

Sammendrag

Denne kvalitative forskningen retter fokuset mot de stille barna i barnehagen. Formålet med dette studiet er å få frem barnehagelærernes og spesialpedagogens tanker, erfaringer og refleksjoner knyttet til deres arbeid med den stille atferden og hvordan de tilrettelegger for dette i det pedagogiske arbeidet. Problemstillingen som blir belyst er følgende: «*Hvordan ivaretar barnehagelærere de stille barna, og hvordan kan organisering i barnehagen påvirke de stille barna?*», og for å besvare dette har jeg gjennomført tre semistrukturerte intervju av pedagoger på storbarn avdelinger/grupper i base og avdelings barnehager.

I analysen og tolkningene av studiets datamateriale viste det seg at pedagogene hadde en økt bevissthet rundt de stille barna. De hadde blitt mer bevisst på å tilrettelegge og organisere hverdagen slik at alle behov og forutsetninger skulle bli best mulig ivaretatt. Med utgangspunkt i dette delte jeg funnene inn i tre kategorier. Den første kategorien valgte jeg å kalle *struktur og organisering*, som belyser pedagogenes tanker og refleksjoner om organiseringen, gruppestørrelser og voksentettheten i barnehagen. *Sosial kompetanse* ble den andre kategorien, og har bakgrunn i pedagogenes utsagt og tanker om at de stille barna trenger å utvikle sin sosiale kompetanse for å kunne føle seg som en del av fellesskapet og danne vennskap. Den siste kategorien valgte jeg å kalle, *ulike individ og ulike behov*. Denne kategorien belyser pedagogenes tanker om at de stille barna er forskjellige, har ulike behov og forutsetninger, men at det er noen fellesnevnerne for alle barns positive utvikling, blant annet mestringsopplevelser og et godt samarbeid innad i personalet og med foreldrene til barnet.

Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg to lærerike år må mastergraden min i spesialpedagogikk. Arbeidet med å forske og ikke minst skrive en mastergrad over så lang tid har vært krevende og frustrerende til tider, men utrolig spennende og morsomt også. Det har vært interessant å kunne fordype seg i et tema som man brenner for, og det kjennes godt å kunne sette punktum etter en lang og givende arbeidsprosess. Når man arbeid med et så tidkrevende prosjekt, lærer man å sette pris på all støtte og veiledning på veien, og det er mange som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til deltakerne som stilte opp og ville dele sine erfaringer, kunnskap og tanker med meg. Deres engasjement og kunnskap om tematikken bidra til gode svar og en stor læringsprosess for meg.

Videre vil jeg takke min veileder Anne-Lise Sæteren. Jeg setter utrolig stor pris på de gode, raske og konstruktive tilbakemeldinger underveis.

En ekstra stor takk til både mine nye og gamle medstudenter for alle tips og råd. Det har hjulpet meg masse i dette studiet. Ingen nevnt – ingen glemt, men dere vet hvem dere er.

Til slutt vil jeg takke familie og mine nærmeste venner for alle støtte, og for at dere alltid har troen på meg. Setter utrolig stor pris på at dere har vært der for meg gjennom oppturer og nedturer i denne prosessen.

Trondheim, november 2017

Silje Eide Johansen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	I
Forord	II
1. Innledning	1
1.1 Oppgavens oppbygning	2
2. Tidligere forskning	3
2.1 Begrepsavklaring	3
2.1.1 Introvert.....	3
2.1.2 Innagerende atferd	4
2.1.3 Sjenanse og sosial angst.....	4
2.1.4 Den stille atferden.....	4
2.2 Problemer knyttet til stille atferd	6
3. Teori.....	7
3.1 Struktur	7
3.1.1 Avdelings- og basebarnehage.....	8
3.1.2 Grupper	9
3.1.3 Voksnetthet.....	10
3.2 Sosial kompetanse	11
3.2.1 Vennskap.....	12
3.3 Ulike individ og ulike behov	14
3.3.1 Trygge og utrygge relasjoner	14
3.3.2 Mestring	15
3.3.3 Foreldresamarbeid	16
4. Metode	18
4.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	18
4.2 Intervju	18
4.2.1 Intervjuguide	19

4.3 Utvalg og presentasjon av deltakere	20
4.4 Intervjusituasjonen	21
4.5 Transkribering	22
4.6 Analyseprosessen	22
4.7 Forskerrollen	24
4.8 Kvalitetssikring	24
4.9 Etiske betraktninger	25
5. Presentasjon og drøfting av funn	27
5.1 Struktur	27
5.1.1 Organisering	Feil! Bokmerke er ikke definert.
5.1.2 Voksnetthet	29
5.1.3 Gruppesammensetning	31
5.2 Sosial kompetanse	34
5.2.1 Vennskap	35
5.2.2 Trygge relasjoner	37
5.3 Ulike individ og ulike behov	39
5.3.1 Mestringsfølelse	39
5.3.2 Samarbeid	41
6. Avsluttende kommentar	44
Litteraturliste	I
Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring	VI
Vedlegg 2: Godkjennelse fra NSD	VIII
Vedlegg 3: Intervjuguiden	XIII

1. Innledning

I lang tid har det vært størst fokus på utagerende atferd og utfordringer knyttet til det hos barn, men i senere tid har de stille barna fått mer oppmerksomhet. Allerede rundt 1920 begynte det å bli interesse for barns relasjoner til jevnaldrende og betydningen de jevnaldrende har for barns sosiale utvikling. Med bakgrunn i dette, begynte forskere å stille spørsmål til hvorfor noen barn ser ut til å foretrekke å leke alene, til tross for man har muligheten til å leke med andre barn (Rubin, Coplan & Bowker, 2009). Det økte fokuset på stille atferd har blant annet ført til at det har fått plass i stortingsmeldinger, Norges offentlige utredninger (NOU) og det utføres mer forskning på feltet. I Meld.St.18 (2010-2011) Læring og fellesskap, står det for eksempel at det å isolere seg fra omverdenen også defineres som sosiale og emosjonelle vansker, på lik linje som utagerende atferd, og i noen sammenhenger vil disse vanskene kreve spesialpedagogiske tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I de senere årene har også norsk barnehagesektor gjennomgått store endringer. Under Stoltenberg II-regjeringen kom det en erklæring om at alle barn mellom 1-5 år har rett til barnehageplass (Kunnskapsdepartementet, 2006). I følge Seland (2009) måtte det skje en rask utbygging av nye barnehager for å nå denne politiske målsetningen. Også nasjonale retningslinjer angående antall barn i gruppen og deres alder har blitt gjort mer fleksibel for å imøtekomme dette kravet. Som følge av dette har basebarnehager blitt etablert. Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg og Ludvigsen (2011) og Kunnskapsdepartementet (2011) viser i sine forskningsrapporter at de fleste barnehagene som har blitt bygget etter 2005 har helt eller delvis blitt bygget etter baseprinsippet og de er større enn de som har blitt bygget tidligere. Med tanke på at de stille barna har fått mer fokus og at det stadig blir bygget store barnehager, kan det være interessant å se på om denne organiseringsformen har fått noen betydning for de stille barna i barnehagen. Problemstillingen min er derfor: *«Hvordan ivaretar barnehagelærere de stille barna, og hvordan kan organisering i barnehagen påvirke de stille barna?»*. I forbindelse med denne problemstillingen kan det være interessant å se nærmere på et forskningsspørsmål: Har den nye organiseringsformen noe å si for de stille barna?

For å besvare på denne problemstillingen har jeg gjennomført tre semistrukturerte forskningsintervju. Først intervjuet jeg en spesialpedagog med erfaring fra både base- og avdelingsbarnehage, så en pedagogisk leder fra basebarnehage og til slutt en pedagogisk leder fra en avdelingsbarnehage. Formålet med denne oppgaven er få frem de ansattes holdninger, erfaringer, tanker og deres oppmerksomhet på de stille barna, hva barnehagelærerne tenker

om ulike organiseringsform og hva den har å si for disse barna. Ønsket er å få innsikt i deres tanker og refleksjoner innenfor temaet.

1.1 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 vil jeg gi en begrepsavklaring og ta for meg tidligere forskning som er gjort innenfor temaet, de stille barna, de seneste årene. Her vil jeg presentere ulike begreper og definisjoner som brukes i forskning om de stille barna, og hvilken problematikk denne atferden kan medføre. Kapittel 3 i oppgaven består av en teoridel hvor jeg vil rette oppmerksomheten mot blant annet den stille atferden og hva den innebærer i forhold til struktur og organisering, sosial kompetanse og til slutt ulike individ og ulike behov. I kapittel 4 har jeg en metodedel hvor jeg beskriver de ulike prosessene jeg har vært igjennom, alt fra forberedelser til intervju, gjennomføring, og bearbeiding av datamaterialet. Deretter følger en presentasjon av funnene jeg har gjort. Disse vil bli drøftet i lys av forskning og teori fra kapittel 2 og 3. Oppgavens siste kapittel, kapittel 6, inneholder en oppsummering av resultatene i denne oppgaven.

2. Tidligere forskning

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å se nærmere på hva stille atferd er, og hvorfor denne atferden kan være problematisk for noen barn. Når det kommer til litteraturen jeg bruker i dette kapittelet, har jeg valgt å avgrense litteratursøket mitt ved å ha fokus på forskning fra 1980-tallet og frem til i dag. Målet med dette valget er å få større og bredere innblikk i en bestemt periode, og forskning fra denne tidsepoken er lettere tilgjengelig sammenlignet med forskning lenger tilbake i tid. Jeg har også valgt å bruke forskning fra både Norge og andre vestlige land.

2.1 Begrepsavklaring

Mange begreper kan knyttes til barn som er «usynlig», og det kan oppleves på forskjellige måter (Gjertsen, 2013). Innen forskning og annen faglitteratur kan man møte ulike begreper og betegnelser på stille atferd, derfor vil jeg i denne delen presentere ulike begreper og definisjoner som omhandler stille atferd. Grunnen til det er for å kunne danne en bedre forståelse av hva den stille atferd innebærer. De begrepene jeg presentere er introvert, innagerende atferd, sjenanse, sosial angst og stille atferd. Mange av disse begrepene er vide og det samme begrepet kan brukes om barn som viser ulik atferd (Coplan & Rubin, 2010). Dette kan komme av at mennesker bruker det samme begrepet, men legger ulik mening i det.

2.1.1 Introvert

Jungs teori viser til at mennesker kan deles inn i to hovedgrupper, introvert (innadvendt) eller ekstrovert (utadvendt), men det er ingen som er ren introvert eller ren ekstrovert. Introvert er det Jung, Lee og Karsten (2012) bruker som en betegnelse på en person som har oppmerksomheten rettet innover, mens ekstroverte mennesker gjør det motsatte, og at dette er en medfødt posisjon. Et barn som er introvert har ofte liten interesse av de andre barna og er derfor mye alene, foretrekker selvstendig arbeid, er gjerne tilbakeholden i sosiale sammenhenger, unngår spenningsfylte aktiviteter, prater lite og de vil helst ha få, men nære venner. Til tross for dette opplever de ikke stress ved å skulle være sammen med andre, de har bare ikke behov for andres selskap (Jung et al., 2012). Et viktig punkt i arbeidet med de introverte barna er å tilpasse omgivelsene til barna og ikke motsatt. På den måten kan de ble sett, respektert, forstått, og får en mulighet til å trives og blomstre (Skyggebjerg, 2014).

2.1.2 Innagerende atferd

Ingrid Lund bruker betegnelsen innagerende atferd når hun snakker om stille atferd, og hun definerer begrepet slik: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykket som kommuniseres kan være sårbare, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2010, s.6). Hun ønsker å utelukke de elevene som er stille og foretrekker det, og heller sette fokus på de situasjonene hvor stillhet blir et problem for barnet. Lund (2012) er nøye på at man ikke skal se på innagerende atferd som en statisk tilstand, men at de viser en innagerende atferd i noen situasjoner. Hun nevner at barn også må betraktes som et individ med ulike tanker, opplevelser og behov, derfor kan man ikke sette dem inn i en ensartet gruppe (Lund, 2004). Johansen (2003) bruker også innagerende atferd i sin forskning. Hun viser til tidligere undersøkelser som viste at innadvendte barn gir uttrykk for å være mer ensomme, har lavere selvakseptering og viser at de er misfornøyd med sin sosiale situasjon (Johansen, 2003).

2.1.3 Sjenanse og sosial angst

Sjenanse og sosial angst er begreper som en del forskere bruker, blant annet Cheek og Briggs (1990), Crozier (2001) og Flaten (2006; 2010) og begrepene overlapper hverandre til en viss grad. Når sjenanse blir til plage i hverdagen, blir det naturlig å kalle det for sosial angst. Sosial angst kan betegnes som ekstrem sjenanse (Flaten, 2006, 2010). I følge Crozier (2001) og Cheek og Briggs (1990) er sjenanse knyttet til ulike sosiale kontekster. De ser på sjenanse som et personlighetstrekk som påvirkes blant annet av sosiale forhold, og de definerer sjenanse slik: «*Shyness is the ordinary language term most often used to label the emotional state of feeling anxious and inhibited in social situations*» (Cheek & Briggs, 1990, s.316). Flaten (2006, 2010) bruker også begrepene sjenanse og sosial angst, og hun mener det er ganske like begreper, men at sjenanse ofte blir benyttet når barnet beskriver seg selv, mens sosial angst blir brukt av fagpersoner om barnets atferd. Hun mener også at sosial angst er ganske vanskelig å oppdage, for den er intern og de fleste barn prøver å skjule angsten (Flaten, 2006, 2010).

2.1.4 Den stille atferden

Den stille atferden kan ses på som et atferdsproblem (Lund, 2012). Det vil si at atferden bryter med forventningen fra oppvekstmiljøet, som kan bli et problem både for barnet og de omgivelsene atferden skjer innenfor (Lund, 2012; Gjertsen, 2013). Når det kommer til den

stille atferden trenger det nødvendigvis ikke være et problem for barnet, men man kan tenke seg at det blir et problem når han/hun opplever en høy faktor av stress ved sosiale sammenhenger, som gjør at det påvirker barnets livskvalitet (Flaten, 2010). Men det er nødvendig å skille fra hverandre om et stille barn har en stille personlighet eller det er en atferd som er en vanske for barnet, før vi problematiserer situasjonen (Nielsen, 2007). Om det viser seg at den stille atferden blir et problem for barnet, kan det skyldes at barnet har fått liten oppmerksomhet og dårlig hjelp. Dette kan komme av en utbredt oppfatning om at disse barna må få lov til å være stille og forsiktige fordi folk er forskjellige. Barn er unike individer med ulike behov og reaksjonsmåter, og det må de få lov til å ha, bare det ikke hemmer en positiv utvikling (Lund, 2004; Barsøe, 2010). Den stille atferden kan også komme av at barnehagehverdagen er travel og det er så mye praktisk som skal ordnes, at da kan særlig de stille barna oppleve og ikke få den oppmerksomheten de trenger for å danne trygge relasjoner (Barsøe, 2010).

De stille barna blir ofte beskrevet som, barn som har en hemmet og tilbaketrukket atferd, gir lite uttrykk for følelser (Lund, 2010), og benytter seg av forskjellige beskyttelsesmekanismer i samspill med andre. Noen av mekanismene barnet kan benytte seg av er å gjemme seg bort, finne på unnskyldninger for å ikke delta, og noen kan få «vondter» både her og der (Barsøe, 2010). Det er også noen kjennetegn som kommer til uttrykk hos barn med stille atferd: (1) Mange kan virke avvisende gjennom kroppsspråk, manglende blikkontakt eller mimikkfattig ansikt. (2) Noen barn kan se ut til å ha dårlig motorisk utvikling, mens de egentlig er svært engstelige, som kommer til uttrykk ved at kroppen blir helt stiv eller tung og slapp om andre prøver å ta på barnet. (3) Andre barn ser ut til å ikke ha egne behov. De er fokusert på hva de tror andre forventer av dem, uten å kjenne etter hva de selv vil. Disse barna leker sjelden og bruker mesteparten av tiden på å hjelpe andre (Barsøe, 2010). Stille barn trenger det samme som andre barn, men de trenger ofte mer forutsigbare dager som bærer preg av små grupper og deltakelse i daglige gjøremål. Stabile relasjoner til de voksne i barnehagen, som sørger for at behovene til barnet blir tatt hånd om og blir møtt med nærhet og varme er også betydningsfullt for de stille barna. Det er også viktig å tenke på at vi skal akseptere barnet som det er (Andersen, Gundelach og Rasmussen, 2009).

«Stille barn» har blitt et begrep som flere forskere bruker når de viser til en tilbaketrukket og/eller innadvendt atferd (Barsøe, 2010; Lund, 2004), det er også et begrep som faller naturlig for meg å bruke. Derfor er det denne betegnelsen jeg vil benytte i min forskning om barn som på ulike måter viser stille atferd. Det finnes nok mange ulike oppfatninger av hvem

de stille barna er, og som alle andre kan også de stille barna være veldig ulike til tross for noen likheter. På grunn av det kan det derfor være vanskelig å finne en definisjon som forklarer hvem de stille barna er på en god måte. Stille atferd kan i noen situasjoner by på utfordringer, noen ganger i større grad enn hos andre, men det bør tas i betraktning at det å være stille ikke alltid er et tegn på at noe er galt. Noen foretrekker en mer tilbaketrukket tilværelse. I denne oppgaven kommer jeg til å rette fokuset mot de situasjonene hvor den stille atferden blir et problem for barnet, enten ved å hindre læring, vennskap, dårlig livskvalitet eller når den påvirker den psykiske helsen på en negativ måte (Lund, 2012).

2.2 Problemer knyttet til stille atferd

Når det kommer til problemer som kan knyttes til den stille atferden, må man vurdere om stillheten er en årsak til problemet eller en virkning av et problem (Kleven, 2011). Stille atferd kan komme av flere ting, men ta for eksempel et barn som er stille og er flerspråklig, er barnet stille på grunn av utfordringer med språket eller har barnet utfordringer med språket fordi det er stille? Dette er noe pedagogen må ta en vurdering på.

