnskapen som produserast (Kvale & Brinkmann, 2015, s.85-86). Det krev praktiske ferdigheiter og personleg innsikt erverva gjennom utdanning og praksis (s.85-86). I bachelorarbeid på førskulelærerutdanninga og

prosjektarbeid på masterutdanninga har eg fått erfaring med å gjennomføre kvalitative intervju, noko som kunne vere med på å styrke mi rolle som intervjuar i dette studiet.

Intervjusituasjonen er ein sosial interaksjon mellom forskar og intervjupersonen (Thagaard, 2013, s.113-114). Korleis forskaren framstår for intervjupersonen, både når det gjeld personlege eigenskapar og ytre kjenneteikn som kjønn, alder og sosial bakgrunn, er med å påverke intervjusituasjonen. Ein kan aldri gi noko endeleg svar på spørsmålet om forskarens betydning, men det er viktig å reflektere over kva forhold som kan prege relasjonen mellom forskar og informant. Ein viktig del er at eg som forskar presiserer formålet med intervjuet og klargjer min utdanningsbakgrunn og kompetanse. På den måten vil informanten få riktige forventingar til intervjuet. Vidare er det avgjerande å unngå å skape avstand til informanten, men forsøke å etablere ein tillitsvekkande situasjon. Sidan eg gjennomførte intervju i barnehagen, eit miljø eg kjenner godt, bidrog det til å redusere den sosiale avstanden mellom meg som forskar og informantane (s.113-114). Eit spørsmål er om informantane fortel det dei tenker eg ynskjer å høyre (Postholm, 2010, s.69; Thagaard, 2013, s.115). Sidan dei var klar over min utdanningsbakgrunn kunne dei svare det dei trudde eg som spesialpedagogstudent ville like å høyre. Her er det viktig at eg prøvar å unngå at egne verdiar pregar intervjusituasjonen, slik at informantane ikkje blir påverka. Uansett kor open forskaren er så vil intervjuet bli prega av den relasjonen som etablerast mellom informant og forskar. Derfor er det viktig at eg reflekterer over spørsmålet om kva betydning eg kan ha for intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s.115). Forskarens innflytelse over forskingsprosessen er meir framtrødande i analysefasen enn under innsamlinga av materialet (Thagaard, 2013, s.121). Analyse og tolking av resultatane inneberer at forskaren knyt resultatane sine til anna forskning og til relevante teoretiske perspektiv. Den faglege plattformen forskaren representerer vil prege forskarens forståing av resultatane. Eg som forskar er prega av min faglege bakgrunn og vil sjå informantane sin situasjon utanfrå. utfordringa blir å ta vare på informantane sine perspektiv gjennom analysen og presentasjonen av data (s.121), noko eg vil kome nærmare innpå i neste kapittel.

### **3.8 Ethiske vurderingar**

Ethiske hensyn inneberer at forskaren tenker over korleis eit tema kan belyst utan at det får etisk uforsvarlege konsekvensar for enkeltpersonar, grupper av menneske eller heile samfunn (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.91). Det er fleire etiske refleksjonar knytt til kvalitativ intervjuforskning. Kvalitative forskarar er avhengige av at andre viser godvilje til å sleppe dei inn i livet sitt, gir av sin tid og deler sine tankar gjennom eit intervju (Nilssen, 2012,



s.144). Som forskar er ein gjest i det private rom og det skal ein ha respekt for. I kvalitativ forskning er det etiske hensyn, dilemma og betraktningar eg må tenke over gjennom heile prosessen (s.144). Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig verksemd skal regulerast av overordna etiske prinsipp som er nedfelt i retningslinjer og lover (Dalen, 2011, s.100). Etter at personopplysningslova blei innført i 2001, er det meldeplikt for prosjekt som omfattar personopplysningar som blir behandla med elektroniske hjelpemiddel (s.100). I starten av min forskingsprosess sendte eg inn eit meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Eg fekk tilbakemelding på at prosjektet var meldepliktig i henhold til personopplysningslova §31, og at behandlinga tilfredstilte krava i personopplysningslova (Sjå vedlegg 1: Tilbakemelding frå NSD). Eg fekk også beskjed om å endre noko på informasjonsskrivet til informantane, noko eg straks gjorde. Søkinga til NSD gjorde meg bevisst på etiske vurderingar eg måtte ta stilling til, noko som var til stor hjelp i gjennomføring av intervju og utarbeidinga av masteren.

I tillegg til å søke til NSD gjorde eg meg kjent med dei forskningsetiske retningslinjene for kvalitativ forskning, som er utarbeida av Den Nasjonale Forskningsetiske Komité for Samfunnsvitenskap og Humaniora (NESH). Dei forskningsetiske retningslinjene er utarbeida for å hjelpe forskarar med å reflektere over sine etiske oppfatningar og holdningar, bli bevisst normkonfliktar, styrke godt skjøn og evne til å treffe velbegrunna val mellom motstridande hensyn (NESH, 2006, s.5). Her vil eg trekke fram krav om informert og fritt samtykke, krav om å informere om konsekvensane for å delta og konfidensialitet som viktige etiske moment. Prinsippet om informert samtykke er basert på respekten for individets råderett over eige liv, og at den enkelte har kontroll over opplysningar om seg sjølv som blir delt med andre (Thagaard, 2013, s.26). Samtykket skal bli gitt utan ytre press og deltakarane skal informerast om kva deltakinga inneber (s.26). Gjennom informasjonsskrivet eg sendte til informantane fekk dei innsikt i korleis prosjektet skulle gå føre seg, og dei kunne velje å skrive under på samtykkeerklæringa når vi møttes for intervju (Sjå kap.3.5.2). Skriftleg samtykke gjer det enklare når eg som forskar skal sannsynleggjere at samtykket er gitt (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.96).

Eit anna grunnprinsipp for etisk forsvarleg forskning er kravet om konfidensialitet. Forskaren må vere nøye med å behandle informasjonen frå prosjektet på ein slik måte at deltakarane sin identitet blir verande skjult (Thagaard, 2013, s.28). I følge forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeførast til enkeltpersonar taushetsbelagt (Johannessen, Tufte & Christoffersen,

2010, s.96). Resultat frå prosjektet som inneheld personopplysningar skal formidlast i anonymisert form. Det må ikkje formidlast informasjon som kan tilbakeførast til enkeltpersonar, men dei som deltek skal delta i forvissing om at det ikkje kjem ut informasjon som kan førast tilbake til dei (s.96). Når eg transkriberte intervjuar nytta eg kodenamn for dei ulike informantane. Alle personopplysningar blei oppbevart på diktafonen og ikkje overført til datamaskina. Eg informerte om at lydbandopptaket ville bli sletta så snart studiet er avslutta. Ved å anonymisere deltakarane i prosjektet ved hjelp av kodenamn sikra eg at ingen deltakarar kunne bli gjenkjent i publikasjonen (Thagaard, 2013, s.28). I tillegg til hensynet med å beskytte deltakarane kan konfidensialitet ha betydning for målsettinga til den kvalitative forskinga, som er å få forståing av sosiale fenomen. Når ingen namn blir knytt til utsegn i teksten som presenterast kan både forskaren og den som les prosjektet få eit betre grunnlag for å bli merksam på generaliserbare mønster som trer fram i datamaterialet, framfor å forstå teksten som skildringar av spesifikke situasjonar og personar (s.28).

Forskaren har også eit ansvar for å informere om konsekvensane av å delta i prosjektet. Ein må sørge for at deltakarane ikkje utsettast for skade eller andre alvorlege belastningar (NESH, 2006, s.12). Dette inneberer at forskaren forpliktar seg til å beskytte deltakaranes integritet gjennom heile forskingsprosessen (Thagaard, 2013, s.30-31). Deltaking i prosjektet kan bli ubehageleg dersom informantane kjenner seg igjen i teksten og ikkje er fornøgd med framstillinga (s.30-31). Det er fleire etiske problem knytt til fortolkande forskning (Gudmundsdottir, 2011, s.59). Informantane kan setje spørsmålsteikn ved forskarens fortolkande autoritet. Likevel er det forskarens oppgåve å fortolke og analysere det ein observerer. Hensikta er ikkje å vere reine bodbringerar som nedteiknar ein anna person sine ord og handlingar (s.59). Sjølv om ein bestrever seg på å framheve informantane sitt perspektiv og få tak i deira livsverden, betyr det ikkje at ein berre skal gjengi og beskrive det dei seier og gjer (Nilssen, 2012, s.72). Her blir det viktig med ein mellomting, der eg ikkje bruker nedverdiggande språk i forhold til informantane, samtidig som eg får fram relevante syn og tolkingar utifrå datamaterialet (Gudmundsdottir, 2011, s.59).

### **3.9 Kvalitet ved forskingsarbeidet**

#### **3.9.1 Pålitelegheit**

I kvalitativ forskning er forskaren sjølv sitt eige instrument (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.229-230). Ingen andre har same erfaringsbakgrunn som forskaren og ingen andre kan derfor tolke på same måte. Forskaren kan styrke pålitelegheita ved å gi lesaren

ei inngående beskriving av konteksten, og ein open og detaljert framstilling av framgangsmåten for heile forskingsprosessen (s.229-230). Pålitelegheit handlar om å dokumentere forskingsprosessen slik at den kan gjennomgåast og godkjennast (Postholm, 2010, s.131). Gjennom å vere nøye i beskrivinga på korleis eg har gått fram, er det eit mål å overbevise lesaren om at det er føretatt fornuftige val (Nilssen, 2012, s.140). Den skriftlege framstillinga eg har gjort av forskingsprosessen i dette metodekapittelet, kan vere med å synleggjere forskarhandverket og gjere det påliteleg (Postholm, 2010, s.131).

### 3.9.2 Truverdigheit

Truverdigheit går ut på at forskarens framgangsmåtar og funn reflekterer formålet med studiet og representerer verkelegheita på ein riktig måte (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.230). Forskaren skal bevise for lesaren at funna er konsistent med datamaterialet som blei samla inn i den aktuelle forskingskonteksten (Nilssen, 2012, s.141). Målet er å forsikre lesaren om at biletet som blir gitt ikkje er feilaktig eller ei forvrenging av dei faktiske forhold, og å unngå misforståingar (s.141). Det handlar om at forskinga er utført på ein tillitsvekkande måte (Ringdal, 2013, s.248). Truverdigheita kan styrkast ved å formidle resultata til informantane for å bekrefte resultata, eller ved å la andre kompetente personar analysere det same datamaterialet for å sjå om dei kjem fram til same fortolking av det (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.230). Eg valde å ikkje sende resultata i retur til informantane sidan eg hadde vore klar på at det ikkje skulle bli noko etterarbeid for dei, men at deltakinga kun gjaldt sjølve intervjuet. I staden fekk eg ein medstudent til å sjå på datamaterialet, og ho gav tilbakemeldingar på kva ho oppfatta som relevant. Eg opplevde at det å få inn eit anna blick på analysen var til stor hjelp for det vidare arbeidet, sidan ho kom med nye perspektiv og tankar om kva eg kunne drøfte.

### 3.9.3 Overførbarheit

All forskning har som mål å kunne trekke slutningar utover dei umiddelbare opplysningane som samlast inn (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.231). Ved kvalitative undersøkingar snakkar ein om overføring av kunnskap. Overførbarheit går ut på om resultata frå undersøkinga gjeld i andre situasjonar eller andre stadar (Ringdal, 2013, s.248). Det er knytt til at den forståinga forskaren utviklar innanfor ramma av eit enkelt prosjekt kan vere relevant i andre situasjonar (Thagaard, 2013, s.194). Overførbarheit går også ut på at tolkinga er gjenkjennbar for lesarar med kjennskap til dei fenomenen som studerast (s.194). Når det gjeld denne oppgåva kan ein tenke seg at den innsikta eg har kome fram til knytt til barnehagelæraren sitt arbeid med barn som viser innagerande atferd i barnehagen, kan vere til hjelp for andre som arbeidar

innanfor dette området, ved at eg har lykkast med å etablere beskrivingar, begrep, fortolkingar og forklaringar som er nyttige og interessante (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.231).

