

Kristin Sølberg

Barnehagelærerens møte med barn med innagerende atferd

**En kvalitativ intervjustudie om hvordan barnehagelæreren kan møte barn med
innagerende atferd i barnehagen på en hensiktsmessig måte**

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, høsten 2017

Veileder: Anne-Lise Sæteren

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Fokus i denne kvalitative studien er tiltak rettet mot barn med innagerende atferd i barnehagen. Problemstillingen er som følgende: *Hvordan kan barnehagelæreren møte barn med innagerende atferd i barnehagen på en hensiktsmessig måte?* For å kunne belyse problemstillingen intervjuet jeg tre barnehagelærere for å få innsikt i deres erfaringer og refleksjoner rundt temaet. Etter å ha analysert mine data kom jeg frem til tre kategorier som blir sentrale for å belyse min problemstilling. De tre kategoriene er *anerkjennelse*, *voksenrollens betydning* og *struktur og organisering*. Den først kategorien *anerkjennelse* ble utledet med bakgrunn i at deltagerne hadde fokus på å anerkjenne barnet for det han eller hun er, og dermed bygge en positiv selvoppfatning og følelse av mestring hos barnet. Den andre kategorien, *voksenrollens betydning* kom frem på bakgrunn av at deltagerne gjentok at det var de voksnes ansvar å se barn med innagerende atferd og at det krever at den voksne er sensitiv. Tilknytning, evne til mentalisering hos barnet og den voksne som støtte for barnet ble sentralt. Den tredje kategorien jeg valgte ut er *struktur og organisering*, bygger på at deltagerne snakket om at god struktur og organisering gir gode forutsetninger for at de voksne lettere skal lykkes med å se og anerkjenne barna. Trygge og tydelige rammer, små grupper og gruppesammensetning var noe som ble belyst under denne kategorien.

Summary

This qualitative study deals with children with withdrawn behavior in kindergarten, and the study tries to answer this thesis: How can the kindergarten teacher meet children with withdrawn behavior in kindergarten? To render the question, I interviewed three kindergarten teachers to gain insight into their experiences and thoughts about the subject. Through analyzing the data, three categories became central: *recognition*, *the significance of the adult role*, and *structure and organization*. *Recognition* was derived because the participants focused on recognizing the child for who it is, thus building his or her positive self-perception and sense of achievement. The second category, *the significance of the adult role*, became a repeating theme, as the participants saw it as the adult's responsibility to spot the children with withdrawn behavior, and thus requires the adults to be sensitive. Attachment, the child's ability of mentalization and the adult's role as a support for the child, became central. The third category, *structure and organization*, is based on how the participants claim that the structure and organization provide good conditions for the adults to successfully see and recognize the children. Safe and definite frames, small groups and group composition, was highlighted under this category.

Forord

Når denne masteroppgaven er levert kan jeg se tilbake på to interessante og lærerike år. Selv om det til tider har vært utfordrende å kombinere masterstudier, jobb og rollen som alenemor har det først og fremst vært utrolig berikende og givende å lære så mye nytt faglig.

Spesialpedagogikk er et fantastisk spennende fagfelt og jeg ser nå frem til å gå ut i arbeidslivet med mer teoretisk kunnskap.

Det har vært utrolig spennende å fordype seg i ett tema over så lang tid, og når jeg nå kan sette det endelige punktum for masteroppgaven vil jeg takke alle som har vært til hjelp og støtte underveis i prosessen.

Jeg vil først å fremst takke de tre dyktige barnehagelærerne, som har valgt å dele sine erfaringer og tanker med meg. Uten dere hadde ikke studien vært mulig å gjennomføre, så tusen takk for at dere tok dere tid til å bli intervjuet.

Tusen takk til veilederen min Anne-Lise Sæteren for raske og reflekterte tilbakemeldinger. Dine gode innspill og oppmuntringer har hatt stor betydning gjennom hele prosessen.

Så vil jeg si tusen takk til foreldrene mine for all støtte, oppmuntring og korrekturlesing, og ikke minst for all hjelpen med Sunniva, når tiden ikke har strukket til og lange studiedager har vært nødvendig for å komme i mål. Jeg vet ikke hva jeg skulle gjort uten dere.

Jeg vil også takke mine medstudenter for tålmodighet og forståelse når søvnmangel har satt sitt preg på meg. Dere vet selv hvem dere er, så ingen nevnt, ingen glemt. Spesielt takk til Lea og Maren for gode samtaler og pauser som har gjort dagene lettere, og Kari, fordi du alltid er der når jeg trenger deg.

Sist, men ikke minst vil jeg takke verdens beste datter, Sunniva, som alltid lyser opp dagene med latter, smil og masse glede. Du har vært den store guleroten gjennom hele studiet og på den måten hjulpet meg til å holde ut. Takk for at du er akkurat den du er. Gleder meg til å senke skuldrene og få mer kvalitetstid sammen igjen.

Trondheim, november 2017

Kristin Sølberg

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Kapittel 1: Innledning | 1 |
| 1.1 Problemstilling..... | 3 |
| 1.2 Oppgavens oppbygging..... | 3 |
| Kapittel 2: Studiens teoretiske utgangspunkt | 5 |
| 2.1 Tidligere forskning på innagerende atferd..... | 5 |
| 2.2 Innagerende atferd..... | 7 |
| 2.3 Tidlig innsats og tiltak i barnehagen..... | 10 |
| 2.4 Anerkjennelse..... | 11 |
| 2.5 Voksenrollen i barnehagen - tilknytning og sensitive voksne..... | 14 |
| 2.6 Struktur og organisering - gruppestørrelse og gruppesammensetning..... | 19 |
| Kapittel 3: Metode | 25 |
| 3.1 Kvalitativ forskningsmetode..... | 25 |
| 3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode og utarbeiding av intervjuguide..... | 26 |
| 3.3 Presentasjon av utvalg og deltagere..... | 27 |
| 3.4 Prøveintervju og intervjusituasjonen..... | 28 |
| 3.5 Transkribering..... | 30 |
| 3.6 Analyseprosessen..... | 31 |
| 3.7 Forskerrollen..... | 32 |
| 3.8 Kvalitetssikring..... | 34 |
| 3.9 Etiske vurderinger..... | 36 |
| Kapittel 4: Presentasjon og drøfting av funn | 39 |
| 4.1 Anerkjennelse..... | 39 |
| 4.2 Voksenrollens betydning..... | 45 |
| 4.3 Struktur og organisering..... | 51 |
| Kapittel 5: Avslutning | 63 |
| 5.1 Oppsummering, refleksjon og ettertanke..... | 63 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| Litteraturliste..... | 67 |
| Vedlegg 1 – Tillatelse fra NSD..... | 73 |
| Vedlegg 2 – Intervjuguide..... | 75 |
| Vedlegg 3 – Prosjektbeskrivelse..... | 79 |
| Vedlegg 4 – Samtykke..... | 81 |

Kapittel 1: Innledning

I Norge i dag har barnehagen som institusjon en sentral rolle i familien og samfunnet. De aller fleste barn begynner i barnehagen når de er rundt 1-2 år (Drugli, 2017). 91,1 % av barn i barnehagealder (1-5 år) går i barnehage ifølge tall fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I følge en barnetilsynsundersøkelse gjennomført av Statistisk sentralbyrå i 2010 tilbringer barnehagebarn i gjennomsnitt 7 timer i barnehagen daglig, mens 1 av 5 barn er der 8 timer eller mer (Regjeringen, 2011). Barnehagen kan dermed sies å ha en sentral rolle i hverdagen hos de fleste barn i Norge, og de ansatte vil fungerer som omsorgspersoner når foreldrene ikke er tilstede (Drugli, 2017). Barnas relasjon til de voksne i barnehagen kan derfor også ansees som viktig for barnet. Hvis man kun ser på grunnbemanningen i barnehagen er det ifølge Utdanningsdirektoratet 6 barn i snitt per ansatt (Utdanningsdirektoratet, 2017b). 42 % av de ansatte er barnehagelærere (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Barnehagen spiller en viktig rolle i barns liv og kan både være en risikofaktor og beskyttelsesfaktor for utvikling av uønsket atferd hos barn (Gjertsen, 2013). Derfor er det viktig at man er bevisst på hvilken innvirkning de ulike faktorene i barnehagen har på barnet.

Barnehagealderen er en spesielt viktig periode i livet hos alle barn. Hjernen er mest plastisk i denne alderen og tidlig utvikling danner grunnlag for senere utvikling (Drugli, 2017). I de tre første årene er den emosjonelle utviklingen hos barnet sentral og barnet vil trenge hjelp og veiledning til å bli kjent med og regulere sine egne følelser (Brandtzæg, Torsteinson, Øiestad, 2013). Det er viktig at de voksne tar barnas følelser på alvor og at barnet føler trygghet i samspillet med den voksne. Hvordan det går med den emosjonelle utviklingen vil også virke inn på den sosiale utviklingen og læring generelt. Når barnet er rundt 2 år trenger det fremdeles emosjonell og fysisk nærhet til omsorgspersonene rundt, samtidig som behovet for å prøve ut sin selvstendighet og autonomi er stadig voksende (Thomason & LaParo, 2009 i Drugli, 2017). Erfaringene barnet får i sine første leveår vil ikke bare påvirke hvordan barnet har det her og nå, men også hvordan de utvikler seg på lang sikt (Drugli, 2017). Også tidlige samspillserfaringer er avgjørende for hvordan barnet fungerer og utvikler seg på alle utviklingsområder også senere i livet (National Scientific Council on the Developing Child, 2007).

Innagerende atferd kan betegnes som en sosioemosjonell vanske. Barn med denne atferden er ofte tilbaketrukne, nervøse og stille (Lund, 2012; Gjertsen, 2013). Det er viktig å ikke

problematisere atferd som ikke er noe problem for personen selv eller omgivelsene. Noen barn er stille av natur og trives med det, mens for andre barn kan atferden være et uttrykk for at de har det vanskelig. Som ved all annen atferd finnes det også ulik grad av innagerende atferd. Noen sliter med språk, andre sosialt, andre er sterke både språklig og sosialt, men sliter med å hevde seg selv og sine behov (Flaten, 2010). De barna denne studien omhandler er barn hvor den innagerende atferden har negativ innvirkning på deres hverdag og liv, blant annet ved at den hindrer dem i sosialt samspill og læring (Lund, 2012). Det at et barn er stille og holder seg for seg selv kan være behagelig og enkelt for omgivelsene, og blir derfor ofte ikke viet like mye oppmerksomhet som barn med utagerende atferd (Befring & Duesund, 2012; Lund, 2012). I en travel barnehagehverdag kan det fort skje at oppmerksomheten vies de barna som hevder seg selv og sine behov. Med kunnskap som forteller oss at barnet som viser innagerende atferd ikke nødvendigvis har det bra og trives i denne rollen, bør man likevel sette søkelyset mer mot disse barna. Hvordan barnet har det inni seg bør være det som avgjør om man godtar en bestemt atferd eller ikke. Barn med innagerende atferd står i fare for å bli utsatt for ekskludering og trakassering i senere skolegang (Lund, 2004). Studier viser også at barn med innagerende atferd har økt risiko for å utvikle angst, depresjon, tristhet, ensomhet og dårlig selvfølelse (Lund, 2012), sammenlignet med barn som ikke viser denne atferden. Når det gjelder forekomsten av barn med innagerende atferd er den omtrent like stor som barn med utagerende atferd (Kvelling, 2010; Ogden, 1997; Sørli & Nordahl, 1998.) og kunnskap om dette temaet er sånn sett ikke mindre relevant. Tidlig innsats mot disse barna blir derfor viktig blant annet for å hindre sosial isolasjon i senere skolegang. Vi vet derimot lite om forebyggende tiltak rettet mot denne atferden hos barn og unge (Lund, 2012), og det er en av grunnene til at jeg ønsker å undersøke mer rundt dette.

Da jeg begynte å lese meg opp på innagerende atferd, fant jeg mest litteratur om disse barna i barneskole-, ungdomsskole- og videregåendealder. Flere steder i litteraturen og tidligere forskning kom det frem at mange av disse barna og ungdommene har vist denne atferden helt fra barnehagealder (Lund, 2012) og at man derfor kan dra nytte av å sette i gang tiltak allerede i barnehagealder. Jeg begynte da å lete etter litteratur og forskning som tok for seg tiltak rettet mot disse barna i barnehagen, men fant lite om hvordan man kan møte disse barna og hjelpe dem til å hevde seg selv og ytre sine behov.

Formålet er ikke at alle barn skal være utadvendte eller bråkete, men alle barn har et behov for å bli sett. Når et barn ikke tørr å ytre sine behov og tørr å kreve å bli sett, blir barnet sårbart og avhengig av at de voksne rundt greier å se barnet. Mange trives ikke som stille fordi de ikke

får hevdet seg selv og sine ønsker og behov. Når man i tillegg vet at barn som viser innagerende atferd har økt risiko for å utvikle psykiske problemer som angst/depresjon senere i livet gir det grunn til å sette i verk tiltak. Regjeringen har som mål at barn med utfordringer skal få hjelp tidlig (Meld.St. 19. Tid for lek og læring, side 6), da forskning viser at tidlig hjelp er mer effektivt en senere hjelp.

I følge forskning (Henderson & Zimbardo, 2001; Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor, Booth-LaForce, 2006; Fordham & Stevenson-Hinde, 1999; Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce & Burgess, 2006 i Lund, 2012) assosieres sjenanse med mentale, emosjonelle, sosiale og atferdsmessige vansker. Likevel vet man lite om gode forebyggende tiltak mot denne gruppen barn. Barnehagevoksnes tiltak som skal øke barnets ferdigheter og kunnskaper sosialt i barnehagen og kvaliteten på disse er sentral for de sjenerte barnas utvikling (Ertevåg & Vaaland, 2007; Rubin et al., 2006 i Lund, 2012). Mer kunnskap om konkrete tiltak rettet mot denne gruppen barn vil derfor kunne være hensiktsmessig. Tidlig innsats mot psykiske vansker i barnehagen vil derfor kunne være hensiktsmessig (Halvorsen, 2014). En barnehage med et godt oppvekstmiljø og dyktige ansatte kan fungere som beskyttelsesfaktor på uønsket utvikling av atferd hos barna (Gjertsen, 2013).

1.1 Problemstilling

Med utgangspunkt i tidligere forskning på innagerende atferd, barnehagens sentrale plass i barns liv og viktigheten av tidlig innsats har jeg utformet følgende problemstilling:

Hvordan kan barnehagelæreren møte barn med innagerende atferd i barnehagen på en hensiktsmessig måte?

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført tre semistrukturerte intervjuer med tre barnehagelærere. Jeg ønsket å få frem barnehagelærernes erfaringer, tanker og refleksjoner rundt hvordan de på en mest mulig hensiktsmessig måte kan møte barn med innagerende atferd i barnehagen.

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne studien er videre delt inn i fire kapitler. I kapittel to vil studiens teoretiske utgangspunkt og tidligere forskning bli presentert. Kapittel tre inneholder beskrivelse av studiens forskningsprosess og metodiske valg. I kapittel fire presenteres funn som blir gjort i studien og disse drøftes i lys av teori og tidligere forskningen som ble presentert i kapittel to. I kapittel fem vil jeg oppsummere og avslutte studien.

Kapittel 2: Studiens teoretiske utgangspunkt

Jeg skal her ta for meg studiens teoretiske utgangspunkt. Først skal jeg se på tidligere forskning på innagerende atferd og beskrive innagerende atferd og hvilke barn som kommer inn under denne beskrivelsen. Deretter skal jeg beskrive teori som kan sees på som mulige tiltak i møte med barn med innagerende atferd, deriblant betydningen av anerkjennelse, barnehagelærerens rolle, og struktur og organisering.

2.1 Tidligere forskning på innagerende atferd

På leting etter tidligere forskning på barn med innagerende atferd i barnehagen har jeg oppdaget at det ikke er gjort veldig mye forskning på denne barnegruppen og tiltak. Man finner langt mer om barn med innagerende atferd på barne- og ungdomsskolealder. I barnehagealder er det barn med utagerende atferd det er blitt forsket på tidligere (Lund, 2012). Dermed kan man si at det er viktig å forske mer på barn med innagerende atferd i barnehagealder. Shyness (Crozier, 2001 i Lund, 2012), introvert behaviour (Slee og Rigby, 1993 i Lund 2012) og Withdrawn behavior (Sæteren, 2016) er begreper som blir brukt for å beskrive atferden i internasjonal forskningslitteratur, mens vi i Norge bruker begreper som sjenanse, innadventd, introvert, tilbaketrukket, stille og internalisert atferd for å beskrive denne atferden (Lund, 2012). Jeg har valgt å bruke begrepet innagerende atferd som samlebegrep på den atferden min studie omhandler.

En del av funnene som er gjort i forbindelse med forskning på barn med innagerende atferd i skolealder kan overføres til barn i barnehagealder (Lund, 2012). Et eksempel kan være at forskning sier at ungdom med innagerende atferd har fortalt at de ønsker å bli utfordret og tatt med i samtaler (Lund, 2012). Dette kan man tolke som at de har et behov for å bli sett og ikke gitt opp, og igjen så vet man at alle barn har behov for å bli sett, uansett alder. I barnehagen kan dette bety at voksne ikke skal slå seg til ro med at barn med innagerende atferd «bare er slik» og må få være i fred, men heller være bevisst på å se de og jobbe med å gjøre de mer synlige både i gruppa og for seg selv. I tillegg kan kunnskap om barn med innagerende atferd i eldre aldersgrupper være med på å forsvare hvorfor det er viktig å være oppmerksomme på disse barna og sette i verk tiltak tidlig. Man ser hvilke konsekvenser mangel på tiltak kan få for barna i senere tid.

Rundt 15 % av alle barn har en atferd som gjør at de kan beskrives som tilbakeholdne og reserverte. Forekomsten av elever som viser innagerende atferd er like stor som gruppen av elever som viser utagerende atferd i skolen (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2005). Annen internasjonal forskning sier at mellom 4 og 20 % av barn i alderen 4-18 år viser innagerende

atferd (Lund, 2012). Forskning tyder på at det er liten forskjell mellom kjønnene når det kommer til forekomst av innagerende atferd (Rubin, Coplan, Bowker, 2013). I følge Sørli og Nordahl (1998), ser man etter 14 års alder en større forekomst av denne atferden hos jenter enn hos gutter. Det kan derimot se ut som at det oppleves som vanskeligere å være sjenert for gutter enn for jenter allerede i tidlig barneår. Hos gutter som viste innagerende atferd ble det målt høyere kortisolnivå¹ enn hos jenter med lignende atferd. Guttene med innagerende atferd opplever også i større grad å bli ekskludert av jevnaldrende enn jenter (Coplan et al. 2004, Coplan & Arbeau 2008, Gazelle & Ladd 2003 i Rubin, Coplan & Bowker, 2013). Guttene beskrev seg også som mer ensomme, mindre sosialt kompetente og med lavere selvtillit enn sine jevnaldrende sammenlignet med det jentene med samme atferd gjorde (Morison & Masten 1991, Nelson et al., 2005, Rubin et al. 1993 i Rubin et al., 2013). Både jevnaldrende og voksne oppfatter ofte stille og tilbaketrukne barn som mindre intelligente (McCroskey & Daly 1976, Richmond et al., 1985 i Rubin et al., 2013). Angst og selvransakelse kan bidra til at barn med innagerende atferd mister noe av fokuset i klasserommet, noe som igjen kan påvirke barnas akademiske selvtillit. Dette kan man anta ut i fra at barn med innagerende atferd vurderer seg selv som mindre sterk på skolen og akademisk (Rubin et al., 2013). Bru og Paulsen (2008) fant i sin studie at elever med innagerende atferd fikk lavere karakterer i fag der muntlig deltagelse er et krav. I barnehagen blir kanskje ikke barn målt på samme måte som i klasserommet, men i for eksempel samlingsstund eller andre voksenstyrte aktiviteter kan det noen ganger stilles krav til at barnet skal delta og for eksempel snakke foran de andre barna, noe som kan oppleves som krevende for barn med innagerende atferd. Forskning viser også at det er kulturelle forskjeller på hvordan sjenanse forstås og fortolkes.

Nordamerikanske barn som viser en sosialt forsiktig atferd risikerer i mye større grad å bli avvist av jevnaldrende enn barn fra Kina med lignende atferd. Dette gjør at barn med denne atferden i Nord-Amerika tviler på sin sosiale kompetanse og blir ensomme og deprimerte. I Kina blir derimot barn som er sosialt forsiktige verdsatt og oppmuntret og blir dermed sosialt kompetente. I Sverige, og man kan anta at dette da også gjelder Norge, ligger de midt i mellom Nord-Amerika og Kina hva gjelder holdninger til sjenanse (Lund, 2012).

Forskning på barn og vennskap viser at barn som blir avvist, har vansker med å skape relasjoner med jevnaldrende eller er ensomme, har økt sannsynlighet for å få problemer senere i livet sammenlignet med barn som ikke strever med ensomhet og avvising (Webster-Stratton, 2005).

¹ hormon som øker ved stress. Høyt kortisolnivå indikerer stress hos individet (Kvello, 2010).

Ingrid Lund (2010) finner i sin studie om ungdommer i alderen 14-18 år med innagerende atferd, at ungdommene ønsker å bli sett og utfordret. I samme studie finner hun også at læreren til disse elevene ofte kan føle seg avvist og er usikre på hvordan de skal takle denne avvisningen og møte elevene. Jeg tenker at dette er en utfordring som også barnehagelærere kan komme borti og de kan oppleve den samme usikkerheten om hvordan de best kan møte disse barna. I sin studie finner også Lund at 9 av 15 av ungdommene opplevde mobbing. Den type mobbing de beskriver kan ifølge Lund kategoriseres som relasjonell mobbing (utestenging, ryktespredning og manipulering) (Lund, 2012), spesielt vanlig hos jenter. Mobbing kan lett dominere selvfølelsen, og igjen føre til en stille og tilbaketrukket atferd (Lund, 2012, 49).

Anne-Lise Sæteren (2016) tar i sin doktorgradsavhandling utgangspunkt i en lærers praksis i møte med barn med innagerende atferd på 2. trinn. Altså er barna rundt 7 år, bare noen få år eldre enn de barna deltagerne i min studie jobber med. Hun fant at læreren hun observerte og intervjuet er opptatt av å aktivt gå inn for å se barna med innagerende atferd flere ganger om dagen, være sensitiv i interaksjon med barna (interaksjons sensitivitet) og ser verdien i å senke tempoet i klasserommet med hensyn til disse barna.

2.2 Innagerende atferd

Det er ikke de barna som er stille, forsiktige og som trives i eget selskap jeg har fokus på i denne studien. Det er de barna der den stille atferden er et uttrykk for at de strever og har det vanskelig. De barna der den stille atferden hindrer vennskap og læring, og negativt påvirker livskvaliteten og den psykiske helsen (Lund, 2012). Det finnes ikke noe entydig definisjon av innagerende atferd da det kan komme til uttrykk på mange ulike måter, men Ingrid Lund definerer innagerende atferd slik: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2012, s. 27).

Innagerende atferd kan betegnes som et sosioemosjonelt atferdsproblem. Barn med denne atferden kan ha ulike kjennetegn, alt fra nevrotiske trekk og symptomer på angst og depresjon, til å være nervøs, trist, bekymret, usikker, ha negativ selvoppfatning, sosial isolasjon (Gjertsen, 2013).