Stille atferd kan føre til vansker sosialt, som blant annet mangel på sosial kompetanse, selvtillit eller trygghet i sosiale situasjoner. Rubin et al. (2009) påpeker at den stille atferden kan være en konsekvens av avvisning fra andre (aktiv isolasjon) eller at de selv ønsker å være alene (sosial tilbaketrekning). Når det er snakk om aktiv isolasjon kan det være med på å utvikle den stille atferden i negativ retning med tanke på ensomhet, avvisning, mobbing, angst og depresjon (Rubin et al., 2009). Videre henviser Rubin et al. (2009) til forskning som er gjennomført i de seneste årene som viser at barna som ble vurdert som svært sjenert i tidlig alder hadde høy risiko for å utvikle angst, mens de barna som ikke ble vurdert som sjenert hadde liten risiko for å utvikle angst (Rubin et al., 2009). Uansett om det er høy eller liten risiko for utvikling av angst hos det stille barnet, kan det være nødvendig å se på hvilke beskyttelsesfaktorer som kan bidra til en positiv utvikling for han/henne. Beskyttelsesfaktorer kan blant annet være: (1) å gjøre seg bevisst for risikofaktorer i livene til de stille barn og (2) hvilke talenter eller spesielle ferdigheter som verdsettes både av barnet selv og av andre (Rubin et. al., 2009).

3. Teori

Litteraturen innen atferdsvansker har stort sett konsentrert seg om utagerende atferd oppgjennom årene (Lund, 2012). Grunnen til det kan være at det er lettere å rette oppmerksomheten mot de barna som gir tydelige uttrykk, mens de barna som ikke bråker og tar liten plass, kan lett bli «glemt». Det trenger ikke å bety at stille atferd er mindre problematisk. Selv om atferden ikke nødvendigvis er et problem for omgivelsene, kan det være det for barnet (Lund, 2004; Vedeler, 2007; Lund, 2012). I tillegg kan den høylytte og aktive barnehagehverdagen virke stressende for de stille barna (Flaten, 2013; Skyggebjerg, 2014). I denne sammenhengen har jeg valgt å belyse ulike teorier, hvor jeg går inn på teori og forskning om (1) struktur og organisering, (2) sosial kompetanse, før jeg avslutter med (3) ulike individ og ulike behov.

3.1 Struktur og organisering

Barn i alderen 1-5 år oppholder seg store deler av sin våkne tid i barnehagen (Moen og Granrusten, 2012; Gjertsen, 2013), derfor er det svært avgjørende at barnehager preges av god kvalitet for å kunne påvirke alle barns utvikling i en positiv retning. For å øke kvaliteten på barnehagetilbudet til de stille barna, vil det være hensiktsmessig å se på strukturen, rutiner, tilstrekkelig faglærte personale, små barnegrupper, gode relasjoner preget av omsorg, lek og læring og forutsigbarhet (Flaten, 2013; Gjertsen, 2013). Det vil også være nødvendig å se på hvordan barnegruppen fungerer (Kvello, 2013) og få oversikt over hva det enkelte barnet har behov for (Gjertsen, 2013). Disse faktorene vil kunne bidra til at barnet finner sin plass i systemet, lærer nødvendige ferdigheter i samspill med andre, og hvor relasjoner mellom både voksne og jevnaldrende kan styrkes, utvikles og lykkes (Kvello, 2013). Barnehagene i dag er svært forskjellige. De har ulike størrelser, organiseringen er også nokså forskjellige ut fra geografiske, økonomiske og bygningsmessige forhold, voksentetthet, kompetanse hos personalet, gruppestørrelse og sammensetningen av den og pedagogiske prioriteringer. Til tross disse forskjellene må barnehagene organiseres slik at de ivaretar lover og forskrifter og at barnets interesser blir ivaretatt på best mulig måte (Moser og Tholin, 2013; Ogden, 2015). Dessverre er mange av de nye barnehagene preget av kvantitet fremfor kvalitet (Wilhelm, 2013), for nå bygges både base- og avdelingsbarnehagene uten stor omtanke for hvilke romopplevelser og erfaringer barn og personale skal få ut av arealet. Innsatsen for å øke antall barn i barnehagen har særlig stått sentralt, og det har medført utbygging av store base- og

avdelingsbarnehager med mange barn på hver gruppe (Moen og Granrusten, 2012; Wilhjelm, 2013).

Organisering og rutiner har en sentral rolle for å oppnå struktur i barnehagehverdagen. Alle barn har behov for forutsigbare og gode rutiner, og da særlig de stille barna (Andersen et. al., 2009; Barsøe, 2010). Den stille atferden kan komme av at barnet har hatt mangel på stabilitet og forutsigbarhet i hverdagen. Det kan handle om at tidspunkter på måltid, sovetider og når behovene blir ivaretatt, varierer. Derfor kan det være avgjørende for disse barna at de får en stabil og forutsigbar hverdag i barnehagen, som bærer preg av god organisering og rutiner (Andersen et. al., 2009). Dette gjør at barnet kjenner seg trygg på hva som skal skje og hva det kan forvente seg. Det betyr ikke at alle dagene i barnehagen kan være like, men da blir det nødvendig å varsle og forberede barnet i forkant av en endring (Andersen et. al., 2009; Barsøe, 2010). Hvis rutinene ender med å bli brutt uten at barnet får tid til å forberede seg, kan det resultere i stress for barnet (Markström, 2005; Foucault, 2008).

Flerfagligblikk er et prosjekt som ble gjennomført i perioden 2009 til 2013 av Barne- og familietjenestene (BFT) i Trondheim, for å bidra til tidlig innsats i barnehagen, og da særlig for å bedre strukturen i barnehagene rundt om i kommunen. Prosjektet ble gjennomført ved at BFT var i barnehagen 2-3 dager, hvor de observerte enkeltbarn, barnehagens organisering og struktur, og personalets arbeid med barna. Deretter ga de veiledning og tilbakemeldinger til de ansvarlige i barnehagen, og diskuterte med dem om hva som eventuelt kunne forbedres (Trondheim Kommune, 2017)

3.1.1 Avdelings- og basebarnehage

Kjennetegnene til en avdelingsbarnehage er at barnehagen er oppdelt i like separate avdelinger som er tilrettelagt for hver enkelt barnegruppe. Avdelingen består gjerne av et stort lekerom, et lite rom som kan brukes til lek eller hvile, egen garderobe og eget kjøkken. Hva som skal foregå på de ulike rommene er opp til de ulike avdelingene. Også her varierer organiseringen og størrelsen fra barnehage til barnehage, men personalet på en avdeling består gjerne av en pedagogisk leder og to assistenter, som har ansvaret mellom 10-20 barn tilsammen (Buvik et al., 2003; Aasen, 2010).

I St.meld. nr.16 (2006-2007) står det at basebarnehagene fremstår som billige og effektive bygg, men de blir fremmet som et bedre alternativ enn avdelingsbarnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2007). Det som kjennetegner en basebarnehage er at store deler av barnehagens areal er delt opp i forskjellige rom med ulike funksjoner hvor bestemte aktiviteter skal foregå, og de er gjerne felles for alle barna i barnehagen. Hver barnegruppe

har et konkret areal som er deres holdepunkt som kalles for base, og er et mer avgrenset område enn det som vurderes som fellesarealer ellers i barnehagen. Størrelsen på basen varierer, men kan for eksempel bestå av to pedagogiske ledere og fire assistenter som har ansvaret for rundt 35-40 barn (Buvik et al., 2003; Aasen 2010; Evenstad 2010; Moser og Tholin, 2013). De fleksible og åpne løsningene i basebarnehagene skal gi rom for flere muligheter i organiseringen, men man bør tenke gjennom om disse løsningene fører til kvalitet i barnehagen når det stadig blir flere barn per ansatt (Seland, 2009). Rommet har en viktig funksjon i de nye barnehagebyggene, og bør være slik at det er muligheter til å forandre, avgrense og skape «rom i rommet» (Buvik et al., 2003). I disse store barnehagene med mange mennesker, kan det bli uoversiktlige og vanskelige forhold. Dette kan føre til at det kreves mer av de ansatte med tanke på organisering, og for at rommet skal kunne gi noen hensikt for barna (Ellegaard, 2004; Østrem et. al., 2009; Ask, 2015).

3.1.2 Grupper

Definisjonene på en gruppe er at den består av to eller flere personer som påvirker hverandre gjensidig, og at de er gjensidig avhengig av hverandre. Det vil si at det hvert enkelt medlem gjør, vil ha en betydning for de andre i gruppen. Grupper påvirker oss hele livet, og kvaliteten på gruppene er svært avgjørende for barns utvikling (Stensaasen og Sletta, 1998; Flaten, 2013). Utfordringen her blir at alle barn er forskjellige og det er krevende å møte alle barnas individuelle behov når det er så mange om oppmerksomheten. For at alle barna skal utvikles på best mulig måte som individ, vil det kreve at barnet kommer til sin rett i gruppen og føler seg som en del av fellesskapet (Guvå, 2007).

I 3-årsalderen er mange barn opptatt av å være med jevnaldrende, men barnegruppene er gjerne store med mye lyd og fart, og det kan oppleves stressende for de stille barna. Det kan gjøre at de trekker seg tilbake og skjærer seg. Hvis det skulle skje kan det være hensiktsmessig å ta med barnet inn i små grupper for å få ro og struktur rundt seg, slik at man kan utvikle de sosiale ferdighetene og den sosiale kompetansen til barnet (Flaten, 2013). De ansatte kan også få bedre muligheter til å være nær hvert enkelt barn i en mindre gruppe, og gi tydelige og faste rammer som kan skape trygghet og oversikt (Andersen et. al., 2009). Personalet kan danne og styre disse gruppene til en viss grad gjennom styrte aktiviteter, men barns største utvikling skjer i hovedsak ved å lære av de jevnaldrende i gruppen gjennom frilek (Kvello, 2013; Ogden, 2015). Derfor vil det være hensiktsmessig å danne grupper hvor det er fokus på at de jevnaldrende kan lære av hverandre gjennom leke (Kvello, 2013; Ogden, 2015). Dette kan føre til at barn med en god sosial kompetanse kan hjelpe eventuelt de stille

barna til å utvikle sine sosiale ferdigheter gjennom leken, som for eksempel lekekompetanse, kommunikasjon osv. (Kvello, 2013). Man kan ikke kommandere barna til å leke, men man kan invitere dem inn i leken og gjøre dem nysgjerrige, skriver Vedeler (2007). Dette kan blant annet gjøres ved å gi dem felles erfaringer og forståelser som de kan ta med seg inn i leken, for eksempel å besøke en bondegård, brannstasjon etc., eller ha høytlesning og samtaler om et bestemt tema. På denne måten vil det bli en god felles inspirasjon og erfaring som barna kan ta med inn i frileken (Vedeler, 2007).

Når grupper skal dannes, er det nødvendig å tenke i gjennom hvilken tilrettelegging man skal sørge for. I lekegrupper der stille barn skal delta, vil det være behov for orden og struktur, hvor det blir tilpasset etter deres muligheter og ressurser. Som for eksempel hvilke aktiviteter som passer i små og store grupper, hva det skal arbeides med individuelt og hvilke personer man setter sammen i gruppa. Antall barn i gruppene er noe som også bør vurderes nøye (Vedeler, 2007; Løge, 2011; Flaten, 2013). Om man tenker gjennom disse faktorene og tilpasser gruppen etter det stille barnets behov, vil dette kunne føre til at gruppen fungerer godt og barnet vil få utbytte av samspillet som skjer der. Hvis gruppen virker godt sammen, bør man være oppmerksom på å notere seg det (Vedeler, 2007; Løge, 2011; Flaten, 2013), for da vil det kunne være et godt utgangspunkt for å danne vennskap (Stensaasen og Sletta, 1998). God tid, innbydende rom og tilgjengelig materiell anses også som nødvendig i arbeidet med lekegrupper. Når man skal gå til innkjøp av lekmateriell, kan det derfor være lurt å tenke igjennom hva som vil gjøre det lett for barna å inkludere hverandre, og da særlig barn med særskilte behov, som for eksempel ulike spill som er tilpasset aldersgruppen (Vedeler, 2007). Med tanke på dette vil det kunne bidra til at det blir lettere å inkludere og stimulere de stille barna inn i en felles aktivitet eller lek, som ansees som nødvendig for barns utvikling (Vedeler, 2007).

3.1.3 Voksnetthet

Personalantallet er som regel et stressmoment i den travle barnehagehverdagen, men det har vist seg at personalets kompetanse og voksnettheten har størst betydning for barns trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2013; Ogden, 2015). For et godt kvalifisert personalet med faste ansatte ser ut til å gi bedre kvalitet på voksen-barn-relasjonene og samhandlingen enn det motsatte (Kunnskapsdepartementet, 2013; Ogden, 2015). Ved å ha et utdannet personalet med gode fagkunnskaper, vil det kunne være med på å gi rett stimulering til eventuelt de stille barna, og hvordan man kan få barnet inn i barnegruppa (Flaten, 2013). Det som har vært vanskelig å finne ut er hvor mange barn per voksne det bør være, uten at det går

utover trivselen og læringen til barnet står det i St.meld. nr. 41 (2008-2009). Foreløpig er det ingen minimumskrav, men det som har blitt anbefalt er at det bør komme inn flere pedagoger per barn enn det det er i dag (Kunnskapsdepartementet, 2009; Ogden, 2015). I Trondheim kommune ligger grunnbemanningen på ca. 3-4 voksne per 18 barn mellom 3-6 år, og hver enkelt barnehage bestemmer om bemanningen skal økes eller reduseres, eller hvordan det skal fordeles på barnegruppene, bare man forsvarer valget i barnehagens budsjett (Seland, 2009).

I barnehageloven §18 står det at bemanningen må være tilstrekkelig for at personalet skal kunne drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det at barnehagene er preget av et mindre antall ansatte som skal ha oversikt over større barnegrupper, forutsetter at gruppen gjør som forventet for at mindretallet av ansatte skal greie å ha kontroll (Seland, 2009). Dette kan derfor bidra til at de ansatte oftere må ta rollen som «den lille oppsynsstyrken», hvor de dirigerer barnegruppen fra den ene aktiviteten til den andre, uten å ha hovedfokuset på omsorgen, trivselen og læringen (Goffman, 1993). I studier har det også kommet frem at der det var mange barn per ansatt viste barna økt apati, aggressiv atferd, lav sosial kompetanse og forekomst av utrygg tilknytning. De voksne var også mer anspent og stresset (Kvillo, 2013). Mens der det var få barn per ansatt var samspillet preget av sensitivitet, og ga bedre sosiale læringsmuligheter. De ansatte viste seg å ha mer fokus på omsorgsfulle og positive emosjoner, arrangerte mer varierte aktiviteter, og var en tryggere og mer oppmuntrende voksne ovenfor barnet (Kvillo, 2013).

3.2 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse omhandler barnets evne til å ta initiativ og opprettholde relasjoner, og det kan forstås som noe man lærer gjennom samspill med andre mennesker. Gjennom dette samspillet utvikler barnet evnen til selvhverdelse samtidig som man tar hensyn til andres behov. Man utvikler også evnen til å vise empati, samarbeid, fleksibilitet, løse konflikter, lydhørhet for andres ideer og å ta egne avgjørelser (Vedeler, 2007; Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland, 2011; Dalen, 2013; Drugli, 2013; Flaten, 2013; Greve, 2015). For å fungere i et godt sosialt fellesskap vil det kreve både gode sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Sosiale ferdigheter vil si at man kan utføre sosiale handlinger (hilse på, be om noe, takke), mens sosial kompetanse er kunnskapen om når de sosiale ferdighetene skal benyttes (Vedeler, 2007). Det kan se ut som at barnets sosial kompetanse øker når den voksne støtter, lytter og veileder barnet (Ogden, 2015), og det vil være nødvendig for at barnet skal lykkes i samspill med sine jevnaldrende (Barsøe, 2010).

Sosial kompetanse og -ferdigheter er nødvendig for å få gode språkferdigheter og konstruere ulike vennsksrelasjoner, for det er gjennom ulike samspill og relasjoner at kompetansen blir styrket (Vedeler, 2007; Dalen, 2013; Greve, 2015). Barn som har fått en god start på den sosiale utviklingen fortsetter gjerne den positive retningen, (Ogden, 2015), mens de stille barna vil i mange tilfeller slite med å tilegne deg den nødvendige sosiale kompetansen og ferdighetene som kreves for å danne gode relasjoner. Å finne måter å få oppmerksomheten til andre eller si ifra når noe er ubehagelig vil kreve selvhevdelse, noe stille barn gjerne har lite av. De klarer ikke alltid å si ifra, eller sliter med å si ifra på en god og forståelig måte, noe som vil hindre dem i å skaffe gode sosiale opplevelser. I noen tilfeller kan det være at disse barna har mange sosiale ferdigheter, men kan ha behov for en voksen som veileder og støtter, slik at han/hun tørre å bruke dem (Flaten, 2013). I følge Ogden (2015) vil gode sosiale opplevelser være helt nødvendig for at barnet skal få oppleve mestring, trivsel og livskvalitet (Ogden, 2015).

3.2.1 Vennskap

I dag foregår store deler av tiden til barn i barnehagen sammen med mange jevnaldrende, som er forskjellige og har ulike interesser og bakgrunn. Dette kan være med å bidra til at barna finner noen som man liker å være sammen med og vil være venn med utenom familien (Lund, 2004; Flaten, 2013; Øksnes, 2015). For mange barn er det beste ved barnehagen å få møte og leke med sine venner, og det står helt sentralt når de forteller hva de holder på med i barnehagen (Moen og Granrusten, 2012). I Norge får vennskap i barnehagen en sentral plass i ulike styringsdokumenter. I barnehagelovens formålsparagraf står det blant annet at barnehagen skal: «være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017), og i Rammeplanen står følgende: «Barnehagen skal legge til rette for at barna kan danne vennskap» (Rammeplanen, 2011, s.10).