#### 3.9.4 Bekreftbarheit

Bekreftbarheit er knytt til kvaliteten i dei tolkingane som blir gjort, og om den innsikt prosjektet gir støttast av andre undersøkingar (Ringdal, 2013, s.248). Her kan eg sjå på om det eg kjem fram til i mi masteroppgåve har samsvar med resultatet frå liknande undersøkingar. På ei anna side er det forventa at eg som kvalitativ forskar bringer eit unikt perspektiv inn i dei studiane eg gjennomfører, men det er viktig at funna er eit resultat av forskinga og ikkje mine subjektive holdningar (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.232). Alle som driv pedagogisk forskning kjenner på ein eller anna måte feltet dei forskar på (Moen, 2011, s.94). Det er utfordrande å nærme seg eit forskingsfelt som er kjent, sidan det kjente er så sjølv sagt at det kan vere vanskeleg å sjå "klart". For å få auge på noko nytt må eg som forskar ha ein distanse. Det kan gjerast ved å betrakte forskingsfeltet gjennom teori. Teori gjer det mogleg å kome bak orda for slik å få innsikt i informantane sine perspektiv og førestillingar. Det er den systematiske bruken av teori som skil forskaren frå andre historieforteljarar, og som bidreg til at rapportane blir vitenskapelig forskning og ikkje daglegprat (s.94). Bekreftbarheita styrkast dersom forskaren gjer ei vurdering av om fortolkingane støttast av annan litteratur eller av informantane i undersøkinga (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.232). I tolkinga har eg tatt utgangspunkt i forskjellig litteratur og sitat frå informantane, noko som kan vere med å bekrefte mi fortolking av datamaterialet. Vidare er det viktig at forskaren legg vekt på å beskrive alle beslutningar i heile forskingsprosessen, slik at lesaren kan følgje og vurdere desse. Her er det avgjerande at eg som forskar er sjølvkritisk til korleis prosjektet er gjennomført, at eg kommenterer tidlegare erfaringar, skeivheiter eller avvik, fordommar og oppfatningar som kan påverke fortolkinga og tilnærminga i prosjektet (s.232). Gjennom heile oppgåva har eg hatt fokus på å vere open og beskrive korleis eg har gått fram i forskingsprosessen. I starten av metoddelen har eg lagt fram mi førforståing slik at lesaren kan få innblikk i kva som påverkar mine tolkingar. Alt dette kan vere med på å styrke bekreftbarheita i studiet.

## 4.0 Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil eg presentere og drøfte funna frå intervjua i lys av teori. Gjennom analysen og tolkinga av intervjua kom eg fram til åtte kategoriar som beskriver korleis barnehagelæraren kan arbeide med barn som viser innagerande atferd. Dei ulike kategoriane er: 1) arbeide med barna sitt syn på seg sjølv, 2) vere ein tilgjengeleg vaksen, 3) ta seg tid, 4) bruke små grupper, 5) ha eit pedagogisk blikk på leiken, 6) ta i bruk ulike uttrykksmåtar, 7) bruke foreldra som ein ressurs og 8) samarbeide med dei andre i personalet.

### 4.1 Arbeide med barna sitt syn på seg sjølv

Analysen av intervjua viser at informantane er opptatt av å arbeide med barna sitt syn på seg sjølv. Informant 1 kom inn på det å arbeide med sjølvfølelsen.

*«Eg tenker at i botnen må vi først jobbe med sjølvfølelsen, at «eg er god nok». Det er det viktigaste, før ein kan jobbe med noko anna. Vi jobbar med sjølvfølelsen heile tida. Det har med korleis vi møter barna (...). Det å spele på lag med barnet, å vere med på barnet sitt initiativ. Sjå barnet og tenke at det er greitt at du er stille, at du syns det kan vere skummelt. Sette ord på det og bekrefte det dei kjenner på» (Informant 1).*

Ho meinte det var viktig å ha eit fokus på at alle er gode nok sånn som dei er, og bekrefte og anerkjenne barnet sine følelsar. Informant 2 kom inn på det å vere forskjellig.

*«Det er du god til, det er eg god til. Vi kan jo vere vennar for det, sjølv om vi likar forskjellige ting (...). Vi er forskjellige, og det trengst. Tenk så kjedeleg dersom alle var like» (Informant 2).*

Informant 2 hevda at det er viktig å sjå på forskjellane og lyfte fram det kvart enkelt barn er god til. Her meinte ho tema om at alle er forskjellige kunne vere ein god arbeidsmåte for å fremme inkludering. Informant 4 kom inn på kva bilete barn som viser innagerande atferd får av seg sjølv.

*«Det er ein ting med kva bilete ein får av seg sjølv, og andre får av seg sjølv. Det er veldig fint å få brytt det så tidleg som mogleg. Før ein, ja, ser seg sjølv som ein som ikkje skal seie nokon ting eller ingen forvente noko av. Det blir ein sånn spiral av det» (Informant 4).*

Her legg ho vekt på at dersom barnet ser på seg sjølv som ein som ikkje skal seie noko og som ingen forventar noko av, så blir det veldig viktig å bryte dette biletet før det blir ein negativ spiral. Vidare kom informant 3 og 4 inn på at nokon barn «berre er sånn av type». Dei meinte at det å respektere at alle er forskjellige er viktig for byggje opp barnet sin sjølvfølelse.

*«Det må vere lov å vere roleg og stille og sånn. Det er ikkje alle som har lyst til å skrike, herje og vere på topp heile tida» (Informant 3).*

Informant 3 legg vekt på at nokon barn er stille og helst vil vere for seg sjølv. Ho sa vidare at det må vere lov å vere roleg, men det spørst i kva grad. Informant 4 seier det slik:

*«Ein skal ha rom for å vere stille og sjenert, vi treng jo heile spekteret av mennesket, men eg tenker det er ei pedagogisk oppgåve når det går utover moglegheita til å vere i samspel eller å uttrykke seg sjølv, når det hemmar barnet i leik og kvardag» (Informant 4).*

Her viser ho til at når den rolege atferda hemmar barnet i kvardagen, så må dei vaksne gripe inn for å støtte og styrke barnet sitt syn på seg sjølv i barnegruppa.

#### 4.1.1 Drøfting

I følgje informantane er det å jobbe med barnet sin følelse av at «eg er god nok» noko som har stor betydning. Barn som viser innagerande atferd har ofte lita tru på seg sjølv (Drugli, 2008; Evans, 2010). Her blir det viktig det som informant 1 påpeika, nemleg å styrke sjølvfølelsen til barnet. Dei må få oppleve at dei er gode og verdifulle medlemmar av fellesskapet, akkurat slik som dei er. Sjølvfølelsen handlar om verdien som menneske, og den blir styrka gjennom at barnet får sine følelsar og behov anerkjent (Øiestad, 2011). Det vil seie at den vaksne set seg inn i barnet sitt perspektiv og prøvar å forstå barnet sin subjektivitet (Lund, 2012). Dette var noko informantane var veldig opptatt av. Barnehagelæraren har stor innflytelse på barn sin oppfatning av seg sjølv (Lønberg, 2006). Den vaksne må vere opptatt av barnet sine følelsar og vere imøtekomande ovanfor barnet. På den måten kan barnet få eit positivt sjølvbilette og oppleve at dei er betydingsfulle personar i fellesskapet, uavhengig av prestasjonar og kva ein får til i samspel med barnegruppa (Øiestad, 2011).

Informantane var i tillegg opptatt av å hugse på at alle barn er forskjellige. Noko som er viktig å tenke på når ein arbeidar med barn som viser innagerande atferd, er at dei ikkje er ei einsarta gruppe (Lund, 2004). Ein må alltid vere bevisst på at det er barn med ulike behov, tankar og opplevingar, og ikkje «dra alle over ein kam». I mange tilfelle kan barn som viser innagerande atferd bli satt i ein bås (Lund, 2012). Dei vaksne kan tenke at barnet «kun» er stille. Dette synet kan smitte over på dei andre barna, som på si side kan oppfatte barnet som kjedeleg (Drugli, 2008). Alt dette er med å påverke det biletet barnet har av seg sjølv. Her blir det avgjerande å arbeide med barnet sitt syn på seg sjølv, slik som informantane var inne på. Uansett kva det

gjeld, om det er atferd eller utsjånad, så bør barna tidleg lære at alle er forskjellige, og å sjå på desse forskjellane som noko positivt (Kunnskapsdepartementet, 2011). Desse grunnleggande holdningane kan vere avgjerande for barns trivsel i barnehagen, men er det nok? Det at dei andre barna lærer at nokon barn likar å vere stille og rolege og at dei må respektere det, er vel og bra, men hjelper det barnet til å bli inkludert i fellesskapet? Her meiner eg at det i neste omgang blir viktig å arbeide med barnet si sjølvhevdning. Barn som viser innagerande atferd treng å få erfaringar i å vise fram seg sjølv og bli vant til å høyre si eiga stemme i rommet (Flaten, 2015). Dei må få hjelp til å klare å uttrykke behov og ynskjer (Barsøe, 2010; Flaten, 2015). Dette kan gjere at dei andre barna ikkje lenger vil sjå på dei som kjedelege leikekameratar. På den andre sida så er det viktig å respektere barnet som viser innagerande atferd for den det er og anerkjenne og bekrefte barnet sine følelsar, slik som eg har nemnt tidlegare. Det gjeld å finne ein balansegang mellom at barnet føler seg verdsatt for den det er og den atferda det viser, noko som kan styrke barnet sitt syn på seg sjølv, samtidig som det kan få utfordringar som kan hjelpe det ut av noko som kan vere eit uheldig atferdsmønster med tanke på barnet sin trivsel og utvikling (Lund, 2004).

Det informant 4 sa om innagerande atferd samsvarar med Lund (2004) sin definisjon, om at atferda hemmar utvikling og læring og hindrar positiv samhandling med andre. Spørsmålet er når den innagerande atferda hemmar barnet i leik og kvardag? Kor lenge må det vare og i kor stor grad før barnehagelæraren vel å sette inn tiltak? Korleis kan den vaksne klare å sjå forskjell på barn som trives med å vere aleine, og barn som eigentleg vil bli sett? Når er det innagerande atferd og når er det eit barn med roleg personlegheit? Her blir det viktig slik som Nielsen (2007) sa, at ein må sjå etter glede og livlegheit hos barnet. Når barna er stive i kroppen, unnvikande i blikket og sjeldan glade og livlege, kan det tyde på at atferda er ein vanske for barnet (Iversen, Lønberg & Oskal, 2006; Nielsen, 2007). Då har barnet gjerne eit negativt syn på seg sjølv, og det treng hjelp til å få ein betre sjølvfølelse. Ein hovudregel bør vere at barn ein er usikre på, som er i «gråsona», bør observerast slik at ein finn ut om atferda går utover fungeringa på deira sentrale utviklingsområder (Drugli, 2008). Eg meiner at ein ikkje kan slå seg til ro med at barnet «berre er sånn av type», før ein har gjort ein grundig observasjon av barnet sin trivsel og utvikling i barnehagen.

#### **4.2 Vere ein tilgjengeleg vaksen**

Informantane var på ulike måtar opptatt av å vere ein tilgjengeleg vaksen for barn som viser innagerande atferd. Alle informantane fokuserte på at barna skulle vere trygge på den vaksne.

*«Det er grunnleggande at dei stille barna er trygg på dei vaksne rundt seg. Det er nummer ein når ein får eit stille barn i gruppa, å byggje opp og sørgje for at barnet i alle fall har ein vaksen som det føler seg veldig trygg på. Og at ein gradvis utvidar slik at ein kanskje får to eller fleire personar som er trygge nok» (Informant 2).*

Her legg informant 2 vekt på kor viktig det er at barn som viser innagerande atferd har minst ein trygg vaksen i barnehagen. Informant 1 og 4 kom inn på trygghetssirkelen, angående det å vere ein tilgjengeleg vaksen som barna kan velje å gå til.