Barn med innagerende atferd kan også beskrives som sjenerte. Sjenanse kan defineres som «en mental holdning som predisponerer mennesker til å bli ekstremt opptatt av andres evaluering av dem» (Zimbardo, 1989 i Flaten, 2010: 63). Psykologen Philip Zimbardos

definisjon på sjenanse lyder som følgende; «Å være redd for andres vurdering» (Nielsen, 2007, s. 21). Dermed får andres vurdering av en selv for stor innvirkning på selvoppfatningen (Flaten, 2010). Sjenanse er en normal følelse i vårt følelsesregister og ikke til hinder for barnet når det er moderat. Det er først når sjenansen blir så sterk at den kan betegnes som sosial angst at det kan bli hemmende eller plagsomt for den det gjelder. Det er vanskelig å sette et klart skille mellom sjenanse og sosial angst, og ofte kan omgivelsene og dagsformen til barnet også gi variasjoner av sjenansen eller angsten (ibid). Ofte vil ikke omgivelsene legge merke til barnets angst før det påvirker og hemmer hverdagen. Barnet kan derimot oppleve sterkt ubehag av angsten uten at det nødvendigvis uttrykker dette for omgivelsene. Det er heller ikke enighet i fagmiljøet hvorvidt sjenanse og angst går over i hverandre eller er to vidt forskjellige tilstander. Det er ikke forsket tilstrekkelig på dette området til å dra noen konklusjoner på hvorvidt sjenanse og angst er samme tilstand, men de atferdsmessige og fysiologiske symptomene er de samme og man kan dermed anta at tilstandene er nært beslektet (Butler, 2008 i Flaten, 2010). En del sjenerte barn kan unngå blikkontakt med andre. Å møte andres blick er en intim kontaktform og åpner samtidig for muligheten til å bli avvist (Flaten, 2010). Det kan gjøre at andre barn (Og voksne) opplever de som mindre vennlige og føler seg avvist (Zimbardo & Radl, 1982 i Flaten, 2010). Dermed kan sjenansen gjøre at andre barn trekker seg unna det sjenerte barnet og det sjenerte barnet får dermed bekreftet sin frykt, nemlig å bli avvist (Flaten, 2010).

Innagerende atferd kan også beskrives som en temperamentstype, altså hvilket lynne og reaksjonsmåte en person har (Brandtzæg, Torsteinson, Øiestad, 2013). Temperament er medfødt og man kan allerede fra spedbarnsalder se ulikheter i barns temperament og reaksjonsmønster. I situasjoner der noen barn raskt lar seg trøste og blir trygge, vil andre barn være urolige og utrygge og vanskelig la seg trøste. De kan ofte streve i overganger og nye situasjoner, og trenger tid på å «bli varm». Ofte kan de være vanskelig å forstå, da de ikke alltid tydelig uttrykker hva de føler. De kan også fremstå som engstelige og bli fort redde (Brandtzæg et al., 2013). Den innagerende atferden kan også komme til uttrykk ved et stivt kroppsspråk, unnvikende blick, eller at man sjelden er glad og livlig (Lund, 2012). Disse barna kan også ha et avvisende kroppsspråk (Flaten, 2010).

Barn med innagerende atferd kan ofte bli ensomme og litt usynlige da de ofte kan streve med samhandling med andre (Lund, 2012; Gjertsen, 2013). Ofte får disse barna mindre oppmerksomhet enn barn med for eksempel utagerende atferd, både i dagliglivet og i litteratur og forskning (Nordahl et al. 2005; Gjertsen, 2013). Selv om den innagerende atferden ikke er

like forstyrrende for omgivelsene, kan den være negativ for barnet og den kan også oppleves som et atferdsproblem for omgivelsene, da den skaper vansker i forhold til relasjoner. Den kan være hemmende for barnets utvikling, samhandling og kommunikasjon med andre (Gjertsen, 2013).

Forskning viser at barn med innagerende atferd har større sannsynlighet for å utvikle angst og depresjon senere om de ikke får hjelp og støtte tidligere (Lund, 2012). I tillegg er disse barna mer utsatt for mobbing og psykososial mistilpasning (Johansen, 2007) enn andre barn. Barn som opplever sosial angst prøver ofte å unngå situasjoner som fremkaller angsten. Ofte kan det være situasjoner der de får mye oppmerksomhet, blir presset, vurdert, spiser med andre, opplever situasjonen som ustrukturert, innlede samtaler, spørre om hjelp eller hevde seg selv (Lund, 2008).

Man kan se utfordringen med denne atferden i et individperspektiv eller systemperspektiv, men ingen av disse to perspektivene gir et reflektert og helhetlig bilde av situasjonen for barn med innagerende atferd og omgivelsene rundt. Det kan være nyttig å forsøke å se og forstå den stille atferden hos barna i et relasjonelt perspektiv, altså at årsaken hverken kan forklares ene og alene ut fra barnet selv, men heller ikke ved å legge ansvaret over på samfunnet og omgivelsene. I et relasjonelt perspektiv prøver man å forstå og forklare utfordringer og problemer ut i fra at det kommer av en kombinasjon av indre faktorer hos barnet selv, og ytre påvirkning fra omgivelsene (Tangen, 2012). Tiltak vil da gjenspeile at man både må se på egenskaper man ønsker å endre eller jobbe med hos barnet, og faktorer i omgivelsene rundt som man kan endre.

Når man beskriver den innagerende atferden er det viktig å ikke bare fokusere på de negative sidene av denne atferden. Som spesialpedagog, eller som voksen generelt, er det viktig å alltid greie å finne positive egenskaper hos et barn, å ikke bare fokusere på de negative. Alle barn vil ha noen individuelle positive egenskaper uavhengig av den innagerende atferden de uttrykker. Man skal ikke berømme sjenanse som blir så dominerende at det kvalifiserer til en angstdiagnose, men sjenanse og stilhet kan i noen sammenhenger være positivt, og det å ha den egenskapen at man stopper opp og tenker seg om kan være en positiv egenskap (Flaten, 2010). Det er heller ikke uvanlig at barn med innagerende atferd bruker det å være i stillheten til å tenke og reflektere over ting, og mange av disse barna kan komme med kloke betraktninger (Brandtzæg et al., 2013). Disse barna er ofte veldig hensynfulle og vil ikke trække andre på tærne for å få igjennom sin vilje. De kan ofte være flinke til å ta vare på andre, også på bekostning av seg selv. De har ofte et sterkt ønske om å leve i harmoni og fred

med andre, og starter ikke en krangel bare for å få sine egne behov dekt (Nielsen, 2007). Ironisk nok er det også disse egenskapene som skaper utfordringer i hverdagen deres.

2.3 Tidlig innsats og tiltak i barnehagen

Når jeg ønsker å se på hvordan barn med innagerende atferd bør bli møtt av barnehagelæreren i barnehagen er det med tanke på at en tidlig innsats virker forebyggende, og bidrar til at utfordringene disse barna kan oppleve ved denne atferden ikke får utvikle seg videre. I de senere år har norsk utdanningspolitikk vært preget av fokus på tidlig innsats, altså at tiltak bør settes i gang så tidlig som mulig når problemer oppstår (Gjertsen, 2013). Også i Lov om barnehager (2016 §2) står det at barnehagen skal ha en forebyggende funksjon. Prinsippet om tidlig innsats bygger på en forståelse av at man ved å sette i verk tiltak tidlig når et problem blir oppdaget, lettere kan løse problemet og få et positivt utfall da problemet ikke har rukket å vokse seg stort. Det vil derfor kreve mindre ressurser tidlig, enn om man setter inn tiltak på et senere tidspunkt (Karoly, Kilburn & Cannon, 2005). Slik kan man hindre at problemet får vokse seg større (Befring, 2012). Regjeringen ønsker at barnehagen skal yte tidlig innsats ovenfor de barna med behov for ekstra støtte. Dette kommer blant annet frem i Melding til Stortinget (Meld. St) nr. 19, Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen: «*Tidlig innsats innebærer innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv og iverksettelse av tiltak når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder.*» (Meld. St. nr. 19, 2015-2016, s. 55). I følge Befring (2012) kan forebygging deles i to, der du har tiltak som skal beskytte barnet mot forhold som kan føre til, vedlikeholde eller forsterke problemutviklingen på den ene siden. Mens man på den andre siden har tiltak som kan bidra til å fremme barnets personlige kompetanse, slik at barnet kan beskytte seg selv, såkalt hjelp til selvhjelp (Befring, 2012). I min studie vil jeg se på hvordan barnehagelæreren kan møte barn med innagerende atferd på en mest mulig hensiktsmessig måte, og legge til rette for å hjelpe barnet til å bli flinkere til å hevde seg selv og sine behov. Barnehagen blir i Befring (2012) trukket frem som en viktig arena for forebyggende arbeid.

Forskning gjort av nobelprisvinner i økonomi, James Hackman, og flere andre, viser at det er mest økonomisk lønnsomt å sette i gang med forebyggende tiltak hos de yngste barna (Knudsen, Heckman, Cameron & Shonkoff, 2006, i Drugli, 2017; Karoly et al. 2005). Dette har sammenheng med at det er i denne alderen at barnets hjerne er mest påvirkelig. Problemer som blir tatt tak i allerede i barnehagealder er altså lettere å gjøre noe med, og er ikke bare positivt for livskvaliteten til barnet, men også for samfunnet. Dermed vil gode barnehager ikke bare være viktig for barnet nå, men også virke universalforebyggende (Drugli, 2017). Et

eksempel i forhold til barn med innagerende atferd er at man vet at disse barna i større grad strever med relasjon og samhandling med andre barn, enn sine jevnaldrende som ikke viser innagerende atferd (Lund, 2012). Samtidig vet man at de samhandlingsferdighetene barnet tilegner seg i barnehagen vil legge grunnlag for hvordan samhandlingsstrategier barnet bruker også senere i livet, og dermed ha stor innvirkning på deres utgangspunkt for vennskap og relasjoner med andre (Ruud, 2010). Tidlig innsats for å fremme alle barns sosiale kompetanse kan dermed sees som viktig.

Når man snakker om tiltak i barnehagen kan man snakke om kontekstuelle beskyttelsesfaktorer som en form for tiltak. En beskyttelsesfaktor samspiller med risikofaktorene og bidrar til å redusere deres negative påvirkning på barnets atferd (Gjertsen, 2013). Dette er faktorer som for eksempel trygg tilknytning, trygt og forutsigbart oppvekstmiljø, kompetente ansatte, osv. Når vi vet hvilke tiltak som kan være positivt ovenfor barn med denne atferden, har vi også gode forutsetninger for å vite hvordan vi kan jobbe forebyggende i forhold til denne atferden. Jeg skal videre ta for meg hvilke tiltak det kan være snakk om i møte med barn med innagerende atferd.

2.4 Anerkjennelse

Barn med innagerende atferd har lett for å bli usynlige for omgivelsene og blir sjeldent anerkjent (Gjertsen, 2013). Anerkjennelse som begrep ble først tatt i bruk av den tyske filosofen Hegel og har ingen enkel definisjon. Gjenkjenne, erkjenne, styrke, skjelne, befeste og å se noe om igjen er noen av ideene som ligger i begrepet (Schibbye, 2012). Ifølge Lund (2012) er anerkjennelse sentralt i arbeidet med barn med innagerende atferd, da disse barna ofte viser en del selvutslettende atferd. De er ofte svært kritiske til seg selv, hvem de er og hva de gjør og er ofte overbevist om at andre vurderer de like negativt som de selv gjør. Dette fører ofte til unnvikende, unnskyldende, evigvarende selvforbedringsprosjekt og «unnskyld for at jeg er til»-atferd som mange ganger kan skape frustrasjon for omgivelsene. Den eventuelle irritasjonen som oppstår fra folk rundt på grunn av denne atferden vil ofte barnet sanse og tolke som at det faktisk er til bry og slik fortsetter det i en ond sirkel (Nielsen, 2007). Anerkjennelse må vises gjennom handling, som ved en sosial bekreftelse som hilsen, smil eller nikk (Gjertsen, 2013). I følge Honneth (2007) og Fraser (2008) er anerkjennelse helt sentralt for utvikling av identitet og for å fungere sosialt (Gjertsen, 2013). Anerkjennelse fra nære relasjoner skaper selvtillit, som igjen er sentralt for å kunne danne og opprettholde nære relasjoner til andre mennesker (Gjertsen, 2013). Det er *de betydningsfulle andre*, de menneskene som står oss nærmest, som har størst betydning for hvordan vi ser på oss selv.

Også *de generaliserte andre*, vi lærer oss hvordan andre vurderer oss (generaliserte forventninger vi tillegger andre eller normer og verdier i barnets nærmiljø, er med på å påvirke hvordan vi oppfatter oss selv (Mead, 2005). Forstår man sjenanse gjennom denne teorien om symbolsk interaksjonisme gir barnets atferd mer mening med utgangspunkt i at det oppfatter omgivelsene som uforutsigbare og utrygge (Lund, 2012).

Alle barn har behov for å føle at de blir verdsatt og anerkjent for den de er og at de ikke trenger å innfri visse krav for å bli likt og elsket. Dette er behov som alle barn har, men barn med innagerende atferd har ofte en frykt for andres vurdering av dem, og går ut ifra at de blir vurdert negativt av de rundt. Dette gjør at det er ekstra viktig at barn med innagerende atferd får positive tilbakemeldinger og bekreftelse (Flatén, 2010). Å bruke små barnegrupper for at det stille barnet lettere skal føle seg velkomment og ønsket i leken kan gi en viktig bekreftelse til det stille barnet. Å oppleve at andre barn velger å leke med seg er en stor bekreftelse for barn. Barn med innagerende atferd trenger ofte mye bekreftelse og positive tilbakemeldinger før de tar det til seg og det påvirker selvbildet positivt (Flatén, 2010). Sjenanse blir ofte sett på som en uønsket egenskap og gir lite status. Barn som er bevisst sin egen sjenanse vil derfor ofte føle skam og utilstrekkelighet og dette vil naturligvis ikke fremme et positivt selvbilde. Barn som kjenner på sjenanse eller angst bør lære seg å kjenne på denne følelsen og akseptere at de har det slik. De bør ikke skjermes for situasjoner som vil fremkalle denne følelsen, men heller støttes inn i slike situasjoner. Over tid vil da sjenansen eller angsten kunne reduseres (ibid).

Selvoppfatning kan ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) forstås som et overordnet begrep som beskriver en persons oppfatninger, vurderinger, forventninger, følelser, tro eller viten knyttet til seg selv. Selvoppfatning innebærer hvordan holdninger vi har til oss selv og hvordan vi vurderer oss selv, og er en av de mest betydningsfulle faktorene for atferd (Nordahl & Misund, 2009). Hvordan venner, familie, jevnaldrende og voksne rundt barnet oppfatter barnet og formidler dette til barnet vil være med å forme det, da dette vil påvirke barnets selvoppfatning (Lund, 2012).

En persons tanker, følelser, motiver og handlinger blir i stor grad styrt av personens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Positiv selvoppfatning innebærer da at man har positive holdninger til seg selv, tror at man er godt likt av andre, og har forventninger om å mestre tilværelsen. Selvoppfatning kan gjelde en spesifikk situasjon som for eksempel å leke med andre barn eller mer generell karakter av hvordan man er som barn. En sentral side ved selvoppfatning er selvakseptering, som vil si at vi har en realistisk vurdering og oppfatning av

oss selv (Nordahl & Misund, 2009). Selvoppfatningen kan tenkes å utvikles ut ifra hvordan andre oppfatter oss eller det kan komme av at vi sammenligner oss direkte med andre. Georg Herbert Mead har en teori om at selvoppfatning utvikles hovedsakelig av to grupper av faktorer. Den ene går ut på at barnet får svar på hvem det er ut ifra hvordan andre oppfatter det, altså gjennom kommunikasjon med andre. De personene som står barnet nærmest har størst påvirkningskraft. Lekeaktiviteter er den andre gruppen av faktorer, og innebærer at barnet finner ut av hvem det er ved å leke og kommunisere med andre (Nordahl & Misund, 2009). Hvordan andre speiler oss, eller hvordan andre reagerer på oss er med å forme vår selvoppfatning. Tilbakemeldingene kan komme verbalt eller ved kroppsspråk og gis og mottas både bevisst og ubevisst. Hvis tilbakemeldingene vi får er positive og de rundt oss viser interesse for oss får vi et bilde av at vi er bra og interessante, noe som bidrar til en positiv selvoppfatning. Med god selvoppfatning stoler vi på oss selv og tør å stå på vårt. Hvis oppfatningen er god og man kjenner seg viktig for andre uten forbehold om å måtte prestere eller se bra ut, har dette også en positiv innvirkning på den psykiske helsen. Positiv selvoppfatning støtter barnet i å hevde seg selv og sine tanker, behov og følelser på en positiv måte i møte med andre mennesker. Dårlig selvoppfatning innebærer at vi føler oss mindre verd og ofte driver mye indre selvkritikk, noe som igjen bidrar til at man blir utrygg i møte med andre mennesker. Dermed ser man at anerkjennelse og bekreftelse er viktig, og at man bør være bevisst på hva man bekrefter og anerkjenner hos barnet. Selvoppfatning er i stor grad bygd på tidligere erfaringer, og fokus på å gi barnet positive erfaringer knyttet til seg selv og hva det mestrer blir derfor viktig. På motsatt side vil gjentatte negative erfaringer føre til lav selvtillit og lite forventninger, noe som igjen påvirker mestringsforventning negativt (Gjertsen, 2013). Selvoppfatning henger sammen med mestringsforventning. Positiv selvoppfatning gir ofte høy mestringsforventning og negativ selvoppfatning vil på samme måte gi lav mestringsforventning.

Å oppleve mestring i møte med andre er noe av det som kan være mest utfordrende for barn som viser innagerende atferd, ifølge forskning. Barn som føler at de mestrer motiveres til å fortsette å prøve, mens barn som ikke mestrer motiveres til å trekke seg tilbake og «gi opp» (Frønes, 2006). Bandura brukte begrepet «Self-efficacy» eller mestringsforventning om en persons vurdering av om han eller hun vil greie å planlegge og gjennomføre det som trengs for å mestre en bestemt handling. Fokuset er her på om vedkommende vil greie oppgaven, ikke hvor godt man vil greie det. Ifølge Bandura er det fire hovedkilder som påvirker vår forventning om mestring. Nemlig mestringserfaring, andres eksempler eller speilbildeselve,

verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Mestringsforventning, altså i hvor stor grad vi forventer å mestre noe, er med på å påvirke vår innsats, engasjement og utholdenhet (Nordahl & Misund, 2009). Når man vet hva barn med innagerende atferd ofte strever med og ikke mestrer kan man ha fokus på at dette er områder man må legge til rette for at barnet skal oppleve mestring i. Det kan for eksempel være å gi svært positive tilbakemeldinger hvis barnet uttrykker et behov eller ønske, også hvis det ikke er verbalt. Hvis et barn med innagerende atferd opplever og ikke mestre vennskap og sosialt samspill, vil barnet få lav mestringsforventning på dette området og dermed også mestre vennskap og sosialt samspill dårligere. Som voksen kan man da jobbe for å bryte denne vonde sirkelen ved å støtte opp å hjelpe til slik at barnet får opplevelse av å mestre sosialt samspill og vennskap (Ruud, 2010).

2.5 Voksenrollen i barnehagen - tilknytning og sensitive voksne

De voksnes rolle i barnehagen er den viktigste faktoren for om barnet har det bra i barnehagen (Drugli, 2017). Det er derfor viktig at de voksne blir godt kjent med hvert enkelt barn, slik at det lettere kan se om barnet har det bra eller ikke (Seland, 2011). I følge Lund kan hyppig bytte av lærer være krevende for de elevene som viser innagerende atferd. For noen av elevene kan atferden bli forsterket (Lund, 2004). Ut ifra det man vet om tilknytning kan man anta at hyppig voksenbytte er krevende også for innagerende barn i barnehagen.

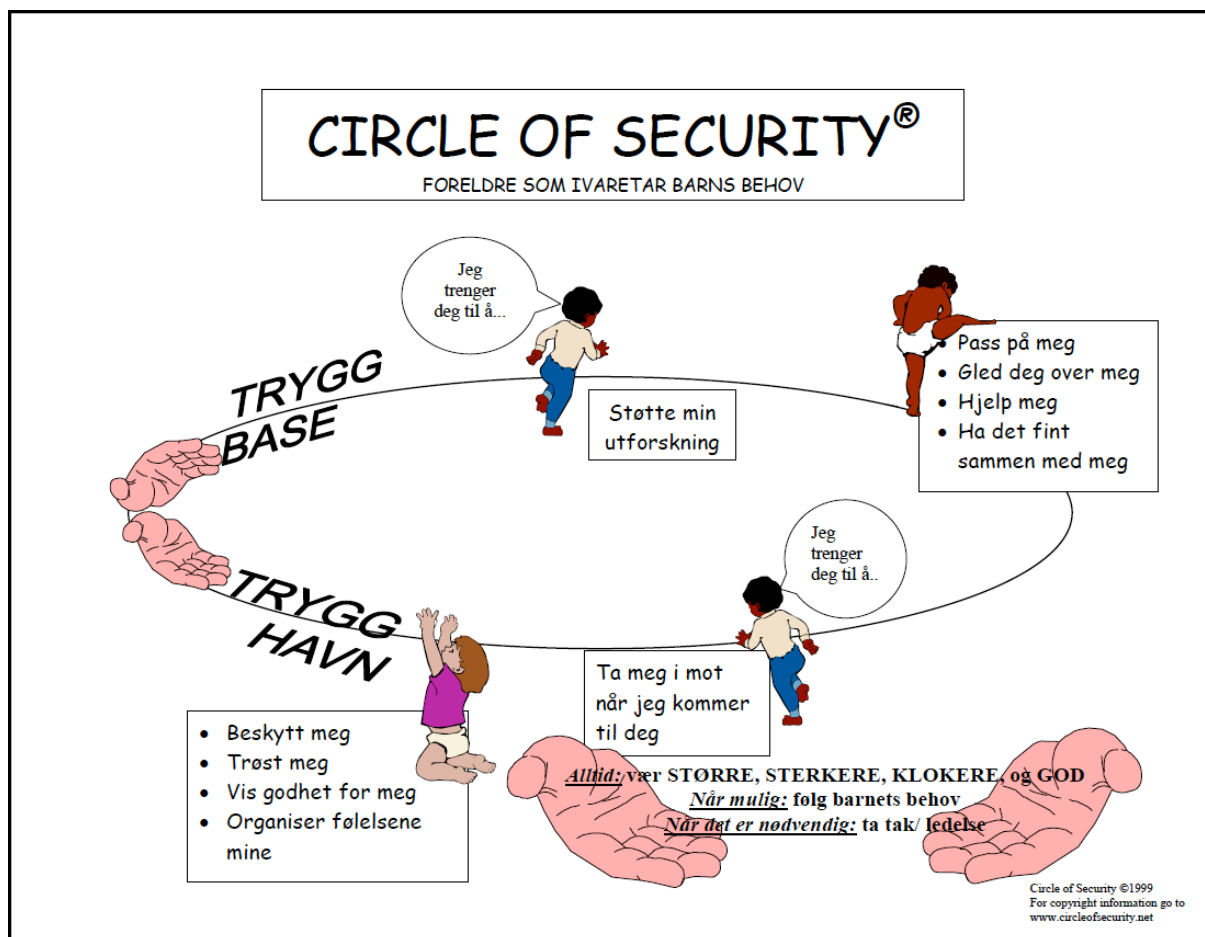
Barnehagelæreren har en sentral rolle i barnehagen og har blant annet det overordnede pedagogiske ansvaret. Selv om det er barnehagelæreren det er fokus på i denne studien vil jeg poengtere at alle ansatte i barnehagen har en viktig rolle i møte med barn med innagerende atferd.

Tilknytning beskriver prosesser knyttet til tidlige emosjonelle relasjoner mellom barnet og omsorgspersonen, som oftest foreldrene. Tilknytningsteorien tar utgangspunkt i at barnet er et sosialt vesen og at barnet utvikler seg gjennom relasjoner til mennesker rundt det. Barnets indre, mentale strukturer gir et grunnlag for barnets personlighet og kommunikasjon og samhandling med andre og skapes gjennom tilknytning (Gjertsen, 2013). Teorien om tilknytning dreier seg både om det å være knyttet til en annen person og kvaliteten på denne tilknytningen. Med forståelse for betydningen av tilknytning kan man også få økt forståelse av innagerende atferd hos barn (Lund, 2004).