Mennesker har et grunnleggende behov for å høre til et fellesskap og danne vennskap (Vedeler, 2007; Greve, 2015). Vennsksrelasjoner er noe man må oppnå og det må vedlikeholdes over tid, og Greve (2015) trekker frem at vennskap er: «venner som utelukkende ønsker den andre vel» (Greve, 2015, s.43), og at man har omsorg og positive følelser for hverandre. Man kan også si at vennskap dannes fordi man har så mye til felles at de overser hverandres ulikheter, og de gledes av hverandres selskap. Men som alle andre relasjoner er det ikke bare «fryd og gammen», det innebærer også muligheter for konflikter, utestengelse, fortvilelse, sorg og savn (Lund, 2004; Vedeler, 2007; Kvello, 2012; Greve, 2015; Sundsdal, 2015). Vennskap betyr mye for barn, og det er nettopp den smertefulle

følelsen av å bli skilt fra en venn, som er nødvendig for å kunne kalle noe et vennskap (Sundsdal, 2015). Man kan som sagt ikke tvinge noen til å bli venner, men personalet kan hjelpe barna med å tilegne seg sosial kompetanse slik at vennskap kan oppstå med jevnaldrende. Om en slik relasjon med jevnaldrende ikke oppstår, kan en av barnets nære voksne i barnehagen eller hjemmet, eller en «liksom-venn» bli en venn som likevel gir mening og glede i barnets liv (Greve, 2015).

Noen barn får lett venner, er sosialt kompetente, kan både følge og lede andre og håndterer problemløsning, men ikke alle vennskap gir nødvendigvis en positiv utvikling. Blant annet hvis et barn har atferdsvanskelige venner, kan det føre til at man utvikler egne atferdsvansker (Vedeler, 2007). Det finnes også barn som sliter med å komme inn i en vennskskapsrelasjon med jevnaldrende, og noen danner ikke vennskap i det hele tatt. De havner ofte i konflikter og har vanskeligheter for å komme inn i leken. Dette kan ha noe å gjøre med at barn utvikler diverse regler for leken og samhandlingen, og brudd på disse vil gjøre at samspillet ødelegges. Derfor blir disse barna gjerne utestengt eller får tildelt roller med veldig lav status. Dersom barnet ofte opplever å bli utestengt av de andre og ikke får venner, kan han/hun stå i fare for å ha en betydelig utviklingsrisiko. De kan utvikle lav selvfølelse og mestringsfølelse, danne et negativt sosialt mønster, eller kan bevisst eller ubevisst sende ut signaler om at de ikke bryr seg om andre barn og isolere seg fra de andre (Vedeler, 2007; Flaten, 2010; Greve, 2015; Ogden, 2015). Om barnet sender ut signaler om at det ikke bryr seg om andre, vil dette være barnets måte å fortelle at det ikke klarer å få seg venner, og vil trenge hjelp til det (Flaten, 2010).

Barn som er stille har ofte vansker med å skaffe seg venner. For det første er det slitsomt å være sammen med andre til enhver tid, og det kan oppleves skremmende fordi det er en usikkerhet i forhold til samværsituasjonene. For det andre kan det være at de snakker lite med andre og kan derfor ha lett for å sende ut signaler som kan oppfattes som at barnet er avvisende eller lite opptatt av å ta kontakt. Den tredje grunnen kan være at de trekker seg unna fordi de er usikre og ikke greier å slappe av sammen med andre barn. Den fjerde og siste grunnen kan være at når barnet ikke bruker sin språklige kompetanse aktivt sammen med sine jevnaldrende, kan det resultere i at andre ikke er interessert i å leke med han/henne (Flaten, 2010; Flaten, 2013).

3.3 Ulike individ og ulike behov

Barn kommer til barnehagen med ulike forutsetninger, hvor deres biologi, livsvilkår og erfaringer har gjort dem robuste eller sårbare for livet i barnehagen, og det blir personalets jobb å fange opp de sårbare (Midthassel et al., 2011; Flaten, 2013). Barn reagerer ulikt på sine omgivelser, noen tar de nye omgivelsene «på strak arm», mens andre blir lett utilpass og utrygge (Andersen et al., 2009). Det blir derfor nødvendig å se på ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer hos barnet. Risikofaktorer vil si elementer som øker faren for utvikling av vansker, blant annet utvikling av psykiske lidelser og sosiale vansker, mens beskyttelsesfaktorer demper risikoen for utvikling av vansker når risikofaktorer er tilstede. Beskyttelsesfaktorer som har vist seg å være beskyttende overfor flere risikofaktorer, er for eksempel utvikling av barnets kompetanse, kvaliteten på foreldrenes omsorgsutøvelse, struktur, alminnelig eller høy IQ, støttende personale, inkluderende barnehage og vennskap. Slike faktorer har vist seg å gjøre barn mer motstandsdyktige mot stress og belastninger (Kvello, 2012; Drugli, 2013; Ogden, 2015).

Når det kommer til risikobarn har det blitt vist at å hjelpe i barnehage og hjemmet i mange situasjoner er den mest effektfulle forebyggingen. På denne måten vil ikke barnet bli stigmatiserte og segregert, og det vil kunne unngå å oppleve mange nederlag i læringsprosessen. For å få til dette er det viktig å skaffe seg kunnskap om barn i risiko, de ulike vanskene et barn kan ha og normal- og skjevutvikling (Midthassel et al., 2011; Størksen og Thorsen, 2011; Kvello, 2013). De voksne må kunne forstå og finne ut når noe ikke er bra og eventuelt hvilke tiltak som skal settes inn for å motvirke at en risikofaktor kommer i veien for barnets utvikling, og hvilke beskyttelsesfaktorer som finnes hos barnet selv. Standarden og kvaliteten på barnehagen kan være et tiltak som er med på å virke forebyggende på risikosituasjoner (Midthassel et al., 2011; Ogden, 2015), blant annet ved å ha faste og gode rutiner, gode pedagogiske opplegg både inne og ute, og trygge relasjoner med andre mennesker (Størksen og Thorsen, 2011).

3.3.1 Trygge og utrygge relasjoner

En trygg relasjon mellom et barn og en omsorgsperson skjer ved at omsorgspersonen responderer og lytter på barnets ytringer og behov. Det kan variere fra barn til barn hva som oppleves som trygt (Andersen et al., 2009), men de bruker omsorgspersonen som en trygg base som de utforsker ut fra. Noen typiske kjennetegn på en trygg relasjon er at den bør være preget av nærhet, at den voksne signalisere at man er der for å gi trøst, beskytte og hjelpe, og

at man viser barnet respekt. Da vil det kunne dannes sterke emosjonelle bånd mellom de to, og på den måten vil en trygg relasjon eller tilknytning oppstå til den voksne (Andersen et. al., 2009; Barsøe, 2010; Størksen og Thorsen, 2011; Ogden, 2015). Barnet får dermed en bekreftelse på at den alltid kan regne med den voksne, og kan med sikkerhet gå ut i verden for å utforske og komme tilbake til den trygge basen. Før en slik trygg tilknytning kan oppstå, må den voksne bruke tid på å lære å kjenne barnet. Om det da er et svært utrygt barn kan denne prosessen ta lang tid og være krevende (Andersen et. al., 2009). I noen situasjoner vil kanskje barnet avvise deg når du prøver å danne den trygge relasjonen, da er det viktig at du ikke lar barnet gjøre det, ved å prøve igjen helt til du får kontakt. Barn som viser en stille atferd kan ha blitt såret og kraftig avvist, noe som gjør at han/hun har gitt opp å danne en relasjon. Da blir det personalets ansvar å ta kontakt og danne en trygg relasjon ved å vise at man er der for barnet selv om man blir avvist i første omgang (Nielsen, 2007). Dette er helt nødvendig for at barnet skal danne en trygg tilknytning til noen, og på den måten utvikle sin sosiale kompetanse som gjør det lettere å utvikle vennskap (Killén, 2009)

Den trygge relasjonen mellom barn og voksne har vist seg å være en viktig faktor for en god utvikling hos barnet, men om det ikke fungerer kan det også være en kilde til risiko. Dersom den voksne kun tidvis responderer på barnets behov, vil det kunne utvikles til en utrygg relasjon (Størksen og Thorsen, 2011; Ogden, 2015). Det utrygge barnet viser lite utforskning, viser liten reaksjon når det blir forlatt, og unngår å søke trøst og støtte (Barsøe, 2010). Som regel er det foreldrene barnet danner den første trygge relasjonen til, men i noen tilfeller kan dette trygge samspille forstyrres om foreldrene sliter med rusproblemer, psykiske problemer, samlivsbrudd eller andre typer belastninger. Hvis dette er tilfellet vil barnehagen spille en viktig rolle for å danne de trygge og stabile relasjonene til barnet (Størksen og Thorsen, 2011; Ogden, 2015). Om barnet har en grunnleggende utrygg tilknytning til sine foreldre, er det ikke alltid mulig å skape en trygg tilknytning til noen av de ansatte i barnehagen (Andersen et al., 2009)

3.3.2 Mestring

Mestring er en prosess mellom individet og miljøet, og hvordan man takler oppgaver og problemer man kommer bort i (Vedeler, 2007). I de senere årene har oppmerksomheten dreiet seg bort fra problemer hos barnet og miljøet, og blitt mer opptatt av ressurser og mestringspotensial hos barnet og omgivelsene. Man kommer ikke til å mestre ethvert problem man møter på, men man kan lære å leve med det, og takle en vanskelighet uten at det blir et hovedproblem i livet (Vedeler, 2007). Dersom man gjentatte ganger opplever å mestre, vil

det å mislykkes enkelte ganger bli lettere. Grunnen til det er at barnet kan føle på at det er andre faktorer enn egen kompetanse som gjorde at det ikke mestret utfordringen, som for eksempel lav innsats, feil strategi eller faktorer i selve situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 1996). På en annen side bør man ikke oppleve for mange nederlag, så det er viktig å sørge for at barnet opplever mestring innimellom alle utfordringene. Om barnet stadig møter utfordringer som det ikke greier å mestre, vil det kunne gå utover selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 1996; Barsøe, 2010). Ofte er mange barn redde for å møte utfordringer og vil helst unngå det, men da får man ingen erfaringer med å håndtere dem. Det beste er at barnet møter disse situasjonene, gradvis og under egen kontroll, og på den måten kan han/hun oppleve mestring (Flaten, 2010; Flaten, 2013).

Barn som tror de vil mestre de utfordringene de får, vil ha større lyst og pågangsmot til å løse oppgavene de møter, fremfor de barna som ikke tror at de vil mestre utfordringene de får (Skaalvik & Skaalvik, 2011). De stille barna kan blant annet ha vansker med å møte utfordringer i sosiale settinger, men i noen situasjoner kan det være at de voksne har like store vansker med å gi dem utfordringer. Grunnen til dette er at den voksne kan kjenne på et ubehag når de ser at en utfordring er ubehagelig for barnet (Flaten, 2010; Flaten, 2013). Det innebærer at barnet får mindre støtte til å skape erfaringer med å utforske- og mestre ting. Her er det nødvendig å påpeke at man ikke skal tvinge barnet til noe det ikke vil, for det kan gjøre vondt verre. Man må heller tilpasse aktiviteter til barnet slik at det får prøve ut i eget tempo uten at det virker overveldende, og at den voksne er med og støtter underveis for å gi han/hun en trygghet (Flaten, 2010; Flaten, 2013). Barnets motivasjon, interesser og utviklings- og modenhetsnivå vil i denne sammenhengen være nødvendig å ta i en betraktning. Om man tilrettelegger ut fra disse faktorene, kan det bidra til å gjøre hverdagene tryggere for det stille barnet. Dette er også en forutsetning for å mestre gjennom interessante og innbydende aktiviteter for barnet, men kan også legge grunnlaget for nederlag og hemme videre utvikling og læring om det ikke blir tilpasset tilstrekkelig nok (Dalen, 2013).

3.3.3 Foreldresamarbeid

Barnehagen kan ikke velge om de vil samarbeide med foreldrene, de skal ifølge Barnehagelovens §1 gi barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. Dessuten har foreldresamarbeidet stor betydning for barns positive utvikling og psykiske helse (Lund, 2012). Foreldresamarbeid står sentralt i barnehagens arbeid med barn, men det finnes ingen fasitsvar på hva som skal til for å skape et godt samarbeid (Lund, 2004; Flaten, 2013). På en annen side er den noen grunnleggende

punkter som bidrar til et godt samarbeid, blant annet at foreldrene møtes med respekt og anerkjennelse. På den måten kan de føle seg hørt og føle seg som sentrale aktører i barnets liv (Dalen, 2013). Det gode samarbeidet som bærer preg av gjensidig respekt og anerkjennelse, vil også gjøre at barnet har en positiv utvikling og trives også (Lund, 2012).

Det å lykkes som forelder er viktig for alle, men foreldre til barn med spesielle behov kan lett føle at de ikke strekker helt til, og sitter kanskje med en skyldfølelse (Flaten, 2010; Dalen, 2013), noe som kan gjøre det lett å anklage barnehagen for å ikke ta godt nok vare på barnet, eller skyld på miljøet. Uansett er det vondt for foreldre å se at barnet sitt sliter sosial. Med tanke på dette kan samarbeidet med personalet være vanskelig. Grunnen til det kan være at personalet har kommet opp med tiltak som kan virke ubehagelig for barnet, som foreldrene helst vil beskytte han/henne mot. Her vil derfor kommunikasjon og en felles forståelse være nødvendig (Flaten, 2010). Før eventuelle bekymringer eller tiltak blir tatt opp med foreldrene, vil det være hensiktsmessig å observere barnet og diskutere med kolleger om det er noen grunn til bekymring og eventuelt hvem og hvordan det skal tas opp med foreldrene. Når det har blitt tatt opp med foreldrene kan det være nødvendig å utveksle informasjon og opplevelser fra dag til dag, for å kunne gjøre barnet trygt (Andersen et al., 2009).

Når det kommer til de stille barna har Degnan et al (2008) og Hane et al (2008) undersøkt hvilken rolle foreldrene har å si for den stille atferden til barnet i tidlig alder. Barn som opplevde lite positivitet fra foreldre som små, viste sjenanse som eldre og motsatt (Rubin et al., 2009). Barn som har en stille atferd kan også komme fra et språkfattig hjem, og vil derfor kunne hindre dem i å utvikle et godt ordforråd, og på den måten vil det kunne være en risikofaktor (Dalen, 2013) Det finnes også de foreldrene som har barn med en stille atferd, som ønsker å «tøffe dem opp», eller foreldre som kjenner seg igjen i barnets atferd. Uansett er det viktig å tenke at foreldrene gjør sitt beste og at det er de som er eksperter på sitt eget barn. Deres kunnskap er veldig viktig å benytte seg av i tilretteleggingen for barnet (Lund, 2004; Ogden, 2015), og videre blir det personalets rolle å veilede og rådføre foreldre for å gjøre dem trygge i foreldrerollen og bli mer oppmerksomme overfor barnets behov (Dalen, 2013).

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg ta for meg forskningens metodiske aspekter, hvor jeg vil synliggjøre og begrunne valgene jeg har tatt underveis i prosessen. Først vil jeg presentere valg av forskningsmetode, så vil jeg redegjøre for utvelgelse av deltakere og for egen forskerrolle. Deretter vil jeg presentere hvordan intervjuguiden ble utformet, ulike valg under intervjusituasjonen, samt transkribering og analyse av datamaterialet. Til slutt vil jeg ta for meg kvalitetssikring og etiske vurderinger.

4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Valg av metode til et forskningsprosjekt er avhengig av studiets formål og problemstilling. Formålet med denne forskningen er å få innsikt i hvordan barnehagelærere ivaretar de stille barna og om strukturen har noe å si for disse barnas hverdag. Derfor vil det være hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming. Det som kjennetegner en kvalitativ studie er at det går i dybden på et ganske begrenset geografisk felt, hvor man ønsker å beskrive og undersøke kvaliteten ved et fenomen eller hendelse (Guðmundsdóttir, 2011). Det er deltakernes synspunkter, erfaringer og praksis som er i fokus, og en slik type forskning bærer preg av nærhet mellom forsker og deltaker (Guðmundsdóttir, 2011; Thagaard, 2013). Kvalitativ metode har ingen intensjoner om å avkrefte eller bekrefte et bestemt fenomen, men heller å forstå opplevelsen av det og beskrive konteksten fenomenet eller deltakeren befinner seg i (Postholm, 2010). Ønsket mitt med denne forskningen er nettopp å få en større forståelse innen tematikken i denne oppgave, fremfor å konkludere med at noe er rett eller galt.

4.2 Intervju

For å få et innblikk i barnehagens struktur og hva den har og si for de stille barna, brukte jeg intervju som verktøy i datainnsamlingen. Intervju er en av de mest brukte metodene inne kvalitativ forskning og egner seg godt til å innhente god og fyldig informasjon om personers opplevelser, synspunkt og selvforståelse (Thagaard, 2013; Dalen, 2013; Kvale og Brinkmann, 2015). Det er ulike grunner til at jeg valgte å bruke intervju som metode. For det første vil jeg i en dialog kunne få tak i deltakernes oppfatninger og erfaringer. For det andre er det i en dialog gode muligheter for å få oppklaring i eventuelle misforståelser. Den tredje grunnen til å benytte intervju er at deltakeren har mulighet til å gjengi og gjenskape hendelser, slik at jeg også kan få tak i deltakernes tidligere opplevelser og refleksjoner omkring tematikken.