*«Berre vere tilgjengeleg, sette seg ned på golvet å vere eit fang for den som treng det. Også er det jo ikkje alle barn som viser innagerande atferd som kjem å set seg på fanget, det er ikkje alle som har lyst til å ta plass. Då må ein tilby det (...). Det treng ikkje vere eit fang, det kan vere eit blikk til eit barn som er lenger vekke. Berre dette «eg ser deg, og eg er her dersom du treng meg» (...). Vere ein tilgjengeleg vaksen, der barnet kan gå litt vekk, men kome tilbake igjen. Ein trygg base» (Informant 1).*

Informant 1 kom inn på det å vise barna, anten gjennom eit smil, blikk eller eit ledig fang, at dei er der for barna når dei har behov for det. Vidare fortalde informant 2 om ein gut som ville ha det same puslespelet kvar gong han kom i barnehagen, og han ville sitte å pusle det saman med ein vaksen. Ho meinte det blei viktig å vere ein vaksen som er ilag med barnet på det som barnet er trygg på, men samtidig kunne utvide aktiviteten.

*«Kanskje vi skal spele spel i dag?». Finne på nye ting som liknar litt innanfor dei rammene; det var eit bord, det var ein plass, det var liksom trygge rammer, men gradvis tilføre noko nytt» (Informant 2).*

Informant 2 var opptatt av å ta vare på dei trygge rammene som barnet er kjent med, men samtidig ikkje holde på med den same aktiviteten kvar gong. Vidare meinte ho at det var ekstra viktig å passe på at det ikkje kun blei det barnet og ein vaksen, men at ein inviterer inn andre barn i samspelet. Informantane meinte at dersom barn som viser innagerande atferd først hadde ein trygg vaksenrelasjon, så kunne dei gradvis utvide til å inkludere fleire barn og vaksne.

*«Trygge barnet meir og meir på det å vere ilag med andre. Og når dei er blitt trygge så kan ein utfordre litt meir. At ein kan seie «du kan gå bort å spørje om du får vere med der». I starten går jo ikkje det, då må ein vere med å følgje, men etter kvart kan ein utfordre litt meir (...). Aldri tenke at det barnet vil ikkje, så eg spør ikkje. Ein skal alltid likevel spørje. Ikkje pushe, men heller ikkje tenke at den ikkje vil, for plutsleg så vil dei» (Informant 1).*



Informant 1 var opptatt av å gi barna tilpassa utfordringar etter kvart som dei var blitt trygge, og ho understrekte at ein alltid skal gi barn som viser innagerande atferd det same tilbodet som andre barn.

#### 4.2.1 Drøfting

I følgje informantane så er trygghet noko som går igjen som ein avgjerande faktor for barn som viser innagerande atferd. Dei var opptatt av at barnet skulle ha minst ein trygg vaksen i barnehagen som dei kunne gå til. Trygge og støttande vaksne har stor betydning for barnet sin trivsel i barnehagen (Haugen, 2008b). I følgje Kinge (2015) har relasjonen langt større betydning enn metoden i arbeidet med barn som viser innagerande atferd. Det trengst minst ein vaksen i barnehagen som ser og forstår barnet (Kinge, 2015). Dersom barnet har ein tilgjengeleg vaksen som det er trygg på, kan det motverke utrygghet, angst, depresjon og einsemd (Lund, 2012). Samtidig var informantane opptatt av å tilby og ikkje presse barnet. Det er kanskje ikkje alle barn som ynskjer å sitte på fanget, men ved at barna føler seg sett og bekrefta med blikk og smil kan dei etter kvart nytte seg av moglegheita. Det er viktig å vere der for barnet, men samtidig ikkje overkøyre det. Dersom den vaksne alltid går inn for å hjelpe og støtte barnet, tek ein ifrå barnet læringsmoglegheiter. Barna treng hjelp til å våge det skumle i passe doser (Barsøe, 2010). Dei treng å øve seg slik at dei kan få nye, gode mestringsopplevingar saman med andre (Lund, 2012). Barnehagelærarane må vere bevisste på korleis dei kan leggje til rette for at barna skal få øve seg på å byggje relasjonar og å vere i lek og samtale med ulike typar menneske i ulike kontekstar (Lund, 2012).

Når det gjeld guten og puslespelet så blir det viktig å få inn andre barn for å styrke hans sosiale kompetanse (Ruud, 2010), noko også informantane var opptatt av. Vennskap er det dei fleste barna ser på som aller viktigast i barnehagen. Det er viktig å ha mange vennar, noko som kan vere vanskeleg å oppnå for eit barn som viser innagerande atferd (Flaten, 2015). Barnet kan vere tilfreds med å kun tilbringe tid med ein vaksen, men dei vaksne veit at i det lange løp så er det avgjerande at dei får erfaring med vennskap med andre barn (Ruud, 2010). Når barna sidan kjem over i skulen så er vaksenkontakta mindre, og dei må i større grad klare seg sjølv. Så kva skal vege tyngst? Skal barnet få vere i fred med puslespelet, sitte aleine i sandkassa eller lese ei bok aleine i hjørnet når det er tilfreds med det? Eller skal den vaksne gripe inn å styre det mot samhandling med dei andre barna, noko som for barnet kan opplevast som ubehageleg? Kor mykje skal barna som trivest med å vere aleine, pressast til å delta? Det er viktig å sjå på trivsel her-og-no, men også på eit langtidsperspektiv. Har barnet ingen erfaring med å vere saman med

jamaldringar i barnehagen kan det hamne langt bak deira leikekompetanse, og det å få seg venner kan bli ei stadig større utfordring (Ruud, 2010). Slik som informant 1 var inne på, så kan den vaksne vere med på å lage ei trygg og kjent ramme rundt samhandlinga, for deretter å invitere inn andre barn. På den måten kan barnet få fleire positive leike- og samhandlingserfaringar i barnehagen (Ruud, 2010).

Den vaksne kan vere ein trygg base for utforsking, der barna kan ha ei sikker hamn å søke til dersom noko blir vanskeleg (Øiestad, 2011). Samtidig må dei vaksne gi barna tilpassa utfordringar i møte med andre barn. Informant 1 hadde eit viktig poeng, og det er at ein alltid skal spørje barn som viser innagerande atferd om dei har lyst til å delta. Unngår ein å spørje kan ein som vaksen vere med på å forsterke barnet sin følelse av å ikkje vere god nok, og ikkje vere ein del av fellesskapet (Lund, 2012). I staden for at den vaksne rettferdiggjær for seg sjølv kvifor barnet ikkje deltar, så blir det viktig å tenke over sin veremåte i møte med barnet. Dersom den vaksne ikkje klarar å oppfatte at barnet gir ein respons og klarar å tolke den responsen, kan det vere lett å gi opp. Kroppsspråket til barn som viser innagerande atferd kan lett tolkast som avvising og muttheit (Lund, 2012), noko som gjer at den vaksne vel å ikkje ta kontakt. Dette er ikkje til det beste for barnet. Som vaksen må ein vere tolmodig og prøve, igjen og igjen, for å hjelpe desse barna (Barsøe, 2010).

### **4.3 Ta seg tid**

Den tredje kategorien har eg valt å kalle «ta seg tid». Her kom informantane inn på viktigeita av å ta seg nok tid til barn som viser innagerande atferd i forhold til barn som viser utagerande atferd. Informantane var opptatt av å hugse på å sjå barn som viser innagerande atferd.

*«Det er veldig lett å tenke at no må eg berre få unna dei som gjev lys i frå seg, sånn at ein kan ta seg av dei som ikkje har lyd i seg (...). Så det å passe på å sjå dei, rett og slett. Fordi det er faktisk sånn at dei barna som skrik høgast dei blir først sett. Og dersom ein har fokus på at det ikkje skal vere sånn så er det lettare å tenke at alle skal bli sett» (Informant 1).*

Her understrekar informant 1 at det var lett å fokusere på dei barna som snakkar, bråkar og herjar, før ein tek seg tid til dei som er stille og forsiktige. Ho var tydeleg på at det er viktig å sjå alle barna, uansett om dei ropar etter merksemd eller ikkje. Informant 1 og 4 meinte at om dei såg enkeltbarnet eller ikkje kom an på korleis barnegruppa var. Dersom det var mykje av både den innagerande og den utagerande atferda i gruppa, så var det lett at barn som viste innagerande atferd tapte på heile greia viss den vaksne ikkje var bevisst på å ta seg tid til dei.

*«Ein av dei største utfordringane er tempoet i barnehagen, altså alle barna som vil bli sett og høyrte. Når ein har tjueein barn på avdelinga så er det vanskeleg å sjå den som er stille (...). Vi prøvar å minne oss heile tida på å ta oss tid. Dersom vi klarar å holde det høgt så er det lettare å for eksempel ta seg to minutt ekstra med det barnet når vi skal gå ut. Eller når vi er på badet, å bruke ekstra god tid der og på ein måte vere sikker på at ein har fylt på litt og hatt litt kontakt i løpet av dagen. Og dersom alle klarar å tenke sånn så blir det jo ganske mange drypp» (Informant 2).*

Her peikar informant 2 på at det er mange barn per vaksen og mange av barna vil gjerne bli høyrte og sett. Ho var opptatt av at dersom alle i personalet hugsar på å ta seg tid til barnet som viser innagerande atferd så ville barnet få oppleve meir kontakt i løpet av dagen. Informant 1 og 2 kom inn på at desse barna også kan trenge meir tid enn andre.

*«Barn som viser innagerande atferd, dei treng kanskje mykje meir tid før dei våga små, små ting i kvardagen. Så det å klare å akseptere, gje dei den tida, det er viktig. Også plutselig så er dei der, og vågar noko som dei ikkje har våga før. Det er ein kjempestor siger» (Informant 1).*

*«Tenke at dette har vi god tid til. Ikkje gå fort fram og ikkje presse, ikkje forlange, men tenke at her jobbar vi med dei små stega. Kvant musesteg i riktig retning er ein seier» (Informant 2).*

Her uttrykte informant 1 og 2 viktigeita av å arbeide i barnet sitt tempo, og ikkje presse det. Dei var opptatt av å gi barna nok tid til å mestre dei små tinga i kvardagen.

#### 4.3.1 Drøfting

Informantane var opptatt av å ta seg tid til barn som viser innagerande atferd og ikkje berre den utagerande atferda. Thompson & May (2006) peikar på at barn som viser utagerande atferd har større sannsynlegheit for å få hjelp enn barn som viser innagerande atferd, sjølv om begge atferdene er vanlege i barndommen. Grunnen til dette kunne vere at utagerande vanskar var enklare å oppdage. Spørsmålet er om den vaksne bruker meir tid på barn som viser utagerande atferd? Barn som viser innagerande atferd kan nokre gongar vere vanskelegare å tolke enn barn som viser utagerande atferd, fordi dei prøvar å skjule usikkerheita og frykta dei føler (Barsøe, 2010). Dei likar ikkje å bli lagt merke til, og kan derfor gjere seg sjølv usynlege (Nielsen, 2007). Dei kan late som om alt er bra også når det ikkje er det. Dette kan føre til at dei blir oversett og ikkje får same respons som meir verbale og interaktive barn (Flaten, 2015). Dei vaksne kan gi meir merksemd til barn som viser utagerande atferd, fordi desse barna aktivt krev den vaksne si tilstadevering (Lund, 2012). Store barnegrupper med mange utfordringar kan føre til at barn

som viser innagerande atferd forsvinn i mengda (Iversen, Lønberg & Oskal, 2006), slik også informantane hadde erfaring med. Barn som viser innagerande atferd treng derfor vaksne med store auger, store øyrer og ikkje minst eit stort hjarte, som er tolmodige og villige til å sette engasjement ut i aktiv handling (Drugli, 2008).