I og med at barn i dag tilbringer store deler av hverdagen i barnehagen, blir barns tilknytning til de voksne i barnehagen viktig. For at det skal oppstå en omsorgsfull relasjon mellom den voksne og barnet kreves det ifølge May Brit Drugli (2017) at den voksne er følelsesmessig og

personlig påkoblet og tilgjengelig for barnet. Barn tåler dårlig å være alene med følelsene sine (Brandtzæg, et al., 2013). De mest sentrale faktorene for å lykkes med en trygg tilknytning mellom barn og voksne er ifølge De Wolff og van IJzendoorn (1997 i Kvello, 2010) at den voksne er sensitiv og responderer hensiktsmessig på signaler barnet gir, at den voksne viser glede og begeistring ovenfor barnet (positiv holdning), at den voksne evner å tilpasse seg form, tempo, osv. At den voksne og barnet har fokus på det samme under samspill, at barnet opplever emosjonell støtte fra den voksne og at barnet får utforske og lære med den voksnes støtte og veiledning. For at barnet skal utvikle seg tilfredsstillende sosialt og ved læring er det av vesentlig betydning at også den emosjonelle utviklingen skjer. Jeg skal her ta for meg en modell som har fokus på at barnet trenger å bli sett innenfra.

Trygghetssirkelen eller Circle of Security (COS-sirkelen), er en tilknytningsmodell (tilknytningsbasert intervensjon) som er utviklet av de fire klinikerne Bert Powell, Glen Cooper, Kent Hoffman og Bob Marvin (Brandtzæg et al., 2013). Trygghetssirkelen handler om å se barnet innenfra og forstå dets følelser. Målet er å skape grunnlag for trygg tilknytning gjennom å fremme mentalisering av barnet.



Bildet er hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/publikum/velkommen-til-psykologhjelp/hva-er-tilknytning>

Trygghetssirkelen viser hvordan barn kan være i utforskning og dermed oppe på sirkelen, eller at de kan være nede på sirkelen fordi de er redde, utrygge, har slått seg eller lignende. Den viser hvordan barnet trenger å bli møtt av den voksne, og hvordan den voksne skal møte barnet. Hendene skal illustrere den voksne som en trygg favn. Den voksne skal ta imot barnet uansett om barnet viser glede, mestring, sinne, tristhet, frykt eller hvilke som helst annen følelse. Den voksne skal i møte med barnets følelsesspekter vise godhet og styrke og være større og klokere til enhver tid. Man skal også følge barnets behov og ta ledelsen når det trengs. Alle barn har behov for å vite at de har en trygg base og havn å vende tilbake til når behovet melder seg. Når barnet utforsker verden trenger det at voksne støtter utforskingen, gleder seg over og med barnet og hjelper og passer på det. Når barnet derimot er nede på sirkelen trenger det at den voksne beskytter, trøster, viser godhet og organiserer følelsene hos barnet. Alt ettersom hvordan situasjonen er (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2015).

Det stille og forsiktige barnet kan midt i leken, og for omgivelsen tilsynelatende uten grunn, bli redd og engstelig og falle ned på sirkelen (Brandtzæg et al., 2013). Hvis man ikke greier å

forstå og akseptere barnets temperament og reaksjonsmønster kan man som voksne bli frustrert og kanskje også irritert. Hvis man da møter barnet med disse følelsene og for eksempel irretsetter barnet vil dette være alt annet enn hensiktsmessig for det engstelige barnet og barnet kan oppleve at engstelsen og redselen forsterkes. Møter man derimot barnets redsel med aksept og forståelse vil stressnivået hos barnet synke og det er lettere for barnet og finne en løsning på å overvinne engstelsen (Brandtzæg et al., 2013).

Mentalisering kan defineres som evnen til å forestille seg mentale tilstander i seg selv og andre (Fonagy, Peter, György Gergely, Elliot L. Jurist, & Mary Targe, 2004). Man tolker egne og andres ytringer og handlinger som meningsfulle med en bakenforliggende forståelse i at det er de indre følelsene som kommer til uttrykk. Hvis man evner å forstå egne og andres følelser, tanker, behov, motiver og ønsker har man et godt utgangspunkt i dagliglivets samspill med andre mennesker og man vil i større grad kunne regulere egne følelser på en hensiktsmessig måte. Ikke minst er mentalisering sentralt i utviklingen av psykopatologi, affektregulering og intersubjektivitet og organisering av selvet. Med bakgrunn i empiriske observasjoner og teoretisk utdypelse utført av Fonagy og Target (1996, 1997 i Institutt for mentalisering, 2017) hevder de at mentalisering er avgjørende i affektregulering og selvorganisering. Det å kunne lese andres tanker, følelser og kroppsspråk gjennom å observere kroppsspråk, ansiktsuttrykk, stemmeleie, osv. er det Stern (2007) (i Ruud, 2010) kaller intersubjektivitet. Ifølge Stern er det helt sentralt å ha gode evner til intersubjektivitet for å fungere godt med andre mennesker (ibid). Mentalisering trenes opp allerede i spedbarnsalder. Hvis spedbarnet opplever hensiktsmessig speiling av omsorgspersonene vil dette være en viktig anerkjennelse på at barnet har et eget sinn, en vilje og følelser (Fonagy et.al, 2004). Hvis man greier å lære barnet å komme i kontakt med egne følelser og uttrykke disse allerede i barnehagealder vil man kunne hindre en videre negativ utvikling (Kvello, 2010). I barnehagen kan de voksnes evne til å speile barnet og respondere hensiktsmessig bidra til å utvikle barnets egenskaper i mentalisering. Det kan for eksempel skje ved at de voksne gir en veldig tydelig og positiv respons når et barn med innagerende atferd uttrykker et ønske eller en følelse. Slik vil barnet kunne bli bevisst at det har en egen vilje og egne følelser som det er av verdi for andre å få beskjed om. Barnets handlinger gir i lys av den mentale tilstanden mening (Lund, 2012). Det vil være hensiktsmessig av den voksne å hjelpe barnet til å bli bevisst sin egen kommunikasjon (Lund, 2012). Vår måte å reagere og handle ovenfor andre påvirker hvordan de reagerer ovenfor oss og er av stor betydning for oss som sosiale vesener (Mead, 2005). Selvrefleksivitet og selvavgrensning er sentrale komponenter i

mentaliseringsprosessen, og er en forutsetning for en god mentaliseringskapasitet (Lund, 2012). Det finnes ingen entydig definisjon av selvrefleksivitet. Ifølge Fonagy kommer all organisering av mentale tilstander, både bevisste og ubevisste inn under refleksiv fungering (Fonagy, 1998a i Schibbye, 2012). Innenfor den dialektiske modellen innebærer refleksivitet tilgang til egne selvprosesser og selv-andre-selvprosesser. Hverken selvrefleksivitet eller selvavgrensning er absolutte, og begge kan påvirkes av emosjonelle tilstander i selvet eller fra omgivelsene rundt. Selvavgrensning innebærer en persons evne til å skille mellom egne og andres følelser, tanker, meninger, synspunkter, oppfatninger og vurderinger. (Schibbye, 2012).

Trygg tilknytning i tidlige barneår har også stor betydning for hvordan barnet fungerer i samspill med jevnaldrende (Ruud, 2010). Forskning fra Ainsworth (1978) og Bowlby (2005) (i Ruud, 2010) viser at noe av det mest sentrale for å utvikle samhandlingsmønstre er barnets tilknytning til sine omsorgspersoner. Kvarme og Thu (2015) hevder at innadvendte mennesker ofte regulerer følelsene sine ved å trekke seg fysisk unna om de opplever at noe blir vanskelig. De kan da fremstå som stille og rolige på utsiden, mens de på innsiden kan ha intense følelser. Ofte vil den innadvendte da ikke forstå at de virker passiv og fraværende for omgivelsene (ibid).

Bruner, Russ og Wood utviklet det som kalles stillasbygging eller scaffolding (Nordahl & Misund, 2009). Denne teorien benyttes ofte til å eksemplifisere Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone. Stillasbygging går ut på å støtte barnet i utforskning og lek, og samtidig vite når det er riktig å trekke seg tilbake (Gjertsen, 2013). Da gir man barnet den støtten som trengs for å mestre. I tillegg gir den voksne gradvis mindre støtte etter hvert som barnet mestrer mer på egen hånd. Det er viktig at barnet må strekke seg litt for å greie det som er oppgaven (Nordahl & Misund, 2009). Støtten kan være alt fra muntlig veiledning, eller direkte tilrettelegging eller handling. Denne støtten kan bidra til at barnet får utnyttet sin nærmeste utviklingssone, altså hva barnet kan mestre ved hjelp av andre. Både voksne og jevnaldrende kan være den støttende personen for barnet, eller den mer kompetente andre (Bråten, I. & Thurman-Moe, A. C., 1996). Hos barn med innagerende atferd kan det for eksempel dreie seg om å greie å hevde sine behov ovenfor andre barn. Den voksne kan da bli med inn i leken og trekke seg ut når barnet mestrer å være i lek med de andre barna alene.

2.6 Struktur og organisering - gruppestørrelse og gruppesammensetning

Barn trenger forutsigbarhet og dette behovet er kanskje enda sterkere hos barn med innagerende atferd (Lund, 2012). De har behov for oversikt og trenger ofte mer tid på å forberede seg på nye situasjoner (Brandtzæg et al., 2013). Å skape oversikt og forutsigbarhet vil derfor være et sentralt tiltak for å trygge barn med innagerende atferd (Barsøe, 2010; Bru, 2011 i Gjertsen, 2013). Barnets stille atferd er ikke medfødt, men skapes blant annet i det sosiale møtet med andre mennesker (Lund, 2012). Barnehagens arbeid bør blant annet bygge på hva som er et godt oppvekstmiljø for barn. Det bør da også tas individuelle hensyn til hvert enkelt barns behov. I følge Ogden (1997) er et godt oppvekstmiljø et forutsigbart miljø, der voksne har en forutsigbar atferd på ønsket og uønsket atferd, og er enige om holdninger og verdier. Barn bør også ha en viss medbestemmelse og deres meninger og interesser bør tas på alvor. Miljøet rundt barnet bør tilrettelegges for emosjonell og intellektuelt stimuli på en slik måte at barnet kan oppleve mestring og utfoldelse. I tillegg bør miljøet være støttende, inkluderende, og aksepterende, men samtidig utfordre og stille krav (ibid). Dette krever at de voksne er bevisst hvordan de organiserer og strukturerer hverdagen. Det bør blant annet legges til rette for at den voksne kan ha fokus på barnet. Et eksempel på hvordan dette kan gjøres er å organisere måltid slik at de voksne sitter med barna i stedet for å gå rundt gjøre andre ting. Klette, Drugli og Aandahl (2016) gjennomførte en studie i norske barnehager der de observerte ansatte og barn under måltidet. Det ble da tydelig at interaksjonen mellom barn og voksne blir dårligere når den voksne ikke sitter sammen med barnet ved bordet.

Gruppestørrelsen kan også ha betydning for barn med innagerende atferd. Med gruppestørrelse menes antall barn som er i en fast gruppe som en personalgruppe har ansvar for. Gjennomsnittsstørrelsen på en småbarnsgruppe (0-2 år) er 11 barn, mens den på storbarn (3-5 år) er 19 barn. (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Forskning fra New Zealand viser til at de små barna bør være i barnegrupper på 6 til 8 barn (Storvik og Ropeid, 2015). I følge en NOU (Norges Offentlige Utredninger) fra 2012, «Til barns beste» er gruppestørrelse en sentral indikator på kvaliteten i barnehagen da den legger premisser for den pedagogiske kvaliteten. *«Forskning på sammenhenger mellom innsatsfaktorer og resultater har vist at barnegruppenes størrelse har stor betydning for barnehagens kvalitet (Zachrisson m. fl. 2010)7»* (NOU 2012:1, 2012, s. 59) I flere tiår har pedagognormen fungert som norm for gruppestørrelsen. De siste års kartlegging av gruppestørrelser i barnehagen viser at gruppestørrelsene varierer veldig, men at trenden er at gruppene stadig vokser i størrelse. Utvalget som jobbet frem utredningen «Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene»

(NOU 2012, 2012), mener utviklingen med stadig større barnegrupper i barnehagen er bekymringsfull, og at det bør utarbeides bestemmelser for barnegruppens størrelse og organisering i barnehagen. Utvalget ønsker ikke å komme med forslag til tall på gruppestørrelse, men mener en skjønnsmessig helhetsvurdering og spesielt behovet for et godt barnehagemiljø for barna, bør ligge til grunn/veie tungt når barnegruppens sammensetning og størrelse skal vurderes. Studien «Barns sosiale utvikling», gjennomført ved Atferdssenteret i Oslo viser at jo mindre gruppe treåringene går i, jo høyere sosial kompetanse har de (Clausen, 2013). Forsker ved Atferdssenteret Ane Nærde sier at de ikke kan slå fast at det er en årsakssammenheng mellom gruppeorganisering- og størrelse og sosial kompetanse. Én forklaring på tendensen til at barna i mindre grupper vurderes som mer sosialt kompetente kan være at disse barna blir observert nærmere av pedagogene i barnehagen. (Clausen, 2013). Det samlede bildet av hva som foregår i en gruppe blir mer komplekst jo større gruppen er. Ved dobling av antall barn i en gruppe vil også personalressursene dobles. Likevel ser man at dette ikke er gunstig for barna, da antall relasjoner innad i gruppen vil økes mye mer enn det dobbelte. De voksnes jobb med å bli kjent med, tolke og forstå alle barna og gruppen i sin helhet vil også bli mye mer omfattende (Seland, 2011). Ifølge Stensaasen og Sletta (1996) bør en gruppe ideelt sett bestå av 3-6 barn, dette for å unngå at noen barn blir passive eller at det trengs en aktiv og tydelig leder for å få gruppen til å fungere. En annen grunn til at mindre barnegrupper er å foretrekke i barnehagen er at man ser at personalets sensitivitet blir lavere i store grupper, noe som vil være uheldig for de barna som har ekstra behov for sensitive voksne (Drugli, 2017). I mindre grupper blir også hvert enkelt barn lettere synlig (Stensaasen & Sletta, 1996; NOU 2012, 2012) og dette vil være positivt for barn med innagerende atferd som i større grupper ofte blir enda mindre synlige. Om barn med innagerende atferd får en tydeligere stemme i en liten barnegruppe kan dette påvirke hvordan barna rundt oppfatter det stille barnet, og det kan bidra til at det stille barnet «mister» rollen som stille.

Barnets atferd kan også påvirkes av miljøet rundt barnet, deriblant andre barn. Om gruppen eller miljøet som barnet befinner seg i er bråkete, eller voksne eller andre barn viser en dominerende atferd, kan dette bidra til å forsterke den innagerende atferden hos barn med innagerende atferd. I Lunds (2010) forskning finner hun både i intervjuer og i observasjon at den innagerende atferden kan forsterkes av et utrygt klassemiljø. Elevene hun intervjuet i sin studie forteller at et negativt og lite støttende klassemiljø virket forsterkende på deres innagerende atferd. 9 av de 15 elevene hun intervjuet fortalte at de følte seg mobbet, enten verbalt eller ved utestengelse. Barnets plass og posisjon i barnegruppen kan dermed sees på

som viktig å ha i fokus. Det er også viktig å være oppmerksom på at selv om barn leker sammen betyr ikke det at de er likeverdige lekepartnere når det kommer til å bestemme i leken. Dette er viktig å være oppmerksom på fordi ulike posisjoner i lek med andre gir ulike erfaringer og ulik status. Disse mønstrene kan bli varige hvis de først får etablert seg (Ruud, 2010).

Når jeg her snakker om grupper, tar jeg utgangspunkt i såkalte sosiale grupper og ikke ikke-sosiale grupper. En ikke-sosial gruppe er en ansamling av 2 eller flere mennesker som er på samme sted til samme tid uten å påvirke hverandre gjensidig (Aronson m.fl. 1994, i Stensaasen & Sletta, 1996). Jeg velger å ta utgangspunkt i følgende definisjon av sosial gruppe; «*En gruppe består av to eller flere personer som påvirker hverandre gjensidig og er gjensidig avhengig av hverandre i den forstand at de må stole på hverandre for å få tilfredsstilt sine behov og nå sine mål. (Op.cit. s. 327)*» (Stensaasen & Sletta, 1996, s. 30). Ved å tilrettelegge for at arbeid i grupper skal baseres på et tillitsfullt og åpent samspill, kan man vinne mye ifølge forskning og erfaring (Stensaasen & Sletta, 1996). Det er også vesentlig at gruppen utvikler en fellesskapsfølelse og gruppeidentitet. Forskning viser også at sosial kategorisering igjen fører til psykologisk gruppedannelse og at medlemmer i en slik gruppe vil være lojale mot hverandre uten nødvendigvis å ha en gjensidig avhengighet og tiltrekning (Stensaasen & Sletta, 1996). Dermed kan man si at en gruppe dannes når to eller flere individer anser seg selv som medlemmer av samme sosiale kategori.

Tidligere forskning viser at barn med innagerende atferd er mindre populære og oftere opplever avvisning og ensomhet enn andre barn. Det kan derfor være nødvendig å sette i gang tiltak for å hjelpe disse barna med å etablere vennskap og mestre sosialt samspill (Lund, 2012). For å lykkes kreves det blant annet at barnet hverken er for forsiktig eller for pågående. Det kreves at det både viser interesse og greier å vekke andres interesse (Vedeler, 2007 i Ruud, 2010). Ofte kan barns egen atferd og sosiale kompetanse ha en medvirkning på om de blir avvist eller ikke, men det er likevel viktig å huske på at det ikke alene dreier seg om et individuelt problem, men en gruppeprosess (Bierman, 2004 i Ruud, 2010). Hvordan voksne og barn rundt barnet vurderer og responderer barnets atferd avhenger av deres oppfatninger og de forventninger de har til hva som er passende atferd og oppførsel i ulike kontekster. Dermed ser man at også konteksten rundt påvirker gruppeprosessen. Derfor er det viktig å ha fokus på relasjonelle forhold i gruppen og konteksten barna er i hvis et barn blir avvist eller ignorert (Ruud, 2010). Det betyr ikke at barnets atferd ikke er av betydning, men at barnets atferd kan fremkalles, påvirkes og forsterkes av jevnaldrende barn (Ladd, 2005 i Ruud, 2010). Hvis

barnet får et negativt stempel av jevnaldrende, kan det bli avvist, ignorert og få en lav status. Dette vil igjen ofte føre til en negativ sirkel som gjør at barnets lave status opprettholder en negativ mestringsstrategi/samspillsmønster, som igjen opprettholder den lave statusen. For eksempel så kan barn som viser innagerende atferd bli avvist av andre barn, som igjen bidrar til at barnet blir mer tilbaketrukket (ibid).

Man oppfører seg annerledes i en gruppe enn det man gjør alene, og endrer atferd ut i fra hvem man er sammen med (Stensaasen & Sletta, 1996). I og med at det for de fleste barn er naturlig å leke, løse oppgaver og lære sammen i grupper, vil gruppearbeid i barnehagen ofte kunne virke positivt inn på den sosiale utviklingen, både på gruppen og hos hvert enkelt barn (Norås, 1978 i Stensaasen & Sletta, 1996)). Gruppearbeid kan ha mange positive konsekvenser. Barna kan lære å ta hensyn og vise forståelse ovenfor hverandre, og gruppearbeid kan dermed ha en oppdragende funksjon. Når det kommer til sammensetting av grupper vil det være en fordel at voksenpersoner tar ansvar for inndeling, da noen barn ellers fort kan bli stående utenfor (Stensaasen & Sletta, 1996). I tillegg kan den voksne sette sammen barn som gir gode forutsetninger for å danne en harmonisk gruppe. Som oftest vil en heterogen gruppe være mest gunstig når intensjonen er å skape samarbeid og et godt miljø mellom barna. Det bør da være en balanse mellom kjønn, og barn med ulike evner, utgangspunkt og andre ulikheter kan være gunstig å sette sammen i grupper. Barn som i utgangspunktet ikke gikk bra sammen, kan etter en tid i mindre gruppe begynne å samarbeide og like hverandre bedre. Noen ganger kan også det motsatte skje, slik at det oppstår konflikt, noe de voksne selvfølgelig må være forberedt på. En stabil gruppe over tid gir stabilitet for barn (Stensaasen & Sletta, 1996), noe barn med innagerende atferd ofte har behov for.

Skoggruppemetoden er eksempel på en metode som kan være positivt å bruke i arbeid med barn med innagerende atferd, blant annet fordi den kan legge til rette for økt gruppetilhørighet mellom barna i gruppen og har fokus på mestring og å få barnet til å tro på seg selv.

Skoggruppemetoden er en spesialpedagogisk metode som er utviklet av audiopedagogene Aina Nordahl, Elisabeth Jepsen og Sidsel Skappel Misund som har blitt inspirert og hentet ideer fra Bente Madsen og Hanne Schwartz fra Danmark (Nordahl & Misund, 2009). Det er en ressurs- og mestringsorientert tilnærming, noe som innebærer fokus på barnets muligheter for utvikling og læring, ikke begrensninger. Det skal vektlegges at barnet skal oppleve mestring ved å være aktivt på egne premisser og dermed også bli motivert for læring. For å oppnå et godt læringsresultat for barna, er klare oversiktlige rammer og struktur viktig. Den viser også hvordan barns mestringsfølelse og utvikling kan påvirkes positivt av å fokusere på

positivt samspill og aktivitet i tursammenheng. Gjennom felles opplevelser i mindre barnegrupper skal man oppleve og utforske sammen uten noen form for prestasjonskrav eller måling av resultater. Gjennom nye erfaringer er målet at barnet skal oppleve mestring. Metoden er brukt i arbeid med barn med mange ulike utfordringer, blant annet i møte med barn med sosiale vansker, barn med samspillvansker eller atferdsvansker. Metodens hovedmål kan beskrives gjennom syv punkter; 1. Ivaretagelse av barnets totale utvikling. 2. Skape sanseopplevelser for barnet. 3. Utvikling av kommunikasjonsferdigheter og relasjoner gjennom nærkontakt. 4. PLAGG (Planlegging, Gjennomføring, Gjenkalling) som verktøy for faste rammer og struktur. Dette skal øke barnas konsentrasjon og trygghetsfølelse. 5. Utfordringer med hensyn til barnets modenhet. 6. barnas hverdag som utgangspunkt for ny læring. 7. Forebygging av lese- og skrivevansker. Bidra til nærkontakt mellom barna og barn/voksne i gruppa. Dette skal bidra til å utvikle den sosiale kompetansen mellom medlemmene i gruppa og å utvikle kommunikasjonsferdighetene. Metoden har også fokus på å gi barna trygghetsfølelse gjennom forutsigbarhet og struktur. Gruppene bør ikke være for store og det bør være fokus på at alle barna i gruppen skal få den kontakten de trenger. 2-4 deltagere kan fungere godt og hver samling bør være på 3-4 timer (Nordahl & Misund, 2009). Videre bør det utarbeides en del normer i gruppa som barna kan forholde seg til. Dette vil bidra til å øke samhørighets- og gruppefølelsen. Noen av normene som Nordahl og Misund beskriver er å ha tid til å lytte til hverandre, og hjelpe barna til å bli mer synlige for hverandre på en positiv måte. De voksne bør være opptatt av å få barna til å hjelpe hverandre og å samarbeide og gi hvert enkelt barn en opplevelse av at de har noe å gi til andre. Ved å fokusere på hva barnet mestrer får barnet en positiv erfaring og dermed også positiv selvpåfatning, noe som igjen er svært viktig for å skape motivasjon hos barn (Nordahl & Misund, 2009). Skoggruppemetoden fokuserer på å anerkjenne og akseptere barnets initiativ og dermed øke barnets mestringsopplevelse, selvpåfatning og tro på seg selv. Metoden er med på å utvikle ulike områder hos barn, der de mest sentrale i forhold til barn med innagerende atferd er selvpåfatning og selvtillit, kontakt og samspill, fellesskapsfølelse og sosial kompetanse, kommunikasjon og mulighet for medvirkning (Nordahl & Misund, 2009).