I dette prosjektet har jeg valgt å bruke semistrukturert intervju. Det innebærer at forskeren bruker en overordnet intervjuguide med en liste over temaer som gjenspeiler problemstillingen, og dette brukes som utgangspunkt for intervjuet. Forskeren har muligheten til å bevege seg litt frem og tilbake i guiden ut i fra hva han/hun mener er hensiktsmessig under hvert intervju, og kan stille tilleggsspørsmål ved behov (Johannessen, Tuft og Kristoffersen, 2010). Jeg valgte et semistrukturert intervju av flere grunner. For det første for å kunne ha oversikt over hva jeg ønsket å få ut av intervjuet, men også kunne følge opp interessante emner som dukket opp underveis. En annen grunn for å velge semistrukturert intervju var for å ha muligheten til å tilpasse intervjuguiden etter det deltakeren fortalte. For det tredje er jeg ikke en erfaren intervjuer, og det vil derfor være tryggere å bruke en intervjuguide. For det fjerde vil en slik intervjuform kunne føre til en mer uformell samtale, hvor man lettere kan oppnå en åpen og fortrolig dialog.

4.2.1 Intervjuguide

I dette prosjektet benyttet jeg meg som sagt av semistrukturert intervju, som medførte at jeg måtte utforme en intervjuguide (Vedlegg 3). Det som er viktig med en intervjuguide er at den bør inneholde temaer og spørsmål som vil kunne besvare problemstillingen, og at man arbeider grundig med utarbeidingen av spørsmålene (Dalen, 2013). Måten jeg valgte å bygge opp min intervjuguide på var ved å starte med generelle spørsmål som rettet seg mot deltakerens bakgrunn i barnehagen. Videre rettes spørsmålene mot det overordnede temaet, de stille barna, og hvordan det ble tilrettelagt for disse. Så ble det mer direkte spørsmål for å få svar på hovedspørsmålet ved forskningen min. Til slutt ble intervjuet rundet av, ved å gi deltakerne mulighet til å ta opp noe de brenner for innenfor tematikken. Grunnen til det var for at intervjuet ikke skulle avsluttes for brått, og for at deltakerne skulle få mulighet til å reflektere over sine svar eller tilføye mer informasjon som jeg ikke fanget opp med mine spørsmål.

Det deltakerne forteller i intervjuet er datamaterialet mitt, så det burde være så fyldig som mulig, derfor er utarbeiding av spørsmålene så viktig (Dalen, 2013; Thagaard, 2013). Forskeren bør også forsikre seg om at de spørsmålene som stilles er åpne, og oppmuntrer deltakeren til å fortelle (Thagaard, 2013). I utarbeidelsen av intervjuguiden brukte jeg tid på å utforme gode spørsmål slik at jeg kunne få fyldige og gode svar og for å unngå ja- og nei spørsmål, selv synes jeg at de spørsmålene jeg endte opp med var gode og presise. Intervjuguiden min inneholder ikke så mange spørsmål, noe som gjorde at selve intervjuet ikke ble så langt, men jeg fikk gode svar i forhold til problemstillingen. Jeg valgte også å

bruke tilleggsspørsmål der jeg trengte mer informasjon eller tydeligere beskrivelser, og brukte guiden på en fleksibel måte ut i fra hva deltakerne fortalte meg.

4.3 Utvalg og presentasjon av deltakere

Et kjennetegn ved kvalitative metoder er at forskeren ønsker å få mye informasjon ut av et begrenset antall deltakere. Antallet avhenger av problemstillingen og størrelsen på studiene, og ved mindre studier over begrenset tidsperiode begrenser forskeren seg gjerne til færre enn 10 deltakere (Johannessen, et al., 2010). Forskningsprosjektet mitt er over en begrenset tidsperiode og har en begrensning på størrelse, derfor valgte jeg å holde meg til tre deltakere som ble plukket ut etter bestemte kriterier. Utvalget man velger skal være hensiktsmessig i forhold til det fenomenet man ønsker å få en bedre forståelse av. Derfor må man velge deltakere som har de egenskapene eller kriterier som har størst sannsynlighet for å belyse problemstillingen (Thagaard, 2013; Dalen, 2013; Kvale og Brinkmann, 2015). Kriteriene jeg brukte for å velge ut deltakerne mine var at to av dem skulle være utdannede barnehagelærere som arbeidet med barn fra 3-6 år og en skulle ha en utdanning i spesialpedagogikk. Videre ville jeg ha representanter fra både avdeling- og basebarnehage, og deltakere fra begge kjønn. Jeg endte opp med å benytte semistrukturerte intervju av to pedagogiske ledere, en fra basebarnehagen og en fra avdelingsbarnehage. Til slutt intervjuet jeg en spesialpedagog. Alle tre var under samme barnehageenhet og begge kjønn var representert.

Jeg hadde en tidlig plan på hvilke barnehager og deltakere jeg ønsket til mitt prosjekt, som jeg kjente gjennom min stilling. Først skrev jeg en prosjektbeskrivelse, og når det var godkjent av veileder og sendt inn til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) tok jeg uformell kontakt med hver enkelt og ledelsen i barnehagene for å forhøre meg om det var interesse for prosjektet mitt. Da prosjektet var godkjent av NSD tok jeg en formell kontakt med de aktuelle pedagogene, og det ble møtt med positivitet, men det var noen utfordringer med rekrutteringen. Etter at en av pedagogene hadde lest prosjektbeskrivelsen ønsket hun ikke lenger å delta på grunn av manglende erfaringer fra storbarnsavdeling. Dette førte til at jeg måtte ut å finne en ny deltaker. Da sendte jeg mail til en annen pedagog på en storbarnsavdeling fra samme barnehage, og han ønsket å delta i prosjektet.

Mine deltakere kjenner jeg til fra før, og alle arbeider under samme barnehageenhet som består av en basebarnehage og en avdelingsbarnehage. Jeg intervjuet en barnehagelærer fra hver barnehage og en spesialpedagog som arbeider på tvers av disse. Jeg fikk representanter fra begge kjønn. Trude er utdannet barnehagelærer og arbeider ved

basebarnehagen og har jobbet under nåværende enhet i 10 år. Før hun tok utdannelsen arbeidet hun som assistent ved samme enhet. Tore er også utdannet barnehagelærer, og har arbeidet ved nåværende avdelingsbarnehage i 9 år. Inger startet som avdelingsleder (barnehagelærer) for 38 år siden, men startet ikke i nåværende barnehage før i 1985. I etterkant har hun tatt videreutdanning som spesialpedagog og vært assisterende styrer for en kortere periode.

Barnehagene er omtrent like i størrelse, hvor basegruppen hadde 19 barn og 3 voksne, mens avdelingsgruppen hadde 18 barn og 3 voksne. Men i og med at det er en base- og en avdelingsbarnehage er strukturen og organiseringen ulike.

4.4 Intervjusituasjonen

Intervjuet fant sted på grupperom i barnehagene til deltakerne, og de fikk selv velge hvilke dager og tidspunkt som passet for dem. Jeg møtte opp i barnehagene en halvtime før intervjuene skulle starte for å forberede meg litt på spørsmålene, bli kjent med rommet vi skulle bruke og for å sette frem kaffe og vann. Jeg var ganske spent i forkant av intervjuet i og med at jeg kjente deltakerne mine fra før, derfor valgte å innlede intervjuet med en uformell samtale for å lette på og ufarliggjøre situasjonen, også hadde jeg med meg en kopi av intervjuguiden som en støtte. I samsvar med Kvale og Brinkmann (2015) ga jeg litt formell informasjon om hva jeg ønsket å få ut av intervjuet, at jeg hadde med båndopptaker og at det fortsatt var mulig å trekke seg fra prosjektet. Til slutt ga jeg dem tid til å skrive under på samtykkeerklæringen.

Fordelen med opptak er at alt som sies blir bevart, og da kan forskeren konsentrere seg om deltakeren, hans/hennes reaksjon og det de forteller (Thagaard, 2013). Selv synes jeg at dette var med på å senke mine skuldre før vi satte i gang intervjuet, og det virket som at deltakerne mine var avslappet og komfortable også.

Som intervjuer bør man være bevist på å lytte, vise interesse for det deltakeren forteller, og at de skal få god tid på å tenke (Dalen, 2013; Kvale og Brinkmann, 2015). Dette er noe jeg var bevisst på under mine intervju gjennom kroppsspråk, ved å stille oppfølgingsspørsmål der det trengtes, også ga jeg dem gode pauser etter hvert svar for å se om de kom på mer å fortelle. Det var da særlig et av intervjuene hvor jeg ble testet som intervjuer. Jeg fikk noen korte svar til å begynne med, sånn at jeg var nødt til å komme med en del oppfølgingsspørsmål for å få litt mer utdypende uttalelser, men dette løsnet utover i intervjuet. Varighetene på intervjuene havnet på rundt 20-25 minutter, og svarene jeg fikk var

relevante for problemstillingen. Synes også at intervjuene bar preg av at det ble en samtale, hvor spørsmålene og svarene kom naturlig. Deltakerne ga også uttrykk for at temaet «de stille barna» var et veldig spennende felt, og de syntes det var et viktig tema som det burde være mer fokus på i barnehagen.

4.5 Transkribering

«Transkripsjon er oversettelser fra talespråk til skriftspråk» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.205), og det er en prosess hvor man klargjør datamaterialet for systematisert analysing. Det er noen ulemper med å transkribere lydopptak, og det er at man kun får med det verbale, og ikke kroppsspråk, blikk-kontakt og andre non-verbale uttrykk (Kvale og Brinkmann, 2015).

Jeg valgte å gjennomføre transkriberingen selv for å bli godt kjent med datamaterialet mitt, og jeg utførte transkriberingen rett etter at jeg hadde utført intervjuet. Grunnen til det var at da hadde jeg intervjuet ferskt i minnet, og kunne notere meg non-verbale uttrykk på de stedene hvor jeg følte at det var nødvendig for sammenhengen. Deltakerne hadde en tendens til å avslutte midt i en setning for så å begynne på en ny, noe som gjorde det vanskelig å transkribere en forståelig tekst. Derfor valgte jeg å kutte bort den påbegynte setningen. Jeg markerte stille pauser med tre punktum (...) eller (...eh ...). Jeg valgte å skrive på bokmål, og anonymisere deltakerne og personene i den transkriberte teksten.

4.6 Analyseprosessen

Analyseprosessen er en prosess hvor forskeren systematisk ordner datamaterialet for å komme frem til et resultat. Det er en aktiv prosess hvor forskeren organiserer datamaterialet ved å bryte det ned til koder og kategorier (Fejes & Thornberg, 2009). Man kan benytte en åpen form for koding, som innebærer at man setter navn på hva deltakeren har snakket om. Kodene kan deretter grupperes i temaer sånn at man får mer oversikt (Nilssen, 2012; Kvale og Brinkmann, 2015). Denne fremgangsmåten brukte jeg i analyseprosessen fordi den ga meg en god oversikt over utsagnene til alle deltakerne i intervjuene. Jeg startet å lese gjennom datamaterialet nøye opptil flere ganger for å finne gjentakelser eller mønster, sette koder og betegnelser på disse for hvert intervju og finne ut hva som var essensen i det deltakerne fortalte. I tillegg markerte jeg relevante sitater. Når det kom til transkribering, lesing av datamaterialet og utarbeidelse av koder, valgte jeg å gjøre alt selv, for å bli kjent med hver minste detalj av materialet og få en god oversikt. Etter mange gjennomlesninger og

utarbeiding av koder, tok jeg kodene fra alle intervjuene og satte dem sammen, og da så jeg at det var mange av dem som gikk igjen i alle tre intervjuene. Blant annet bruken av smågrupper, organisering i barnehagehverdagen, samarbeid blant personalet, voksentetthet, mestring og tilrettelegging. Så valgte jeg å samle kodene i kategorier, for så å ordne sitatene jeg hadde markert fra deltakerne inn i en passende kategori. Hensikten med dette var å organisere datamaterialet for å få svar på problemstillingen ved dette studiet, og finne hva deltakerne la vekt på i arbeidet med de stille barna. Å organisere datamaterialet på denne måten er for at forskeren skal kunne finne et mønster som kan bidra til å skape mening i materialet, og at det resultatet man sitter igjen med skal kunne representere datamaterialet på en god måte (Fejes & Thornberg, 2009).

For å kategorisere datamaterialet benyttet jeg meg av en reduksjonsprosess, som innebærer å finne kjernen i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg benyttet meg av denne fremgangsmåten for å kunne se hvilke temaer som gikk igjen, og om det fantes noen fellestrekk i de ulike intervjuene. Datamaterialet viste at pedagogene var bevisste på de stille barna i deres organisering av barnehagehverdagen, og resulterte i tre kategorier som jeg anså som funn som kunne besvare problemstillingen: «*Hvordan ivaretar barnehagelærere de stille barna, og hvordan kan organisering i barnehagen påvirke de stille barna?*». Det endte derfor med at kategoriene ble; *struktur, sosial kompetanse og ulike individ og ulike behov*. Den første kategorien, struktur og organisering, inneholder pedagogenes tanker og refleksjoner omkring barnehagens størrelser, organiseringen og strukturen, og hvordan dette kan være med å påvirke de stille barna på ulike måter. Den andre kategorien valgte jeg å kalle sosial kompetanse. Bakgrunnen for dette var at deltakerne var opptatt av at de stille barna skulle få oppleve å være en del av fellesskapet og erfare hvordan det er å ha en venn. I sammenheng med dette ble det fokus på hvordan pedagogene arbeidet for å kunne bedre den sosiale kompetansen til de stille barna, slik at de kunne få oppleve dette fellesskapet. Den siste kategorien, ulike individ og ulike behov, bunner i at pedagogene var opptatt av at alle barn er forskjellige og at dette må tas hensyn til. En felles nevner var at alle trenger å føle mestring for å kunne ha en positiv utvikling, selv om det kan variere hva som skaper mestring for den enkelte. I samsvar med dette kom blant annet samarbeid frem som en sentral rolle i arbeidet med de stille barna, for å kunne legge til rette for den enkeltes behov og forutsetninger. Da prosessen med å utvikle kategoriene var ferdig, leste jeg gjennom datamaterialet opptil flere ganger for å forsikre meg og at de kategoriene jeg kom frem til, faktisk var det pedagogene vektla i sitt arbeid med de stille barna.

4.7 Forskerrollen

Forskere er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, for når det kommer til stykket er det forskerens kunnskap, erfaringer, holdninger, verdier og valg som er den avgjørende faktoren (Postholm, 2010; Kvale og Brinkmann, 2015). Det er viktig å bruke kunnskapen og erfaringene man har i intervjusituasjonen, slik at man kan gi best mulig forståelse av deltakernes erfaringer og opplevelser (Dalen, 2013). Jeg valgte å lese meg opp på temaet «de stille barna», før jeg satte i gang intervjuprosessen. I tillegg har jeg en bachelorgrad som barnehagelærer og nå en påbegynt mastergrad i spesialpedagogikk, samt at jeg har erfaring fra barnehagefeltet. Dette gjør at jeg sitter inne med kunnskaper og erfaringer som gjør at jeg kan vise forståelse for deltakernes utsagn og hverdag i barnehagen. Min forforståelse kan også ha påvirket intervjusituasjonen gjennom hvordan jeg har utformet intervjuguiden, selve intervjusituasjonen, tolkningen av data i etterkant og valg av oppfølgings spørsmål.

Det jeg var litt nervøs for i forkant av intervjuene var at jeg ikke skulle gå inn i en profesjonell rolle og at jeg skulle bli lett påvirkelig, i og med at jeg kjente deltakerne mine fra før. For om man har en nær og personlig relasjon med intervjupersonene, kan dette være med på å påvirke resultatene og tolkningen i etterkant, eller at den profesjonelle avstanden blir brutt (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg merket at med en gang jeg satte på båndopptakeren ble det en helt annen stemning i rommet, og vi gikk alle inn i en mer profesjonell rolle. Med en gang båndopptakeren ble skrudd av, kom latteren og den mer vennskapelige relasjonen tilbake. Disse relasjonene vil jo være med på å prege intervjusituasjonen, men det er vanskelig å vite om det deltakeren forteller er påvirket av relasjonen til meg eller ikke.

4.8 Kvalitetssikring

Forskeren er sentral når det gjelder å ha en høy kvalitet på forskningen, for kvaliteten blir påvirket av forskerens evne til å bearbeide og tolke dataen (Postholm, 2010). Kvaliteten i kvalitativ forskning blir målt ut i fra ulike begreper, blant annet troverdighet og pålitelighet. Av de begrepene som er nevnt over kan man si at troverdighet er et av de mest fremtredende kriteriene for kvalitet i forskningen, og det kan blant annet oppnås gjennom gode beskrivelser og redegjørelser av valg og sin egen forståelse (Kvale og Brinkmann, 2015). Pålitelighet og troverdighet går litt om hverandre, for pålitelighet handler også om at valg skal beskrives og synliggjøres. Dette kan man gjøre ved å ha med relevante vedlegg i oppgaven, redegjøre for valg som har blitt tatt for å komme frem til forskningens konklusjon (Postholm, 2010; Kvale

og Brinkmann, 2015). For å skape troverdighet og pålitelighet har jeg valgt å beskrive valgene jeg har gjort gjennom denne forskningsperioden. Jeg har blant annet gitt en beskrivelse på hvorfor jeg har valgt akkurat dette temaet, redegjort og begrunnet valg jeg har tatt underveis og hvordan jeg har kommet frem til dem, også har jeg lagt ved relevante vedlegg (godkjennelse fra NSD, informasjonsskriv, intervjuguide og samtykkeerklæring). På denne måten kan de få en forståelse for valgene jeg har tatt og muligheten til å følge forskningsprosessen min fra start til slutt. Man kan stille spørsmålstegn ved om intervju som datainnsamlingsmetode er troverdig nok, fordi informasjonen deltakerne gir kan være usanne, men ved å beskrive og redegjøre for mine valg og refleksjoner innen tematikken «de stille barna», vil kanskje andre personer som har kjennskap til feltet vurdere om de kjenner seg igjen.