Eg trur mange kan kjenne seg igjen i det informant 1 sa, at ein først må få unna dei barna som ropar høgast. At desse barna blir sendt i garderoben for å gå ut eller får hjelp til å lime på auga på påskekyllingen først. Og så, når dei vel er komne seg av garde, då kan ein fokusere på stille, snille Kari som sit så fint og ventar på plassen sin. Eit slikt scenario kan nok bli tilfellet dersom den vaksne ikkje er bevisst. Det er mange barn som vil bli sett og høyrte i ein hektisk barnehagekvardag (Lund, 2012). Barnehagelæraren må ha barn som viser innagerande atferd langt framme i pannebrasken for at ein skal hugse på å ta seg tid til dei, men av og til er heller ikkje det nok. Krav frå samfunnet, foreldre, kollegar og leinga i barnehagen kan gjere at viljen og ynskje om å møte enkeltbarnet blir svekka i kampen om merksemdsfokus (Lund, 2012). Det er lettare å vende seg bort frå barn som viser innagerande atferd sidan dei ikkje forstyrrar det pedagogiske opplegget (Lund, 2012). Eg meiner det blir avgjerande å tenke over kva ein gjer i møte med utagerande og innagerande atferd. Det blir viktig å ikkje alltid plassere barn som viser innagerande atferd i andre rekke. Dersom barnet stadig ser at dei andre barna får den vaksne si tid og merksemd først, kan det miste trua på seg sjølv. Barnet må få oppleve at det blir sett og bekrefte på linje med dei som hevder seg i barnegruppa (Barsøe, 2010).

Informant 2 var opptatt av at alle i barnehagen fokuserte på å ha litt ekstra kontakt med barn som viser innagerande atferd i løpet av dagen. Desse små dryppa kan ha stor betydning for barnet sin trivsel. Informantane kom også inn på at barn som viser innagerande atferd kan trenge meir tid enn andre barn for å gjennomføre dei små tinga i kvardagen. Her blir det viktig at den vaksne hugsar på dette, og klarar å gje dei tid nok til å kome i gong eller gjennomføre det som blir forventa (Flaten, 2015). Det er viktig å ikkje presse barnet, men å arbeide med dei små stega i riktig retning, slik informantane var inne på. Spørsmålet er om det hektiske tempoet kjem i vegen? Det kan for eksempel vere mange møter i barnehagen som binder opp personalet og medfører at det blir mindre tid til kvardagsaktivitetane. Kan ein roe ned det høge tempoet i barnehagen? Er det kapasitet til det? Her meiner eg at to minutt ekstra på badet og eitt minutt ekstra under påkledning, slik som informant 2 snakka om, er noko alle kan få tid til. Den avgjerande faktoren er at den vaksne har eit blick og eit engasjement for dei barna som viser innagerande atferd, slik at dei ikkje forblir usynlege (Drugli, 2008).

#### 4.4 Bruke små grupper

Alle informantane fortalde om korleis dei brukte små grupper i arbeidet med barn som viser innagerande atferd, og dei var einige i at dette var ein god arbeidsmåte. Dette gjaldt uansett om det var snakk om rolleleik, forming, dans, styrking av sosial kompetanse og leikeferdigheiter, eller andre ting. Dei meinte at mindre grupper kunne føre til at barna følte seg tryggare og at dei turte meir.

*«Ein har så lyst at dei stille barna skal delta i fellesskapet, eller i samtalar eller i gruppa. Ein har kjempelyst at det skal gå, men så veit eg at eg nokre gongar har pressa eller forventat for mykje (...). Det er sånne kjempevanskelege dilemma i gruppa. Å då er det kanskje dette her å vere bevisst på små grupper og at det stille barnet blir plassert i gruppe med nokon det er trygg på. Då kan det bli lettare å lokke dei fram» (Informant 2).*

Informant 2 meinte at det kunne bli skummelt for barna å måtte delta i fellesskapet i den store gruppa, og at små grupper med trygge barn og vaksne kunne vere ein god arena å lokke dei fram på. Informant 1 kom inn på det å løfte fram alle barna på lik linje.

*«Når ein dannar små grupper og passar på å løfte alle barna opp i det, at alle får vere med på delta på lik linje, då erfarer eg at barna får ei anna oppleving av korleis det stille barnet er. At barnet kan vere spennande å vere ilag med likevel. Og då kan dei, sjølv om barnet er stille og endå veldig beskjeden, så erfarer eg at barna likevel begynn å spørje «vil du vere med?». Dei får litt erfaringar med kvarandre, blir kjent rett og slett» (Informant 1).*

Informant 1 var klar på at det var viktig å løfte fram alle barna i gruppa. Ho opplevde at når barna blei kjent og fekk erfaringar med kvarandre i ei mindre gruppe, så kunne dei få ei anna oppleving av barnet som viser innagerande atferd. Dette kunne gjere at barnet fekk fleire tilbod om å bli med i leik og samspel i ettertid. Informant 3 hadde eit eksempel på dette.

*«Det var ei fast gruppe på eit lite rom for seg sjølv, der vi hadde både spel, rolleleik og opplegg kvar dag. Og det vi såg var at etter kvart så valde dei tre barna å vere ilag utan at vi tok initiativ til det. Så valde dei også å inkludere det eine barnet som vi hadde jobba med. Det var veldig kjekt» (Informant 3).*

Informant 3 opplevde at barna som var vande å vere i små grupper saman med ein vaksen, etter kvart valde å vere ilag på eige initiativ, noko ho såg på som svært positivt. Alle informantane såg viktigeheita av å tenke over kven dei plasserte ilag i gruppa.

*«Gjerne berre to-tre barn i ei lita gruppe. Tenke at dei må erfare og kjenne at det ikkje er farleg å prøve, og kanskje bruke same gruppesamansetninga slik at dei blir trygge på kvarandre. Klare å skape relasjonar mellom dei barna som du trur kan passe ilag (Informant 3).*

Her legg informant 3 vekt på at trygge gruppesamansetningar kan vere med å skape relasjonar mellom dei barna som deltar. Vidare kom ho inn på at naturen var ein fin arena, ved at ein kunne gå tur ilag med ei lita gruppe og skape felles opplevingar og relasjonar.

#### 4.4.1 Drøfting

Informantane var opptatt av at barn som viser innagerande atferd kunne vere redde for å delta i den store gruppa, og at mindre grupper dermed var ein god arbeidsmåte. Små grupper kan hjelpe barn som viser innagerande atferd inn i sosialt samspel (Evans, 2010). Ei mindre gruppe kan skape ei trygg ramme rundt barnet, og sosialt velfungerande barn kan bli gode førebilete (Flatén, 2015). Det er positivt at barna kan vere førebilete for kvarandre. Å løfte fram alle barna på lik linje, slik informant 1 var inne på, er også betydingsfullt. Barnet som viser innagerande atferd må ikkje føle at det ikkje strekker til i samanlikning med dei andre barna. Dersom personalet legg for stor vekt på at dei andre barna er førebilete for det stille barnet, så kan barnet oppleve å kome til kort. På motsett side må ikkje den vaksne kun framheve barnet som viser innagerande atferd i gruppa, med ein tanke om at det barnet må bli mest mogleg synleggjort. Dette kan føre til at dei andre barna opplever at dette barnet blir favorisert, noko som kan resultere i misunning. Det kan vere med på å hindre vennskap framfor å fremme det. Her blir det viktig å ha eit fokus på at alle barna skal få oppleve at dei blir akseptert og verdsatt, og at den vaksne hjelper alle barna til å delta på ein positiv måte (Vedeler, 2007). På den måten kan alle barna få ei oppleving av at dei sjølve og dei andre barna har betyding.

I små grupper kan den vaksne støtte og styrke barn som viser innagerande atferd til å handtere si rolle (Ruud, 2010). Den vaksne kan bidra til at barnet taklar utfordringa, og dermed får positive erfaringar med dei andre barna. Dette kan føre til at barnet får styrka sin sosiale kompetanse og blir sett på som ein god leikekamerat (Vedeler, 2007). Eit spørsmål ein kan stille seg er kva som skjer når barnet igjen kjem ut i den store barnegruppa. Er det slik at det tek med seg tryggleiken frå dei små gruppene? Er denne tryggheta overførbar? Eller er barna kun trygge i små grupper med kjente personar? I nokre tilfelle kan det vere nødvendig at den vaksne styrar samansetninga av gruppa for at kvart enkelt barn skal få moglegheita til å utvikle vennskap i

gruppa (Vedeler, 2007). Når vennskapet først er etablert så kan det vere noko som varer uavhengig av gruppestørrelsen. Felles opplevingar, for eksempel i naturen som informant 3 var inne på, kan ha stor betydning for inspirasjon til leik og utvikling av vennskap, ved at dei har ei felles erfaring som knyt dei saman (Vedeler, 2007).

Informant 3 snakka om ei gruppe på tre barn og ein vaksen som var ilag over ein lengre periode, noko ho opplevde hadde positiv verknad på deira utvikling av vennskap. Det ein kan lure på er kva konsekvensane av å bruke dei same barna i gruppa er. Burde ein ikkje utvide til andre barn eller skifte ut nokre av barna i gruppa? Dette kan vere med på å gjere barnet som viser innagerande atferd meir rusta til å vere i den store barnegruppa, sidan det får erfaringar med fleire av barna (Vedeler, 2007). Samtidig kan utskiftingar i gruppa gjere at barnet ikkje oppnår den tryggheta det treng. I eksempelet som informant 3 fortalde om tok dei tre barna etter kvart eige initiativ til å fortsette samspelet. Dersom dette førte til eit varig vennskap mellom desse barna så er det veldig positivt, uavhengig av at vennskapet starta med eit vaksenstyrt opplegg. Barnehagelæraren har eit ansvar for å leggje til rette for gode leikesituasjonar slik at barna kan utvikle vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2011). I små gruppene kan barna samhandle over tid, bli kjent med kvarandre og gradvis byggje opp gode relasjonar (Ruud, 2010). Dette kan føre til at dei andre barna får eit nytt syn på barnet som viser innagerande atferd, slik informantane var inne på. Den vaksne har også betre tid til å bli kjent med barna, fange opp signal og byggje vidare på dei, for å støtte barnet på best mogleg måte i samspel med dei andre barna (Ruud, 2010).

#### **4.5 Ha eit pedagogisk blikk på leiken**

Det kom klart fram i alle intervjua at leiken er ein viktig del av arbeidet med barn som viser innagerande atferd, både når det gjeld å oppdage atferda og å støtte barna i leiken. Informant 1, 2 og 3 var opptatt av å vere aktive vaksne som deltar i leiken saman med barna.

*«Vere vakne vaksne som deltar i leiken. Eg trur ein ser, eller eg trur ikkje, eg veit at ein ser meir viss ein er med enn viss ein berre står på sidelinja og ser på. Og det trur eg er, det er sånn ein legg merke til barna. Fordi det kan vere barn som tilsynelatande på avstand ser ut til å ha det bra, men når du kjem nærmare så ser du at her treng dei noko» (Informant 1).*

Informant 1 meinte at det er når ein er i aktivt samspel med barna at ein kan sjå kven som treng ekstra hjelp og støtte. Ho kom inn på at det kan vere barn som på avstand ser ut til å ha det bra,

men når ein kjem nærmare så oppdagar ein at dette ikkje er tilfelle. Informant 2, 3 og 4 var inne på at den innagerande atferda kunne vere lett å oversjå, spesielt i frileiken.

*«Når barna leikar sjølv er det viktig at den vaksne har eit ekstra øyre med. Viss det er ting som er vanskeleg, utestenging for eksempel, også går det stille barnet og gøymer seg bort. Det er ingen som oppdagar det, ingen som har høyrte eller sett det, ingenting som blir tatt tak i. Då er det viktig at vi, sjølv om vi ikkje alltid er med i leiken, men at vi alltid har ein viss oversikt» (Informant 4).*

Informant 4 meinte at sjølv om den vaksne ikkje deltok aktivt i leiken så måtte ein likevel ha ei viss oversikt, slik at ein kunne oppdage dei barna som trengte å bli sett. Informant 2 og 4 var opptatt av å finne ut av barnet sine interesser og spele på denne kompetansen i leiken. Informant 2 fortalde om følgjande eksempel:

*«Det var eit barn, eit ganske stille barn som var sjenert og ikkje turte å by så mykje på seg sjølv, men ho var kjempegod til å klatre. Så det vi gjorde for å støtte ho det var at vi vaksne sa «wow, du så høgt oppe, kan eg få vere med?». Også begynte vi å klatre ilag med ho, og tulla og tøyssa, og då kom jo ein heil flokk med andre barn. Dei var så imponert over kor flink ho jenta var å klatre, og vi såg berre kor ho blomstra i det. Så det vart ein sånn, kvar gong vi var ute så klatra vi i det treet, og ho vart på ein måte ein sånn modell. At vi brukte den stille jenta til å «kan ikkje du vise korleis du klarte å kome deg opp der? Kan du forklare det andre barnet kvar du sat beinet, kva som er lurt å gjere?» (Informant 2).*

Informant 2 meinte det var viktig å løfte fram mestringsområda til barna, og la dei blomstre i det dei var gode på. Ho var bevisst på å bruke barnet som ein rollemodell, ved å synleggjere ressursane hennar for dei andre barna. Informant 4 hevda at leiken var ein fin arena, sidan den er «på liksom», og dermed gav den større rom for prøving og feiling. Ho meinte det var viktig å gi rom for leiken og samtidig ha eit pedagogisk blikk på den.