Kapittel 3: Metode

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for de metodiske aspektene ved studien. Først vil jeg presentere forskningsmetode og intervju som datainnsamlingsmetode. Deretter vil jeg beskrive forskningsprosessen. Da skal jeg presentere utvalg av deltagere og barnehagelærerne som deltok i studien, intervjusituasjonen, transkripsjonsprosessen og analyseprosessen. Videre vil jeg reflektere rundt min rolle som forsker, kvalitetssikring og etiske aspekter ved studien.

3.1. Kvalitativ forskningsmetode

Det er problemstillingen som avgjør hvilken metode og datainnsamlingsmetode som vil være hensiktsmessig å benytte seg av (Postholm, 2010). Min problemstilling er som følgende:

Hvordan kan barnehagelæreren møte barn med innagerende atferd i barnehagen på en hensiktsmessig måte?

I min forskning ønsker jeg å gå i dybden og komme med gode beskrivelser av hvilke refleksjoner og erfaringer deltagerne har om temaet, noe som er sentralt i kvalitativ metode (Moen & Karlsdóttir(red.), 2011). Selv om forskeren sies å være det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning (Postholm, 2010; Thagaard, 2013), er det først og fremst barnehagelærernes stemme som skal frem her (Moen & Karlsdóttir(red.), 2011; Dalen, 2011). I kvalitativ forskning er man ikke ute etter å bekrefte eller avkrefte en påstand, men heller å få en dypere forståelse av opplevelsen deltagerne har om det aktuelle temaet (Dalen, 2011). Å finne den dypere meningen i det som blir sagt av deltagerne gjennom et åpent, nysgjerrig og fordomsfritt blikk og teori, er en viktig oppgave for forskeren (Moen & Karlsdóttir, 2011). Dette kalles det emiske perspektivet (Moen & Karlsdóttir, 2011). Med det emiske perspektivet ønsker man å finne frem til de kategoriene som deltakerne selv bruker.

For å få en forståelse av deltagerens perspektiv på feltet kreves det innlevelse fra forskerens side (Thagaard, 2013). Det vil dermed være relevant å sette seg inn i og beskrive den konteksten og situasjonen deltageren befinner seg i og opplever (Postholm, 2010). I min studie kunne det være relevant å foreta en observasjon i forkant av intervjuene for å få en bedre forståelse og innblikk i hverdagen til barnehagelæreren. Selv om jeg fikk tillatelse (se vedlegg 1) fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) til å gjennomføre observasjon, ble det til at jeg etter nærmere refleksjon ikke gjorde det av etiske hensyn. Derfor innhentet jeg heller teoretisk kunnskap om arbeidshverdagen deres gjennom tidligere forskning og faglitteratur.

3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode og utarbeiding av intervjuguide

Intervju som datainnsamlingsmetode er en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet og skal bidra til en dypere innsikt i en persons opplevelse av en bestemt situasjon eller hendelse (Kvale & Brinkmann, 2015). I det kvalitative intervjuet er målet å få den intervjuedes nyanserte og presise beskrivelser gjennom ord, fremfor eksakte målinger som oversettes til tall slik som i kvantitativ forskning (ibid). Man har fokus på et bestemt tema og intervjueren stiller åpne spørsmål for å lede deltageren inn på bestemte tema, men ikke bestemte meninger. Jeg ønsket å få et innblikk i hvordan barnehagelærere kan møte barn med innagerende atferd på en best mulig måte, og ønsket å besvare problemstillingen både ved bruk av erfaringer fra barnehagelærere, teori og tidligere forskning. Dalen (2011) deler intervju inn i åpne, strukturerte og semistrukturerte intervjuer, der jeg har valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju. I et åpent intervju er målet at deltageren skal få snakke fritt om sine erfaringer, mens man i et strukturert intervju på forhånd har utarbeidet noen spørsmål som stilles i en bestemt rekkefølge av intervjueren. Semistrukturert intervju blir en mellomting mellom åpent og strukturert (Dalen, 2011).

Under intervjuene valgte jeg å benytte meg av en *intervjuguide* jeg hadde utarbeidet på forhånd (vedlegg 2). Ved å være forberedt på denne måten var jeg mer sikker på å huske å spørre om alt jeg lurte på, og jeg fikk stilt de samme spørsmålene til alle deltagerne. Slik sikrer man at alle deltagerne blir stilt de samme spørsmålene. Det finnes ulike modeller for å lage en intervjuguide, og hvilke som er relevant å bruke kommer blant annet an på forskningsspørsmål og forskerens forhåndskunnskap. Mange av mine spørsmål ble overflødige grunnet pratsomme og reflekterte deltagere. Intervjuguiden min inneholdt mange ulike typer intervju spørsmål, slik som introduksjonsspørsmål, inngående spørsmål, direkte spørsmål, indirekte spørsmål, taushet og noen få fortolkende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg benyttet meg også av «prober», der man spør deltageren om det er noe mer de ønsker å legge til på bestemte tema som dukker opp underveis i intervjuet (Guðmundsdóttir, 2011b). Oppsettet på min intervjuguide kan sies å være formet etter det Dalen (2011) kaller «traktprinsippet». Intervjuguiden min startet med noen introduksjonsspørsmål om deltagerens bakgrunn og utdanning og kort om barnehagen vedkommende nå var ansatt i for å varme opp deltageren. På den måten fikk jeg et innblikk i kompetansen og erfaringen hos barnehagelærerne og hvilken type barnehage de jobbet i nå. Som en overgang til hoveddelen spurte jeg om hva de legger i innagerende atferd og hvilke erfaringer de har rundt dette. Dette gjorde at jeg fikk innblikk i deres forståelse og erfaringer av temaet. Det ble da også klart at

barnehagelærerne hadde samme forståelse for hvilke barn som går under «kategorien» innagerende atferd, som det jeg har. Jeg spurte også om deres erfaringer med barn med innagerende atferd. Deretter gikk jeg over på de spørsmålene som var mer rettet opp mot hvordan de som barnehagelærere møter disse barna. Deretter avrundet jeg med spørsmål om det var noe de ønsket å legge til eller snakke mer om i forhold til de tema vi hadde vært inne på.

3.3 Presentasjon av utvalg og deltagere

I følge Postholm (2010) finnes det ingen fasit på hvor mange deltagere en kvalitativ intervjustudie bør ha, men hevder samtidig at tre deltagere kan være tilstrekkelig til at forskeren kan finne en felles essens. Jeg valgte å intervju tre barnehagelærere, dette på grunn av studiens omfang (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge Postholm (2010) bør deltagerne velges ut med visse kriterier på bakgrunn av studiens tematikk. Jeg foretok et kriterieutvalg av deltagere (Dalen, 2011), der jeg ønsket at mine deltagere skulle være utdannet barnehagelærere. I tillegg ønsket jeg at mine deltagere skulle ha erfaringer rundt hvordan man kan møte barn med innagerende atferd i barnehagen, da det var helt sentralt å få svar som beskrev erfaringer og opplevelser i forhold til disse barna.

Den første barnehagelæreren jeg intervjuet ble jeg satt i kontakt med via min veileder. Hun visste at denne barnehagelæreren hadde mange tanker og erfaringer rundt barn med innagerende atferd, og spurte henne om hun kunne være interessert i å stille til intervju. Hun var interessert og ønsket mer informasjon om studien. Jeg tok da kontakt på mail og sendte en beskrivelse av prosjektet og hva det innebar å delta (vedlegg 3) og spurte om hun kunne tenke seg å stille opp til intervju, noe hun takket ja til. Denne barnehagelæreren fikk navnet Mari og har jobbet i nesten 30 år i barnehage og hadde mange erfaringer og tanker rundt barn med innagerende atferd.

Da jeg ønsket å ha 3-4 deltagere sendte jeg mail til over 40 barnehager med spørsmål om noen barnehagelærere ved den barnehagen ønsket å delta i studien. I henvendelsen beskrev jeg hva studien skulle omhandle, hva som var min foreløpige problemstilling og at jeg kun var ute etter tanker og erfaringer, ikke noen fasitsvar. Jeg informerte også om hvor lang tid intervjuet ville ta, anonymitet, muligheten til å unnlate å svare på spørsmål og muligheten til å trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. Jeg la også ved telefonnummeret mitt i tilfelle noen hadde spørsmål i forbindelse med deltakelse eller studien. En barnehagelærer tok kontakt og ble dermed min andre deltager. Denne deltageren fikk navnet Siri og hadde over 20 års erfaring i barnehage. Hun hadde også utdanning utover barnehagelærerutdanningen og hadde studert

både spesialpedagogikk og barnehagelærerpedagogikk. Viktigst av alt hadde hun erfaringer og tanker rundt barn som viser innagerende atferd.

Jeg fikk deretter flere svar om at de ikke hadde mulighet til å delta. Det er forståelig, da barnehagepersonalet har travle dager og det derfor nesten er gitt at de som stiller til intervju har mulighet til å bruke av sin egen fritid. Den tredje deltageren kom jeg i kontakt med via en felles bekjent. Denne barnehagelæreren ble spurt av min bekjent før jeg fikk hans kontaktinformasjon. Jeg sendte deretter det samme informasjonsskrivet som jeg sendte til den første deltageren og barnehagene og vi avtalte deretter intervju. Denne deltageren fikk navnet Ole og hadde jobbet 6 år i barnehage. Alle mine tre barnehagelærere har jobbet med barn 0-6 år i barnehagen og jobbet for tiden på storbarn. Mari og Ole ble begge foreslått av andre, men hadde gitt samtykke før jeg tok kontakt, slik Thagaard (2013) understreker viktigheten av. Jeg synes mine deltagere var gode intervjupersoner da de virket å være motiverte, samarbeidsvillige, veltalende og kunnskapsrike (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4 Prøveintervju og intervjusituasjonen

Jeg gjennomførte prøveintervju for å teste ut intervjuguide og opptaksutstyret, slik Dalen (2011) understreker viktigheten av. Personen jeg gjennomførte prøveintervju med var en bekjent og dette gjorde nok at prøveintervjuet ble mindre realistisk enn om jeg hadde prøveintervjuet en fremmed person. Jeg og vedkommende hadde allerede snakket om tematikken ved flere anledninger, noe som nok gjorde at hun ubevisst unnlot å nevne en del ting fordi hun visste at hun allerede hadde snakket med meg om det. Det jeg derimot fikk ut av prøveintervjuet var at jeg måtte korte ned til færre spørsmål, da mange av spørsmålene egentlig var veldig like eller mindre relevante for å få svar på min problemstilling. Under intervjuene var det vanskelig å holde seg til intervjuguiden da deltagerne hadde lange svar på hvert spørsmål, og berørte tema som ikke direkte gjaldt det aktuelle spørsmålet. Dermed ble det litt vanskelig å vite hva jeg skulle velge å gå videre med. Jeg har forståelse for at det ble slik, da mange av temaene går inn i hverandre og påvirker hverandre. På noen oppfølgingsspørsmål kom deltagerne med mer inngående informasjon om ett tema, mens de andre ganger gjentok seg selv og dermed kunne jeg latt være å stille det aktuelle oppfølgingsspørsmålet. Samtidig er det vanskelig å vurdere hva man bør spørre mer om eller ikke, underveis i intervjuet. Alle tre intervjuene mine foregikk ansikt til ansikt med den som ble intervjuet, noe som gjorde at jeg også kunne observere kroppsspråk og ansiktsuttrykk (Kvale & Brinkmann, 2015) underveis i intervjuene.

I følge Kvale og Brinkmann (2015) er det av stor betydning hvordan intervjueren greier å oppfatte interaksjonen som foregår mellom intervjueren og intervjupersonen (deltageren) under intervjuet. Data skapes i samspill eller interaksjon mellom deltager og intervjuer (ibid). Intervjupersonens væremåte vil påvirke samspillet og derfor også den kunnskapen som kommer frem. Ulike intervjuere vil derfor kunne få frem ulike funn selv med samme deltager og samme spørsmål (ibid). Derfor bør man som intervjuer være bevisst på sin egen fremtreden. Under intervjuene forholdt jeg meg lyttende og interessert, noe som ifølge Dalen (2011) er forskerens viktigste oppgave under selve intervjuet. I tillegg er det avgjørende om intervjueren greier å oppfatte hvilke mulige betydninger et svar kan ha. Jeg hadde på forhånd lest meg opp på temaet og føler derfor at jeg var forberedt på å kunne reflektere rundt svarenes betydning. Under disse tre intervjuene hadde ikke deltagerne fått intervjuguiden på forhånd, og de hadde kun fått en beskrivelse av hva som var tema i studien. Jeg opplevde at de begynte å snakke om mye av det jeg skulle spørre om, allerede på første spørsmål. Det gjorde at det ble litt utfordrende å vite om de hadde snakket seg ferdig om et tema eller om de hadde mer å fortelle ved et eventuelt oppfølgingsspørsmål. Når de på ett spørsmål var innom 5 ulike tema som jeg skulle spørre om i 5 andre spørsmål, var det vanskelig å styre intervjuet naturlig videre på kun en av dem og jeg måtte hele tiden ta vurderinger på om jeg ønsket at de skulle utdype det aktuelle temaet mer, og om det var sannsynlig at de hadde noe mer å tilføye. Jeg opplevde flere ganger at jeg spurte om de kunne utdype om noe, og at de da gjentok det de allerede hadde fortalt bare med andre ord. Jeg fikk tilbakemelding av deltagerne om at informasjonen i den første mailen hadde vært detaljert og informativ og de hadde derfor tenkt en del på forhånd. Det kan nok ha bidratt til at de hadde mye på hjertet de ønsket å formidle allerede på første spørsmål.

Jeg la også opp til ett rolig tempo med korte pauser mellom spørsmålene, slik at jeg som intervjuer fikk mulighet til å tenke gjennom deltagerens svar og om hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne være aktuelle. Samtidig fikk deltageren tid til å tenke over det han/hun har sagt og fikk mulighet til å kanskje komme på mer å si om temaer vi hadde snakket om (Thagaard, 2013).

Tid og sted for intervjuene fikk deltagerne bestemme. Dette fordi jeg ønsket at de skulle være mest mulig komfortable med omgivelsene og at tidspunkt skulle passe for de og ikke føre til for eksempel stress. Alle tre deltagerne ble intervjuet i barnehagen de jobber i. Mari var den første jeg intervjuet, og hun ble intervjuet en fredag etter barnehagens stengt tid. Det var stille og rolig der vi satt, men intervjuet kan nok ha blitt påvirket av at dette var sent på dagen etter

en lang uke. Intervjuet varte ca. 1 ½ time. Intervjuet med Siri skjedde en onsdag kl. 14 på kontoret til Siri, med barn like utenfor døren. Vi satt stort sett uforstyrret. Under intervjuet ble vi avbrutt ett par ganger av personer som skulle hente noe inne på kontoret, blant annet en gruppe barn. Det tok da litt tid å ta opp tråden igjen der vi slapp, men etter vurdering av lydopptaket tenker jeg at vi greide å fortsette samtalen på det vi hadde snakket om før avbrytelsene. Intervjuet med Siri varte i litt over 1 time. Ole ble intervjuet en onsdag 14.15 på personalets pauserom og vi satt skjermet for lyd fra andre. Intervjuet varte i ca. 45 minutter.

Forskningsintervjuet vil aldri kunne bli en fullstendig fri og åpen dialog, da maktforholdet mellom intervjuer og deltager vil være asymmetrisk. Maktforholdet mellom intervjuer og deltager vil påvirke de data som produseres under intervjuet og forskeren bør derfor være bevisst og reflektere over maktforholdets innvirkning på data (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker sitter man med spørsmålene og har en vitenskapelig kompetanse som deltageren ikke nødvendigvis er forberedt på (ibid). Hvis man benytter seg av teoretiske begreper som deltageren ikke forstår eller gjenkjenner kan man sette deltageren i en ubehagelig situasjon og ubalansen i maktforholdet vil bli forsterket. Jeg prøvde å være bevisst på at jeg som student har de fleste begreper og faguttrykk friskt i minne og at mange av disse begrepene kanskje ikke er i bruk i dagligtalen for deltagerne. Derfor formulerte jeg spørsmål slik at det skulle være lett forståelig og benyttet meg av begreper etter at deltageren selv hadde tatt det i bruk. På den andre siden føler jeg at barnehagelærerens praktiske erfaringer som jeg selv ikke har tilegnet meg ennå bidrar til at barnehagelæreren får mer makt og at maktbalansen blir mer utjevnet enn om de ikke satt med disse erfaringene.

De sporet noen ganger av, men dette kan også skyldes at jeg som forsker har lite trening i å intervjuer og derfor var dårlig til å hjelpe de tilbake på sporet med en gang, eller stille nye spørsmål når de var ferdig snakket. I tillegg følte jeg mange ganger at de snakket om veldig mange tema på ett spørsmål, men dette kan skyldes at temaene henger sammen og påvirker hverandre, noe jeg kommer tilbake til i delkapitlet om analyseprosessen.

3. 5 Transkribering

Etter intervjuet må forskeren transkribere lydopptakene og videre kode, kategorisere og gå nøye gjennom dataene (Thagaard, 2013). Ved å ta opp lyd på bånd og transkribere får man med seg hvert ord og kan deretter foreta en såkalt koding der de sentrale ordene som går igjen blir plukket ut. Dermed får man ulike kategorier som man kan se at deltageren har snakket mye om (Moen & Karlsdóttir (red.), 2011). Hvis forskeren ikke har tatt opp intervjuet på bånd, vil notatene til en viss grad være preget av forskerens evne til å notere raskt og nøyaktig

og utsagn og hendelser kan være preget av at forskeren har måttet rekonstruere underveis (Thagaard, 2013). Forskeren har altså en nærhet til forskningsfeltet først når intervjuguiden utformes, underveis i intervjuet og etter intervjuet når data skal transkriberes og analyseres.

Jeg valgte å transkribere intervjuene selv for å få en større nærhet til materialet (Kvale & Brinkmann, 2015) og for å kunne gjengi det som ble sagt mest mulig korrekt. Slik kunne jeg legge til tonefall, trykk på ord eller kroppsspråk. Jeg satt klar til å notere underveis i intervjuet om det eventuelt skulle være ting ved kroppsspråket som kunne være greit å ha med. Da jeg transkriberte valgte jeg å skrive ordrett det som ble sagt og ikke endre på dialekt. Jeg hørte igjennom lydopptakene flere ganger for å være sikker på at alt var skrevet av ordrett og med de nødvendige beskrivelser av toneleie, pauser også videre. Ved sitering av deltagerne i studien har jeg valgt å renskrive setningene ved å for eksempel ikke gjengi hvis deltageren startet setningen tre ganger før han/hun fullførte. Dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) å foreta en fortetting. Dette for å få en bedre leseflyt og fordi jeg i hvert enkelt tilfelle har vurdert omformuleringen til deltageren som ikke relevant i forhold til det deltageren etter mine tolkninger ønsket å formidle. Informasjon om barnehagen, den ansatte eller eksempler fra barn ble anonymisert for å unngå at barnehagelæreren eller barn skulle være mulig å identifisere hvis andre skulle se transkripsjonene. Da jeg hadde plukket ut sitatene jeg ønsket å ha med i min drøftingsdel oversatte jeg de til bokmål for å anonymisere ytterligere og fordi jeg vurderte at innholdet ikke ville miste sin betydning selv om utsagnene opprinnelig hadde vært på dialekt.

3.6 Analyseprosessen

I og med at intervjuet ble noe mer dialogpreget enn planlagt har også analyseprosessen blitt mer krevende, da svarene var noe usystematiske. Noen deltagere snakket mye om et tema uoppfordret, mens andre måtte jeg stille oppfølgingsspørsmål til. Derfor ble ikke de samme spørsmålene stilt til alle tre deltagerne. Det ville vært meningsløst å stille et spørsmål til en deltager om et tema som vedkommende allerede hadde snakket utfyllende om. Likevel vurderer jeg det slik at alle deltagerne svarte på de samme spørsmålene, bare i ulik rekkefølge. Etter å ha intervjuet dem og analysert datamaterialet sitter jeg igjen med ett inntrykk av at det er tre reflekterte og kunnskapsrike barnehagelærere jeg intervjuet.

Jeg har tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2015) beskrivelse av analyseprosessens fem trinn når jeg har analysert intervjuene. Etter transkriberingen leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger før jeg begynte å se mer inngående hvilken mening som egentlig lå bak deltagerens utsagn. Først ble flere ord og uttrykk markert og utgjorde såkalte koder. Her prøvde jeg å ha et åpent sinn å tolke hva deltageren har lagt av betydning i et utsagn. Deretter

prøvde jeg å plukke ut hvilke utsagn som kan sees på som relevant når jeg skal besvare forskningsspørsmålet i studien min. Dermed prøvde jeg å se på hva som lå i disse kategoriene og om man kunne putte i en felles overordnet kategori. Jeg ente etter hvert opp med mange koder og tre overordnede kategorier. Jeg valgte ut disse ut i fra at de var omtalt flere ganger av deltageren eller at deltageren sa direkte at dette er viktig. Kategoriene var med andre ord både teori- og datastyrt (Kvale & Brinkmann, 2015). Da jeg skulle sortere mine funn opplevde jeg at det var vanskelig å bestemme hvilken kategori alle kodene skulle puttes inn under, da mange av kategoriene og kodene henger sammen og påvirker hverandre. Det var også vanskelig å velge ut sitater til de ulike kategoriene fordi mange av sitatene tar opp temaer fra alle de tre kategoriene. Drøftingsdelen min kan derfor oppfattes noe rotete, men dette er fordi kategoriene ikke kan holdes hundre prosent adskilt. De tre kategoriene jeg kom frem til er *Anerkjennelse*, *Voksenrollens betydning* og *Struktur og organisering*.

Den først kategorien *Anerkjennelse* ble utledet med bakgrunn i at deltagerne snakket om at disse barna ofte er dårlige på å hevde seg selv og fort kan bli litt usynlige. Fokuset blir da å gjøre de mer synlige for seg selv og andre ved å anerkjenne de for den de er og anerkjenne all kommunikasjon fra barnet. De dro frem positiv selvoppfatning og mestring som viktige komponenter for å øke barnets tro på seg selv.

Den andre kategorien, *Voksenrollens betydning* ble valgt på bakgrunn av at deltagerne gjentok at det var de voksnes ansvar å se barn med innagerende atferd og å løfte det opp og frem. De snakket om at den voksen må være sensitiv i møte med barnet og at mange av disse barna trenger den voksnes støtte som trygghet i større grad enn andre barn. Den voksnes tilknytning til barnet ble derfor sentralt her og å øke evnen til mentalisering hos barnet.

Den tredje kategorien jeg valgte ut er *Struktur og organisering*, og ble naturlig valgt da deltagerne snakket om at god struktur og organisering, trygge og tydelige rammer, små grupper og gruppesammensetning gir gode forutsetninger for at de voksne lettere skal lykkes med å se og anerkjenne barna og å skape forutsigbarhet og trygghet som barn med innagerende atferd har behov for.

3.7 Forskerrollen

I kvalitativ forskning der det er benyttet intervju som datainnsamlingsmetode vil forskeren alltid være det viktigste forskningsinstrumentet, og hans eller hennes evne til innsamling, analysering og bearbeiding av data vil ha stor betydning for kvaliteten (Postholm, 2010). En forsker vil alltid ha med seg egne meninger og oppfatninger inn i forskningsprosessen, både bevisst og ubevisst (Dalen, 2011), og det er da viktig å være bevisst på disse og reflektere

over hvordan disse kan påvirke prosessen. Jeg skal derfor her se på min bakgrunn og forforståelse.