Kvalitetssikring er en prosess som foregår gjennom hele forskningsprosessen, også ved datainnsamlingen, og da er relasjonen mellom forsker og deltaker en viktig faktor. Hvordan forskeren opptrer i intervjusituasjonen blir her en sentral faktor (Thagaard, 2013). Jeg var opptatt av at intervjuet skulle skje under trygge omgivelser og valgte derfor å ha intervjuene i barnehagen. Deltakerne fikk også mulighet til selv å velge en dag og et tidspunkt, og det kan ha vært med på å gjøre dem mer mentalt tilstede, for da har de satt av tid til intervjuet uten at det kommer andre ting i veien. I intervjusituasjonen prøvde jeg også å være en aktiv lytter, vise interesse for det deltakerne fortalte og stille oppfølgingsspørsmål der noe var uklart. Jeg var også bevisst på at jeg skulle gi deltakerne tid til å tenke, og jeg fikk til det på en god måte ved at jeg ga dem en tenkepause helt til de ga meg tydelig tegn på at de var ferdig. Det at man stiller gode spørsmål og har kunnskap om temaet det skal snakkes om er også med på å øke kvaliteten på datainnsamlingen (Postholm, 2010; Kvale og Brinkmann, 2015). Derfor leste jeg meg opp på temaet «de stille barna» i forkant av intervjuet, og brukte god tid på å utarbeide gode åpne spørsmål og hvordan jeg skulle formidle dem. Dette kan være med på at deltakeren i større grad forteller utfyllende om sine erfaringer, tanker og opplevelser (Dalen, 2013).

4.9 Etiske betraktninger

I min forskning valgte jeg som sagt å bruke kvalitativ intervjumetode og da blir det gjerne en nær kontakt mellom forsker og deltaker, og en konsekvens av dette er at det kan være vanskelig å anonymisere de som har deltatt i prosjektet (Thagaard, 2013). Derfor er det et krav om at forskning som omfatter personopplysning er meldepliktige. Derfor sendte jeg inn

et meldeskjema til NSD hvor jeg beskrev prosjektet mitt og la ved et utkast til intervjuguide og informasjonsskrivet jeg skulle sende ut til deltakerne. På den måten kan NSD vurdere om jeg følger de etiske retningslinjene. Etter at å ha fått klarsignal fra NSD, er det viktig å få et informert samtykke fra deltakerne, som innebærer at de har fått informasjon om prosjektet og de etiske retningslinjene (Kleven, 2011; Dalen, 2013; Thagaard, 2013; Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg sendte derfor ut informasjonsskrivet med samtykkeerklæring på mail til deltakerne, så ble dette signert før intervjuet. I tillegg fikk de en påminnelse om at prosjektet er frivillig og at alt blir anonymisert. Anonymisering er noe som står sentralt, og det innebærer at deltakerne som har deltatt i studiet er sikret at informasjonen han/hun gir ikke skal gjenkjennes av andre (Dalen, 2013; Thagaard, 2013). Jeg har valgt å løse dette ved å tildele deltakerne mine fiktive navn i teksten, jeg nevner heller ikke navn på arbeidsplassen deres. Transkriberingen har jeg valgt å gjøre på bokmål, og da blir det lettere å opprettholde anonymiteten til deltakerne, selv om dette kan gå ut over dataens pålitelighet.

5. Presentasjon og drøfting av funn

Dette kapittelet vil inneholde en gjennomgang av de mest sentrale funnene jeg fikk i min forskning. Sitater fra deltakerne mine vil bli sett i sammenheng og drøftet med aktuell teori og forskning fra kapittel 2 og 3. Mine tolkninger av datamaterialet viste at pedagogene var bevisste og oppmerksomme på barn med stille atferd, og hadde gjort seg opp en mening om hva det vil si at et barn har en slik atferd. Det var noen mønster som gikk igjen i intervjuene, og jeg endte derfor opp med å få kategoriene struktur og organisering, sosial kompetanse og ulike individ og ulike behov. Hver kategori vil bli presentert enkeltvis.

5.1 Struktur og organisering

Hos alle deltakerne var struktur og organisering noe som ble gjentatt i all data, og ble ansett som svært viktig i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Pedagogenes oppmerksomhet på de stille barna var også gjennomgående i intervjuene. De store nye barnehagene som blir bygget følger stort sett baseprinsippet og med tanke på dette forteller Trude at *«da er det ekstra viktig å være oppmerksom på de stille barna»*. Man kan tenke seg at det er viktig, for de stille barna kan gjerne føle ubehag når det er mange mennesker og lite forutsigbarhet. De store barnehagenes hverdag består ofte av mye lyd og fart, mange mennesker og situasjoner som kan virke stressende for det stille barnet skriver Flaten (2013), og dette tar også spesialpedagogen Inger opp i løpet av intervjuet: *«En stor base, med 18 barn på en avdeling som løper omkring. Det er lyd her og det er lyd der, og det skjer noe der og det kommer noen der. Da kan det være vanskelig å ta inn alle inntrykkene som kommer og da særlig for et stille barn»*. Med tanke på dette var det flere faktorer som pedagogene tok opp som viktig i arbeidet med de stille barna og kvaliteten på strukturen i barnehagen, blant annet organisering, gruppestørrelser og voksentetthet. Dette anser også Flaten (2013) og Gjertsen (2013) som sentrale faktorer for å oppnå en god struktur og kvalitet i barnehagen.

Organisering innenfor base- og avdelingsbarnehager og hvordan det påvirker de stille barna står sentralt i min forskning. Og et spørsmål jeg da særlig var opptatt av å få klarhet i var om en avdelingsbarnehage og deres organisering er et bedre alternativ for de stille barna, enn en basebarnehage. Derfor var jeg interessert i å høre hva pedagogene tenkte om dette. Organisering ble ansett som viktig hos alle deltakerne i dette prosjektet, og Trude fra basebarnehagen forteller blant annet at:

«Organiseringen har kjempe mye å si, og det er helt sikkert en forskjell mellom base og avdeling. Men jeg tror at hvis man jobber på en base må man organisere seg på en litt annen måte, og hvis man er flink til det og har kunnskapen og erfaringen, tenker jeg at det ikke trenger å være noe dårligere enn

avdelingsbarnehage» ... «basebarnehager stiller større krav til de voksne om hvordan vi organiserer oss, og hvis man ikke greier å organisere seg på en god måte i en basebarnehage, så tror jeg det kan være negativt for de barna som strever».

Da jeg startet dette prosjektet hadde jeg en tanke om at de stille barna lett kunne forsvinne i mengden i en basebarnehage, men som Trude forteller, så har organiseringen på basen mye å si. Får man til en god organisering og gode rutiner, trenger ikke nødvendigvis det ene være bedre enn det andre for det stille barnet. Dette samsvarer med det Andersen et. al. (2009) og Barsøe (2010) skriver, om at alle barn har behov for forutsigbare og gode rutiner, og da særlig de stille barna. Her bør man også ha det motsatte i tankene, hva vil det for eksempel si for de stille barna om organiseringen er like dårlig på både base- og avdelingsbarnehagen. Det er ingen fasitsvar på dette, men det kan tenkes at dersom organiseringen er like dårlig i begge barnehageformene, vil det stille barnet uansett bli utilpass.

Gode rutiner og forutsigbarhet er som sagt noe de stille barna har behov for og det innebærer for eksempel at barnet vet hvilke voksne som er i barnehagen, faste plasser under måltidet, hvilke aktiviteter man skal ha i løpet av dagen og lignende. Dette kan bidra til at barnet blir bevisst på hvilke forventninger det stilles til ulike situasjoner og hva som skal skje til visse tider. Men på en annen side kan ikke hver dag i barnehagen være helt lik, for det er mange barn med ulike behov som det må tas hensyn til. Derfor blir det nødvendig å forberede de stille barna før eventuelle aktiviteter eller rutiner blir brutt, og på den måten kan barnet oppleve den nye situasjonen som tryggere. Moser og Tholin (2013) og Ogden (2015), skriver blant annet at organisering og gode rutiner er viktig, men at det kan variere hva som gir god kvalitet ut fra ulike faktorer, som for eksempel om det er en basedrevet eller en avdelingsdrevet barnehage, størrelse og beliggenhet. Her finnes det nok ikke noe fasitsvar på hva som fungerer best for alle barn, men i samsvar med det Trude nevner, om det å greie å organisere hverdagen på en god måte, vil nok det være til en fordel for de aller fleste. Man kan se tendenser til at de nye barnehagene, både avdelings- og basebarnehager, bærer preg av kvantitet fremfor kvalitet. I følge Moen og Granrusten (2012) og Wilhjelm (2013) blir barnehagene større uten tanke på barnets romopplevelse, og med dette følger også et økt antall barn. Dette kan bidra til at barnehagen kan få en uoversiktlig hverdag med mange mennesker og vanskelige forhold. Og som Trude nevner, så stiller dette større krav til de ansatte med hensyn til organisering og planlegging.

Kunnskap blant personalet for å øke kvaliteten på organiseringen er noe Tore anså som en viktig faktor i arbeidet med de stille barna:

«System er bra, men det kan alltid bli bedre. Vi trenger kunnskap om struktur og organisering ... Det har vært ganske stor bevissthet rundt de stille barna de siste 5-6 årene. Så vi har tatt en del kurs og vært med på en del prosjekter, som flerfagligblikkprosjektet som Kvello har satt opp, som var utrolig viktig for strukturen på avdelingen og for å klare å fange opp barn som strever».

Som Tore forteller så kan strukturen alltid bli bedre, derfor vil det å tilegne seg ny kunnskap stå sentralt for å øke kvaliteten. Det er nettopp derfor flerfagligbikk ble utarbeidet av Trondheim kommune, for å veilede barnehagene for å bedre strukturen, og få hjelp til eventuelt å fange opp barn som strever. På den måten vil personalet rundt om i barnehagene opparbeide større kunnskap om hvordan de kan organisere barnehagehverdagen for å øke trivselen og utviklingen til barna. I noen tilfeller kan det tenkes at organiseringen av hverdagen ikke vil gjøre en forskjell for de stille barna, og da kan det være nødvendig å se på hvordan barngruppen fungerer sammen ifølge Kvello (2013).

«Det handler litt om gruppesammensetning, og hvis en base for eksempel har 14 gutter på 5 år, også har du en liten en som er 3 år og veldig sky, da kan det bli veldig voldsomt. Så det blir vurdering av enkelttilfeller ... Men så er det den faktoren at folk er forskjellige. Noen stille barn klarer det supert på en base, mens noen vil slite».

fortalte Inger da jeg spurte om hennes erfaringer i forhold til stille barn på base- og avdelingsbarnehage. Som hun sier, så blir det en vurderingssak, for alle barn er ulike. Selv om en måte å organisere på og en gruppesammensetning fungerer for et stille barn, trenger det ikke nødvendigvis å fungere for et annet. Barn er unike individer med ulike behov og reaksjonsmåter, og det må de få lov til å ha, bare det ikke hemmer en positiv utvikling (Lund, 2004; Barsøe, 2010).

5.1.2 Voksnetthet

Bemanningen i barnehagen blir diskuterte i både stortingsmeldinger, i barnehageloven, av forskere og personalet, og det som går igjen er at voksenttheten har stor betydning for barns trivsel og for å få en best mulig kvalitet i barnehagen, (Flaten, 2013; Gjertsen, 2013). Da jeg spurte deltakerne min om hva de tenkte om voksenttheten i barnehagen, svarte Inger og Trude at: *«generelt så er grunnbemanningen i barnehagen for lav»*. Dette var også Tore enig i, men han hadde flere tanker om dette temaet, blant annet at:

«vi må være realistiske. Alt handler om struktur og rutiner. Det går bra med å ha en stram struktur med kjente rutiner ... For av og til kan vi være 7 voksne på avdeling med forskjellige studenter og grunnbemanning og sånt, og da blir det bare kaos. Så det er ikke nødt til å bli bedre bare fordi at man har flere voksne, men det kan det. Det handler om struktur det også».

Hvor mange barn per voksne bør det da være, uten at det går ut over trivselen og utviklingen til barna? Som Tore forteller så finnes det en øvre grense på hvor mange voksne det kan være

inne på avdelingen før det også vil gå ut over kvaliteten. Om det er mange ansatte kan det også være at flere av dem har manglende utdanning og kompetanse, og vil kanskje ha utfordringer med å tilpasse hverdagen til det stille barnet. Hvor mange ansatte per barn det bør være finnes det foreløpig ikke noe fasitsvar på, men med tanke på dette kan det være lurt å drøfte hvilken utdanning, kompetanse og kunnskaper personalet skal ha uansett om det er lav eller høy voksentetthet ifølge Kvello (2013) og Ogden (2015).

I de senere årene har det blitt bygget mange og store fleksible barnehager med åpne løsninger og et økende antall barn, som igjen fører til flere ansatte. Det er ulike oppfatninger på om store barnehager er til en fordel eller ikke, men Tore var av den oppfatning at store barnehager var viktig *«for å kunne samle mest mulig fagfolk på samme hus ... for da er det lettere å få hjelp og utnytte kompetansen ... men det er en øvre grense så klart»*. Som Tore sier her, så vil et stort antall barn bety mange voksne, som kan bidra til bredde og dybde i fagkunnskaper og kompetanser blant personalet. I sammenheng med det Tore forteller kan mange voksne med kunnskap og kompetanse være med på å øke kvaliteten ved at de voksne kan gi rett stimulering til de stille barna, skriver Flaten (2013) og Gjertsen (2013). Slik jeg oppfattet deltakernes svar ved intervjuene, anså de seg som heldige fordi de har mange spesialpedagoger som er ansatt innen enheten. *«Vi er heldig for at vi har så mange spesialpedagoger på huset. Selv om de er knyttet opp til andre oppgaver så er kunnskapen her, og det er en god måte å få hjelp på»*, fortalte Tore. Ved å ha spesialpedagoger som er fast ansatt ved enheten vil det være en lavere terskel på å spørre om hjelp og veiledning i arbeidet med de stille barna, og det er hensiktsmessig å ha kunnskapen blant personalet for å ha en god kvalitet på barnehagetilbudet, ifølge Kvello (2013) og Ogden (2015). Dette underbygger tanken om at store barnehager med mye fagkunnskap innad i personalet er hensiktsmessig, men til tross for de store barnehagene kan det se ut til at både forskere og ansatte tenker at grunnbemanningen generelt er for lav.

Barnehagehverdagen bærer preg av et mindre antall ansatte, som skal ha oversikt over en stor barnegruppe (Seland, 2009). Dette forutsetter at barnegruppen må gjøre som forventet for at mindretallet av ansatte skal greie å ha kontroll. Dessuten er det mange barn med ulike individuelle behov som ønsker oppmerksomhet, og det kan være vanskelig å se alle når det er en lav grunnbemanning. I sammenheng med dette fortalte Trude at:

«ofte er det en stor utfordring for oss i barnehagen, for den voksentettheten vi har er belaget på at man skal ha ei gruppe med barn hvor alt er greit, uten ekstra behov. Man merker det veldig godt hvis man har ei gruppe hvor man har barn som trenger en del ekstra som ikke kvalifiserer til å få spesielle tiltak. Da er det utfordrende å finne tid til alle disse ungene og tilrettelegge for dem. Også er det noe med det

ansvaret man har for de andre ungene, og at det ikke går ut over dem og da. Og det kan jo være med de stille barna som er «flinke» og «klarer seg selv», og hvor viktig at de ikke blir glemt».

Som Trude forteller er bemanningen tatt utgangspunkt i at man har en barnegruppe hvor ingen barn har utfordringer, mens i realiteten er det mange barn som har ulike behov og vansker uten at de får særskilt tiltak for det. Da kan det være vanskelig for de voksne å gi alle barna den oppmerksomheten og nærværet som de kanskje har behov for. Ser man dette i sammenheng med Kvello (2013) viser det seg at i de tilfellene hvor det er mange barn per ansatt, viste barna ulik negativ atferd og utrygg tilknytning, mens de voksne var mer anspent og stresset. Det kan da tenkes at en slik barnehagehverdag med mye stress kan føre til mye sykdom bland de ansatte, noe som gjør at man må benytte seg av forskjellige vikarer. Med tanke på de stille barna, vil det da være hensiktsmessig å benytte seg av noen få faste vikarer. Bruk av mange forskjellige vikarer, kan muligens være en risikofaktor for de stille barna vad at de ikke får noen trygg tilknytning hos de voksne.

5.1.3 Gruppesammensetning

Det er ingen gitte retningslinjer for hvordan barnegruppen skal organiseres, men det vi vet er at det er vanskelig å finne en organisering som dekker alles behov, og at kvaliteten på gruppa er avgjørende for barns utvikling, ifølge Stensaasen og Sletta (1998) og Flaten (2013). Om vi da skal ta de stille barnas behov i betraktning, så er det flere forskere som anser inndeling i mindre grupper som en fordel i arbeidet med disse barna. Dette blir blant annet begrunnet med at hverdagen i barnehagen bærer preg av mye lyd og fart, som gjør at de stille barna kan begynne å skjerme seg mot de andre i gruppen, og da kan det være lurt å få struktur og ro rundt barnet ved å dele inn i smågrupper (Flaten, 2013). De ansatte får også bedre muligheter til å danne nære relasjoner til hvert enkelt barn, gi tydelige og faste rammer, og på den måten skape trygghet og oversikt, skriver Andersen et. al. (2009). Disse oppfatningene fikk jeg av svarene deltakerne ga meg i intervjuene også. Både Tore og Trude nevnte at de benyttet seg av små grupper ofte i det pedagogiske arbeidet, og synes at det har hatt en god effekt på barna i deres gruppe. Trude fortalte også at hun har hatt erfaringer med barnegrupper, hvor det har vært barn med sterke personligheter som snakker høyt, byr seg frem og overkjører de stille barna og de derfor har sett seg nødt til å dele opp barnegruppen og arbeide i smågrupper.