*«Vere bevisst på kva type leik barnet vil hevde seg godt og kome godt fram i. Er det noko forskjell på kven av barna som er med, kven av dei vaksne som er med, kor stor barnegruppa er? Om du er inne eller ute?» (Informant 4).*

Informant 4 uttrykte at det var viktig å tenke over korleis ho kunne leggje til rette for leiken i arbeidet med barn som viser innagerande atferd i barnehagen. Informant 2 og 3 kom inn på det å skjerme leiken, slik at barn som viser innagerande atferd ikkje blir overkøyrte av dei andre barna. Vidare hadde informant 2 gode erfaringar med å vere ein pådrivar i å starte opp leiken. Ho fortalde om eit eksempel angående det å starte uteleiken før ein kjem ut.



*«Hugsa du i går kva dokke to dreiv på med ute?» (...) Gje dei nokre hint om kva dei gjor på i går eller dagen før, for då ser ein at «Åh, ja, åh!». Då får dei ein sånn link desse to, og dei får lyst til å fortsette med leiken. Du kan sjå gleder deira og dei kan allereie under måltidet begynne å planleggje kva dei skal gjere ute, og fordele roller (Informant 2).*

Informant 2 meinte at den vaksne kunne trekke trådar til gode leikeopplevingar frå tidlegare, og dermed gi barna som viser innagerande atferd hjelp til å fortsette med det gode samspelet.

#### 4.5.1 Drøfting

Informantane var opptatt av å vere vakne vaksne som hadde oversikt over leiken. Barn som viser innagerande atferd kan beskytte seg mot situasjonar som følast truande ved hjelp av ulike strategiar, som for eksempel å gøyme seg bort (Barsøe, 2010). Frileiken kan vere ein uoversiktleg og skummel arena for forsiktige barn (Ruud, 2010). Kanskje held barnet seg i bakgrunnen slik at det ser ut som det deltar, eller så held det seg mest mogleg ute av syne (Drugli, 2008), slik også informantane var inne på. Dette kan narre den vaksne til å tru at barnet har det bra og at det deltar, eller å gøyme seg bort kan føre til at den vaksne ikkje ser at barnet slit i samspel med andre. Her blir det viktig å vere ein vaksen med eit vakent blikk (Lund, 2012). Dette samsvarar med det informantane seiar, om å vere ein aktiv vaksen som deltar i leiken og ser barna. Når det er snakk om leik så kan ein stille seg spørsmålet om barn helst bør få leike aleine utan at dei vaksne blandar seg inn? I følgje FN's barnekomité (2013) har leiken eigenverdi, barna leikar for leikens skyld. Så kvar skal den vaksne vere? Skal ein vere i nærleiken og ha eit overblikk, og satse på at ein får med seg det som skjer? Eller skal ein delta der ein er redd for utestenging, for på den måten å aktivt forhindre det? Eg meiner det er ein balansegang mellom det å vere aktive og deltakande vaksne, samtidig som ein ikkje tek over og styrar leiken. Barsøe (2010) snakkar om å vere ein startmotor som hjelper barna i gong. Her er eksempelet til informant 2 om å starte uteleiken før ein kjem ut, eit godt døme. Når så leiken har kome i gong, kan den vaksne trekke seg ut.

Informant 4 kom inn på det å ha eit pedagogisk blikk på leiken, ved blant anna å tenke gjennom kva type leik, kven av barna som skal delta og kor mange vaksne. Det ein kan spørje seg om er korleis den vaksne kan leggje til rette for leik utan at det blir for mykje. Kan vaksendeltaking i leiken forhindre barnet i å klare seg sjølv i samspel med andre barn? Men kva skjer vidare dersom den vaksne ikkje grip inn og barnet ikkje klarar seg sjølv? Nokon av barna som viser innagerande atferd har såpass mange manglar i sin leikekompetanse at dei ikkje vil leike eller

ikkje lykkast i leiken (Barsøe, 2010). Då er det viktig at den vaksne trer støttande til. Dette kan vere heilt avgjerande for å hjelpe desse barna til å få tilgang til leiken (Ruud, 2012). Samtidig må ein tenke på at barn som viser innagerande atferd har ulik preferanse for å delta i leik. Nokon er interessert i å delta, men dei trekk seg bort fordi dei er redde (Coplan et al., 2014). Andre føretrekker å leike aleine. Det kan vere vanskeleg for den vaksne å vite når ein skal gripe inn og når ein skal la barnet få vere i fred (Ruud, 2012). Kanskje kan den vaksne konkludere med at eit barn som ikkje aktivt oppsøker andre barn, ikkje ynskjer å vere med å leike? Her må ein tenke at det er svært sjeldan at eit barn aldri ynskjer å delta i leik dersom forholda blir lagt til rette for at dei skal lykkast i samhandlinga (Ruud, 2012). Når barnet nesten aldri deltar i leik, må den vaksne observere barnet for å få ei forståing av kvifor det vel å ikkje vere med (Ruud, 2012). Barn må få lov til å leike på eiga hand, men den vaksne må ha kompetanse til å skilje mellom den usunne og sunne atferda (Nielsen, 2007). Barn som ikkje deltar i leik og som blir haldne utanfor, må få særleg oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ved at dei vaksne skjermar leiken som pågår mellom eit par av barna, kan barnet som viser innagerande atferd få moglegheita til å utvikle ein relasjon som elles kunne ha blitt avbrutt eller hindra av andre aktive barn som tek over styringa, slik informant 2 og 3 påpeika. Praksisen med å minne barna på noko dei leika dagen før, gi dei hint og vere ivrige på deira vegne, slik informant 2 beskriver, kan også vere verdifullt. Gjennom blant anna slike tiltak kan barnehagelæraren danne grunnlaget for å sikre at alle barn får gode erfaringar og ei oppleving av å mestre samspelet med andre barn i leik (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Ein fordel med leiken er dens «late-som» karakter (Lamer, 1997). Barna kan få prøve og feile, sidan det ikkje er på ordentleg. Derfor kan leiken vere ein god arena for barn som viser innagerande atferd, ved at dei får øve seg på å tørre meir utan å bli ledd av (Lund, 2012). Når barna mislykkast er det viktig at den vaksne er der og oppmuntrar, slik at barna våger å gjere eit nytt forsøk (Lund, 2012). Alle barn har ressursar, evner og ferdigheiter som dei på ulike måtar prøvar å ta i bruk (Vedeler, 2007). Barnehagelæraren må finne fram til ressursane til barnet, og hjelpe det til å bruke dei på ein god måte (Vedeler, 2007). Ein må tilpasse oppgåvene slik at barna vil lykkast, anten med eller utan vaksenstøtte (Lund, 2012). Forteljinga til informant 2 om jenta som klatra i treet er eit fint eksempel på kor viktig det er å løfte fram mestringsområder (Befring, 2014). Gjennom å spele på hennar kompetanse bidrog barnehagelæraren til at ho fekk føle seg som ein viktig del i gruppa. Jenta fekk ei viktig rolle i leiken og blei beundra av dei andre barna. Spørsmålet er kva som skjer når ho kjem opp i ein situasjon der ho ikkje er så flink. Blir det kun i klatringa at ho fungerer som ein attraktiv

leikekamerat, eller blir det overført til andre situasjonar? I følgje Befring (2014) kan det å oppleve mestring medføre styrka sjølvtilitt, noko som ein kan ta med seg inn i andre settingar. I situasjonar der barnet verkar usikkert kan barnehagelæraren seie til barnet at «dette kan du jo», og minne det på at dette er noko det mestrer «gjer slik som vi gjorde då..» (Flaten, 2015). Dette kan vere med på å styrke barnet sin tru på seg sjølv og sine ferdigheiter, og hjelpe det i gong med leiken.

#### **4.6 Ta i bruk ulike uttrykksmåtar**

Informantane var opptatt av å vere merksame på barns ulike uttrykksmåtar.

*«Ein kan uttrykke seg gjennom språk, drama, musikk eller forming. Det å finne, kva er din uttrykksmåte? Korleis kan ein føle seg komfortabel med å uttrykke seg? Litt sånn at «barn har hundre språk». Nokon skrik, nokon sett ord på det. Ein må vere open, nysgjerrig og søkande på dei signala, for alle sender signal, men korleis fangar du dei opp? Korleis bekreftar du dei? Det handlar om å gi barna rom for å uttrykke seg» (Informant 4).*

Her kom informant 4 inn på at barna kan uttrykke seg på mange ulike måtar. Ho meinte det var viktig å vere open for den uttrykksmåten barna var komfortable med, sjå etter signal og bekrefte dei. Ho fortel om følgjande eksempel om ei jente som snakka svært lite i barnehagen.

*«Det at ho kan få eit ekstra glas mjølk når ho er tyrst. Alle desse tinga kan jo bli problematisk når ein ikkje får til å seie i frå. Det krev vaksne som har eit godt blikk, som kan peike på glaset og få det lille nikket som gjer at ho får kommunisert sine behov» (Informant 4).*

Her nemnte informant 4 viktigeita av å vere ein vaksen med eit godt blikk, som såg dei signala og uttrykksmåtene barnet tok i bruk. Informant 2 fortalde om ein stille gut i ei samlingsstund.

*«Vi har enkelte songar der ein skal gjere ein bevegelse og så hermar dei andre etter denne. Når vi kjem til denne guten så kan vi sjå at han sit heilt stille og ser i golvet, men han gjer sånn (Viser ved å ta peikefingeren forsiktig opp og ned). Kanskje ubevisst, men det er jo eit initiativ eigentleg. Så det kan vere ein ting som vi vaksne vel å snappe opp. At vi forsterkar den lille bevegelsen til guten og gjer det til ein positiv ting (...). Og neste gong kan han kanskje gjere ein litt større bevegelse, fordi han fekk ei god oppleving førre gong» (Informant 2).*

Her viser informant 2 til betydninga av å sjå barnet sitt signal og forsterke det, noko som kan opplevast som positivt for barnet og gjere at han tørr meir neste gong. Informant 4 kom inn på det å anerkjenne at nokon barn har lyst til å delta aktivt, medan andre ikkje ynskjer det.

«Det her med å anerkjenne at nokre barn har lyst til å vere med å synge og opp å stå og danse, og nokon kanskje ikkje har så lyst til å delta på den måten (...). Det blir ei pedagogisk oppgåve. Korleis ynskjer dei å delta? Korleis vil du leggje til rette for at det er trygt nok etter kvart? Det å ta hardt i handa og seie «alle skal vere med», det trur eg ikkje er ei god løysning. Det trur eg kanskje gjer den vegringa eller det, berre større (Informant 4).

Ho var opptatt av å ikkje presse barna, men å respektere den måten dei ynskja å delta på.

#### 4.6.1 Drøfting

At den enkelte si stemme skal bli høyrst, det vil seie alle sine uttrykk uansett korleis dei ytrast (Stensæth, Wold & Mjelve, 2014), meiner eg har stor betydning. Som informant 4 var inne på, så kan musikk, dans, song og forming vere uttrykksmåtar som barna tek i bruk. Glede og latter kan ofte prege slike aktivitetar, og barnet får oppleve at det er meningsfullt her-og-no. For nokon av barna kan språket vere ei stor hindring, og då kan dei estetiske uttrykksmåtene vere ein måte å få innpass i fellesskapet på (Stensæth, Wold & Mjelve, 2014). Den vaksne må skape tilstrekkeleg rom for slike aktivitetar, slik at barna kan få moglegheita til å uttrykke seg (Kunnskapsdepartementet, 2011). Informant 4 var inne på at barn har «hundre språk», og dei må sjølv få velje kva uttrykksmåte dei tek i bruk. Dette samsvarar med *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011), som seier at barnehagen skal gi barn moglegheita til å uttrykke seg gjennom mange «språk», og respektere barna for deira uttrykksmåtar. I eksempelet med jenta som snakka svært lite i barnehagen, såg vi korleis den vaksne var lyttande og oppmerksam overfor hennar uttrykk. Den vaksne såg og bekrefta det lille nikket ho viste. Dette kan ha avgjerande betydning for jentas trivsel i barnehagen, ved at ho føler at hennar «språk» blir sett og akseptert (Kunnskapsdepartementet, 2011).