Grunnen til at jeg ønsket å skrive om nettopp tiltak i forhold til barn som viser innagerende atferd i barnehagealder er fordi jeg selv hadde behov for mer kunnskap om hvordan man kan møte disse barna og hjelpe dem til å hevde seg selv og ytre sine behov. Jeg leste bøker av Lund (2004, 2012) der det blant annet kom frem at mange av de ungdommene som viser innagerende atferd har hatt denne atferden allerede fra barnehagealder og at tiltak derfor bør settes i verk tidlig da man ikke har grunn til å tro at denne atferden vil endres uten at barnet får hjelp. Jeg oppdaget da at det var relativt lite fagstoff å finne om temaet, sammenlignet med for eksempel utagerende atferd i barnehagealder, og ble derfor interessert i å finne ut mer om dette på egen hånd. I forkant av intervjuene hadde jeg lest meg opp på temaet studien min omhandler og om intervjueteknikker og intervjusituasjonen generelt, slik en intervjuer ideelt bør gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har ikke mye erfaring med intervju, og sist jeg foretok intervju var i forbindelse med bachelorgraden i 2013, der jeg intervjuet tre lærere på ungdomsskolen. Disse intervjuene foregikk noe annerledes da deltagerne på forhånd hadde fått tilsendt intervjuguiden. De var derfor forberedt og visste hvilke spørsmål som ventet dem, noe som nok kan være årsaken til at de svarte konkret på hvert spørsmål. I og med at mine deltagere ikke hadde fått forberedt seg stilte det også andre krav til meg som intervjuer. Blant annet måtte jeg kontinuerlig vurdere hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne være relevant eller nyttig å stille. Dette synes jeg var krevende og jeg ser i ettertid at min uerfarenhet kan ha påvirket de valgene jeg tok der og da.

Jeg tok en bachelorgrad i pedagogikk ved NTNU, før jeg begynte på master i spesialpedagogikk, og har derfor med meg teorier og kunnskap fra dette studiet. Jeg har derfor ikke spesiell kompetanse på barnehagebarn slik for eksempel en barnehagelærerstudent har. Når det kommer til erfaringer har jeg jobbet 6 måneder på et barnehjem i Brasil, der aldersgruppen i hovedsak var 0-6 år. Deretter har jeg litt erfaring fra å jobbe som tilkallingsvikar i barnehager i Norge. Det meste av erfaring med småbarn fikk jeg derimot da jeg ble mor for 4 år siden. Dermed har jeg ikke det kjennskapet til praksisfeltet som en barnehagelærer har, noe som både gir en dårligere forståelse for faget i praksis, men også et friskt blikk som «uvitende» og nysgjerrig gjest (Guðmundsdóttir, 2011).

Min interesse for spesialpedagogikk kommer fra et menneskesyn om at alle barn fortjener og bli sett og anerkjent for den de er og at alle barn har noe positivt og godt ved seg. Jeg tenker at fokuset hos en spesialpedagog ikke bør være om barnets utfordringer eller atferd er til bry

eller «kostnad» for omgivelsene, men hvordan disse utfordringene påvirker barnet selv og dets livskvalitet. Denne holdningen gjorde at jeg gikk inn i forskningsprosessen med et åpent og nysgjerrig blikk.

3.8 Kvalitetssikring

Hvilke begreper som blir brukt for å bidra til kvalitetssikring i kvalitative studier varierer ettersom hvilke kilder man benytter seg av. Jeg har her valgt å bruke begrepene *troverdighet*, *pålitelighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet* for å belyse kvaliteten i min studie. Kvaliteten i en kvalitativ studie vil være påvirket av både forskeren, intervjusituasjonen og analyseprosessen (Postholm, 2010).

Troverdighet er et sentralt begrep for kvaliteten i forskning (Postholm, 2010). Noe av det mest sentrale når man skal sikre en studies *troverdighet* er at funnene er reelle og ikke mistolket av forskeren (Thagaard, 2013). Derfor sendte jeg mine deltagerer kategoriene som jeg utledet fra alle tre intervjuene for å gi mulighet til tilbakemeldinger. Jeg prøvde underveis å tolke svarene og la dette styre de neste spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015), men vurderer selv i ettertid at jeg kunne verifisert mine tolkninger i større grad. Likevel føler jeg dette til en viss grad blir gjort i ettertid når jeg foretar en såkalt member check, altså gir deltagerne mulighet til å komme med innspill på mine funn og tolkninger (Postholm, 2010). Ved å beskrive og begrunne de valg man har gjort underveis i forskningsprosessen øker man også studiens *troverdighet* (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre *troverdighet* har jeg også redegjort for min bakgrunn slik at andre også lettere kan være klar over hvordan jeg som forsker kan ha påvirket studien (ibid).

Pålitelighet knyttes blant annet til hvor transparent en studie er, altså at prosessen synliggjøres og begrunnes slik at andre kan vurdere prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er da spesielt viktig å redegjøre for hvordan man valgte ut de gitte kategoriene gjennom en redegjørelse av analyseprosessen. For å øke *påliteligheten* i min studie har jeg beskrevet og begrunnet alle valg jeg har gjort fra begynnelse til slutt. Relevante vedlegg som tillatelse fra NSD, intervjuguide, prosjektbeskrivelse og samtykkeerklæring, er også vedlagt for å bidra til å gjøre prosessen transparent.

Bekreftbarhet omhandler forskerens evne til å være kritisk til egne tolkninger, og om tolkningene støttes i annen litteratur, forskning eller deltagerne (Thagaard, 2013). Jeg mener å ha forsøkt å styrke studiens *bekreftbarhet* ved å reflektere over egen subjektivitet og hvordan innvirkning denne kan ha hatt på forskningsprosessen. Jeg har også reflektert rundt min

bakgrunn og forforståelse og maktforholdets innvirkning. Mine funn blir drøftet opp mot tidligere forskning på temaet eller relevante tema og relevant litteratur, noe som kan bidra til å styrke studiens bekræftbarhet.

Overførbarhet handler om de funn og tolkninger som er gjort og om disse kan være gjeldende i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Om personer med kjennskap til det aktuelle fenomenet kan gjenkjenne de funn og tolkninger som er gjort, kan man til en viss grad snakke om overførbarhet. I kvalitativ forskning vil funn og tolkninger av disse være påvirket av forskerens erfaring, teoretiske kunnskap, forforståelse og verdier. Derfor vil det aldri være fullt mulig å sammenligne funn i kvalitative studier på samme måte som ved kvantitative studier. Hvis forskeren derimot greier å komme med en beskrivelse av sine funn og tolkninger av god kvalitet, skal andre personer med kjennskap til feltet kunne se studien i et nytt lys og selv avgjøre om studien er overførbar eller ikke (ibid). Jeg håper de erfaringer og opplevelser som er løftet frem i denne studien kan overføres til andre barnehagelærere, for eksempel for å skape diskusjon og refleksjon over egen praksis i møte med barn med innagerende atferd. Det får derimot være opp til hver enkelt leser å vurdere i hvilken grad studien er overførbar.

I følge Kvale og Brinkmann (2015) vil intervjuets kvalitet ha stor betydning for den senere analyseringen og rapporteringen av intervjuet. De beskriver seks kvalitetskriterier for det ideelle intervjuet. Blant annet at et intervju av høy kvalitet gir «spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra intervjupersonen» (ibid, s. 194), noe jeg vurderer at mine intervju ga. Barnehagelæreren fikk ikke tilsendt intervjuguiden på forhånd og hadde dermed ikke forberedt svarene på forhånd. De ga fyldige og innholdsrike svar som jeg både underveis og i ettertid vurderer som relevante i forhold til min forskning. Ett annet kvalitetstrekk ved intervjuene kan sies å være at jeg som intervjuer stilte få og korte spørsmål, mens deltagerne sto for mesteparten av snakkingen. De utfyllende svarene gjorde det tidvis vanskelig å vite hva jeg skulle følge opp med videre spørsmål. Det var da godt å ha intervjuguide der jeg kunne se på mine eventuelle oppfølgingsspørsmål, for mye av det deltagerne tok opp var å finne i intervjuguiden.

Jeg hadde på forhånd avtalt med deltagerne at jeg ville ta kontakt med de i ettertid for en member check (Postholm, 2010), slik at de kunne komme med innspill på mine funn og tolkninger. Dette for å unngå at jeg la en annen betydning i deres utsagn enn det de selv hadde ment å formidle. Slik sikrer man både kvalitet og etikk, ved at deltagerne slipper å føle at deres utsagn blir feil fremstilt. Dette tenker jeg er en sentral handling i forhold til å unngå at deltagerne i ettertid angres på at de deltok i studien, eller føler deltagelsen som en belastning.

Etter å ha analysert intervjuene tok jeg derfor kontakt med deltagerne på mail og beskrev hvilke kategorier jeg hadde kommet frem til. Jeg skrev at de gjerne måtte komme med innvendinger på om de var enige eller uenige i min tolkning. Det var kun en deltager som svarte på mailen min, og hun kom ikke med noen tydelig tilbakemelding på hvorvidt hun var enig eller uenig med mine funn. Derfor ser jeg heller ikke poenget med å legge ved deltagerens svar. Det viktigste er likevel at deltageren har fått mulighet til å komme med innspill.

3.9 Etiske vurderinger

Det etiske aspektet ved forskning er kanskje det viktigste å ivareta gjennom hele prosessen (Thagaard, 2013). Ved å følge de etiske retningslinjene styrker man også studiens kvalitet (Dalen, 2011). Å hele tiden være oppmerksom på at deltagerne i studien og de som blir omtalt ikke opplever noe negativt ved å delta, eller bli omtalt, er sentralt. Ved gjennomføring av kvalitative forskningsintervju får forskeren nær kontakt med deltageren, og data som samles inn kan knyttes direkte til deltageren (Thagaard, 2013). All forskning som innebærer behandling av personopplysninger innebærer etiske retningslinjer og er meldepliktig. Norsk senter for forskningsdata (NSD) skal avgjøre om de etiske retningslinjene blir fulgt og om studien kan godkjennes (Thagaard, 2013).

Jeg hadde på forhånd tenkt at det kunne være hensiktsmessig å gjennomføre observasjon av mine deltagere mens de arbeidet med barna i sin barnehage. Dette for å kunne danne et bilde av hvordan deres arbeidshverdag er og hvordan de møter barna. Jeg søkte til NSD og fikk godkjenning til både å foreta observasjon og intervju av barnehagelærerne. I min søknad til NSD skrev jeg at jeg skulle observere barnehagelærerne og ikke barn med innagerende atferd spesielt. Etter å ha reflektert litt mer kom jeg frem til at det ville vært vanskelig å ikke legge ekstra godt merke til eventuelle barn med innagerende atferd, da disse naturlig nok ville være av større interesse. Om jeg skulle observert denne gruppen barn spesielt hadde jeg blitt stilt ovenfor helt nye etiske problemstillinger og jeg måtte både hatt ny godkjenning fra NSD og samtykke fra foreldrene. Dette ble likevel ikke aktuelt da deltagerne mine ikke hadde barn i sin barnehage på nåværende tidspunkt som kunne betegnes som barn med innagerende atferd.

Deltagerne fikk før intervjuene opplysning om forskningsprosjektet. Jeg informerte også om at de ville bli anonymisert og at kun jeg skulle gjennomgå datamaterialet. De ble også opplyst om at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. De ga derfor et informert samtykke da de sa ja til å delta i studien (Dalen, 2011). Deltagerne fikk

tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 4) i forkant av intervjuet og skrev under på samtykkeerklæringen før intervjuet.

I starten av intervjuene minnet jeg om at de ikke trengte å svare på alle spørsmål om de ikke ønsket det. Det ene spørsmålet i introduksjonen var om deltageren kunne tenke seg å fortelle litt om hvordan hun/han var som barn. Dette blant annet for å få et innblikk i deltagerens personlige erfaringer rundt barn med innagerende atferd og hvordan deltageren selv var som barn. Dette spørsmålet kan regnes som litt sensitivt, med tanke på at det for noen kan være sårt å snakke om barndommen. Min første deltager reagerte med å si at dette spørsmålet kom litt brått på, men valgte likevel å svare på spørsmålet. I ettertid angret jeg litt på at jeg stilte henne dette spørsmålet, men håper og tror at deltageren hadde sagt ifra om hun ikke hadde ønsket å svare på det. Jeg valgte derfor å ikke spørre mine to neste deltagere om det samme, da jeg ikke ønsket å sette deltagerne i en mulig ubehagelig situasjon.

Å ivareta deltagerens anonymitet er viktig. Andre skal ikke kunne kjenne igjen hvem som har deltatt i studien (Dalen, 2011). Jeg har derfor gitt mine deltagere fiktive navn og opplysninger som kan identifisere hvilken barnehage de jobber i, hvilken by de bor i, osv. er anonymisert.

Kapittel 4: Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet skal det redegjøres for de funn som ble gjort i min studie. Jeg kommer til å fokusere på tre overordnede kategorier som ble utledet i analysen av datamaterialet. Mange av de kodene og kategoriene jeg har valgt ut henger sammen og påvirker hverandre. Funnene som løftes frem i tre kategorier er gjennomgående i det datamaterialet jeg har. De tre kategoriene er *Anerkjennelse*, *Voksenrollens betydning* og *Struktur og organisering*. I dette kapittelet skal jeg se nærmere på hvert funn og drøfte dette i lys av teori og tidligere forskning. Hos alle tre deltagerne kommer det frem at det er et mål at disse barna skal bli bedre på å hevde seg selv og bli mer synlig for seg selv og i barnegruppa. Anerkjennelse står sentralt i møte med barn med innagerende atferd, og at det da er viktig å anerkjenne barnet for den det er, ikke for det det gjør. Alle tre deltagerne snakket om at ansvaret med å se disse barna og deres behov ligger hos den voksne. Det krever at den voksne er sensitiv og greier å se forbi deres lukkede uttrykk og fokusere på de sterke sidene hos barnet. I denne forbindelsen kom deltagerne inn på viktigheten av god struktur og organisering av barnehagehverdagen for at de skal lykkes med å se barna og anerkjenne de. Jeg skal her se nærmere på hvordan disse kategoriene henger sammen og påvirkes av hverandre.

4.1 Anerkjennelse

Denne kategorien ble utledet av at alle tre barnehagelærerne jeg intervjuet poengterte at det ikke var noe galt i å være stille og at barn med innagerende atferd må få lov til å være seg selv. De var opptatt av å formidle dette til barnet og at barnet skal føle seg anerkjent for det det er. I følge Lund (2012) er anerkjennelse sentralt i møte med barn med innagerende atferd. Anerkjennelse av barnet er også sentralt for å bygge en god relasjon til barnet (Lund, 2012). Samtidig var barnehagelærerne opptatt av at det er visse ulemper med å være stille og at en av dem er mangel på selvhevdelse, som kan gjøre at barnet ikke får sine behov dekt. De var derfor opptatt av å styrke barn med innagerende atferds posisjon og gjøre det mer synlig både for seg selv og for andre. Ved å møte barnet på en anerkjennende måte kan man styrke barns selvhevdelse (Schibbye, 2012), noe mine deltagere også løftet frem. Dette fordi anerkjennelse av barnet kan bidra til at barnet får økt tro på egne evner (Schibbye, 2012). Hvis barnet har troen på egne evner vil det kunne få bedre selvoppfatning og økt mestringfølelse, noe som igjen kan bidra til at barnet får en mindre innagerende atferd og greier å hevde seg selv (Ruud, 2010). Noe av det som er sentralt i anerkjennelse er ifølge Schibbye (2012) bekreftelse, forståelse, lytting, aksept, respekt og toleranse. Disse fem begrepene er like viktige og er avhengige av hverandre for å lykkes med anerkjennelsen. Ved å anerkjenne barnet kan barnet

føle seg verdifullt og videre få økt tro på seg selv (Schibbye, 2012). Mari og Siri snakker begge om toleranse, bekreftelse og aksept:

«De må få være seg selv. De er bra slik de er. Ingen av de her har vært veldig utadvendte når de har vært ferdige i barnehagen, men de har vært bra slik de er. [...] Hvorfor skal du rope høyt? Du kan jo få lov til å snakke litt lavere. De må få være seg selv. De er bra nok slik de er.» (Mari).

«Det her å bekrefte de på at jeg ser deg, aksepterer deg og setter pris på deg akkurat slik du er. Det er det viktigste. Målet mitt med alt arbeidet har bestandig vært at de skal huske på at; «Siri brydde seg og var glad i meg. Siri var streng, ja, men hun brydde seg. Siri var tydelig, ja, men hun var glad i meg.» Og det er mange foreldre som har kommet tilbake og sagt at de tenkte ikke på det, men nå i etterkant når de har sluttet i barnehagen ser de at det var kjempeviktig». (Siri)

Det å bekrefte barnet positivt på det man ønsker at det skal gjøre mer av, kan ut fra det Siri forteller ha en positiv effekt på barnets selvhevdelse. Barnet blir tryggere på seg selv når det får positiv bekreftelse på sin atferd og vil da kunne føle at det er viktig og riktig å hevde seg selv (Schibbye, 2012) og Siri forteller videre:

«Bekreft positiv. Og det gjelder jo alle de som er stille og innadvendte. Gjør det stort det de får til og bekreft de positivt.» (Siri)

Å gi bekreftelse og anerkjennelse bidrar til å styrke barnets selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005), og man kan tolke barnehagelærernes fokus på bekreftelse og anerkjennelse av barna som en måte å styrke selvoppfatningen til barnet på. Selvoppfatning kan sees som et overordnet begrep, og selvfølelse kommer inn under dette. Vi vet at god selvfølelse bidrar til at barnet føler seg bra nok slik det er og at det dermed tør å stå på sitt (Øiestad, 2016). Dette kan igjen tolkes som at god selvfølelse er sentralt for at barn skal bli gode på å hevde seg selv og sine behov. En levekårsundersøkelse fra 2010 viser til at unge som føler seg ensomme i stor grad forklarer ensomheten ut ifra noe som ligger hos dem selv og ikke omgivelsene. Dette vil påvirke selvfølelsen negativt (Gjertsen, 2013). Samtidig kan vi spørre oss om det kan være slik at de i utgangspunktet har en lav selvfølelse, og at det er derfor de forklarer den opplevde ensomheten med begrunnelse i at det er noe hos dem selv, i og med at vi vet at personer med lav selvfølelse ofte har en kritisk vurdering av seg selv.

«Jeg har tatt det litt for gitt at det stille barnet trenger å bli styrket i selvbilde. Fordi at det er så grunnleggende viktig å ha troen på seg selv. Å ha den indre styrken på at det jeg er, er også viktig. Det jeg gjør er viktig, det jeg sier er viktig. Så arbeidsmåten min er jo å legge vekt på det, å gjøre det stort.» (Siri)

«Det er viktig å bygge opp selvfølelsen til barnet. Og da har jo den voksne en veldig viktig rolle også foran barnegruppen. Og vise interesse i det barnet er interessert i. Selv om man er et stille barn så

holder de jo på med noe i barnehagen. At den voksne da bygger opp rundt den interessen det barnet har, og det gjør jo også at andre barn bli interessert. Er det noen barn som er stille som er veldig glad i tegning for eksempel, så kan man sette seg ned å bruke tid sammen med det barnet og trygge det barnet på at det det gjør er bra. Det er bra nok. Det er fint» (Ole)

«Det å la de få vær seg selv. Hvorfor skal du være noen andre enn å være stille? Hvorfor kan du ikke være stille, så kanskje det kommer sakte. Det gjør det. Det ene barnet gikk ut herfra proppfull av god selvtillit og god mestringsfølelse.» (Mari)

Både Siri, Ole og Mari er opptatt av å styrke barnets selvoppfatning ved å vise barnet at det er bra nok slik det er og at det er viktig og har en verdi.

«Det bidraget det gjør i samlingsstunden, hvis de endelig er med og synger. Du trenger ikke å si hvor flinke de er til å synge, for da måler du. Men si «åh, så fin sang. Så koselig å synge den sammen med deg.» (Mari)

Mari og de andre barnehagelærerne er opptatt av å anerkjenne barnet og bekrefte positivt det barnet er, ikke hva det gjør. Ved å være bevisst på at man ikke skal måle prestasjoner, men heller bekrefte at det er hyggelig at barnet deltar, styrker man selvoppfatningen hos barnet og kan gi barnet en følelse av mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hun viser forståelse og aksept for at barnet er stille og at det krever at hun er ekstra villig til å lytte. I tillegg fokuserer hun på at det er fint å synge med barnet. Ved å vise at vi liker å være med noen, speiler vi de positivt (ibid).

«Barn med innagerende atferd har ofte veldig lav selvtillit. Og det er jo veldig synd for de fleste barn føler jo at de er verdensmestere i det de holder på med. Ved å vise interesse som voksen så bygge du opp; «ja, kanskje det jeg gjør er bra likevel?». Og hvis man klarer å gjøre det, ikke bare en gang, men hele tiden, så tror jeg det kan være med på å bygge opp mestringsfølelsen til barnet.» (Ole)

«Jeg har på en måte tatt det litt for gitt at det her barnet trenger å bli styrket i selvbilde. Fordi det er så grunnleggende viktig å ha troen på seg selv. Å ha den indre styrken på at den jeg er, er viktig, det jeg gjør er viktig og det jeg sier er viktig. Så arbeidsmåten min er jo å legge vekt på det, å gjør det stort da. [...] Ett eksempel fra samlingsstund som er ekstremt krevende for dem. Jeg bruker å spille gitar og da brukte jeg å si det at; «Nå Mia, skal vi ha samlingsstund og du skal vær hjelperen min og du skal sitte og holde i gitaren og passe på den for meg. Og da satte hun seg tett inntil meg og gjorde jo selvfølgelig det jeg sa.» (Siri)

Her beskriver Ole hvordan han jobber for å bygge opp selvtilliten og mestringsfølelsen hos barn med innagerende atferd ved å anerkjenne barnet og vise interesse for det. Siri ga denne jenta en oppgave hun kunne føle var viktig og som hun samtidig mestret, noe som bidrar til å bygge en positiv selvoppfatning hos barnet og til å gi en følelse av mestring. I tillegg ble dette gjort i samlingsstund sammen med de andre barna. Det er da mulighet for at de andre barna

legger merke til at dette barnet mestrer en viktig oppgave og slik kan den voksne løfte frem det stille barnet i de andre barnas blikk. At den voksne er bevisst på å anerkjenne barnet foran barnegruppa er viktig når det kommer til barn med innagerende atferd, noe vi kommer mer inn på i neste kategori.

Ifølge Lund (2004) kan barn med innagerende atferd ofte krever mer tålmodighet og initiativ. De trenger ofte litt mer tid på å bli trygge enn andre barn. Hvis de voksne er utålmodige og presser barnet så oppnår man at barnet kan bli stresset, at det opplever å ikke mestre og man kan oppleve at barnet føler at det ikke er bra nok. Da får man det motsatte av anerkjennelse. Samtidig så er det viktig å kunne gi litt press og ha noen forventninger, men det er viktig å gi det gradvis. Og ikke ha forventninger til et barn blir å undervurdere det og ikke ta det på alvor. Det handler om å finne riktig balanse med press. Mari sier også at barn med innagerende atferd kanskje opplever mer press enn andre barn og dette kan nok være reelt hvis barnet opplever at de rundt ikke synes det er greit å være stille.

«Også må du ha tid. Det tar tid. Det er kjempeviktig! Det øyeblikket du begynner å stresse; «Åh, det barnet her må utvikle seg!». Så gir du barnet det presset det ikke trenger. De oppleve nok mer enn nok press gjennom å ikke snakke så mye, ikke være så utadvendt. Det blir mye press for dem. Tenk på at de oppleve kanskje enda mere press enn andre barn gjør. [...] Og det å se og ikke presse for mye og la de få lov til å være seg selv. Men det også, hvis de ikke spør om å få den appelsinen, trenger du å vente til de spør selv? er det nødvendig å presse de slik? eller kan du holde frem fruktskålen å spørre hva de har lyst på? Og om de ikke sier noe da så kan du spørre om de vil ha appelsin eller eple. Også ser man blikket, hvor det går. Også etter hvert som de kjenner den her situasjonen så begynne de å peke og så begynner de å si appelsin stille og etter hvert så blir det lettere og lettere for dem. Men det å ikke presse så voldsomt, men la de få være seg selv er viktig.» (Mari)

Også Siri var opptatt av å gi tid til barn med innagerende atferd, og hun snakket om hvor viktig det er at de voksne er tålmodig og har troen på barnet. Hvis barnet stadig vekk får høre at det må prate mer og ta mer plass vil det kunne bidra til at barnet føler seg utilstrekkelig, og barnet vil kanskje i enda større grad trekke seg inn i seg selv.