«Vi jobber i mindre grupper, og det gjør vi ganske mye. Vi ser eksempler på det hele tiden at unger ikke kommer så mye frem i den store gruppa, men som plutselig gjør det i mindre grupper. Om det er i samlingsstund eller mindre aktivitetsgrupper, så viser dem seg fra en helt annen side, eller hvis de blir satt sammen med noen som de ikke er så mye med eller og at de da på en måte blomstrer litt» ... «Så det

går mye i det å dele inn i smågrupper. Forskjellige smågrupper, noen ganger etter alder, noen ganger etter interesse og behov».

Ut fra det Trude sier her, kan det virke som at de tar hensyn til og tilpasser ettersom hva barnet har behov for. Dette er noe som samsvarer med det flere teoretikere mener om at alle barn er forskjellige og har ulike behov, men ifølge Guvå (2007) så utvikles barnet best om det føler seg en del av fellesskapet, så da kan det tenkes at gruppeinndelingen har en sentral rolle med tanke på de stille barnas behov.

Om små grupper har en hensikt for de stille barna var noe spesialpedagogen Inger syntes det var vanskelig å svare på. Hun følte at man må se an hver enkelt situasjon, men av og til kan man gjøre noen grep som for eksempel «*å ha en liten gruppe som kan leke inne sammen med den gutten, mens resten kler på seg. Bruk tiden, bruk rommet og organiser*». Med tanke på dette sitatet fra Inger, så har kanskje det stille barnet behov for å kunne bli skjermet sammen med noen få barn for å skape gode samspill. På en annen side kan det tenkes at de andre barna blir misunnelige og lurer på hvorfor han/hun får lov og ikke de. Om slike situasjoner skulle oppstå, vil det nok være mest hensiktsmessig å bare slå fast at i dag skal han/hun få være inne med han/hun, fremfor å argumentere så mye. Det kan også tenkes at når det dannes små grupper, blir alle barna med særlige behov samlet i denne gruppen fordi det kan virke som at de er på samme utviklingsnivå. Dette kan fungere, men allikevel kan det tenkes at det er hensiktsmessig å ta med et barn som er sosialt sterk, slik at det stille barnet kan lære og utvikle sine sosiale ferdigheter gjennom leken av sine jevnaldrende, jf. Kvello (2013). Nettopp derfor kan det gi en fordel å danne grupper hvor det er fokus på å lære av hverandre gjennom leken. Så om man bruker litt tid å tenke gjennom hvordan man tilpasser gruppen etter det stille barnets behov, vil det kunne føre til at gruppen fungerer godt, jf. Vedeler (2007), Løge (2011) og Flaten (2013). I samsvar med dette fortalte Trude om sine erfaringer hvor noen samspill fungerte dårligere enn andre:

«Vi har også sett at det kanskje er noen som ikke er en så god match. Hvis man for eksempel har et barn som blir litt overkjørt, fordi man havner sammen med noen som er litt glad i å styre, og det er en litt dårlig match for det barnet, så er det ikke noe med at de ikke skal få lov å leke sammen, men vi må prøve å skape flere gode samspill, som kanskje er bedre for barnet, som er mer positivt og gjør at de kan komme mer frem, og komme med sitt og utvikle seg».

Så klart er det viktig at barnet kan få leke med dem han/hun føler seg trygge med, men som Trude sier her, så er det også nødvendig at barnet får muligheten til å skape andre gode samspill. Og om det er noen gruppesammensetninger som fungerer bedre enn andre for det stille barnet, så bør man notere seg det slik at man kan benytte denne gruppen videre.

Fordelen med det er at stabile grupper vil kunne bidra til å skape trygghet hos det stille barnet,

i motsetning til smågrupper som veksler hyppig. Når man skal danne grupper, er det nødvendig å tenke over at man ikke skal kommandere barna til å leke sammen, selv om det kan tenkes at de har et godt utgangspunkt for et vellykket samspill. Det kan være at barn som har gode sosiale ferdigheter, ikke har noe interesse av å leke med det stille barnet som ikke tørr å utfolde seg, eller omvendt. I slike situasjoner kan man prøve å gjøre barna nysgjerrige ved å skape felles erfaringer i barnegruppen, slik at de kan ta dem med inn i leken, eller gå til innkjøp av lekematerieller som kan gjøre det lett for barna å inkludere hverandre, som for eksempel ulike spill ifølge Vedeler (2007). Eller ved å løfte frem de sterke sidene til det stille barnet som Trude fortalte i intervjuet. Med tanke på dette vil det kunne bidra til at det blir lettere å inkludere og stimulere de stille barna inn i en felles aktivitet eller lek, som ansees som nødvendig for barns utvikling (Vedeler, 2007).

Alle er forskjellige, og alle har ulike behov, man må derfor prøve så godt man kan å tilrettelegge for alle, men allikevel kan ikke alle få det som de vil hele tiden. Her blir det de voksnes ansvar å sørge for at alle barna, de som trenger ekstra støtte i hverdagen og de som ikke gjør det, blir sett og hørt i løpet av barnehagedagen. Og som Inger forteller, er det helt nødvendig å se ann hver enkelt situasjon før man tar avgjørelser og setter inn eventuelle tiltak. Dette samsvarer med Vedeler (2007), Løge (2011) og Flaten (2013) om at alle barn er forskjellige, og derfor må man prøve så langt det lar seg gjøre å tilpasse ut fra hvert enkelt barns premisser, som for eksempel størrelse på gruppa og gruppesammensetningen. For noen barn vil små grupper på to eller tre barn være best, mens andre ganger vil det være gunstig med flere barn. Noen som også kommer frem ved intervjuene med Tore og Trude er at tilpassing og gjøre det stille barnet trygt er viktig, men at det også er helt nødvendig å stille noen krav og utfordre barnet til en viss grad også:

«Det er viktig at de føler seg trygg og at de ikke blir pressa heller. Men så må man kanskje sette noen krav også, for det handler litt om å utvikle seg litt også, så finne en balanse da. Jeg tror hvertfall det er viktig å ha fokus på det enkelte barnet, og hva slags behov de har og hvordan vi kan møte dem på best mulig måte, og prøve å legge rette til det i en travel hverdag» ... «Også tror jeg at vi må være litt flinke til å se litt hvilke krav vi stiller til den enkelte kanskje. Man skal liksom ikke stille samme krav til alle. For noen er det kanskje nok å si navnet sitt i en samlingsstund, mens andre tåler å synge en hel sang foran 19 stykker, men jeg tenker at jo mer man lærer å kjenne ungene, blir man mer trygg på hva man kan utfordre barna på og hva de ikke synes er greit. Man må finne en god balanse».

Det Trude nevner her om å finne en god balanse mellom det trygge og utfordringer er en viktig del i det pedagogiske arbeidet i barnehagen for at barna skal oppleve å få mestring og en god utvikling. Tore hadde også samsvarende tanker:

«Som sagt så kan det virke som at de stille barna kommer mer til rette i mindre grupper og tørr å utfolde seg, men det er viktig å tenke på at man må utfordre barnet for at det skal få erfaringer og føle mestring, og at det skal få muligheten til å føle at det er en del av fellesskapet i gruppen, men i starten kan det tenkes at det å bli trygg i en liten gruppe er til fordel for barnets mestring».

Slik jeg oppfatter pedagogenes svar og teoretikerne kan det virke som at små grupper er helt nødvendig å benytte seg for å skape oversiktlige og trygge omgivelser for de stille barna, men at det etter hvert kan være lurt å øve seg på å være i større grupper. Som Trude nevner så lærer man barnet å kjenne, og da vet man hva som blir en god utfordring for det stille barnet, og hva det greier å mestre. Samfunnet i dag består stort sett av store grupper mennesker som barnet vil komme borti, for eksempel i barnehagen, skolen og arbeidslivet. Derfor vil det være hensiktsmessig at barnet får trent seg på hvordan det skal håndtere situasjoner som kan virke skummelt eller utfordrende allerede i barnehagen. Havner barnet i en situasjon hvor det får testet seg i en gruppe, kan pedagogen gjerne være tilstede eller i nærheten, slik at han/hun kan få veiledning om nødvendig, noe Tore mente var viktig når man satte sammen mindre grupper: *«da er det mest mulig å observere og veilede, og gjerne være litt føre var slik at de ikke skal få så mange dårlige erfaringer, konflikter og ... misforståelser. Så vi ser absolutt en stor fortjeneste av å ha barn i mindre grupper».*

5.2 Sosial kompetanse

Alle er forskjellige, skriver Barsøe (2010), noe som samsvarer med alle deltakerne jeg intervjuet. *«Barn er født forskjellige. Noen er født sjenerte. Man kan ikke forvente at alle barn skal være født ledere, det må være lov å bli leda også»*, fortalte Tore. I arbeidet med de stille barna blir nettopp dette et viktig spørsmål, er barnet stille av natur og foretrekker det sånn, eller er det et problem for barnet? Ut fra svarene fra datamaterialet oppfattet jeg at pedagogene var opptatt av at barna skal få lov til å være den man er, men om den stille atferden blir et problem for barnet og hemmer utviklingen hans/hennes bør man ta tak i dette. Den stille atferden bør tas seriøst, for ifølge Lund (2004) og Barsøe (2010) lar man ofte disse barna få lov til å være stille og forsiktige, som i noen tilfeller kan være med på å hemme en positiv utvikling, og da særlig innenfor den sosiale kompetansen til barnet. Da jeg spurte deltakerne om årsaken til den stille atferden, var pedagogene samsvarte. De fortalte at det kunne ha flere årsaker, men at den sosiale kompetansen og ferdighetene kunne være en faktor. Så klart skal et stille barn få lov til å trekke seg unna av og til om det foretrekker roligere omgivelser og alene tid, men man må passe på at det ikke går ut over den sosiale utvikling. Da er det nødvendig å være oppmerksomme på at man ikke glemmer disse barna, slik at de får

mulighet til å danne trygge relasjoner og vennskap. Dette var noe pedagogene anså som viktig i arbeidet med å utvikle den sosiale kompetansen til de stille barna.

5.2.1 Vennskap

Mennesker har et grunnleggende behov for å høre til et fellesskap, skriver Vedeler (2007) og Greve (2015), og i Rammeplanen (2011) nevnes det at barnehagen skal legge til rette for at barna skal kunne danne vennskap, noe som også sto sentralt i det pedagogiske arbeidet til pedagogene, Trude og Tore. Det inntrykket jeg fikk var at de var opptatt av at barna skulle finne noen man trives med og danne vennskap til: «*Vi er veldig opptatt av at alle skal ha mulighet til å skaffe seg venner*», forteller Tore i intervjuet. Kvello (2013) og Ogden (2015) skriver at barn er opptatt av å være sammen med jevnaldrende, og det er i dette samspillet at den sosiale kompetansen utvikles. Selv om barn er opptatt av å være med jevnaldrende, trenger det ikke nødvendigvis å føre til en positiv sosial utvikling.

«Det er kanskje noen som ikke er en så god match. Det har ikke noe med at de ikke skal få lov til å leke sammen, men vi må prøve å skape flere gode samspill, som kanskje er bedre for barnet, og som er mer positivt og gjør at de kan komme mer frem, komme med sitt og utvikle seg»,

noe som samsvarer med det Vedeler (2007) skriver om at ikke alle vennskap nødvendigvis gir en positiv utvikling. Her kan det virke som at de ansatte hjelper barnet med å danne flere gode samspill som kan bidra til en positiv sosial utvikling for barnet. Man bør derfor ha i tankene at man ikke kan tvinge noen til å bli venner, nevner Greven (2015). At et vennskap blir til, kan være en beskyttende faktor for uheldig utvikling, men barn kan ikke tvinges til å være med hverandre. Så ved å prøve å danne vennskap og gode samspill for barna eller ved å danne smågrupper, kan føre til at barna blir styrt til å være venn med noen de egentlig ikke vil være venn med. Det kan tenkes at personalet heller må hjelpe barna med å tilegne seg sosial kompetanse slik han/hun kan danne sine egne vennskap, ifølge Greve (2015).

De stille barna vil kanskje slite litt med den sosiale utviklingen, for Flaten (2013) skriver at for mange stille barn så kan det være vanskelig og ubehagelig å få oppmerksomheten til andre, noe som kan hindre at han/hun får gode sosiale opplevelser. Vennskap er også noe som må vedlikeholdes over tid ifølge Lund (2004), Vedeler (2007), Kvello (2012), Greve (2015) og Sundsdal (2015), noe som kan være vanskelig for de stille barna, og kan dermed oppleve å bli utestengt av de andre barna, som kan medføre at han/hun begynner å isolere seg. I slike tilfeller kan det være nødvendig at den voksne veileder og støtter barnet, og at barnet føler seg trygg med den voksne, noe alle pedagogene så på som nødvendig i arbeidet med de stille barna. «*Barn trenger en voksne som er nær, deltakende,*

som benevner, anerkjenner og bekrefter. Det er helt nødvendig å gi barna bekræftelse» forteller Inger i intervjuet. Både Tore og Trude kunne også si deg enig i dette, og de kunne også fortelle at det var viktig at den voksne var tilstede i leken for å observere og veilede ved å forklare at «nå kan du si nei» eller «nå er det din tur til å bestemme». Dette samsvarer med tankene Guvå (2007), Andersen et al. (2009) og Ogden (2015) har om viktigheten av at personalet bør støtte de stille barna i leken, slik at de kan hevde seg i sosiale sammenhenger, og at deres sosiale kompetanse utvikles. Til tross for at det er viktig å støtte barnet i sosiale sammenhenger, kan det drøftes om hvor mye vi bør hjelpe det. Om vi hjelper og støtter et barn for mye kan det tenkes at barnet blir styrt, noe som gjør at barnet ikke har muligheten til å opparbeide seg noe selvhverdelse. Så det kan tenkes at det er nødvendig å finne en mellomting mellom å støtte det stille barnet, men også gi utfordringer. Det som var gjennomgående i intervjuene til de pedagogiske lederne, Tore og Trude, var at de benyttet seg av smågrupper i arbeidet med de stille barna, for å danne vennskap og for å veilede dem i de sosiale settingene. «*Det er ikke nødvendigvis at vi er nødt til å ta de ut av avdeling, men vi sier at «ja men nå får dere lov til å være på lillerommet alene, også skal jeg passe på at ingen kommer og plager dere»*, nevnte Tore, mens Trude trakk frem av de deler inn i små grupper for at de stille barna kan finne «*koblinger som er positive for barna*». Dette gjør de ved å samarbeide på tvers av gruppene på basen, for da er det flere barn som man kan spille på og muligens danne et vennskap til. Dette er en faktor som blir sett på som en stor fordel ved å ha en basedrevet barnehage, det at man har mange barn å spille på for å danne gode samspill og vennskap, selv om det ikke er noen garanti for det. Som nevnt tidligere så er basebarnehager store og gjerne uoversiktlige som kan virke negativt inn på de stille barna. Om barnet med den stille atferden ender opp med å ikke komme inn i noen godt samspill til tross for at det er mange barn å spille på, kan det tenkes at han/hun kan prøve å være i en avdelingsbarnehage. I intervjuet med spesialpedagogen Inger, spurte jeg om de hadde noen erfaringer med å bytte et stille barn fra base til avdeling. Hun responderte med:

«det har hendt at barn som har fått plass på basen, og etter et år kunne vi se at kanskje det hadde vært like bra om det barnet hadde kommet ned hit, for her har vi avdelinger. Men vi flytter ikke på oss sånn» ... «Vi vurderer først innad, også lurere vi på om foreldrene synes det er greit. Det er liksom den veien det går. Noen ganger så har det vært gjort i forhold til at det er for stort og mye på basen, og det handler litt om gruppesammensetning».

Ut fra det Inger forteller her er det nødvendig å vurdere enkelt tilfeller. Det kan virke som at det å bytte fra base til avdeling eller omvendt er en slags siste utvei, etter at man har prøvd alt annet. Med tanke på vennskap bør hva som legges i vennskapsbegrepet være verdt å drøfte.

Det kan virke som at det å ha en venn er et kriterium for at et barn skal ha det bra. Så om vennskap er en slags forutsetning for å være lykkelig, kan det tenkes at fallhøyden blir stor for de som ikke oppnår dette. Som nevnt tidligere så vil alle bli en del av et fellesskap, og kunne ha gleden av å ha en venn. Og som Tore fortalte meg i intervjuet: «vi ønsker at barna skal få oppleve gleden av å ha en bestevenn, som man kan dele gleder og sorger med». Om dette skal gjennomføres kan det tenkes at pedagogene bør tilrettelegge barnehagehverdagen slik at det stille barnet får best mulig forutsetningen får å skape vennskap med jevnaldrende.

5.2.2 Trygge relasjoner

For å kunne danne et vennskap til noen, vil den trygge relasjonen være sentral, ifølge Flaten (2010), noe som også sto sentralt i det pedagogiske arbeidet til Tore og Trude. Det kan tenkes at barn som er stille har vokst opp i familier som ikke helt har plass til dem. Kanskje foreldrene har mye å streve med, eller et familiemedlem er alvorlig syk på kropp eller sinn og får derfor all omsorg. Det kan også være at det er de utagerende barna i barnehagen som tiltrekker seg oppmerksomheten til de voksne. Eller som Barsøe (2010) skriver, så kan den stille atferden komme av at barnehagehverdagen er travel, og at disse barna kan oppleve at de ikke får den oppmerksomheten de trenger for å danne en trygg relasjon til de voksne. Dette er noen faktorer som kan føre til eller forsterke den stille atferden hos et barn. For å unngå dette, var primærkontaktsystemet noe som ble nevnt hos pedagogene. Tore og Trude benyttet seg av dette systemet for å forsikre seg om at alle barna ble sett i løpet av dagen, og hadde hvertfall en voksen de kunne danne en trygg relasjon til.