For guten med peikefingeren kan det vere veldig positivt å sjå at signalet hans blir forsterka og brukt i samlingsstunda. Dette kan gi han ein følelse av å delta i fellesskapet, og han kan oppleve mestring (Sæther, 2011). Gjennom musikk og bevegelse bringes barnet til å gjere noko og erfare noko saman med dei andre barna (Sæther, 2011). Noko som kan vere vanskeleg for dei vaksne er å vite når dei går over ein terskel der det ikkje er greitt for barnet lenger. Kanskje guten ikkje ynskja å kome i fokus? I følgje Stensæth, Wold & Mjelve (2014) er det viktig at all deltaking er frivillig, men er det til det beste for barn som viser innagerande atferd? Eg meiner at dei vaksne må vere forsiktige så dei ikkje pressar barnet, men samtidig gi barnet utfordringar som kan føre til mestring. Det må vere ein mellomting med det å ta alle hardt i handa, og å la alle få

delta på sine premiss. Barn som ikkje har lyst må ikkje alltid få sleppe, for dei treng erfaring med å eksponere seg (Flaten, 2015). Det er svært uheldig for barn som viser innagerande atferd å bli beskytta mot alt som opplevast som ubehageleg, noko som kan få angsten og usikkerheita til å vokse (Barsøe, 2010). Men kvar går grensa? Skal barnet bli utsatt for utryggheit og ubehag kun for å få erfaringar? Blir ikkje dette då negative erfaringar som dei bringer med seg vidare? Her blir det opp til kvar enkelt pedagog å vurdere. Slik eg ser det er den trygge tilknytninga det absolutt viktigaste (Øiestad, 2011), noko eg har vore inne på tidlegare. Sensitive vaksne som ser barna og gir støtte og ros, har stor betydning for barn som viser innagerande atferd (Lønberg, 2006). I nokre tilfelle kan den vaksne gjere ting ilag med barnet, og når dette er trygt kan barnet etter kvart tørre å prøve sjølv.

#### **4.7 Bruke foreldra som ein ressurs**

Alle informantane såg på foreldra som ein viktig ressurs i arbeidet med barn som viser innagerande atferd. Dei var opptatt av å inkludere foreldra, møte dei med respekt og ha ein god og open dialog der ein kunne utveksle informasjon, ros og kritikk.

*«Det er veldig viktig med informasjon begge vegar. At ein kanskje snakkast oftare enn med andre foreldre, har ein ekstra samtale eller ti minutt på kontoret, der ein utvekslar erfaringar med jamne mellomrom. Fortelje korleis ein jobbar i barnehagen og få foreldra til å fortelje korleis dei ser ting og opplever ting heime. Dersom det er ting som dei skal jobbe med som vi jobbar med også, må ein kunne samarbeide. Det er viktig at begge partane er med på det. Det er ikkje hjelp i at kun barnehagen jobbar og foreldra ikkje gjer det. Du må ha dei på laget» (Informant 3).*

Informant 3 uttrykker her at det er viktig med eit tett samarbeid der ein kan utveksle informasjon. Ho var opptatt av at barnehage og heim måtte arbeide i same retning. Ho meinte at det ikkje var hjelp i at barnehagen arbeida med noko dersom foreldra ikkje følgde det opp heime. Informant 2 meinte at når ein var bekymra for eit barn så var det viktig å snakke med foreldra på eit tidleg stadium.

*«Vere ærlege viss vi er bekymra. Viss ein tenker at dette her er vanskeleg for barnet så er det viktig å vere i dialog med foreldra om det. At dette er noko ein kan finne ut av ilag» (Informant 2).*

Ho var opptatt av å snakke med foreldra og inkludere dei i arbeidet for å støtte barnet. Vidare meinte ho at foreldra måtte klare å sjå at barnehagen er ein kjempeviktig del av kvardagen til barnet, og at dei gjerne vil ha foreldra med i arbeidet for å finne ut det beste for barnet.

*«Dette med å vere spørjande og at det er viktig at vi veit litt om korleis barnet er heime, kva interesser det har, kva det er glad i å gjere. Få foreldra til å forstå at vi nyttar oss av den informasjon i kvardagen i barnehagen» (Informant 2).*

Her uttrykker informant 2 at informasjon om barnet frå foreldra kan vere til stor hjelp for barnehagelæraren. Informant 4 var klar på at foreldra er eit viktig talerør for barnet når barnet er ekstra stille og ikkje seier så mykje i barnehagen. Vidare kom informant 2 inn på det å dele barnet sine positive mestringsopplevingar med foreldra.

*«Dersom det var eg som tidlegvakt som opplevde ein kjempegod episode så må eg sørge for at seinvakta veit om det og hugsar å formidle, for det er så utruleg viktig dersom det er barn som slit sosialt» (Informant 2).*

Ho meinte det var veldig viktig å formidle dei positive opplevingane til foreldra, og ikkje berre fokusere på vanskar og problem. Vidare kom informant 2 inn på det å observere samspelet mellom barn og foreldre, og ha moglegheita til å oppdage ting ein stussar på.

*«Innagerande atferd kan vere eit teikn på ein heil pakke i heimen som ikkje er bra i det heile tatt. Ved å sette søkelyset på den atferda som vi ser i barnehagen kan ein få ein peikepinn på ei kjempevanskeleg, tikkande bombe i heimen» (Informant 2).*

Informant 2 var opptatt av at den innagerande atferda som barnet viste kunne vere teikn på vanskar i heimen. Ho meinte at foreldras ulike reaksjonar på ting når dei møttes i barnehagen, kunne vere fordi dei var redde for at nokon skulle forstå korleis heimesituasjonen var.

#### 4.7.1 Drøfting

Samarbeid med foreldre er avgjerande i arbeidet med barn som viser innagerande atferd (Nilsen & Vogt, 2008). Slik som informantane var inne på, så er det å møte foreldra med respekt eit viktig grunnlag for å bruke foreldra som den ressursen dei er (Nilsen & Vogt, 2008). I mange tilfelle får foreldra vite for seint at det er grunn til bekymring (Barsøe, 2010). Dersom foreldra får beskjed lenge etter at personalet var bekymra for den innagerande atferda i første omgang, kan det svekke samarbeidet. Det kan føre til at foreldra ikkje opplever at barnehagen er ærleg mot dei. Derfor blir det viktig å snakke med foreldra på eit tidleg stadium, slik også informantane var opptatt av. Barnehagelæraren må formidle si bekymring så snart ein har observert noko ein stussar på. Det kan gjere situasjonen meir handterbar, både for foreldra og barnehagen (Killén, 2013), og det kan bli eit ekte samarbeid som ber preg av gjensidig utveksling av informasjon (Barsøe, 2010). Dette kan vere til stor hjelp for barn som viser innagerande atferd, ved at barnehage og heim dreg i same retning. Det at barnehage og heim

arbeidar i same retning er fine ord, men er det tilfelle? Barnehagelæraren skal ikkje gi jobben sin vidare til foreldra, dei har sitt eige yrke. Det som ein må hugse på er at foreldra er dei viktigaste personane i barna sine liv. Det er dei som har hovudansvaret for oppdraginga og som er nærmast til å gi omsorg (Nilsen & Vogt, 2008). Barnehagen må vere imøtekommande og klare å finne arbeidsmål som er realistiske for foreldra å gjennomføre i heimen (Barsøe, 2010). Barnehagelæraren skal arbeide for barna sitt beste, men samtidig må ein ikkje gløyme å ta vare på foreldra opp i det heile. Det at barnet ditt strever kan vere svært vanskeleg å ta inn over seg, og foreldra kan vere i ein sårbar posisjon. Som barnehagelærer må ein ikkje kun fokusere på det negative og vansken til barnet, men hugse på å formidle det positive (Ruud, 2010), noko som samsvarar med det informant 2 var opptatt av. Ved at ein trekk fram barnet sine ressursar og mestringsopplevingar for foreldra, kan dei få oppleve at barnehagen set pris på og anerkjenner barnet deira (Barsøe, 2010).

Somme tider kan samarbeidet bli satt på prøve (Barsøe, 2010). Det er ikkje alltid at ein har foreldra på laget. Foreldra til eit barn som viser innagerande atferd kan ha mykje frustrasjon i seg. Informant 4 snakka om at foreldra kan vere eit viktig talerør for dei barna som ikkje snakkar så mykje i barnehagen, men ein kan lure på korleis foreldra opplever dette. Kva om barnet deira ikkje tørr å seie ifrå at det vil ha drikke i barnehagen, og kjem heim og er skikkeleg tyrst? Eller at det får forstopping fordi det ikkje tørr å seie ifrå om at det må på do? I desse tilfella pratar barna i heimen, men er stille og forsiktige i barnehagen. Det kan kanskje vere lett for foreldra å tenke at dette er eit barnehageproblem som barnehagen må ordne opp i. Her er det avgjerande at barnehagen og foreldra kan ha ein open dialog, for å arbeide saman til barna sitt beste (Barsøe, 2010). Foreldra må få beskrive korleis dei opplever situasjonen og føle at dei blir tatt på alvor. Det kan i neste omgang føre til at foreldra blir meir opne for barnehagen sine innspel (Barsøe, 2010). I andre tilfelle kan det vere at foreldra ikkje ser på den innagerande atferda som eit problem (Thompson & May, 2006), og då blir det viktig at barnehagelæraren går inn å veileder foreldra på kvifor barnet deira treng hjelp.

Omsorgssvikt og sosialt belasta heimeforhold kan vere nokre av grunnane til at barn viser innagerande atferd (Hvidsten, 2014). Foreldra kan overføre negative og utrygge forhold frå ein eigen barndom til barna sine, det kan vere separasjon og skilsmisse som endrar foreldras omsorg for barnet eller depresjon og angst hos mødrer (Rye, 2002; Lønberg, 2006; Mathiesen et al., 2009). Det er viktig at barnehagelærarane er klar over dei ulike årsakene til at barn viser innagerande atferd. Som informantane var inne på, så kan barnehagelærarane observere

samspelet mellom barn og foreldre i barnehagen. Det kan vere mykje som skjer under henting og bringing som kan få personalet til å stusse. Noko som har stor betydning er å ha kunnskap om trygg tilknytning mellom barn og foreldre (Øiestad, 2011). Her kan trygghetssirkelen vere ein hjelp til å fortolke og sjå korleis foreldra møter barnet sine behov (Kvelling, 2015). Dersom barnet ikkje søker foreldra for trygghet og trøst, kan det vere eit teikn på at noko ikkje stemmer. Då er det viktig at barnehagelæraren har kunnskap nok til å snappe det opp, og at dei kan gå inn i veiledning med foreldra der det er nødvendig (Barsøe, 2010). Barnehagelæraren må ha tilstrekkeleg kunnskap og kompetanse om dei vesentlege foreldrefunksjonar, foreldre-barn samspel og –tilknytning, og den betydninga det har for barns utvikling (Killén, 2013). Dei bør ha kompetanse til å sjå når foreldreskapet er «godt nok», når det er sårbart og når det er grunn til bekymring. Dersom dei har denne kompetansen i botn er det stor sjanse for at dei kan oppdage kvifor barn viser innagerande atferd og sette inn førebyggjande tiltak (Killén, 2013).

#### **4.8 Samarbeide med dei andre i personalet**

Alle informantane nemnte viktigheita av å ha eit tett samarbeid med resten av personalet, for at barnehagen skulle vere eit best mogleg tilbod til barn som viser innagerande atferd.