«Tålmodighet er jo noe som vi trenger i barnehagen. Også aldri miste troen på at de å skal blomstre og trives og være fri. Det må vi aldri miste troen på. Og at vi kan utgjøre en forskjell til å vise de den veien. Vær døråpner for; «det her er ikke farlig. Det er helt greit hvis du forteller og snakker og bråker litt du også. [...] Det har vært et resultat av små, små skritt med det milde presset. «Bare prøv, det her går bra». Masse ros, oppmuntring og støtte. Å ha troen på barnet. Du må vær opptatt av de små, små utviklingstrinnene. Trinn for trinn. Også må du gjøre det stort, og du må snakke mye om det i personalgruppen for å gjøre det stort.» (Siri).

Jeg tolker Mari og Siri sine utsagn som at de er opptatt av å tolerere og akseptere barnet for den det er, blant annet at noen av disse barna kan ha behov for litt mer tid. En del av denne anerkjennelsen er å anerkjenne en tilbaketrukket kommunikasjonsform som ikke nødvendigvis er verbal.

Det å bruke en anerkjennende form for kommunikasjon, der man legger merke til og responderer både verbal og non-verbal kommunikasjon bidrar man til at barnet føler seg sett (Lund, 2004). det vil også kunne styrke den sosiale og emosjonelle utviklingen hos barnet (Lund, 2012). Taushet og non-verbale signaler er også kommunikasjon (Bateson, 1972, i Baltzersen, 2008). Mari fortalte om ei jente som var stille og tilbaketrukket, men som hadde non-verbal kommunikasjon, noe som krever ekstra mye av den voksne:

«Vi filmet jenta under et måltid. Og det manglet ikke på innspill og initiativ. Det var bare at det ikke var verbalt. Og da begynte vi jo å sette mer krav til henne, men veldig forsiktig. Og det var riktig, for da kom det. Og bli bevisst initiativene hennes. For hun viste jo masse initiativ på filmen, men jeg så det jo ikke i samspillet med så mange andre barn rundt, selv om jeg prøvde å være bevisst på det. Og da jeg så at jeg selv på filmen ikke så det, det var ganske vondt. Jeg vet jo at jeg tenkte underveis i måltidet, også da å begynne å se initiativene hennes og vente på dem. Også se at hun viser initiativ og ser på meg og har lyst på noe på bordet. «har du lyst på noe som står der? Ville du ha mer pålegg på brødsleven din? var det makrell du hadde lyst på? Å nei, det var kaviar». Begynne der, så kom det.» (Mari).

Her er et eksempel på at selv om man er bevisst på å legge merke til det stille barnet så kan man gå glipp av små signaler, men at det er viktig å anerkjenne all kommunikasjon man greier å fange opp. Hvis man ikke responderer nonverbal kommunikasjon gir man på mange måter det motsatte av anerkjennelse og barnet kan føle seg usynlig. Barnet kan få opplevelsen av at det ikke har noen hensikt å hevde sine egne behov. Dette kan igjen føre til at barnet hevder sine behov i enda mindre grad fordi han eller hun opplever at det ikke nytter. Siri sier noe om å bekrefte all kommunikasjon barnet formidler og sier hun fikk tips i forhold til et barn med selektiv mutisme:

«Det har jeg overført til andre barn som har strevd med å tørre å si hva de ønsker, trenger og vil. Det å bekrefte de positivt. Jo tryggere de blir, jo mer de opplever at det ikke er skummelt å snakke eller si ifra, jo mer begynner de å hevde seg.» (Siri).

Selv om ikke barna jeg omtaler i denne studien har selektiv mutisme, kan de ha noen av de samme utfordringene og man kan i enkelte tilfeller bruke de samme tilnærmingene. Siri forteller en historie der hun og opplevde at det å være tålmodig og å ha troen på barnet ga resultater.

«Det har vært et resultat av små, små skritt med det milde presset. «bare prøv, det her går bra» (imiterer samtale med barnet). Masse ros, masse oppmuntring, masse støtte. Å ha troen på barnet. Og det sa jeg til hun med selektiv mutisme også. For det hendte jo at vi satt og filosofert sammen, selv om hun ikke snakket. «Du vet. Det har ikke noe å si for meg at du ikke snakker til meg. For jeg vet at du snakke til meg inni deg. En dag så kommer du til å snakke. Det vet jeg.» (Siri)

Videre forteller Siri at jenta smilte og tydelig ble glad over at Siri hadde troen på henne å så henne for den hun var. Hvis man skal snakke med barnet om for eksempel barnets engstelse eller at det ikke snakker så mye kan det være effektivt å fokusere på din egen opplevelse og dine tanker om situasjonen i stedet for å fokusere for mye på barnets indre tanker og følelser, som det til og med kanskje ikke har kontroll på selv engang. Da kan man unngå å skyve barnet vekk ved å skape en situasjon barnet ikke mestrer, som i dette tilfelle kunne vært å snakke om hvorfor det var så vanskelig å snakke (Lund, 2012). Ved å vise at man har tro på barnet og at det for eksempel kan tørre å ytre seg mer så øker også sannsynligheten for at barnets mestringsforventning øker, noe som igjen øker sjansen for at barnet vil mestre den bestemte utfordringen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Barnehagelærerne var opptatt av å styrke innagerende barns positive selvfølelse og bekrefte dem på en positiv måte. I tilknytning til dette sa Mari:

«Og hva gjør det med selvfølelsen din når du alltid havne sist og aldri får det du har lyst på. Når du ikke blir sett fordi du er så stille. Da får du på en måte en bekreftelse. For det er jo óg en form for bekreftelse, det å ikke få bekreftelse. Det å få bekreftet at «jeg trenger ikke å bli sett». Hvis den voksne ikke ser det her barnet, så er det slik man lærer seg å være. Det er der vi må inn å se og bruke øynene våre.» (Mari)

Mari forteller her at det er viktig at de voksne er flinke til å se barn med innagerende atferd fordi vi ikke skal la de bli usynlige. De kan da fort føle at de ikke er viktige og ved å legge merke til dem selv om de er stille kan de få en bekreftelse på at de blir sett og at de er verdig oppmerksomhet slik som alle andre barn. Et annet eksempel Mari kommer med er å gjøre studentene oppmerksomme på at det er et barn som er tilbaketrukket, og at studenten derfor må ta litt initiativ for å få kontakt med barnet. Dette fordi alle barn synes det er stort og stas med studenter ifølge Mari, også barn med innagerende atferd. Dette handler om å anerkjenne og se barnet. Du er synlig, du er noe og du er bra nok. Ansvar for å anerkjenne og se barnet ligger hos den voksne, og da er vi over på neste kategori.

4.2 Voksenrollens betydning

Alle tre deltagerne gjentok mange ganger at det er viktig å være en sensitiv voksen i nærvær av barn med innagerende atferd. I motsetning til andre barn som kan være flink til å uttrykke og hevde sine behov og ønsker så er ikke barn med innagerende atferd selvhevdende i like stor grad (Lund, 2012). Når barnehagelærerne snakket om barn med innagerende atferd trakk de frem at ansvaret ligger hos den voksne:

«Det handler om oss voksne, det handler ikke om barnet. Det er vi som skal gjøre en bra jobb, det er ikke barnet som skal gjøre det her alene. [...] De blir sårbare hvis de føler at de ikke blir sett. Vi er bevisste på det hele veien. Du må se de og det de gjør, selv om de ikke roper høyt. Sett av tid til dem. Og kanskje trenger de litt mer voksenkontakt, for de søker ikke det på egen hånd, så vi må søke til dem.»
(Mari)

«Det at vi voksne er lyttende og sensitive i møte med disse barna er kjempeviktig. Fordi det støyende, store livet som foregår tar all oppmerksomheten fra oss.» (Siri)

At den voksne er sensitiv innebærer at de greier å se forbi det lukkede uttrykket som mange av disse barna har og se hvordan barnet har det inni seg. Derfor må den voksne være bevisst på å se og synliggjøre barnet som har innagerende atferd. For at den voksne skal lykkes med dette må de tilbringe tid med barna, slik at de blir så godt kjent med dem at de kan fange opp barnets små og store signaler, både verbale og non-verbale, og tolke og forstå disse mest mulig hensiktsmessig (Seland, 2011). Mari snakket om hvor viktig det er at de voksne er sensitive og ser forbi uttrykket til barn med innagerende atferd og sa blant annet:

«Der barn kan være ivrige på å snakke eller fortelle, så gjør ikke disse barna det. De uttrykker ikke det samme behovet for å bli sett.» (Mari).

Mari presiserer at disse barna ikke *uttrykker* behovet for å bli sett og hørt. For selv om de ikke uttrykker dette behovet, så har de som alle andre barn dette behovet, og det blir da de voksnes ansvar å se barnet, lytte til det og ikke minst jobbe for at barnet skal lære seg å uttrykke behovet for å bli sett og hørt. Det å ta plass og uttrykke sine behov kan kalles selvhevdelse. Det å hevde seg selv, sine ønsker og behov kan for mange barn med innagerende atferd være for krevende. For mange av disse barna vil noe av utfordringen rundt dette være knyttet til trygghet, eller mangel på sådan. En del av jobben til barnehagelæreren blir derfor å trygge barnet slik at det tørr å stå opp for seg selv (Barsøe, 2010). Ole og Mari kom med følgende utsagn om viktigheten av trygghet:

«Det er jo ikke alltid at de stille barna føler seg helt trygge på de voksne heller, men det må man jo alltid jobbe med. Å være sensitiv på hva det barnet trenger. For eksempel tilnærme seg rolig og heller

sette seg ned på gulvet, slik at barnet får ta litt initiativ når det føler det er greit. For hvis barnet ikke er trygg i en situasjon får det bare motsatt effekt og det kan trekke seg mer tilbake.» (Ole)

«Tenk deg om du går glipp av den appelsinen fordi du ikke turte å rekke opp hånda. Så går du fra måltidet, og du vet at det var mer enn nok appelsin, men du sa ingen ting. For du turte ikke. Hva går du med fra bordet da? Så tiltakene ligger jo i det små. Og det handler om oss voksne. Det handler alltid om oss voksne.» (Mari)

Slik jeg tolker Ole kan innagerende atferden forsterkes dersom barnet føler seg utrygt og at en måte å trygge barnet på er ved å være sensitiv og ikke trenge seg for raskt på barnet. Ved å la barnet ta kontroll over situasjonen og tempoet kan barnet føle en trygghet (Barsøe, 2010). Jeg tolker utsagnet fra Mari slik at situasjoner der barn med innagerende atferd kan ha vanskeligheter med å hevde sine ønsker (her appelsin) grunnet mangel på trygghet hos barnet, viser viktigheten av at den voksne må være bevisst på å se barnet. Mari, Siri og Ole trakk alle frem at disse barna ofte har behov for kontroll over de ulike situasjonene for at de skal føle seg trygge. Det å ikke presse barnet for mye kan være en måte å gi barnet en følelse av kontroll, i tillegg til at press kan oppleves som lite anerkjennende slik jeg var inne på i kategorien om anerkjennelse. Det krever at den voksne er sensitiv nok til å se om barnet er trygt nok til å få den bestemte utfordringen. Hos barn med innagerende atferd kan det for eksempel være å hevde seg selv og sine behov.

Barnets tilknytning til voksne er teori som kan belyse hvorfor noen barn hevder seg selv og sine behov, mens andre ikke gjør det. Alle barn utvikler en form for tilknytning, enten trygg eller utrygg. (Killén, 2005 i Barsøe, 2010). Denne tilknytningen vil ofte danne et grunnlag for om barnet møter verden og omgivelsene med tillitt eller mistillit (Erikson, 1958 i Barsøe, 2010). Jeg vil her benytte Trygghetssirkelen (Powell, et al., 2015) i beskrivelsen av sensitive voksne som trygger barnet. Deltagerne beskrev at barn med innagerende atferd ofte trekker seg inn i seg selv og ikke er tydelige på at de trenger å bli sett, men har i likhet med alle andre barn det behovet. Ut ifra trygghets sirkelen er dette atferd vi kan beskrive som villedende, altså at barnet ikke viser hva det egentlig har behov for (å bli sett), men heller gir uttrykk for at det ønsker å være alene (Powell, et al., 2015). Det er da viktig at den voksne er sensitiv nok til å greie å se hvordan barnet har det inni seg og kan møte barnets behov der og da:

«Det å ikke uttrykke egne behov, det å ikke vise at du ble lei deg, du ble jo dyttet så du dultet hodet ditt borti den stangen der, men du sa jo ingen ting.» (Mari)

Mari beskriver her hvordan barn med innagerende atferd kan ha vanskeligheter for å uttrykke hvordan de egentlig har det, og hva de egentlig har behov for. At barnet ikke uttrykker tydelig

hva det egentlig mener kan igjen forklares med at barnet kan ha manglende evner til mentalisering, og dermed ikke alltid selv vet hvordan det har det inni seg (Powell et al., 2015; Kvello, 2010). Da blir det også vanskelig å uttrykke det for de rundt og dette vil påvirke samspillet negativt. Om barnet har svekket evne til mentalisering kan dette også føre til lav forståelse av at andre ikke alltid vet hvordan barnet har det inni seg (Powell et al., 2015). Dette kan igjen forklare hvorfor barnet ikke tydelig uttrykker hvordan det har det.

Barn plukker opp de voksnes kroppsspråk og vurderer hvor mye de voksne rundt tolererer av barnet. Det kan være sukking, unnvikende blikk, skiftning av samtaleemne eller andre strategier for å unngå det ubehagelige, for eksempel sinne og tristhet hos barnet. De kan da ofte tilpasse seg dette ved å for eksempel passe på å ikke ta plass eller være i veien hvis det opplever at den voksne ikke «orker» dette (Nielsen, 2007). Forutsigbare voksen som ikke avviser barnet når det har en negativ atferd blir derfor viktig i møtet med disse barna (Powell, et al. 2015). Dette kan bidra til at barnet tør å hevde seg selv og sine behov i større grad. Mange barn med innagerende atferd kan ha utviklet problemer rundt det å komme i kontakt med og kjenne på egne følelser og hvordan det er å være dem. Dermed får de problemer med å ta i bruk de verktøy man trenger for å hevde seg selv, sine behov og sin vilje (Nielsen, 2007). En forutsetning for å kunne utvikle evnen til mentalisering er å bli møtt med empati fra omsorgspersoner, altså at vi opplever å ha bli sett. Ved å bli møtt empatisk opplever vi å ha blitt sett av andre fra et sted utenfra og sett oss selv gjennom den andre (Schibbye, 2012; Kvello, 2010). Dette kalles også speiling. Hvis den voksne er god på mentalisering og greier å se barnet innenfra vil også dette bidra til at barnet utvikler sin evne til mentalisering.

Man kan jo tenke seg hvordan det er for et barn hvis det ikke uttrykker behov for trøst og den voksne ikke ser at det er et behov hos barnet. Om dette blir gjentakende vil dette kunne bidra til at barnet føler at det ikke er så viktig for andre og man får en negativ speiling som gir et negativt selvbilde for barnet (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Schibbye, 2012). Barnet vil ikke utvikle sin evne til mentalisering (Kvello, 2010). I tillegg vil det kunne oppleve at den trygge basen ikke er så trygg som det barnet egentlig har behov for. Det kan da bruke enda lengre tid på å bli trygg nok i situasjonen til å utforske omgivelsene, eller å komme opp på sirkelen som de også omtaler det som i trygghetssirkelen (Powell et al., 2015). Deltagerne beskrev også hvordan de mange ganger må være til stede å støtte barnet inn i leken, og kan trekke seg ut når de ser at barnet føler seg trygg. Her er den voksne den trygge havn som følger barnet og støtter det på vei opp på sirkelen, eller i utforskning, slik det er beskrevet i trygghetssirkelen. Mens mange andre barn selv finner veien opp på sirkelen og bare trenger å kaste noen kjenner

blikk på den voksne for å føle trygghet kan barn med innagerende atferd ha større behov for å ha de voksnes hender med ut i utforskningen og de må også kanskje holde på de lengre før de føler seg trygge nok til å gi slipp.

«I de situasjonene de er trygge blir de sosialt aktive.» (Mari)

Når barnet opplever trygghet tør det også å utforske, slik Mari beskriver og dette kan også støttes av trygghetssirkelen. Ole var også opptatt av at den voksne kan være en støtte for barnet og sa følgende:

«Når en voksen viser interesse i det et barn gjør så blir ofte andre barn interessert. Og når barn leiker sammen og har et felles fokus om en spesiell ting så går det an som voksen å prøve å trekke seg ut også. Å se om det fortsetter av seg selv eller om barnet vil komme til den voksne med en gang.» (Ole)

«Det kan skje at de trekker seg fra lek med andre. Så da er det jo viktig at vi er sensitive for dem og at vi er stemmen deres og prøve å oppmuntre og støtte til lek. Og noen ganger velger de seg bort fra lek og sier at de ikke vil.» (Siri)

Barn med innagerende atferd kan sies å være mer avhengig av den trygge favn som er beskrevet i trygghetssirkelen. Det kan tolkes slik at det Ole og Siri beskriver er at den voksne trekker seg tilbake når barnet er oppe på sirkelen og dermed leker med de andre barna. Noen ganger går dette fint og den voksne kan holde seg i bakgrunnen, men andre ganger kan barnet «trekke seg» ned på trygghetssirkelen igjen og da ha behov for den voksnes trygge støtte for å komme seg opp igjen. Det er den voksnes ansvar å skape nok trygghet og tillitt til at det stille barnet tør å si ifra til oss voksne. For å oppnå denne tilliten må vi møte barnet og se ting gjennom barnets perspektiv, ikke bagatellisere (Powell et al., 2015). De voksne må sørge for et trygt og inkluderende barnehagemiljø (Drugli, 2017).

Deltagerne beskrev hvordan de noen ganger er barnets stemme i leken og sørger for at det blir lyttet til, for så å gradvis trekke seg tilbake når barnet mestrer selvhøvdelse alene slik som Wood, Ross og Bruners teori om stillasbygging eller «scaffolding» beskriver (Gjertsen, 2013). Deltagerne snakket også om å gi et mildt press og gradvis økning. Barnet skal ha noe å strekke seg etter, samtidig som man må passe på at barnet opplever å mestre for ikke å bli umotivert (ibid). Det krever at den voksne er sensitiv på hvor mye/lite støtte og hjelp barnet har behov for og greier å tolke hva barnet egentlig ønsker å formidle. Om den voksne mistolker barnet og formidler noe annet enn det barnet ønsker kan dette få svært negative konsekvenser for barnet. Den voksne kan risikere å usynliggjøre barnet eller frata det selvstendigheten, i stedet for å gjøre det mer synlig. Her snakker Siri og Mari om hvordan barn med innagerende atferd noen ganger kan ha behov for den voksnes støtte i leken:

«Også har jeg opplevd at det har vært forsterket når noen setter i gang en lek og gir hverandre roller. Fordi de ikke har krevd så mye, så har de vært litt usynlige i lek. Så får de litt merkelige roller i rollelek. Hvor de blir glemt og oversett til slutt. Så lek kan være vanskelig for dem. Og da er det jo viktig at det er noen voksne her som kan si; «hallo! Vi også skal være med. Og hun skal være hekse og jeg skal være trollet». Hvis de leker eventyr. Og når en voksen er med inn i leken, så bli det jo som oftest slik. Og etter hvert så går det an å trekke seg, når man ser at det fungerer.» (Siri)

«Og at vi voksne setter oss ned der ungene leker og er tilstede. Selv om leken er fin så kan du godt sette deg der å være tilstede, for da kan du se om det stille barnet trenger hjelp i leken, til å bli sett og hørt av de andre barna. De barna som blir stille i leken trenger at vi er der og hjelper og synliggjør de for de andre barna. For eksempel; «åh, se, Kristin ville lage suppe hun, oppi skålen sin» også ser du at du har truffet. Også gjør jeg ikke noe nummer ut av det, men jeg leker det frem. Og det å styrke selvfølelse og selvtillit, at du er bra nok som du er. «se her da! Den fine kyllingen som ble lagd av han gutten her. Den ble jammen meg bra fin. Jeg gleder meg til å se hvordan du laget den». Hev de i de andre barnas blikk. Slik at de blir synlige i gruppa, men på en positiv måte.» (Mari)

Her beskriver Siri en situasjon der det er en fordel at man kan hevde sine ønsker, men ikke gjør det og konsekvensene blir da at de blir litt glemt. I dette tilfellet var Siri der å kunne være barnets stemme, slik at barnet ble sett og fikk delta aktivt i leken. Barsøe (2010) hevder at de stille barna ofte «må nøye seg med rollen som den lille hunden eller som flaggstang, hvis de i det hele tatt får være med» (ibid, s. 46). Å være utenfor fellesskapet er vondt for alle mennesker (Ruud, 2010) og det blir derfor et problem om det stille barnet stadig faller ut av leken. I tillegg er hun tydelig, slik som også Lund (2012a) beskriver viktigheten av.

Mari forteller om konsekvensene for barn som ikke hevder seg selv og dermed er avhengig av at de rundt er bevisst på å se de:

«Ja, for hvordan er det å være de om de voksne ikke evner å se styrken deres. Hvordan er det å være de hvis de sitter ved måltidet og ikke spør om å få frukt selv om de har lyst på. Så kan de sitte hele måltidet uten å få frukt, fordi vi ikke ser de. For de tørr ikke å spørre, men de har jo like lyst på. Hva gjør det med deg som person? Hva gjør det med deg å ikke få lov til å si det. For du greide ikke å stå foran de andre å si det høyt. Hvordan er det å være den som ikke promoterer seg selv eller ber om hjelp. Du bare sto der, og håpet at de så det. Tenk hvis ikke de voksne ser det.» (Mari)

Jeg tolker utsagnet til Mari som at det er viktig at de voksne er bevisst på å se barn med innagerende atferd, men at det også er viktig at man jobber med å lære barnet å si ifra og hevde seg selv og sine behov. For selv om de voksne har mye ansvar og må være sensitive å se alle barn er det ikke realistisk at voksne til enhver tid er oppmerksomme på alle barns behov. Det blir også veldig sårbart for barnet med innagerende atferd om det skal være opp til den voksne at det får sine behov dekt. Etter hvert som barnet blir eldre vil kravene om

kommunikasjon bli viktigere og det det å kunne hevde seg selv og uttrykke seg vil være en viktig del av samspill med andre. Derfor vil det være hensiktsmessig å øve barn med innagerende atferd til å hevde seg selv. Det å være barnets stemme slik jeg har beskrevet over kan bidra til at barnet observerer og lærer hvordan det skal hevde seg. På den andre siden kan man tenke seg at man ved å være barnets stemme ikke anerkjenner at barnet er bra nok som stille. Når barnet ikke snakker «tvinger» man det til å ha å en stemme ved å snakke for det. På den andre siden fikk jeg inntrykk av at barnehagelæreren var opptatt av at det i utgangspunktet er greit at noen barn ikke snakker så mye, men at det vil gå ut over barnet om det er stille hele tiden. Hvis den voksne skal være barnets stemme stiller det derimot store krav til at den voksne kjenner barnet godt. Den voksne må være sensitiv nok til å tolke når barnet kanskje ønsker at den voksne skal hjelpe det til å formidle sine tanker og behov, og når barnet bare ønsker å være stille og dette bør aksepteres. Et annet aspekt ved det at den voksne trer inn og er barnets stemme er hvordan dette kan oppfattes av de andre barna i gruppen. Barna kan oppfatte det som at de samspiller med den voksne, noe de jo gjør, i stedet for barnet. Dette kan sette barnet i et lys som hjelpeløs og det kan få stempel som «det barnet som ikke snakker selv».