«Vi bruker dette primærkontaktsystemet som en sikkerhet. Det er klart at vi jobber ekstra med det på småbarn. På storbarn har vi det ganske tett i begynnelsen når det er tilvenning, for da er man sikker på at alle barna blir sett ved at man har ekstra ansvar for sine. Vi sitter blant annet ved våre under måltidene. Vi er litt flinke til å tenke litt sånn at «nå har jeg vært mye med det og det barnet, men hun har jeg ikke vært så mye med, hun skal jeg gi litt ekstra denne uka», sånn at man er sikker på at alle blir sett og møtt»

fortalte Trude, noe som også samsvarte med det Tore fortalte i intervjuet. De delte opp slik at hver ansatt hadde seks barn som de fulgte ekstra. De benyttet seg også av de ukentlige avdelingsmøtene sine til å prate om enkelt barn, og om det er noe som kan gjøres for å bedre situasjonen til dette barnet. At de ansatte har sine primærbarn som de har ekstra ansvar for, og som de sitter ved under måltidene, kan ses i sammenheng med det Flaten (2013) skriver om rutiner og forutsigbarhet, og hvordan det kan være med på å trygge det stille barnet i den travle hverdagen i barnehagen. Det kan også tenkes at dette legger et godt grunnlag for at det stille barnet kan danne en trygg relasjon til sin primære voksne i barnehagen, og på den måten

vil han/hun få muligheter til å utvikle den sosiale kompetansen. For ifølge Flaten (2010) så vil en av forsvarsmekanismene til de stille barna, være å holde de andre unna de andre barna, fremfor å danne en relasjon til dem. Da kan det tenkes at det er ekstra viktig at de voksne støtter barnet og sørger for at det får en trygg relasjon til personalet og de andre barna.

De stille barna kan virke avvisende når noen prøver å danne en relasjon til dem, skriver Nielsen (2007). I forbindelse med dette nevnes viktigheten av at de ansatte ikke må gi opp barnet, selv om de kan virke avvisende. Om et barn avviser den voksne og den voksne lar han/hun gjøre det, vil det kunne gå ut over barnets grunnleggende trygghet og kunne bidra til å forsterke eller skape den stille atferden til barnet, ifølge Andersen et al. (2009). Videre nevnes det at det å skape trygghet hos barn som er stille og utrygge, vil kunne ta lang tid og være krevende. Derfor er det viktig å huske på at man ikke må «gi opp» barnet i forsøket på å danne en trygg relasjon. På den måten får barnet en bekreftelse på at den alltid kan regne med den voksne, ifølge Andersen et al. (2009), som også samsvarer med Trude sine tanker:

«At de blir møtt på en god måte av de voksne slik som de er. Også blir det vårt ansvar å møte dem som dem er, og at de føler seg trygg, at de ikke er redd for å komme til oss og fortelle om det er noen som ikke er greie med dem. Fortelle at det ikke er å sladre det, og at det er lov. Du er ikke til bry, og det er alltid plass for deg å komme til oss, og gjøre han eller hun trygg på det».

Som Trude forteller her så blir det primærkontakten til barnet eller de andre ansatte på avdelingen eller basen, som har ansvaret for å ta kontakt og danne den trygge relasjonen med barnet, ut fra hans/hennes forutsetninger og behov. På en annen side så er barn forskjellige og om et barn er sjenert og trives best i eget selskap, bør det diskuteres hvor mye man skal press han/henne til å være med i sosiale sammenhenger. Det kan tenkes at mange voksne har den oppfatningen at de stille barna må få lov til å være stille, fordi folk er forskjellige, skriver Lund (2004) og Barsøe (2010). Om et barn på 3 år nesten ikke snakker eller det er vanskelig å få øyekontakt med, kan det være grunn til bekymring. Som Lund (2004) nevner så skal man få lov til å være ulike, bare det ikke hemmer en positiv utvikling. Dette samsvarer med Inger, som kunne fortelle at barn er ulike og må derfor vurderes ut fra hvert enkelt barns behov og forutsetninger, *«men jeg vil si at man må være på vakt for mistrivsel og det å bli mer passiv og innesluttet. For det er en utvikling ... hvis den fortsetter eller får lov til å utarte seg ... som ikke bringer noe godt med seg».* I samsvar med Størksen og Thorsen (2011) og Ogden (2015) er den trygge relasjonen en viktig faktor for en god utvikling for et barn, så det Inger nevner om at man bør være på vakt for mistrivsel og barn som er innesluttet vil være et godt sted å starte i arbeidet med å skape trygge relasjoner med de stille barna. Men de nevner også at man

bør være observant, for det kan bli en kilde til risiko om den voksne kun tidvis responderer eller viser interesse for barnets behov og ulike ytringer.

5.3 Ulike individ og ulike behov

Noe som stadig går igjen både i teorien og deltakernes svar er at alle barn er forskjellige, og må behandles ut ifra individuelle forutsetninger og behov. Noen barn er sensitive og trenger tid til å ta inn alle inntrykk, andre kan streve med konsentrasjon, språk eller angst, mens andre greier å håndtere de fleste utfordringer som kommer deres vei på en god måte. Dette samsvarer med det Midthassel et al (2011) og Flaten (2013) skriver om at barn har ulike forutsetninger med tanke på deres biologi, livsvilkår og erfaringer, som har bidratt til å gjøre dem robuste eller sårbare. Ifølge Midthassel et al (2011) og Ogden (2015) blir det de voksnes ansvar å finne ut hvilke risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer barnet har. Uansett hvilke forutsetninger barna har, så var det særlig to ting som deltakerne anså som viktige faktorer for å gjøre deres hverdag best mulig. Det var blant annet at alle barn har behov for å føle mestring, og samarbeid med foreldre og innad i personalet.

5.3.1 Mestringsfølelse

Ressurser og mestringspotensiale har i de senere årene fått mer oppmerksomheten i arbeidet med barn, fremfor å se på problemer og vansker hos både barn og miljøet (Vedeler, 2007). Slik jeg oppfattet svarene deltakerne ga ved intervjuene, var også de opptatt av å se på de sterke sidene ved det stille barnet for å løfte dem frem i gruppa og skape mestring.

«... prøv å løfte dem frem, og ha fokus på det positive, for alle har noen sterke sider, og løfte frem det og styrker og kanskje det er noe dem er kjempegod på, eller liker å holde på med som kan smitte over på andre. Og kanskje skape nysgjerrighet og interesse for den ungen, sånn at han/hun ikke forsvinner i mengden»,

fortalte blant annet Trude. For mange stille barn kan det være skummelt å ha fokuset på seg selv og ikke minst å møte utfordringer. Derfor er det mange som prøver å unngå dette, og på den måte får de ikke noen erfaringer med å håndtere dem, skriver Flaten (2010; 2013). Hva man skal gjøre i en sånn situasjon er det ingen fasit svar på, og som Inger nevner til stadighet i intervjuet så må man vurdere hvert enkelt tilfelle, for barn er forskjellige. Uansett hva hvert enkeltes barn forutsetninger er, vil det være nødvendig for barnet å møte utfordringer for å kunne oppnå en mestringsfølelse, og for å lettere kunne hankses med lignende utfordringer senere, ifølge Vedeler (2007). Da blir spørsmålet; hvor mange og store utfordringer skal man gi det stille barnet for at det skal oppleve mestring og gi en god utvikling? Det kan tenkes at

man bør tilpasse aktiviteter og utfordringer ut fra hvert enkeltes barns utviklings- og modenhetsnivå for at barnet skal oppleve mestring, skriver Dalen (2013), men hun nevner videre at det kan ha motsatt effekt om det ikke tilpasses tilstrekkelig nok. Blir ikke aktivitetene og utfordringene tilpasset godt nok, kan det tenkes at barnet vil oppleve mange nederlag som kan gå utover barnet selvoppfatning, ifølge Barsøe (2010). God tilrettelegging for de stille barna slik at de kan erfare mestring, er noe som går igjen hos alle deltakerne. *«Tilrettelegge for at de skal ha masse mestring og få selvtillit er viktig ... Jeg tenker at selvtillit og selvfølelse er nødt til å være på plass før man kan begynne å utfordre og trygghet»* forteller Tore, som samsvarer med Flatens (2010; 2013) tanker om at barnet bør føle trygghet og ha en støttende voksen før man utfordre han/hun. Det er muligens en sannhet i dette, for viktigheten av trygge relasjoner til en voksen som støtter og er der for barnet er noe som går igjen i intervjuene og teorien. Som jeg nevnte tidligere vil de stille barna kanskje oppfattes som avvisende til andre mennesker og ekstra sårbare om han/hun må møte en utfordring, så når og hvor mye man skal utfordre barnet er uvisst. I intervjuet med Trude, fortalte hun at man lærer barnet å kjenne og barnet lærer å kjenne de voksne. På den måten blir man mer trygg på hvilke krav man kan stille til den enkelte og hva man kan utfordre dem på. Etter hvert som man lærer barnet å kjenne, får man også et inntrykk at hva barnet synes er morsomt, hva han/hun liker å holde på meg og hva slags erfaringer de har, forteller Inger, og det vil være en viktig faktor når man skal tilrettelegge aktiviteter og passende utfordringer for det stille barnet. I mange tilfeller er det ikke nødvendigvis bare det stille barnet som ikke ønsker å bli utfordret, ofte er det de voksne som har vansker med å utfordre barnet fordi de ikke ønsker å se at barnet opplever ubehag, jf. Flaten (2010; 2013). Ved å ikke utfordre barnet vil det heller ikke kunne få mestre noe. Den voksne tror kanskje at man gjør barnet en «bjørnetjeneste», men i det lange løp vil det kanskje bidra til å hemme barnets utvikling. Som voksen handler det ikke bare om å tørre å utfordre barnet, man må også huske på å se og observere alle barna for at de skal få dekket sine behov og fått oppleve mestring.

De stille barna kan ofte få stemplet som de barna som er «flinke» og «klar seg selv», forteller Trude, og hvor viktig det er at de ikke blir glemt, selv om det virker som at de klarer seg selv og man ikke hører noen fra dem i løpet av dagen. Uansett hvordan situasjonen er, så nevner Flaten (2010; 2013) at det vil være en fordel om det stille barnet møter utfordrende situasjoner, gradvis og under egen kontroll. Man må allikevel ha i bakhodet at man ikke kommer til å mestre ethvert problem man møter på med en gang, eller i noen tilfeller aldri, men kan vil kunne lære å leve med det og takle en lignende vanskelighet senere, skriver Vedeler (2007). Som Trude forteller i intervjuet;

«... det er viktig at de føler seg trygg og at de ikke blir pressa heller. Men så må man kanskje sette noen krav også, for det handler litt om å utvikle seg litt også, så finne en balanse da. Jeg tror hvertfall det er viktig å ha fokus på de enkelte barna, og hva slags behov de har og hvordan vi kan møte dem på best mulig måte, og prøve å legge rette til det i en travel hverdag».

I sammenheng med det Trude sier her og de andre deltakernes tanker, virker det som at alle vil stille krav til de stille barna ut fra deres individuelle behov, interesser og forutsetninger, og tilrettelegge for utfordringer som vil kunne gi hver enkelt en mulighet til å mestre.

5.3.2 Samarbeid

Samarbeid var noe som ble tatt opp som en nødvendighet hos alle deltakerne, både samarbeid innad i personalet og foreldresamarbeid. Begge barnehagelærerne jeg intervjuet, Tore og Trude, fortalte at de benyttet seg av gruppemøter en gang i uken for å diskutere enkelt barn, eventuelle bekymringer og hvordan de skulle arbeide for å bedre hverdagen til hvert enkelt barn. I samsvar med dette skriver Andersen et al. (2009) om viktigheten av å diskutere med kolleger før man eventuelt tar opp en bekymring til foreldre. Det kan også tenkes at det å ha gruppemøter en gang i uken skaper en felles forståelse innad i personalet for hvordan de skal håndtere ulike situasjoner, og på den måten vil det skape stabilitet og forutsigbarhet for de stille barna. Slik jeg tolket svarene til Tore og Trude, var de også takknemlige for å ha mange spesialpedagoger på enheten som de kunne rådføre seg med, få veiledning av og bruke som et andre blick i situasjoner hvor de har en bekymring for et enkeltbarn. Og det kan nok tenkes at er en kjempe ressurs, som man bør benytte seg av i situasjoner hvor man har en bekymring. Spesialpedagogen Inger fortalte om sin rolle i barnehagene og at hun er ansatt som spesialpedagog på enkeltvedtak, men at hun kan sette av en dag i uka hvor hun; *«bistår avdelingene på enheten i forhold til observasjon, vurdering, i forhold til det å ha et annet blick og refleksjon. Vi drøfter og vi ser, også veileder jeg i forhold til hvordan de kan støtte barnet i hverdagen».*

Om det ender opp med at de ansatte og spesialpedagogen ender opp med å ha en felles bekymring for det stille barn, skriver Andersen et al (2009) at foreldrene skal bli informert om dette. Trude hadde også lignende tanker:

«Om et barn kanskje har litt utfordringer eller at vi har litt ekstra fokus på ting, da er det jo veldig viktig å snakke med foreldrene om det. Høre hva de tenker om det, hvordan de er hjemme, og hvordan de er når de er i store sammenkomster. Noen er jo veldig annerledes i ulike arenaer. Og på noen som er forsiktige, ser man jo kanskje de samme tendensene hos foreldrene også»

Et godt samarbeide med foreldrene blir ansett som viktig hos deltakerne, og det gjelder for alle barna, ikke bare de man har en felles bekymring for. Lund (2012) skriver blant annet at et

godt foreldre samarbeid vil bære preg av gjensidig respekt og anerkjennelse, og kan føre til at det stille barnet har en positiv utvikling og trives i barnehagen. Og ifølge Tore så ønsker både de ansatte og foreldrene det beste for barnet, og «*det handler jo om å få en felles forståelse på problemet, eller utfordringer hos barnet*». Foreldrenes tanker er helt nødvendig i arbeidet med det stille barnet, for det er de som er eksperter på sitt barn, ifølge Lund (2004) og Ogden (2015). Ved å høre hva foreldrene har å si, kan man få en bredere forståelse for hvor barnet kommer fra, og om det stille barnet har samme atferd hjemme som i barnehagen. I noen tilfeller kan man også se en sammenheng mellom barnets stille atferd og foreldrenes. Dette samsvarer med Inger sine tanker om foreldresamarbeid, og hvor viktig det er at deres tanker kommer frem.

«Samarbeidet med foreldrene er kjempeviktig. «Hva ser dere hjemme, ser dere noe der?» Ofte kan man bli litt forbauset, for de sier «nei, det gjør vi ikke», men det kan kanskje være forståelig, for hjemme er det bare familien, mens i barnehagen er det 17-18 barn. Så det er fryktelig viktig å snakke med foreldrene og få deres kunnskap også ... Men jeg må jo legge til at veldig ofte har vi noe sammenfallende observasjoner hvor vi ser det både her og de ser det hjemme også».

Her ser man en sammenheng mellom Trude sitt utsagn og Inger, nemlig at ved å ha en åpen dialog med foreldrene, vil man kunne få mer innsikt og forståelse for barnets væremåte og hvordan de har det på hjemmebane. Når man har en åpen dialog og tar opp med foreldrene at man er bekymret for barnet deres, kan man få ulike reaksjoner fra foreldrene.

Alle foreldre vil at barnet deres skal ha det bra, og det å få høre at det kanskje er noe barnet har utfordringer med sosialt, kan være sårt for foreldre skriver Flaten (2010). Med tanke på dette kan samarbeidet støte på vanskeligheter. Det kan tenkes at det er flere grunner som kan skape problemer i samarbeidet, for eksempel at personalet kommer med forslag til tiltak som kan virke ubehagelige for barnet, noe foreldrene helst vil beskytte han/henne mot (Flaten, 2010). I andre tilfeller kan det være at det er foreldrenes holdninger til det stille barnet, som kan vekke bekymringer hos personalet. Ifølge Dalen (2013) kan det være at barnet kommer fra et språkfattig hjem som kan bidra til en vanskelig foreldresamtale. Det kan være foreldre som ønsker å «tøffe dem opp», uten å ta hensyn til den stille atferden til barnet, eller så kan det være at foreldrene kjenner seg igjen i barnets atferd og ikke ønsker å utfordre barnet på noe som skaper ubehag (Lund, 2004; Ogden, 2015). Uansett kan det virke som at ut fra det Trude fortalte i intervjuet og det som Andersen et. al. (2009) skriver, er det en rekkefølge på hvordan man skal håndtere en bekymring. Start med å ta det opp med kollegaer, eventuelt diskutere det med en spesialpedagog i barnehagen, for så å bli enige om hvordan man skal ta dette opp med foreldrene. Ha en åpen dialog med foreldrene er gjennomgående

hos deltakerne og teorien, uansett om det kan føre til en ubehagelig samtale med dem, eller om det kan skape vanskeligheter. Uansett vil en åpen kommunikasjon og en felles forståelse for barnets situasjon både i barnehagen og hjemme være nødvendig for å gjøre barnet trygt og for å gi den beste tilretteleggingen barnet kan få, ifølge Andersen et. al. (2009).

6. Avsluttende kommentar

Denne forskningen har fokuset på de stille barna og hvordan de ansatte tilrettelegger for dem i det pedagogiske arbeidet. Problemstillingen som har blitt undersøkt er: «*Hvordan ivaretar barnehagelærere de stille barna, og hvordan kan organisering i barnehagen påvirke de stille barna?*». Med bakgrunn i denne problemstillingen har jeg sett nærmere på et forskningsspørsmål, som for eksempel; «har den nye organiseringsformen noe å si for de stille barna?» For å kunne besvare problemstillingen, og få mer innsikt i temaet og forskningsspørsmålene har jeg intervjuet to barnehagelærere og en spesialpedagog. Alle pedagogene hadde mye kunnskap og mange erfaringer de kunne dele om tematikken, og anså temaet som viktig og interessant, noe som kommer til syne i datamaterialet. De senere årene har det blitt økt fokus på forskning av den stille atferden hos barn, og det hadde barnehagen som pedagogene jobbet ved hatt fokus på de siste årene også. Derfor håper jeg at leserne kan oppleve at de kjenner seg igjen i sitatene fra deltakerne, det forskningen og teorien skriver om temaet, og mine tolkninger av dette. På en annen siden bør man ta i betraktning at alle er forskjellige, og de tankene og erfaringene som deltakerne har i denne forskningen ikke nødvendigvis er de samme som andre pedagoger har. Det er også mine tolkninger av deres svar som blir gjort i dette studiet, og derfor har jeg forsøkt å synliggjøre dette slik at leserne kan se funnene med et kritisk blikk.