*«Det er klart at det kan vere ting som ein ikkje fangar opp, men eg føler at når vi jobbar i lag som eit team og ser forskjellige ting og at vi snakkar om det, så føler eg i alle fall at vi fangar opp meir enn kva ein ville ha gjort viss ein var aleine om det (...). Eg ser ikkje alt, men saman kan vi sjå mykje» (Informant 1).*

Informant 1 var opptatt av å snakke hyppig i personalet, og dersom nokon kjente på noko så var ho klar på at dei skulle ta det opp med dei andre i personalgruppa slik at ein saman kunne finne ut av kva ein skulle gjere vidare.

*«Det er stor forskjell på om ein person kjenner på bekymringa og ein jobbar med det, enn at alle fem-seks veit om det og tenker «Oj, her må vi gjere noko, her må vi vere ekstra ops». Det utgjer ein kjempestor forskjell i løpet av ein dag» (Informant 2).*

Informant 2 uttrykte her, i samsvar med informant 1, at ho inkluderte alle i personalet for å kunne oppdage barn som viser innagerande atferd. Informant 2 og 4 hadde erfaring med bruk av videoretting, der dei kunne sjå seg sjølv og andre i etterkant, diskutere det i personalgruppa og bevisstgjere kvarandre på korleis dei opptrer saman med barna. Informant 4 fortalde om ei jente som var ein mester i å gjere seg sjølv usynleg, og som personalet hadde ekstra fokus på å sjå og inkludere.



*«Så ser eg ein video av meg sjølv i samlingsstunda, kor eg sit og nesten blir ein sånn vegg der ho sit bak meg og ikkje slepp til i det heile tatt. Og det er sånn, vi har som tiltak på avdelinga at ho skal inkluderast, og der sit eg og blir ein sånn vegg. Berre ein så enkel ting, korleis plasserer du deg, ja (...). Så det kan vere ein veldig bevisstgjerande metode, å sjå seg sjølv på video» (Informant 4).*

Dette eksempelet viser at informant 4 fekk ein aha-oppleving når ho såg seg sjølv på video. Ho var opptatt av at den innagerande atferda lett kunne gå dei «hus forbi», og då kunne bruk av video vere eit godt hjelpemiddel for å oppdage denne atferda. Informant 1 kom inn på det å begynne tidleg å sjå etter den innagerande atferda, helst allereie på småbarnsavdeling.

*«Eg har veldig trua på å ta det tidleg, og samarbeide på huset, eller, ja, eigentleg både små og stor avdeling. Dersom dei har stille barn på småbarnsavdelinga så vil eg gjerne vite det før dei kjem over på storbarnsavdeling, slik at eg kan bli ekstra kjent med dei» (Informant 1).*

Her uttrykker ho at det er viktig med samarbeid mellom avdelingane, og spesielt i overgangen frå småbarn til storbarn, ved at ho fekk anledning til å bli ekstra godt kjent med dei barna som viste innagerande atferd på førehand.

#### 4.8.1 Drøfting

Personalet i barnehagen har oftast god kunnskap til å sjå når barn viser innagerande atferd, og det er viktig at dei tek observasjonane på alvor (Killén, 2013). Som informant 1 og 2 var inne på, så kan ein sjå mykje dersom alle samarbeider om å oppdage desse barna. Personalet må vere observante, i tillegg til at dei må klare å reflektere over det dei ser og bringe det vidare. Det er avgjerande at den vaksne som bekymrar seg over noko formidlar det til dei andre i personalgruppa, og ikkje held det for seg sjølv. Den enkelte fagperson skal ikkje stå aleine, men det er heile barnehagen sitt ansvar å arbeide til det beste for barn som viser innagerande atferd (Nilsen & Vogt, 2008). Det at alle er klar over barnet kan ha stor betydning for at det får oppleve merksemd og støtte. Dersom barnehagelærarane opptre svært forskjellig i møte med barn som viser innagerande atferd, kan det vere forvirrande og også skremmande (Barsøe, 2010). Derfor er det viktig at alle i personalet veit om barnet, slik at dei kan vere bevisst på korleis dei møter barnet i ein hektisk barnehagekvardag. Det kan vere vanskeleg for personalet å ha oversikt over korleis det ein gjer, verkar på dei ulike barna (Barsøe, 2010). Her kan videoopptak av barn og vaksne i samspel med stor fordel nyttast som utgangspunkt for kollegaveiledning for å styrke personalets kompetanse (Ruud, 2014). Eksempelet til informant 4 om jenta ho snudde ryggen til i samlingsstunda, viser kor viktig det er å tenke over korleis ein er i møte med barn som viser

innagerande atferd. Når personalet gir kvarandre tilbakemeldingar og stiller spørsmål til kvarandre sine handlingar, kan den enkelte bli bevisst på den jobben ein gjer (Barsøe, 2010). Dette kan sjåast i samanheng med kollegaveiledning, som er viktig for gjensidig støtte, refleksjon, ansvarsfordeling og styrking av beslutnings- og handlingskompetanse (Nilsen & Vogt, 2008).

Samarbeid mellom avdelingane kan vere avgjerande for barn som viser innagerande atferd, slik informant 1 påpeika. Dei kan ha fått ein trygg base på småbarn, og då kan det følast utrygt når dei skal over til storbarn. Denne overgangen kan føre til endringar i forventningar og krav til barnet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det kan bli ei ny samansetning av barnegruppa og nye vaksne som barnet må forholde seg til. Her kan det at dei vaksne på storbarnsavdeling har tatt seg tid til å bli kjent med barnet opplevast som ekstra trygt, slik at overgangen blir minst mogleg utfordrande, noko informant 2 var opptatt av. Personalet på avdelingane kan ha utveksla informasjon og erfaringar om barnet som viser innagerande atferd (Kunnskapsdepartementet, 2008). Spørsmålet er om det kan vere noko negativt med det å vite om at barnet viser innagerande atferd, før det kjem på storbarnsavdeling? Kan dette påvirke det synet den vaksne får på barnet? Er det best å starte med blanke ark, eller vil det vere til større fordel å få vite om atferda? Her meiner eg informasjon om kva barnet kan og mestrer, men også kva det treng særskild støtte til, er viktig for at dei vaksne kan leggje til rette for barnet på den nye avdelinga på best mogleg måte og sette inn tiltak tidleg der det er nødvendig (Kunnskapsdepartementet, 2008).

## 5.0 Avslutning

Eg har med denne masteroppgåva belyst korleis barnehagelæraren kan arbeide med barn som viser innagerande atferd i barnehagen. Etter å ha intervjuet fire barnehagelærarar sit eg igjen med ny og spennande kunnskap om temaet. Gjennom analyse og tolking av informantane sine svar kom eg fram til åtte kategoriar som viser ulike arbeidsmåtar i møte med barn som viser innagerande atferd. Noko som utmerkar seg er betydinga av å skape trygghet rundt desse barna. Dei vaksne må ha eit blikk for barn som viser innagerande atferd og gi dei ekstra tid og merksemd. Det er viktig at alle barn blir sett og høyrte, uansett om dei aktivt krev din merksemd eller ikkje (Lund, 2012, s.14). Den vaksne må bekrefte og anerkjenne barn som viser innagerande atferd slik at dei får ei oppleving av at «eg er god nok». Samtidig må dei vaksne gi barna utfordringar slik at dei får øve på å eksponere seg, noko som kan hjelpe dei ut av eit uheldig atferdsmønster med tanke på deira trivsel og utvikling (Lund, 2004, s.21-22). Ein trygg, tilgjengeleg og støttande vaksen kan vere med som startmotor for å hjelpe barnet i gong (Barsøe, 2010, s.100). Informantane var opptatt av å delta i leiken på barna sine premiss, vere aktive saman med barna og dermed enklare kunne sjå og gi passeleg støtte til dei barna som trengte det. Ein god arbeidsmåte er å bruke små grupper, der barna kan bli kjent og knytte relasjonar innanfor trygge rammer. Den vaksne må trekke fram barnet sine initiativ og ressursar, hjelpe det til å ta desse i bruk i leiken og sjå på kvar mestringsoppleving som ein seier. På den måten kan barn som viser innagerande atferd få styrka synet på seg sjølv og det dei kan, og finne sin plass i den hektiske og spennande barnehagekvardagen. Eg synes noko informant 4 sa summerer dette på ein fin måte: «*Barnehagen er ein arena der barna blir sendt ut, aleine i verda kan ein seie. Så det å jobbe for at alle barna skal kjenne at her er det trygt for meg, her kan eg få utfolde meg. Det å kunne sjå at ein sjølv sagt er forskjellige, alle kan ikkje vere like utadvendt, men at alle barna får uttrykt seg*» (Informant 4). Det handlar om at alle barn får kjenne at barnehagen er ein god plass å vere, der det er trygge og tilgjengelege vaksne som vil deira beste.

Mitt ynskje i forbindelse med masteren er at den skal bidra til å auke kunnskapen om barnehagelæraren sitt arbeid med barn som viser innagerande atferd i barnehagen. Eg har undersøkt praksis i tilknytning til barn som ikkje har ein diagnose. Ut i frå min spesialpedagogiske ståstad kan dette vere nyttig kunnskap å bringe vidare. Ein kan tenke seg at dei arbeidsmåtene eg har kome fram til kan vere med å førebyggje vidare utvikling av den innagerande atferda, og dermed diagnosar som angst og depresjon. Målet er å intervensere før

barnet sine vanskar er blitt for fastlåste, og satsing på førebyggjande tiltak kan avverje mykje unødvendig liding (Ruud, 2010, s.70). Ein kan ikkje forvente at barnehagelærarane skal gjennomføre spesialpedagogisk tiltak, men dei har likevel eit ansvar i å førebyggje vanskar og oppdage barn med særskilde behov (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.23). Dersom barnehagelærarane sjølv sit med den kunnskapen og handlingskompetansen som skal til for å støtte barn som viser innagerande atferd, kan barna få den hjelpa dei treng i eit tidleg stadium. Dei ulike kategoriane eg har kome fram til i oppgåva kan vere ein peikepinn på gode arbeidsmåtar som barnehagelæraren kan ta i bruk i møte med desse barna. Og som Kari Killén (2013) seier: «*Vi må ha kunnskap til å se og forstå. Dernest må vi ha mot og kompetanse til å gjøre noe*» (s.205). Det er dette det i stor grad handlar om. At barnehagelærarane har kunnskap nok til å oppdage barnet som viser innagerande atferd, og at dei har vilje og mot til å handle til det beste for barnet.

Undervegs i prosessen har det dukka opp fleire spørsmål. Mitt studie baserer seg på fire barnehagelærarar sine erfaringar i arbeidet med barn som viser innagerande atferd. Noko anna som hadde vore spennande er å følgje barn som viser innagerande atferd over tid. Ved å følgje dei inn i skulen kan ein sjå om arbeidsmåtane som blei gjort i barnehagen hadde ein positiv effekt på barnet sin trivsel og utvikling vidare i livet. Treng barnet meir støtte, og kva gjer i så fall lærarane i skulen? Kva arbeidsmåtar har dei moglegheit til å ta i bruk i klasserommet og i friminutta? Blir barn som viser innagerande atferd sett av lærarane? Blir den innagerande atferda tatt på alvor? Dette hadde det vore interessant å forska nærmare på dersom oppgåva sine rammar hadde gitt rom for det. Per i dag er det mindre kunnskap om barn som viser innagerande atferd i forhold til barn som viser utagerande atferd, og vidare forskning retta mot dette området kan dermed ha stor betyding for korleis ein i framtida møter desse barna, både i barnehage og skule.