Selv om mange barn med innagerende atferd kan ha en avvisende atferd (Lund, 2012; Kvarme & Thu, 2015), er det viktig at den voksne ikke lar seg avvise, men heller gir det tid og er bevisst på hva som skal til for å få god relasjon med barnet. Ved å presse barnet for mye kan man oppnå at barnet trekker seg mer unna fordi det vil føle mer skam og frykt (Nielsen, 2007). Den voksne må derfor ta initiativ og ansvar, ikke la seg bli avvist, og tilnærme seg barnet gradvis. Dette er også i samsvar med Ingrid Lunds forskning der ungdommene har et klart budskap til de voksne om at den voksne ikke må la seg avvise (Lund, 2012). Det at barnet kan fremstå som avvisende samsvarer også med det Kvarme og Thu (2015) hevder å ha erfart med innadvendte mennesker, der disse ofte ikke er klar over at de fremstår som avvisende og hvordan dette påvirker personer rundt. Videre hevder Kvarme og Thu (2015) at disse personene må bli mer handlekraftige for å unngå sosiale problemer. Ole forteller om relasjon med barn med innagerende atferd, og at det kan være utfordrende hvis de har en avvisende atferd:

«Det er vanskelig fordi de gir så lite uttrykk for hva de egentlig mener. Og da blir det vanskelig å bygge relasjon. Så du må som voksen være veldig sensitiv i møte med de barna og finne de små tingene som de interesserer seg for og som de mestrer. Når blikkene møtes må man gjøre noe positivt ut av det, så det er utfordrende. Man er nødt til å være veldig tett på og sensitiv og pass på at man ikke trækker over noen grenser.» (Ole)

Her er Ole, etter det jeg tolker, bevisst på utfordringene man kan møte i relasjon med disse barna og at den voksne må møte barnet på barnets premisser. Dette ved å ha fokus på deres interesser og det de mestrer. Samtidig krever dette at den voksne igjen er sensitiv, ser barnet og greier å tolke barnets signaler, slik at det ikke presser barnet for mye og dermed skaper avstand. Mari snakket om at barn med innagerende atferd sjelden tar initiativ til samspill med de voksne, slik jevnaldrende barn gjør.

«Vi har jo de her barna som er så nette og som kan de fine tingene som å smile og si Mari og alt det som appellerer til oss voksne. Tenk om de skal få alt av oss da. Også står det barnet som ikke tør å si noen ting, som ikke tør å legge seg i fanget mitt, som ikke lener seg mot meg, som ikke gjør alle de her tingene som gjør at du bli sett av oss voksne. Hvis det er det som skal avgjøre samspillet mellom barn og voksen blir det helt feil. Dermed blir det mitt ansvar å ta kontakt med det barnet. Og det trenger ikke å være så voldsomt. Det kan være et blikk, et smil, «vil du sitte i fanget mitt å lese den boka her?». Det hadde de aldri turt å spørre om. De gjør ikke den jobben her på egen hånd. Så hvis de voksne ikke ser de kan det hende at den innagerende atferden blir forsterket». (Mari)

Her tolker jeg at Mari snakker om at den innagerende atferden kan bli forsterket om den voksne ikke ser og tar initiativ i møte med barn med innagerende atferd. Hvis man ikke ser barnet, gir man heller ikke anerkjennelse, og dette kan bidra til at barnet forblir «usynlig» (Barsøe, 2010). God struktur og oversikt kan gi følelse av forutsigbarhet og trygghet for barn, og også bidra til at den voksne blir mer sensitiv og greier å se alle barna. Da er jeg over på den tredje kategorien, nemlig struktur og organisering.

4.3 Struktur og organisering

For at de voksne skal kunne gjøre en god jobb med å være sensitive og anerkjenne barn med innagerende atferd, vil god organisering og strukturering av barnehagehverdagen være viktig, noe barnehagelærerne jeg intervjuet gjentok flere ganger. Ved å ha en god struktur skaper man oversikt og forutsigbarhet for barna, som igjen gir en trygghet. Dette vil da kunne fungere som en beskyttelsesfaktor (Gjertsen, 2013). I tillegg vil de voksne bli mer sensitive og kan bruke tiden sin direkte med barna hvis organiseringen er god. Forskning viser at mangel på struktur og organisering kan hindre positiv interaksjon mellom de voksne og barna, og barna imellom. Når den voksne er opptatt med å gå rundt fremfor å sitte sammen med barna under måltidet, blir ikke den voksnes interaksjon med barna sensitiv og stimulerende. Det vil også gjøre at de går glipp av barnets behov, aktiviteter og uttrykk og dermed ikke responderer på disse (Klette et al., 2016). Barn som viser en tilbakeholden og reservert atferd kan ofte trenge tid på å venne seg til forandring (Flaten, 2010). Dette kom også frem i intervjuene. Da barnehagelærerne snakket om viktigheten av god struktur og organisering snakket de også

mye om hvordan gruppesammensetning og gruppestørrelse kan påvirke barn med innagerende atferd. I dag foregår barns sosialisering, læring og utvikling i grupper med andre barn, og gruppetilhørighet blir dermed sentralt for at dette skal lykkes (Gjertsen, 2010). Det er mange faktorer som påvirker gruppetilhørigheten, deriblant barnets posisjon i gruppen og dets opplevelse av å være verdsatt og likt av de andre (Gjertsen, 2013). Alle tre jeg intervjuet var bevisst på å heve barn med innagerende atferd i de andre barnas blikk.

Om det blir uforutsigbart kan det oppleves som utrygt og barnet blir stille og trekker seg inn i seg selv for å prøve å håndtere denne frykten. Siri og Mari sa følgende om barn med innagerende atferd og behov for kontroll og forutsigbarhet:

«Husk på hvordan de kontrollerer, og hvor slitsomt det er å hele tiden være obs på hvor de voksne er i rommet. Hun (jente med innagerende atferd) kontrollert jo hele tiden hvor jeg var hen. [...] Gjør det oversiktlig og trygt. Tydelige rammer hele dagen. Det trenger de. Og ikke ta det for gitt, at de ikke trenger det. Også viser det seg gang på gang, at alle barn har de samme behovene. Bare at noen er så trygge inni seg at de forholder seg jo til det om det er litt uoversiktlig, men stille, sjenerte, innadvendte barn har veldig behov for forutsigbarhet.» (Siri).

«Jeg opplever at flere av de stille barna har veldig god kontroll, og et veldig behov for kontroll og oversikt. Jeg lurer på om det er behovet for kontroll og oversikt, om det da kommer fordi at du er stille og må ha et verktøy for å takle det. Eller om det stille, innadvendtheten også bli skapt av det her kontrollbehovet.» (Mari)

I tillegg til trygge, stabile voksne, sier Siri og Mari at det er viktig med tydelige rammer for å skape forutsigbarhet og dermed også trygghet. Hvis barnet blir utrygt kan det trekke seg mer inn i seg selv, noe jeg også var inne på i kategorien om voksnes betydning. Også Ole fortalte at mange av disse barna har behov for forutsigbarhet. Han fortalte om ei jente som stivnet til i kroppen og ikke greide å leke hvis det kom inn en fremmed i rommet og kontrollen dermed ble brutt.

«Den utryggheten gjorde at det ble så vanskelig. Hun stivnet helt og greide ikke å leke videre.» (Ole)

Et eksempel på hva deltagerne la i struktur og organisering er betydningen av plassering av voksne under måltidene. Mari beskrev fordelene med å plassere seg slik at hun ser alle barna og når alle barna med hendene uten å reise seg:

«Ved måltidet deler vi gruppen der også, så vi sitter ved to bord. Da sitter alltid den voksne midt på. Slik at jeg rekker alle barna med hendene mine. For da slipper jeg å drive å reise meg. I det øyeblikket du reiser deg så ser du ikke barna. Når du sitter på samme nivå som de ser du de. Og det stille barnet setter vi oftest midt imot. Vi har vært bevisst på å sette de stille barna slik at vi enkelt ser de. Også

rekker du bort med armen, så du kan alltid stryke litt på ryggen og ta litt på håret og bekrefte de ved å være borti de. Men for det stille barnet trenger ikke det å vær nok. Så det å sitte midt imot er lurt. Når vi skal kle på oss så kler vi på i smågrupper, slik at vi har færre barn i garderoben samtidig. Så vi kan passe på at de stille barna også blir sett.» (Mari).

I forskningen til Klette et al. (2016) kommer det frem at å være fysisk nært barna og i samme øyehøyde er en forutsetning for at det skal oppstå god kontakt og godt samspill mellom den voksne og barna. Videre hevder Klette et al. (2016) at barn som ikke får fysisk eller verbal oppmerksomhet fra de voksne viser negativ eller ingen positiv følelsesmessig respons. Barnehagelærerne jeg intervjuet ga et bilde av at hos mange barn med innagerende atferd er atferden situasjonsbetinget og blir forsterket eller dempet i ulike situasjoner, settinger eller miljø.

Alle tre deltagerne snakket mye om gruppestørrelse og hvilken betydning det har for hvor lett det er å se alle barna i gruppen. De hadde erfart at det er lettere å se barn med innagerende atferd når det ikke er så mange barn å fokusere på samtidig.

«Det å dele gruppen og ikke alltid operer i 20. Vi deler for eksempel inn i grupper med de minste, mellomste og største barna, der noen e inn og noen ute. Det er my enklere å se alle barna når det er en liten gruppe. [...] Vi har stor tro på struktur og å være i forkant og bevisst på hvilke fokus vi har. Og hvis du hele tiden skal ha barn i grupper på 20, hvordan skal du da se de barna som ikke hevder seg?». (Mari)

«Og ofte når vi deler oss i mindre grupper på 4-6 barn og en voksen, så er det de samme barna og de samme voksne som er i de små gruppene. Hvis du gjør det tre ganger i uka så blir jo barna mer trygge i den lille gruppa. Og jeg tenker at gjennom positive erfaringer i en liten gruppe, så kan det være større sjanse for at du får positive erfaringa i ei større gruppe også. Start lite, også fungerer det større. [...] Det er vanligvis 3 voksne på 18 storbarn. Vi bruker mye tid på å dele oss opp i mindre grupper. Og når vi deler oss opp i mindre grupper så legger man mer merke til alle barna. Og det er jo en fin måte å legge merke til de stille barna. Og det å være sensitiv. Det at en voksen er nødt til å være sensitiv og ha små grupper.» (Ole).

«Bruk et stille, fint rom. Slik at leiken kan skjermes og vernes. Når du finner ut at det går an å få til ei lekegruppe med to eller tre andre barn. Så må du finne ut hva de liker og er interessert i å leke med. «Åh, nå ser jeg dere har lyst til å hold på med dukkelek. Eller butikkleik. Nå skal jeg hjelpe dere, også bygger vi opp butikk her. Også er det bare dere to.» Da går det an å se fysisk hvordan de stille barna slapper av, og plutselig blomstrer og slipper seg løs.» (Siri)

Hvis et barn strever med å leke med andre barn kan det være til god hjelp å avgrense antall barn, slik at det blir færre å «holde styr» på. Slik vil barnet som strever lettere kunne oppleve å mestre leken, og siden ta med seg følelsen av å mestre lek med andre barn i møte med større

barnegrupper (Ruud, 2010). I tillegg opplever de at mange barn med innagerende atferd tørr å vise seg frem i større grad når man er inndelt i mindre grupper. Gruppestørrelse på 2-5 barn ble nevnt som ideelt, noe som også kan begrunnes ut i fra teori og forskning som er beskrevet i teorikapittelet. Det kan være lettere å bli bedre kjent i en mindre gruppe og derfor kan det føles tryggere. Man kan derfor med fordel la barn med innagerende atferd få øve seg på å hevde sine behov i en mindre gruppe, og deretter øke gruppestørrelsen når barnet blir tryggere på å tre frem (Lund, 2012). Seland (2011) har undersøkt hvordan bemanningstetthet påvirker ulike barn. Hun peker på at store barnegrupper kombinert med lav og kanskje ustabil bemanning gir barn og ansatte ulike utfordringer og muligheter. For barn som er mer utrygge eller engstelige, eller på annen måte mer sårbare vil store barnegrupper og lav og kanskje ustabil bemanning kunne by på noen utfordringer (Seland, 2011). Det å ikke føle seg sett av en voksen man kjenner kan føles utrygt og ubehagelig. Det krever raskt mer selvstendighet av barnet når man plutselig er én av mange, og som mine deltagere sa flere ganger er disse barna ikke alltid så flinke til å be om hjelp. Dette igjen gjør de mer sårbare. Når deltagerne beskriver barna med innagerende atferd er det en gjenganger at disse barna har litt større behov for støtte fra de samme, stabile voksne for å føle seg trygge.

«Det er veldig viktig at det er trygge voksne og stabilitet i forhold til de voksne. Ikke la nye, ukjente vikarer ta ansvaret for de barna som har noen utfordringer eller som det er bekymring rundt. Det skal vær de trygge, faste voksne. Aldri overlatt de til seg selv og ingenting. Og hele tida forklare hva man skal og hva som skjer, for eksempel om den voksne skal gå å ta spisepause, men kommer tilbake etterpå. Det er viktig det her å møte de dag etter dag med den samme personen». (Siri)

«Det aller viktigste er jo at barnet føler seg trygg i en situasjon. Og da er det viktig at det er de samme, faste voksne som er der.» (Ole)

Siri og Ole legger vekt på å skape oversikt og trygghet for barna ved hjelp av trygge og stabile voksne. Som i kapitlet om voksenrollens betydning for barn med innagerende atferd, ser man at en stabil voksegruppe er viktig og det kan innebære å organisere slik at disse barna slipper å forholde seg så mye til vikarer.

Organisering og struktur kan blant annet innebære at de voksne passer på at det stille barnet ikke alltid kommer sist i køen, noe som igjen krever at de voksne kjenner barnegruppa og vet hvilke barn som kanskje ikke er ber om hjelp når de trenger det. Man trenger for eksempel ikke å ta med alle barna i garderoben for påkledning samtidig:

«Hvordan er det å være de, å alltid havne sist i køen. For alle de andre spør om hjelp til vottene før de, så de kommer alltid sist ut hvis ikke de voksne ser de.» (Mari).

Videre kommer Mari med et utsagn jeg tenker understreker hvorfor struktur og organisering er viktig i møte med barn med innagerende atferd:

«Det handler om å se barnet for den det er. Hvis du tar deg tid til å se så er det masse å se der selv om barnet er stille, men du må se det. Du er nødt til å være på jakt etter det. Så det å ha bordplassering på en slik måte at du ser de under måltidet. Så det å se de, se de i leken, se de ved måltidet, se de i rutinesituasjoner. Pass på at de ikke alltid kommer bakerst. Ikke godta at det stille barnet ikke blir sett så de ikke får den appelsinen som det ble tomt for eller ikke tør å spørre om. Det er alle de her små tingene som vi gjør.» (Mari)

Man må, som barnehagelærerne har sagt før, være bevisst på barn med innagerende atferd, og bordplassering under måltid er et eksempel der organisering kan bidra positivt til at barnet blir sett. Det handler både om å bygge barnets følelse av å være viktig gjennom anerkjennelse, men også om å hjelpe barnet til å hevde seg selv og synliggjøre barnets viktighet. Dermed bekrefter man også at det ikke er greit å være usynlig. Å organisere slik at det ikke blir så mange barn på en gang og dermed mer oversiktlig for barn og voksne skaper trygghet for det stille barnet. Dermed kan det bli lettere for barnet å hevde seg selv og sine behov.

Når man skal tenke tiltak for å møte barn med innagerende atferd i barnehagen kan man også med fordel være oppmerksom på hva som kan bidra til å forsterke denne atferden. Ved å være oppmerksom på disse triggerne kan man både forebygge situasjonene og også jobbe med barnet slik at det skal mestre situasjonen bedre. Gruppesammensetningen kan påvirke atferden til barna i gruppen. Setter man et veldig dominerende barn i gruppen med et stille barn kan den innagerende atferden bli forsterket. Siri forteller om situasjoner der den stille atferden kan bli forsterket og hvordan man da kan hjelpe barnet:

«Det er i utfordrende situasjoner. Hvor noen av de andre barna tar ledelsen. Vi har jo alltid ledere i en barnegruppe. Hvor de ikke kommer til orde, eller gir seg før det bli deres tur. Noen av disse barna har klart å sagt noe. Hvis man sitter rundt et bord for eksempel; «når skal jeg få si noe?» (imiterer barn). Og det er jo et veldig tydelig behov, dem opplever å ikke komme til orde.» (Siri)

Siri fremhevet også at det er situasjoner de barna med innagerende atferd blir mindre innagerende:

«Når det ikke er så store grupper. Det profiterer de på alle sammen, men spesielt de som er forsiktede, sjenerte, innadvendte, skye. De tør mer i en liten gruppe. Med liten gruppe så kan det være bare to, men som oftest er det fint å være tre eller fire. Tre kan være vanskelig noen ganger, hvis en tar styringen og skviser noen, men vi må jo være var for det også da. I en liten gruppe så kommer de til ordet og de får en oversikt. Tydelig rammer, tydelig struktur, ro og fred.» (Siri).

Her kommer Siri igjen inn på gruppestørrelse, men også at gruppesammensetning kan ha betydning da noen barn kan dominere over andre. Barn med innagerende atferd kan ofte ha vansker med å si ifra ovenfor de mest dominerende barna.

Ole var opptatt av at for eksempel samlingsstund bør planlegges slik at det ikke blir for mye press for barn med innagerende atferd:

«spesielt i samlingsstund tenker jeg at det er mange barn som tar fokus. Og de stille barna, de tar veldig sjelden den rollen. Men der må jo vi i barnehagen være veldig bevisste på hva vi gjør i samlingsstund også. For man skal ikke presse barna til å snakke hvis de ikke vil. Men hvis det er noen barn som er veldig interessert i noe, så kan man heller bygge opp rundt det de er interessert i og da kanskje kommer lysten til å stå litt frem foran gruppen også.» (Ole).

Ole er her bevisst på hvordan organisering av samlingsstund kan oppleves for barn med innagerende atferd. Samlingsstund er et eksempel på en type voksenstyrt aktivitet, der den voksne har mulighet til å være i forkant å organisere slik at det blir en positiv opplevelse for alle barna, også de som viser innagerende atferd. Hos mange av barna med innagerende atferd blir den innagerende atferden forsterket under press, slik jeg var inne på i kategorien om voksenrollens betydning. Dermed kan det være hensiktsmessig å legge opp til at disse barna skal unngå unødvendig press. Det er greit å gi et mildt press under visse situasjoner, men dette bør da være nøye gjennomtenkt og hensiktsmessig. Det krever derfor planlegging. Man kan derfor planlegge slik at altfor pressende situasjoner ikke oppstår eller at man legger til rette for et passe mildt press i trygge grupper og omgivelser.

Ole fortalte at han hadde benyttet seg av den såkalte skoggruppemetoden i arbeidet med et stille barn som var sammen med andre barn, men som snakket lite:

«Jeg fikk et tips om skoggruppemetoden. Det handler om at man er i ei lita gruppe, også drar man litt utenfor barnehagen og undersøker ting som man ikke vet svaret på, og som den voksne ikke vet svaret på heller. Slik at barna undrer seg sammen. Og etter at vi hadde gjort det noen ganger så begynte hun å ta mer kontakt med voksne. Også begynte hun å snakke ganske mye med voksen etter hvert. I starten virket det som at hun glemte seg. Hun var sjenert, men det fikk jo faktisk konsekvenser for henne i læringen. I samlingsstund hvor man skal fortelle om seg selv og alle sammen har lyst til å fortelle hva de har gjort hadde ikke hun lyst til å si noe. Og i Kims lek ville hun heller ikke svare. Og når det pågår over lengre tid så har jo det en innvirkning på hennes læring også.» (Ole)

Skoggruppemetodene handler blant annet om at man skal oppleve noe sammen som kan fungere som bindeledd, og styrke relasjonen mellom de som er sammen om opplevelsen.

Gjensidig oppmerksomhet legger til rette for samspill der begge parter påvirker hverandre og veksler på å være den aktivt givende og aktivt mottagende (Carling, 1989). Struktur og tydelige rammer er viktig i skoggruppemetoden og kan ofte være positivt for barn med innagerende atferd. I lek uten struktur og rammer vil ofte den sterkeste rå, og man kan tenke seg at barn med innagerende atferd da lett kan bli dominert. Det å bygge gruppetilhørighet er også sentralt i skoggruppemetoden. Fokus på at alle barna skal føle seg trygge og akseptert er da sentralt. I tillegg kan positiv fellesopplevelser i små grupper gjøre det lettere for barna når de senere skal over i større grupper (Nordahl & Misund, 2009). Både Ole, Siri og Mari snakker om å skape felles opplevelser med barn med innagerende atferd, og selv om det bare er Ole som nevner skoggruppemetoden konkret ser jeg at flere av utsagnene fra Mari og Siri har mye til felles med skoggruppemetoden. Både for å styrke relasjonen med barnet som viser innagerende atferd, men også for å styrke relasjonen til barnet og de andre barna. Mange av de barna som viser innagerende atferd kan ha færre venner enn sine jevnaldrende. Det å være bevisst deres posisjon i barnegruppa og om de har venner, kan derfor være ekstra viktig i arbeid med disse barna. To viktige faktorer i sosialt samspill mellom barn er tilpasning og selvhevdelse (Gjertsen, 2013). Tilpasning innebærer å tilpasse seg normene i gruppa, mens selvhevdelse krever at man utvikler seg som individ.

Ole, Siri og Mari var opptatt av å skape felles opplevelser i barnegruppa og anså dette som viktig i bygging av relasjoner:

«Også er det jo det å må ha noe felles å jobbe med. Hvis man gjør noe felles så bygger man jo en relasjon. Sånn som det å leke med en ting. Også synes alle barna at det er artig.» (Ole)

«Det med å bygge relasjoner er jo at de møter de samme hver dag. Og å eie felles opplevelser sammen, som for eksempel en tur. Det har vært med på å bygg en god relasjon. At de har vært på tur alene sammen med bare meg, eller sammen med en annen voksen. At de har fått bakt alene sammen med noen. At de har fått vært med og levert posten alene sammen med noen. Egne oppgaver som de vokser på som de har mestret. Sammen med et annet barn.» (Siri)

«Ta dem med på for eksempel borddekking. Kanskje trenger det her stille barnet å vær alene med en voksen. Eller være sammen med et annet barn som ikke tar så stor plass. Legg til rette med å ha god struktur. Så er vi inn på det her igjen. Men det handler om voksnes tilstedeværelse og at voksne skal se». (Mari)

Den voksne må se hvilke barn som passer sammen og hvordan det stille barnet blir påvirket av andre barns atferd. Det å ta med ett eller noen få barn på en felles aktivitet, som for eksempel borddekking eller tur er noe som blant annet skoggruppemetoden legger opp til. Det

som derimot er felles er det å legge til rette for en felles opplevelse som kan bidra til å knytte noen nærmere hverandre.

Vennskap er viktig i barnehagen og senere i livet og er noe barn med innagerende atferd kan ha utfordringer knyttet til (Lund, 2012). Forskning viser at 11-22 % eller 12-16 %, alt ettersom hvilke kriterier som legges til grunn, av barn blir ignorert eller avvist. Barn som opplever å bli avvist og ignorert i leken kan blant annet vise usikkerhet, tristhet eller likegyldighet, som igjen kan føre til ensomhet og depresjon (Ladd, 2005 i Ruud, 2010). Noen barn, deriblant barn som har lav språklig og/eller sosial kompetanse eller andre sårbare barn, kan oppleve frilek i barnehagen som utfordrende. Det er også i frilek ekskludering og ensomhet blir mest synlig (Ruud, 2010). De voksne bør derfor være oppmerksomme på samspillet mellom barna og gripe inn når de observerer at barn blir ignorert eller avvist i leken (Ruud, 2010). Mange av disse barna vil oppleve det som utfordrende å starte opp lek på egen hånd, og står også i fare for å bli utestengt fra andre barns lek (Seland, 2011). Dette igjen kan bidra til å skape et dårlig selvbilde og lav mestringsfølelse, som igjen kan gjøre at barnet kvier seg for å hevde seg selv.