Intervju var en god datainnsamlingsmetode for å få besvart problemstillingen min, men det er en utfordring ved å bruke intervju, og det er at man kun får frem deltakerens stemme. Man får ikke innblikk i deres handlinger, og om det de forteller gjøres i praksis. Derfor kunne det vært spennende å supplere med flere metoder i dette studiet, blant annet å benytte meg av observasjoner i tillegg for å få en bredere forståelse av hvordan de ansatte legger til rette for de stille barna i den travle barnehagehverdagen. Barneperspektivet kunne også være spennende å få frem, hvor de stille barnet kunne formidlet om de føler seg sett, og hvilke behov de har osv. Utfordringen med dette er at det vil være vanskelig å få tak i deltakere, for sannsynligvis ville det være vanskelig å få dem i tale. Hvis det stille barnet har en tilbaketrukket atferd til de faste menneskene i barnehagen som de møter hver dag, vil de nok mest antagelig være enda mer tilbakeholden i møtet med en fremmed forsker. Dette ville krevd mye tid for at forskeren skulle greid å bygge en trygg relasjon til det stille barnet, og med tanke på rammene i dette masterstudiet, ville det blitt vanskelig å gjennomføre. Et annet aspekt i denne studien er jo alderen på barna. Det er i denne alderen vanskelig å sette ord på sine følelser, uavhengig av om barnet er stille eller ikke.

Pedagogene fortalte at de hadde fokus på den stille atferden, og at de prøvde å tilrettelegge hverdagen slik at de stille barnas forutsetninger og behov ble ivaretatt på best mulig måte. Det som er gjennomgående i datamaterialet var at de mente at god struktur og organisering i hverdagen kan bidra til trygghet for de stille barna. Før jeg gikk inn i denne prosessen, hadde jeg et inntrykk av at de stille barna forsvant i mengden i de store nye basebarnehagene. At barna med en stille atferd ikke hadde det mest optimale utbytte av å være i de store basebarnehagene slik som de er strukturert og organisert. Etter intervjuene og analyseprosessen fikk jeg heller inntrykket av at om man får til en god organisering og gode rutiner, trenger ikke nødvendigvis det ene være bedre enn det andre for det stille barnet. Størrelsen, antall barn og voksne kan også se ut til å være faktorer som bidrar til hvordan de stille barna har det. Store barnehager med mange barn og en lav voksentetthet er ifølge pedagogene faktorer som gjør at det vil kreve mer av de voksne til organiseringen og kanskje vanskeligere å gjennomføre god tilrettelegging for de stille barna. Det som var gjennomgående var bruken av små grupper for å organisere hverdagen for de stille barna, slik at de kunne være innenfor rolige, forutsigbare og trygge rammer. Små grupper ble også benyttet for å sørge for at de stille barna fikk muligheten til å danne trygge relasjoner og vennskap til både voksne og barn. For at de stille barna skulle ha muligheten til å oppleve dette fellesskapet, var det også fokus på at den sosiale kompetansen måtte utvikles og styrkes. Videre fremhevet deltakerne at alle barn er forskjellige og at dette må tas i betraktning når pedagogene skal tilrettelegge for de stille barna, noe som kom frem i teorien også. Til tross for forskjeller ble mestringsfølelse og samarbeid innad i personalet og med foreldre ansett som noe felles for at de stille barna skulle få en positiv utvikling, få selvtillit og føle en trygghet. Dette anser jeg som mine hovedfunn i denne forskningen.

Denne forskningsprosessen har vært spennende, og lærerik på flere måter, hvor jeg har fått økt kompetanse, kunnskap, forståelse og innsikt i et tema som interesserer meg, men også erfaringer med hvordan man skal gjennomføre en masterstudie. For at leseren skal få et innblikk i denne lærerike prosessen jeg har vært gjennom, har jeg forsøkt å begrunne mine valg og forklare bakgrunnen for disse. Nå som denne prosessen går mot slutten føler jeg at jeg sitter igjen med mye kunnskap om hva som bør vektlegges i arbeidet med de stille barna. Jeg har fått mer innsikt i hva som skal til for å skape en tryggere og mer forutsigbar hverdag for de stille barna. Så jeg håper at denne forskningen kan bidra til å øke oppmerksomheten og bevisstheten om den stille atferden og hvor viktig det er at de blir sett for den de er og at deres hverdag blir organisert og tilrettelagt på en god måte.

Litteraturliste

- Aasen, W. (2010). *Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, nr.4, 293-305.
- Andersen, J., Gundelach, S. og Rasmussen, K. (2009). *Trygge og utrygge barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum,
- Ask, C. (2015). *Hverdagslæring i barnehagen – for både voksne og barn*. Oslo: Kommuneforlaget
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen. Veier ut av låste atferdsmønstre*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Buvik, K., Høyland, K., Kvande, W., Noach, S., Tingstad, V., Presterud, A.-M. & Kvamstad, V. (2003). *Utforming av barnehager: på leting etter barneperspektivet*. Trondheim: Storbysamarbeidet i barnehagesektoren, SINTEF, NTNU.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D-Ø. og Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Cheek, J. M., & Briggs, S. R. (1990). Shyness as a personality trait. I Crozier, W. R. (Red.), *Shyness and embarrassment- perspectives from social psychology*. Cambridge: Cambridge university press.
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (2010). Social Withdrawal and Shyness in Childhood. I K. H. Rubin & R. J. Coplan (Red.), *The development of shyness and social withdrawal*. New York: Guilford Press.
- Crozier, W. R. (2001). *Understanding shyness: psychological perspectives*. Houndmills: Palgrave.
- Dalen, M. (2013) Inkludering av barn med behov for særskilt hjelp og støtte i barnehagen. I Kvello, Ø. (red.). *Barnas barnehage 1. Målsetninger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalen, M. (2013) Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget
- Drugli, M. B. (2013) *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ellegaard, T. (2004). «Self-Governance and Incompetence: Teachers» Construction of «the Competent Child». I: Brembeck, H., Johansson, B. og Kampmann, J. (red.), *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*, s. 177-199. Frederiksberg C: Roskilde University Press.

- Evenstad, R. (2010). *Begrepsforvirring om basebarnehager*. Første Steg 1, 26-27.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Flaten, K. (2006). Sjenanse. Barn og unge med sosial angst. *Spesialpedagogikk* (6), 4-8.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Flaten, K. (2013). *Barnehagebarn og angst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Foucault, M. (2008). *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal.
- Gjertsen, P. Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goffman, E. (1993). *Anstalt og menneske. Den totale institusjon sosialt sett*. Viborg: Jørgen Paludans forlag.
- Greve, A. (2015) Vennskapsbegrepet. I Øksnes, M. og Greve, A. (red.). *Vennskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Guvå, G. (2007) *Fra JEG til VI*. Oslo: Pedagogisk forum
- Johansen, K. B. (2003) *Elever med innadvendte og elever med aggressiv atferd. Det sosiale aspektet ved skolesituasjonen*. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Kristoffersen, L. (2010) *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt
- Jung, J. H., Lee, Y. & Karsten, R. (2012) The Moderating Effect of Extraversion–Introversion Differences on Group Idea Generation Performance. *Small Group Research*, 43 (30).
- Killén, K (2009) *Sveket I: Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kleven, T. A. (red.) (2011) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Barnehager i Soria Moria-erklæringen*. Hentet 10.10. 2017 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/kampanjer/barnehageplass-tilalle/barnehager-i-soria-moria-erklaringen.html?id=279698>

- Kunnskapsdepartementet (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*. Hentet 10.10. 2017 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagens-organisering-og-strukturell/id635737/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. nr. 18, 2010 - 2011). Hentet 10.10.2017 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-1820102011.html?id=639487>.
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Fremtidens barnehager* (Meld. St. nr. 24, 2012-2013) Hentet 11.10. 2017 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/sec1>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag
- Kvello, Ø. (2012) *Sosialiseringsbegreper*. I Kvello, Ø. (red.) *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvello, Ø. (2012) *Transaksjonsmodellen*. I Kvello, Ø. (red.) *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvello, Ø. (2013) *Kvalitet i barnehagen*. I Kvello, Ø. (red.) *Barnas barnehage 1. Målsetninger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2010). *Det stille atferdsproblemet- i møte med lærerens relasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet*. *Spesialpedagogikk* (1), 4-9.
- 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. og Roland, E. *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. (PhD-avhandling). Linköpings: Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. og Roland, E. (2011) *Sårbare barn i barnehage og skole*. I Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. og Roland, E. (red.) *Sosiale og*

- emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, K. H. og Granrusten, P. T. (2012) Barnehagen som sosialiseringsarena. I Kvello, Ø. (red.) *Oppvekstmiljø og sosialisering.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Moser, T. og Tholin, K. R. (2013) Barnehagens organisering – med et særlig blikk på tema- og konseptbarnehager. I Kvello, Ø. (red.). *Barnas barnehage 1. Målsetninger, føringer og rammer for barnehagen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nielsen, A. (2007) *Fra snill til englevill.* Oslo: Pedagogisk forum
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2015) *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2. utg.).* Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). *Social Withdrawal in Childhood. Annual Review of Psychology, 60,* 141-171.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet.* (PhD-avhandling) Trondheim: Norsk senter for barneforskning, NTNU.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø.* Oslo: TANO
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Skyggebjerg, A. (2014) *Introvert. Stå for den du er. (Neida, du behøver ikke gjemme deg på badet når du er i selskap).* Oslo: Arneberg forlag
- St.meld.nr.16 (2006-2007). ... *ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stensaasen, S. og Sletta, O. (1998) *Gruppe prosesser: Læring og samarbeid og grupper.* Oslo: Universitetsforlaget AS
- Størksen, I. og Thorsen, A. A. (2011) Barnehagens møte med barn som er utsatt for sosiale belastninger. I Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. og Roland, E. (red.) *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge.* Oslo: Universitetsforlaget.

- Sundsdal, E. (2015) Barns vennskap med andre. I Øksnes, M. og Greve, A. (red.) *Vennskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Trondheim Kommune (2017) Flerfaglig blick i barnehagen. Hentet 11.10.2017 fra: <https://www.trondheim.kommune.no/content/1117743380/Flerfaglig-blick-i-barnehagen>
- Vedeler, L. (2007) *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wilhelm, H. (2013) Barnehagens hus – om bygg og arkitektur. I Kvello, Ø. (red.) *Barnas barnehage 1. Målsetninger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Øksnes, M. (2015) Vennskap i barnehagen. I Øksnes, M. og Greve, A. (red.) *Vennskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. og Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Til enhetsleder og pedagog

Forespørsel om å delta i masterprosjekt om temaet, «stille barn».

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim og skal nå skrive avsluttende masteroppgave. Oppgaven vil ha fokus på de stille førskolebarna i alderen 3-6 år.

For å finne svar på ulike spørsmål om mitt valgte tema, ønsker jeg å gjennomføre et intervju med en spesialpedagog og pedagogiske ledere som arbeider med storbarn fra en barnehage som er base drevet og en som er avdelings drevet. Jeg ønsker representanter med førskolelærerutdannelse eller spesialpedagogiske utdannelse. Intervjuene vil gjennomføres som dialog, men vil ta utgangspunkt i spørsmål fra en intervjuguide.

Deltakelse i prosjektet vil innebære å delta i ett intervju med meg i barnehagen og vil vare i ca. 30-45 minutter. Planlagt tid for intervjuet er i mars. Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuene og ta noen notater underveis. Opplysninger vil bli anonymisert slik at ingen deltakere vil kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Lydopptaket vil bli slettet ved prosjektslutt. Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger knyttet til deg bli slettet. Resultat av studien publiseres gjennom min masteroppgave som er planlagt ferdig 1.mai 2017.

Prosjektet er meldt til NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Veileder for prosjektet er [REDACTED] ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU Trondheim:

[REDACTED]

Ved spørsmål kan jeg kontaktes på telefon [REDACTED] eller e-post [REDACTED]

Håper du kan finne tid i en travel barnehagehverdag til å dele dine tanker med meg!

Med vennlig hilsen

[REDACTED]

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien som omhandler de stille barna, og er villig til å delta.

Navn:

Telefon:

E-post:

Dato:

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Anne- Lise Sæteren
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU



7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.02.2017

Vår ref: 52178 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.01.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

52178 *Det stille barna i barnehagen*
Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Anne- Lise Sæteren
Student Silje Eide Johansen

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

<http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Silje Eide Johansen XXXXXXXXXX



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52178

UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av spesialpedagog og pedagogiske ledere ved egen arbeidsplass. Vi forutsetter at barnehagens ledelse godkjenner gjennomføring av prosjektet.

TAUSHETSPLIKT

På grunn av barnehageansattes taushetsplikt forutsetter vi at det ikke innhentes opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere enkeltbarn i datamaterialet (inkludert lydopptak). Barnehageansatte kan ikke oppgi opplysninger om enkeltbarn på lydopptak, selv om de ikke er bundet av taushetsplikten overfor deg i rollen som kollega. Informantene må være svært forsiktige med å gi eksempler, da de ikke kan gi eksempler som indirekte kan identifisere enkeltelever. Vi viser til at enkelte spørsmål i intervjuguiden kan lede til omtale av enkeltbarn, f.eks. "Arbeider du tett med noen barn som er stille nå?" og de påfølgende spørsmålene. Du bør stille spørsmål til informantene på en måte som hjelper dem til å uttale seg på generelt grunnlag og overholde sin taushetsplikt.

Når du selv jobber i barnehagen og kjenner barna, kan det være vanskelig å gjennomføre intervjuer med kolleger uten at det kan forstås hvilke barn det gjelder. Dersom det ikke er mulig for informanten å svare på spørsmålene uten det kan forstås hvilke(n) enkeltbarn det gjelder, forutsetter vi at det innhentes samtykke fra foresatte at til spesialpedagogen/den pedagogiske lederen kan uttale seg om barnet. I så tilfelle ber vi deg melde dette til personvernombudet i en endringsmelding. Endrings skjema finner du her:

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

FORSKNING PÅ EGEN ARBEIDSPASS

Vi gjør oppmerksom på at når man forsker på sin egen arbeidsplass må man være bevisst sin dobbeltrolle. Det kan oppleves vanskeligere å si nei til å delta for de som blir spurt, når de har et profesjonelt forhold til forskeren. Du har som forsker ansvar for å sikre at deltakelse er frivillig, og at ingen føler press til å samtykke.

Du må også være svært bevisst at du ikke kan benytte opplysninger som du allerede kjenner til på grunn av ditt arbeidsforhold, verken om ansatte eller barn, i datamaterialet uten å innhente samtykker fra den det gjelder.

Vi viser for øvrig til vår temaside om å forske på egen arbeidsplass:

<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet. Vi ber imidlertid om at følgende endres/tilføyes:

- Presiser følgende setning: "Alle opplysninger vil bli anonymisert, og det vil ikke være mulig for andre å identifisere hvem som har deltatt i studien.", slik at det ikke framstår som at datamaterialet vil være anonymt.

Du kan f.eks. presisere at ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

- Presiser at datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, f.eks. ved å omformulere setningen "Opplysninger anonymiseres, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes."

- Vi gjør oppmerksom på at vi har endret navn fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste til NSD - Norsksenter for forskningsdata AS.

TREDJEPERSONER

Det kan framkomme enkelte opplysninger om tredjeperson (kolleger). Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

INFORMASJONSSIKKERHET

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

PROSJEKTLUTT

Forventet prosjektlutt er 01.05.2017. 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 somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 3: Intervjuguiden

Intervjuguide

Introduksjon

1. Presentasjon av meg selv og studiene, hvor jeg får frem formålet med intervjuet og at det ikke er noen fasitsvar.
2. Minn om konfidensialitet og anonymisering.
3. Skriv under samtykkeskjema hvis dette ikke er gjort.
4. Minn på om båndopptaker.
5. Noen spørsmål før vi begynner?

Intervjuet

6. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
 - a. Hvor lenge i nåværende barnehage?
7. Hva er din rolle i barnehagen?
 - a. Hvordan ser din arbeidsdag ut?
8. Hvor mange avdelinger/grupper er det i barnehagen du arbeider?
 - a. Hvor mange barn, og hvor mange voksne arbeider på hver storbarnsavdeling?
9. Hva tenker du om begrepet «stille barn»?
10. Hvordan vil du beskrive stille barn?
11. Hvorfor tror du barn er stille?
12. Hva gjør du for å fange opp de stille barna?
 - a. Eksempel: observasjon, kartlegging, evt. andre verktøy.
 - b. Er det ditt ansvar å fange opp, eller gjøres det av de ansatte på gruppa?

- c. Hvem utfører det og hvorfor?
 - d. Foreldresamtaler?
13. Har du noen spesielle rutiner eller kartleggingsverktøy når du arbeider med de stille barna?
- a. Hva synes du fungerer? Eventuelt ikke?
14. Arbeider du tett med noen barn som er stille nå?
- a. Hvordan har disse barna det sosialt og språklig?
 - b. Ser du noen grunn til bekymring?
 - c. Hvis ikke, har du hatt tidligere erfaringer med stille barn?
15. Hva gjøres for å tilrettelegge for deltagelse i lek og fellesskap for disse barna?
16. Hva tenker du om ressurser til disse barna?
17. Har systemet og organiseringen i barnehagen noe å si for hvorvidt barna fanges opp og hvilken tilrettelegging som tilbys? (Her tenker jeg da særlig på base og avdeling).
- a. I så fall; hvordan, og hvilken betydning har det?
 - b. Hva med voksentetthet eller kompetanse?
 - c. Størrelse på barnehage og barnegruppe?
18. Er det noe du ønsker å legge til, avslutningsvis?