## 6.0 Referanseliste

- Barne- og familiedepartementet (2012). *Mobbing i barnehagen. Et hefte for deg som arbeider i barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen – veier ut av låste atferdsmønstre* (1.utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Befring, E. (2014). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk* (5.utg., s.129-147). Oslo: Cappelen Damm.
- Committee on the Rights of the Child (2013). *General comment No.17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*. New York: United Nations.
- Coplan, R.J., Ooi, L.L, Rose-Krasnor, L. & Nocita, G. (2014). “I Want to Play Alone”: Assessment and Correlates of Self-Reported Preference for Solitary Play in Young Children. *Infant and Child Development*, 23, (s.229-238). doi: 10.1002.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M.B. (2008). *Barn som vekker bekymring* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Evans, M.A. (2010). Language Performance, Academic Performance, and Signs of Shyness. A Comprehensive Review. I Rubin, K.H & Coplan, R.J. (red.). *The Development of Shyness and Social Withdrawal* (s.179-212). New York: The Guilford Press.
- Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse* (2.utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Folkehelseinstituttet (2015). *Rapport 2015:2. Sårbare barn i barnehage – betydningen av kvalitet*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Narrativ forskning på pedagogisk praksis. I R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.45-69). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Hartz, K. & Williford, A. (2014). Child Negative Emotionality and Caregiver Sensitivity Across Context: Links with Children’s Kindergarten Behaviour Problems. *Infant and Child Development*, 24, (s.107-129). doi: 10.1002.
- Haugen, R. (2008a). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I Haugen, R. (red.). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (1.utg, s.15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Haugen, R. (2008b). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I Haugen, R. (red.). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (1.utg., s.43-72). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hvidsten, B.I.B (2014). Relasjonelle vansker: Hvordan kan du som barnehagelærer fremme barns relasjonskompetanse? I Hvidsten, B.I.B (red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen. Barnet i fokus* (s.137-150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Iversen, L.G., Lønberg, L.M. & Oskal, S. (2006). De usynlige elevene – teori og bakgrunn. I *Spesialpedagogikk 08/2006* (s.22-30). Oslo: Spesialpedagogikk.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Killén, K. (2013). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar* (3.utg.) Oslo: Kommuneforlaget.
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Veileder: Fra eldst til yngst – samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løge, I.K. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K. & Roland, E. (red.). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s.56-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lønberg, L.M. (2006). Risikofaktorer og beskyttende faktorer knyttet til innagerende atferd. I *Spesialpedagogikk 08/2006* (s.40-43). Oslo: Spesialpedagogikk.

- Mathiesen, K.S., Sanson, A., Stoolmiller, M. & Karevold, E. (2009): The Nature and Predictors of Undercontrolled and Internalizing Problem Trajectories Across Early Childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, (s.209-222). doi: 10.1007.
- Moen, T. (2011). Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess. I R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.87-101). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske Komiteer.
- Nielsen, A. (2007). *Frå snill til englevill. En bok om de stille og lettglemte barna i alle aldre*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nilsen, V. & Vogt, A. (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. I Haugen, R. (red.). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (1.utg., s.271-304). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pettersen, S. (2015). Når taushet ikke er gull – hvordan møte og forstå de stille barna i barnehagen. I *Spesialpedagogikk nr. 05/2015* (s.4-10). Oslo: Utdanningsforbundet.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold - Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ruud, E.B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen* (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Ruud, E.B. (2012). *Sosial fantasilek – kompetanse for livet* (1.utg.). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Ruud, E.B. (2014). Tidlig intervensjon når barnet blir ekskludert fra lek i barnehagen. I Befring, E. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk* (5.utg., s.612-626). Oslo: Cappelen Damm.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stensæth, K., Wold, E. & Mjelve, H. (2014). «Trygge barn som utfolder seg»: De estetiske fagenes funksjon i spesialpedagogisk arbeid. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk* (5.utg., s.303-320). Oslo: Cappelen Damm.

- Sæther, M. (2011). Musikk i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I Sjøvik, P. (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (3.utg., s.264-282). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, R. & May, M.A. (2006). Caregivers' Perceptions of Child Mental Health Need and Service Utilization: An Urban 8-Year Old Sample". *Journal of Behavioral Health Services & Research*, 33 (4), (s.474-483).
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øiestad, G. (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.



## 7.0 Vedlegg

### Vedlegg 1: Tilbakemelding frå NSD

#### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Petter Ulleberg  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

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

Vår dato: 13.01.2016

Vår ref: 45945 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.12.2015.  
Meldingen gjelder prosjektet:

45945	<i>Barnehagelærarens arbeid med barn som viser innagerande atferd i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Birgitte Rygg</i>

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

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

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

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no*

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Birgitte Rygg birgitte.rygg@gmail.com



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er noe misvisende utformet. Studien kan ikke omtales som anonym, da det innhentes bakgrunnsvariabler som kan identifisere den enkelte. Det bør i stedet presiseres at datamaterialet behandles konfidensielt. Vi ber videre om at det presiseres at barnehageansatte er bundet av taushetsplikt og at identifiserende opplysninger om barn derfor ikke må fremkomme i intervjuet.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) før utvalget kontaktes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

## **Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet**

### ***”Barn som viser innagerande atferd”***

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt namn er Birgitte Rygg og eg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU. Eg vil med dette skrivet invitere til deltaking i eit forskingsprosjekt med hovudtema ”barn som viser innagerande atferd i barnehagen”. Forskingsprosjektet skal bli publisert som ei masteroppgåve i spesialpedagogikk ved NTNU. Formålet med forskingsprosjektet er å få betre innsikt i korleis barnehagelærarar jobbar med barn med innagerande atferd. Eg ynskjer å få innsikt i barnehagelærarars erfaringar, tankar og refleksjonar rundt arbeidet med barn som viser innagerande atferd. Korleis blir barnet forstått og møtt, og kva tiltak blir iverksatt for å støtte barnet i barnegruppa? Problemstillinga i oppgåva mi er: *Korleis kan barnehagelæraren arbeide med barn som viser innagerande atferd i barnehagen?*

Til forskingsprosjektet treng eg barnehagelærarar som kunne tenke seg å delta i eit intervju. Det er fint dersom dei har jobba i barnehage i minimum to år, og at dei har erfaring i å jobbe med barn som viser innagerande atferd.

#### **Kva inneberer deltakinga i studiet?**

Deltaking i studiet inneberer å delta på eit intervju som vil ta rundt 30-60 minutt. Tid og stad kan vi kome tilbake til, men om det kunne passe omkring veke 5-6 hadde det vore fint. Eg vil gjennomføre intervjuet med utgangspunkt i ein intervjuguide. Spørsmåla i intervjuet vil handle om den enkelte barnehagelærar sine erfaringar, tankar og refleksjonar i tilknytning til arbeidet med barn som viser innagerande atferd i barnehagekvardagen. Sidan barnehageansatte er bunde av taushetsplikt vil eg presisere at identifiserbare opplysningar om barn ikkje må framkome i intervjuet.

Eg vil gjerne ta i bruk eit lydopptak, om du samtykker til dette, noko som vil gjere det enklare for meg både under intervjuet og i etterkant. Personidentifiserande opplysningar vil ikkje bli ført inn på PC, og lydopptaket vil bli sletta når studiet er avslutta.

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

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Personopplysningar som arbeidsstad, namn, og alder som eventuelt vil dukke opp, vil ikkje bli lagra på PC, men vil kun ligge på eventuell lydbandopptakar. Opplysningar om utdanning og arbeidserfaring vil kun bli brukt til å gi ei kort beskriving av deg som deltakar for studiet, og her blir alt anonymisert slik at opplysningane ikkje vil kunne førast tilbake til deg eller gjenkjennast av andre. Det vil kun vere eg som har tilgang på dine personopplysningar. Prosjektet skal etter planen avsluttast 15.juni 2016, og lydopptaket vil då bli sletta. Ingen deltakarar kan bli gjenkjent i publikasjonen.

### **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i studiet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysningar om deg bli sletta.

Dersom du ynskjer å delta eller har spørsmål om studiet, ta gjerne kontakt med meg som er prosjektleiar på tlf: 952 24 475 eller mail: [birgitte.rygg@gmail.com](mailto:birgitte.rygg@gmail.com). Du kan også kontakte daglig ansvarlig ved NTNU eller mine veileदारar ved Dronning Mauds Minne Høgskole:

Daglig ansvarlig ved NTNU: Hans Petter Ulleberg på tlf. 735 90 286 eller mail:

[hans.petter.ulleberg@svt.ntnu.no](mailto:hans.petter.ulleberg@svt.ntnu.no).

Hovudveileदार: Marit Holm Hopperstad, tlf. 738 05 291 eller mail: [mah@dmmh.no](mailto:mah@dmmh.no).

Biveileदार: Arve Gunnestad, tlf. 738 05 240 eller mail: [agu@dmmh.no](mailto:agu@dmmh.no).

### **Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.**

Eg håpar du ynskjer å ta deg tid til å delta i prosjektet mitt og dele dine erfaringar med meg. Nedanfor finn du ei samtykkeerklæring for deltaking i prosjektet. Dersom du ynskjer å delta, kan underskrevet samtykke returnerast til meg når vi møtast for eit intervju. På forhand takk!

Med vennleg helsing

Birgitte Rygg

## **Samtykke til deltaking i studiet**

Eg har mottatt informasjon om studiet, og er villig til å delta.

.....

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## **Intervjuguide**

### **Problemstilling:**

Korleis kan barnehagelæraren arbeide med barn som viser innagerande atferd i barnehagen?

### **Bakgrunnsspørsmål**

Kva utdanning har du? (*Vidareutdanning, evt. kva?*)

Kor mange år har du jobba som barnehagelærer?

Kva aldersgruppe har du jobba med?

(*Kva er di stilling i barnehagen du jobbar i no? (Avdeling? Antall barn?)*)

### **Tema 1: Innagerande atferd**

Når eg seier barn som viser innagerande atferd, kva tenker du på då? (*Forteljing? Eksempel?*)

Kan du beskrive ein typisk situasjon i barnehagen der innagerande atferd kjem til uttrykk?

### **Tema 2: Relasjonar**

Korleis arbeidar du for å styrke barn som viser innagerande atferd sin kontakt med andre?

- Relasjon barn-vaksen (*Tilknytning? Ein fast vaksen?*)

- Relasjon barn-barn

Korleis jobbar du for å styrke desse barna sin sosiale kompetanse? (*Sosiale ferdigheiter - kva som er mest hensiktsmessig å gjere, og når ein skal gjere det. Sjølvhevdning, sjølvkontroll, prososial atferd, empati, sjølvfølelse. Eksempel? Begrunnelse*)

### **Tema 3: Leik**

Korleis bruker du leiken i arbeidet med barn som viser innagerande atferd? (*Eksempel?*)

Korleis arbeidar du for at desse barna skal bli inkludert i samspel med dei andre barna i leiken?

Har du gjort deg erfaringar der tilrettelegging for leik har medført gode leikerelasjonar for desse barna? Fortel! (*Små leikegrupper? Sjølvhevdning?*)

#### **Tema 4: Andre arbeidsmåtar**

Kva andre arbeidsmåtar bruker du i arbeidet med barn som viser innagerande atferd?

*(Eksempel? Kan du forklare meir? Kva fungerer best? Kvifor?)*

Korleis opplever du å ta hensyn til enkeltbarnet med innagerande atferd i forhold til gruppa som heilheit? *(Pedagogars måte å organisere kvardagen for barna på, strukturering av aktivitetar og tilrettelegging utifrå ulikheitene i ei barnegruppe, prioriteringar)*

Er det eit problem at barn som viser innagerande atferd ikkje blir fanga opp? *(Viss ja, kva gjer du med det? Evt. kva gjer at det ikkje er eit problem? Nok kompetanse?)*

#### **Tema 5: Foreldresamarbeid**

Korleis er di erfaring med å få til eit godt samarbeid med foreldre til barn som viser innagerande atferd? *(Kva tenker du gjer det til eit godt samarbeid?)*

Kva tenker du er barnehagens styrke når det gjeld samarbeid med foreldre til barn som viser innagerande atferd?

Kva tenker du er barnehagens største utfordring i dette samarbeidet?

*(Veiledning? Involvert i førebygging/ tidleg innsats?)*

#### **Avslutningsvis**

Kva tenker du er det aller viktigaste når det gjeld arbeid med barn som viser innagerande atferd? *(Tiltak? Bestemt metode? Foreldresamarbeid? Barnehagelærars væremåte? Selvhevdelse? Relasjonar?)*

Kva utfordringar har du møtt i dette arbeidet? *(I forhold til dei ansatte? Enkeltbarnet?)*

Korleis trur du ein kan førebyggje innagerande atferd?

Er det noko meir du har lyst til å tilføye?