Løkken (2000) og Ladd (2005) (i Ruud, 2010) hevder at barn kan utvikle en egen sosial stil, eller samhandlingsmønster, som barnet ofte vil ta med seg i nye situasjoner. Barnets samhandlingsmønster påvirker hvordan barnet møter og blir møtt av andre. Hvis et barn holder på å utvikle et uheldig samhandlingsmønster mener Ladd (2005) (i Ruud, 2010) man aktivt bør jobbe med barns samhandlingsmønster før det blir fastlåst. Barn som ikke får positive samhandlingserfaringer med jevnaldrende vil også gå glipp av mye sosial trening, som igjen vil gjøre de mindre attraktive for andre barn og dermed også sårbare (ibid). Ved å oppleve sosial støtte står også barna sterkere til å takle vanskeligheter og utfordringer (Miller & Coll, 2007 i Lund, 2012). I tillegg vil barn kunne oppleve økt selvfølelse i gode relasjoner med andre barn (Hodges, Boivin, Viaro & Bukowsky, 1999 i Lund, 2012).

«Du må prøve å finne en venn til dem. Det er kjempeviktig. Hvis det er noen de prøver å være sammen med kan du prøve å koble de sammen. For får de seg en venn, så er det på en måte døråpneren til ett lettere liv. Derfor fokus på vennskap. [...] Det kan være at de ikke har lært hvordan man tar kontakt eller ikke tør, eller at de bli dominert av noen andre.» (Siri)

«Jeg kan tenke meg det er utfordrende for andre barn. At det er vanskelig for de å ha noen relasjon for de får ikke så mye tilbake.» (Ole).

Ole snakker her om barn med innagerende atferd i relasjoner med andre barn, og at de kan ha problemer rundt samspillet. Lund (2004) beskriver at barn med innagerende atferd kan gi

veldig lite tilbake og at dette er noe vi må tåle. Som voksen kan nok dette være lettere fordi vi kan ha en forståelse av barnets atferd og at det ikke har vonde intensjoner. For andre barn kan derimot denne avvisningen blir vanskelig å takle. Ladd (2005) (i Ruud, 2010) påpeker også at barnets observerbare atferd i lek kan fortelle like mye om hvilken status barnet har i gruppen, som at det er barnets atferd som har utløst statusen. Disse to faktorene påvirker hverandre gjensidig (ibid). Barnehagelæreren kan derfor med fordel ha fokus på hvilken status barnet har i gruppen og prøve å sette de i et positivt lys foran de andre barna. Barnehagelæreren snakket om at de ofte hadde fokus på å heve disse barna i de andre barnas blikk, altså fremheve de positivt. Dette kan tolkes som at de noen ganger opplever at barna har lav status i gruppen, for hvorfor skal man ellers jobbe bevisst for å gi de høyere status?

«Vil du komme og sitte i fanget i samlingsstunden?». Tenk å få sitte i fanget da. Da bli du sett. Det er jeg som leder samlingen. De blir sett gjennom meg». (Mari)

Samtidig er det ikke slik at alle barn med innagerende atferd nødvendigvis blir avvist, utestengt fra lek, eller har et uheldig samhandlingsmønster. Den ene barnehagelæreren jeg intervjuet sa at mange av disse barna kan være veldig populære og gode lekekamerater.

«Jeg opplever de som veldig observant og tror de blir veldig sosialt smarte for de ser så mye.» (Mari).

Videre legger Mari til:

«Jeg har flere ganger opplevd at de stille barna er kjempe populære blant andre barn. Det å ikke alltid promotere seg selv og stå på at sine ideer skal bli fulgt gjør at de andre barna opplever å bli lyttet til og at deres innspill og meninger blir tatt imot. Det blir en styrke i samspillet. Noen få er kanskje populære fordi de andre barna opplever å få styre leken, men de aller fleste av disse barna har vært sterke. Kan ofte holde seg litt bak, men bak så observere man ganske mye. Og det opplever jeg at flere av de stille barna gjør. De setter seg ned når de kommer til frokosten, også kikker og observere de, også vet de hvordan de skal gå inn i leken. I stedet for de barna som er påtrengende i leken. De har ikke tatt seg tid til å se hva det her handler om. Men det stille barnet ser like godt og observerer, men promotere ikke seg selv, før de er klare til å gå inn i leken. Og da har de fått med seg hva som skjer. De har en helt annen måte å tre inn i leiken på. Så hvis vi voksne er gode til å se, støtte, veilede og være med dem, slik at vi ivaretar selvfølelsen deres og bygger på den, så er de kjempegode på å lære.» (Mari)

Erfaringen Mari har gjort seg er ett eksempel på hvor varierte barn er selv med vise likhetstrekk i atferd. Selv om noen barn med innagerende atferd strever i leken gjør ikke alle det. Hvis barnet strever med å bli med i leken kan du som voksen utnytte din populære status som lekekamerat å starte leken med det stille barnet. Da vil ofte flere barn komme til etter hvert og når leken og samspillet går bedre kan du etter hvert trekke deg ut (Nielsen, 2007).

Mine deltagere fortalte alle tre at flere av barna som viser innagerende atferd kan ha behov for støtte inn i leken og at den voksne da må stille opp:

«Voksne er alltid attraktive lekepartnere, så hvis vi setter oss ned og leker med dem vil noen andre også komme til.» (Siri).

Siri forteller også om en gutt med innagerende atferd som fortalte at han ikke trivdes i barnehagen fordi han ikke hadde noen venner. Hun snakket med han om hvem han ville leke med og at hun skulle hjelpe han med å få en venn. Siri fortalte hvordan hun hjalp gutten med å få venner ved å bygge togbane med den stille gutten og ett barn til, for så å introdusere ett og ett barn inn i leken over tid:

«Jeg var så heldig at jeg akkurat hadde kjøpt inn en ny togstasjon som også hadde lyd når vi satte i batteri. Det her stille barnet fikk lov til å åpne å sette i batteriet og sette det der han ville når vi skulle bygge den her togbanen. Og slik kunne jeg koble på han som han gjerne ville leke med. For han ville jo gjerne gjøre det der selv. Og hver dag hadde vi litt leketid med togbanen og bare de to barna. Så kom det en til uken etter, og en til deretter. Og i løpet av en måned så ble det en fin lekegruppe. Så vi klarte å snu dette det til at han hadde noen å leke med. [...] Du må være veldig sensitiv altså. Og du må tenke at her er det noe. Og hva kan mitt bidrag være? Hva kan jeg praktisk gjøre? Og hva kan jeg fysisk og psykisk støtte det her barnet til.» (Siri)

Siri forteller her hvordan man kan legge til rette for felles opplevelser og også styrke det stille barnets plass og status i gruppen, noe også Ladd (2005) (i Ruud, 2010) påpeker viktigheten av. Ved å la denne gutten styre og bestemme over togstasjonen får han en synlig plass i gruppen og man kan bryte den onde sirkelen om at dette er en usynlig gutt som tar liten plass og som derfor har lav status. Hun forteller også at den voksne må være sensitiv og i tillegg bevisst på hvordan man kan støtte barnet. Igjen kan man referere til Bruner, Russ og Woods teori om stillasbygging, der den voksne er stillaset som støtter og legger til rette for mestring i leken. Her ser vi hvordan Siri tilfører ett og ett barn etter hvert som barnet med innagerende atferd mestrer leken med det første barnet.

Mine funn viser at barnehagelæreren bør sette i verk tiltak som fremmer barnets evne til å hevde seg selv og sine behov da mangel på disse egenskapene kan gjøre hverdagen dårligere for disse barna. Barnehagelærerne har fortalt at det krever sensitive voksne som ser barnet, trygger det og løfter det frem. Den voksne må jobbe for å synliggjøre barnet både for seg selv og i barnegruppa. Det mest sentrale for å lykkes med å synliggjøre barnet er å trygge barnet og å øke selvfølelsen og mestringsforventningen hos barnet gjennom anerkjennelse. Alle tre barnehagelæreren gjentar at det er viktig å se og anerkjenne barnet for det det er, ikke for hva

det gjør. Det å godta barnet slik det er innebærer blant annet å ikke presse det for mye. Det å finne en passende balanse hva gjelder press krever igjen at den voksne er sensitiv og fanger opp de signalene barnet sender ut hva gjelder mestring av situasjonen eller ikke.

Selv om små barnegrupper gir gode forutsetninger for trygge rammer for barna, hjelper det alene lite på kvaliteten i tilbudet til barna hvis ikke de voksne er sensitive. Det er personalets sensitivitet ovenfor barna som er avgjørende for hvordan barna har det i barnehagen (Drugli, 2017). Med utgangspunkt i dette kan god struktur og organisering og små barnegrupper bli et middel i møte med barn med innagerende atferd, fordi dette bidrar til at de voksne får økt sensitivitet og dermed lykkes med anerkjennelse av barna i større grad.

Kapittel 5: Avslutning

I denne studien har jeg ønsket å få svar på hvordan barnehagelæreren kan møte barn med innagerende atferd i barnehagen på en hensiktsmessig måte. Jeg valgte da å intervju tre barnehagelærere med erfaringer og tanker rundt barn med innagerende atferd, og drøfte disse opp mot tidligere forskning og teori. I dette kapittelet vil jeg oppsummere de funnene jeg har gjort i studien og komme med noen betraktninger jeg har gjort meg underveis og i ettertid.

5.1 Oppsummering, refleksjon og ettertanke

Underveis i analyseprosessen opplevde jeg at det var vanskelig å holde mine funn adskilt fra hverandre, da de gjensidig påvirker hverandre. Dette har jeg forsøkt å få frem i kapittelet der mine funn blir presentert og drøftet.

I intervjuene med barnehagelærerne kom det frem at en av de største utfordringene for barn med innagerende atferd er at de ofte ikke hevder seg selv og sine behov, og ikke uttrykker det samme behovet for å bli sett som andre barn. Dette gjør at de kan bli noe «usynlige» i barnegruppa og for de voksne. Det krever dermed at den voksne er sensitiv i møte med disse barna og evner å se de og deres behov. Barnehagelærerne var opptatt av å formidle at det er viktig å godta alle barn slik de er, også barn med innagerende atferd. Ved å ha god struktur og organisering bidrar man til at den voksne lettere kan ha fokus på å se alle barn, også de med innagerende atferd. Også mindre barnegrupper bidrar til å øke den voksnes sensitivitet.

Likevel er realiteten slik at den voksne ofte må dele sin oppmerksomhet med mange andre barn, og det er ikke alltid mulig å dele inn i mindre grupper. Barnet blir veldig sårbart om det hele tiden er avhengig av å ha sensitive voksne som ser det og dets behov til enhver tid.

Derfor blir ett av målene til barnehagelærerne å bidra til at barnet blir mer synlig for seg selv og andre, og i større grad tør å hevde seg og sine behov. Barnehagelærerne snakket i den forbindelse om viktigheten av å anerkjenne barnet for det han eller hun er, ikke for det han eller hun gjør. Dermed kan man øke selvoppfatningen og selvfølelsen hos barnet. Dette kan hjelpe barnet til å bli mer tydelig for seg selv slik at det også kan tørre å hevde seg selv og blir mer synlig for andre. Å gjøre barnet mer synlig i barnegruppen var også noe barnehagelærerne dro frem. Her var de opptatt av at den voksne kan heve disse barna positivt i de andre barnas blikk, slik at de ikke får stempelet som den usynlige. Et tiltak for å lykkes med dette var å dele opp i mindre grupper, der det ofte kan oppleves som tryggere å tre frem. Gjennom positive erfaringer i samspill med barn i mindre grupper, kan barnet ta med seg følelsen av å mestre denne situasjonen over i større grupper. Det kan gjøre det lettere for barnet å hevde seg selv og tre frem foran de andre også i større grupper. Ved å øke barnets

evne til selvhevdelse kan man også bidra til at barnet får økt posisjon og status i barnegruppen. Man kan dermed også forebygge at barnet opplever sosial isolasjon, noe som forskning viser at barn med innagerende atferd har økt fare for å oppleve.

Forskning viser også at barn med innagerende atferd har økt sannsynlighet for å utvikle angst og/eller depresjon senere i livet. Ved å ha fokus på trygg tilknytning og øke barnets evne til mentalisering kan man også redusere sjansen for angst og/eller depresjon, da man vet at trygg tilknytning kan fungere som en beskyttelsesfaktor mot psykiske lidelser. Barnehagelærernes fokus på å se barnet, være der for det og å trygge og støtte det, kan tolkes som at de har fokus på trygg tilknytning til barnet. Jeg har her referert til Trygghets sirkelen, der den voksne skal støtte barnet i utforskning og møte barnets følelser enten det er oppe på sirkelen eller nede på sirkelen. Barn som viser innagerende atferd kan ofte ha større behov for den voksnes trygge favn og når den voksne innfrir dette behovet kan det også bidra til at barnet blir tryggere. Når barnet er trygt tør det mer, også å tre frem og hevde seg selv.

Jeg tenker at det er flere ting ved min problemstilling og studie som man kan stille kritiske spørsmål ved. For eksempel hva som defineres som innagerende atferd og hva som ikke er det. Og om hvem som egentlig kan avgjøre når dette er et problem for barnet selv og/eller omgivelsene. Noen ganger kan slik atferd komme for en periode og gå over av seg selv, mens det andre ganger trengs tiltak for å hjelpe barnet ut av denne atferden. Når atferden er et problem kan også være vanskelig å avgjøre. Forskning viser at ungdommer med denne atferden ofte ikke ønsker å ha innagerende atferd og de ønsker å bli sett. Små barn kan derimot ha vanskeligheter for å reflektere over og uttrykke hvordan de har det og hvorfor det er slik, og det krever ofte at de voksne rundt greier å tolke barnets uttrykk og atferd. Man kan også tenke seg at små barn ikke greier å se konsekvensene av alt rundt dem og på mange måter ikke vet sitt eget beste. Hvis et barn med innagerende atferd for eksempel sier at det ikke ønsker å leke med andre barn og den voksne tenker at det skal respekteres, vil barnet gå glipp av sosial trening og det kan bli enda mer krevende for det i senere livsløp. Den voksne blir da nødt til å «tvinge» barnet til å øve seg i samspill med andre, og kanskje se at det at barnet ikke vil leke med andre, egentlig kan handle om frykten for ikke å mestre leken og samspillet. Den voksne må da være den som tenker langsiktig og ser hva som er barnets beste i situasjonen når barnet selv ikke greier dette. Dette igjen skaper noen etiske dilemmaer da det ikke er uproblematisk at andre skal bestemme hva som er best for et barn og ikke. Dette vil jo ofte vurderes ulikt fra person til person. Det som oppfattes som problematisk av en voksen kan oppfattes som uproblematisk av en annen. Hvem har da rett? Hvis man for eksempel

tvinger barnet til å bli sosialisert tar man utgangspunkt i at det er viktig for alle å ha et sosialt liv. Det er nok viktig for de fleste, men hva om noen faktisk kan ha det bra uten å være sosial? Skal de ikke da få lov til å være asosiale? Som beskrevet i teorikapitlet kan oppfattelsen av denne atferden, som all annen atferd, variere mellom verdensdeler og kulturer. Et barns atferd kan dermed oppleves som en utfordring og noe som krever tiltak i ett land, mens det i et annet land kanskje blir verdsatt. Også tiden man lever i kan spille inn på hvordan man oppfatter atferd, og det er ikke mange år siden det også i Norge ble sett på som positivt at spesielt jentene ikke skulle gjøre mye ut av seg og helst ikke kreve sin plass. For noen generasjoner siden skulle ikke barnet høres og det hadde ikke rett til å bli hørt og rett til medbestemmelse. Dette har nå endret seg de siste årene i Norge og barns rettigheter og medvirkning blir sterkere og sterkere. Det at man kan oppfatte en og samme atferd ulikt er noe man bør være bevisst på og ikke undervurdere betydningen av.

I min studie var jeg opptatt av å se på hvordan barnehagelærerne kan møte barn med innagerende atferd på en hensiktsmessig måte. Jeg gjorde noen refleksjoner rundt om årsaken ville ha betydning til hvilke tiltak de ville sette i gang. Jeg vurderte at det ville blitt for omfattende å se på årsaken til at noen barn har innagerende atferd i denne studien. Jeg spurte alle tre om årsak var noe de fokuserte på og da sa to av tre at det ikke var viktig med tanke på tiltak og at de heller ikke greide å se en klar sammenheng. Jeg tenker at det kunne vært interessant å se på årsakene til innagerende atferd i en annen studie og at det kanskje kunne gitt en forståelse av hvordan man kan sette i gang forebyggende tiltak på et enda tidligere tidspunkt.

Det hadde også vært interessant å følge en gruppe barn med innagerende atferd over tid for så å se hvordan disse blir møtt og fulgt opp og hvordan de utvikler seg. Og å kunne sammenligne disse funnene med en gruppe barn med innagerende atferd som ikke fikk den samme oppfølgingen og se hvordan disse har det og er som tenåringer og voksne. Vil gode tiltak på et tidlig tidspunkt hjulpet og minsket «symptomene»? Og er andelen som utvikler angst og/eller depresjon mindre blant barna som fikk hjelp tidlig eller er det ingen forskjell?

Prosessen med å skrive masteroppgave har vært en lærerik og interessant prosess. Jeg har lært mye om et tema jeg ikke hadde mye kunnskap og erfaring om på forhånd. Gjennom innblikk i barnehagelærernes erfaringer og refleksjoner, kombinert med tidligere forskning og teori på området føler jeg at jeg har tilegnet meg kunnskap jeg kan få bruk for i fremtiden. I tillegg til teoretisk kunnskap, har jeg lært mye om prosessen ved å skrive en masteroppgave. Jeg har lært at ting tar tid og om jeg skulle gjort noe annerledes ville jeg ha gjennomført intervjuene

tidligere, og dermed hatt bedre tid på å analysere og drøfte. Under analysearbeidet og drøftingen var det flere tema jeg gjerne skulle spurt mer om. Grunnen til at jeg ikke spurte mer om dette under selve intervjuet var nok fordi jeg som uerfaren intervjuer ikke rakk å analysere alle svarene tilstrekkelig underveis i intervjuet. Hadde jeg kunne gjort noe på nytt ville jeg gjerne intervjuet deltagerne to ganger, for å ha bedre oppfølgingsspørsmål under intervju. Jeg føler barnehagelærerne jeg intervjuet var reflekterte og føler derfor at jeg fikk svar på min problemstilling. Jeg håper at de funn som er gjort i denne studien kan være til nytte for barnehagelærere som skal møte barn med innagerende atferd i barnehagen og kan få i gang noen refleksjoner rundt temaet.

Litteraturliste

- Baltzersen, R. (2008). *Å samtale om samtalen: veiledning og metakommunikasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Befring, L. (2012). Kap. 6: Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. Side 129-147. i Befring, L. og Tangen, R. (red.). (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Befring, L. og Duesund, L. (2012). Kap 22: Relasjonsvansker. S. 448-469. Psykososial problematferd. I Befring, L. og Tangen, R. (red.). (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra – Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Bru, E., og Paulsen, E. (2008). *Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. Emotional and Behavioural Difficulties*.
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13632750802442144?needAccess=true>
- Bråten, I. og Thurman-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. s.123-143 i: Bråten, I. (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Carling, A. (1989). *Hverandres blikk: utvikling av samspill mellom foreldre og svaktfungerende spedbarn*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Clausen, N. (2013) <http://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag/2013/01/mindre-grupper-bra-trearinger>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fonagy, P., György G., Elliot L. J., and Target, M. (2004). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldredes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gjertsen, P.-Å. (2010). *Sosialpedagogikk. Forståelse, handling og refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). «Skarpt er gjestens blikk» - Den fortolkende forsker i klasserommet. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*, s. 33-44. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Guðmundsdóttir, S. (2011b). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*, s.15-31. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Halvorsen, P. (2014). *En unik arena for å fremme psykisk helse*.
<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/En-unik-arena-for-aa-fremme-psykisk-helse>).
- Institutt for mentalisering. *Hva er mentalisering?* Lastet ned 01.09.2017:
<https://www.mentalisering.no/om-mentalisering/hva-er-mentalisering/>
- Johansen, B.K. (2007). *Atferdsproblemer og negativ psykologisk tilpasning. En kvantitativ studie av hvordan elever som mobber andre, elever med reaktiv aggresjon, elever med proaktiv aggresjon og elever med innadvendt atferd opplever det sosiale aspektet ved skolen*. Trondheim: NTNU
- Karoly, L.A., Kilburn, R.M. og Cannon, J.S. (2005). *Early Childhood Intervention: Proven Results, Future Promise*. Santa Monica: RAND.
https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2005/RAND_MG341.pdf
- Klette, T., Drugli, M. B. og Aandahl, A. M. (2016). *Together and along a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centres, Early Child Development and Care*, DOI:
10.1080/03004430.2016.1220943.
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2016.1220943>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Meld. St. 19 (2015-2016)
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet. 3. utgave*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarme, L. G, og Thu, G. (2015). *Hjelp til å bli synlig. Samtalegrupper basert på løftmetoden kan hjelpe stille skolebarn*.

https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2015/UTD-BS0315-WEB2_ny_versjon_22sept_Kvarme_Thu.pdf

- Kvello, E. (red.) (2010). *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lov om barnehager. LOV-2005-06-17-64.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lund, I. (2008). *I just sit there: Shyness as an emotional and behavioral problem in school*. Journal of Research in Special Educational Needs • Volume 8 • Number 2 • 2008 78–87. Agder university college <http://www.korus-stavanger.no/Artikkel%20Ingrid%20Lund%20270115.pdf>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund, I. (2012a) *Tydelige voksne. Når atferd utfordrer*. Kristiansand: Portal forlag
- Marchant, M.R., Solano, B.R., Fisher, A.K., Caldarella, P., Young, K.R., & Renshaw, T.L. (2007). Modifying socially withdrawn behavior: A playground intervention for students with internalizing behaviors. *Psychology in the Schools*: 44 (8), 779–794. https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2015/UTD-BS0315-WEB2_ny_versjon_22sept_Kvarme_Thu.pdf
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk forlag.
- Moen, T. og Karlsdottir, R. (red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- National Scientific Council on the Developing Child, (2007). *Young Children Develop in an Environment of Relationships*. <http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2004/04/Young-Children-Develop-in-an-Environment-of-Relationships.pdf>
- Nielsen, A. (2007). *Fra snill til englevill*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Nordahl, A. og Misund, S. S. (2009). *Læring gjennom mestring. Skroggruppemetoden*. Oslo: SEBU Forlag.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

- NOU 2012: 1. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene.* https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2012/201200556/nou2012_1_til_barnas_beste.pdf
- Ogden, T. (1997): «Risiko, sosial kompetanse og forebyggende arbeid i skolen». I: Klepp, K.-I. og Aarø, L. E (red.): *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. og Marvin, B. (2015). *Trygghets sirkelen - en tilknytningsbasert intervensjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Regjeringen. (2011). *Barnetilsynsundersøkelsen fra SSB for 2010*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnetilsynsundersokelsen-fra-ssb-for-20/id644573/>
- Rubin, K. H., Coplan, R. J. og Bowker, J. C. (2013) *Social Withdrawal in Childhood*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3800115/>
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Storvik, L. F. og Ropeid, K. (2015). *Dette bør bli bedre for de minste barna*. <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2015/dette-bor-bli-bedre-for-de-minste-barna/>
- Sæteren, A.-L. (2016). *Dealing with children with withdrawn behavior*. Trondheim: NTNU https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2391635/Anne-Lise%20S%C3%A6teren_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sørli, M.-A., og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. Oslo: NOVA.
- Tangen, R. (2012). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon*. Side 17-30 i Befring, E. og Tangen, R. (red). (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. 4. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. *Barn og ansatte i barnehager i 2016*. Hentet mai 2017a fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/barn-og-ansatte-bhg/barn-i-barnehage/>
- Utdanningsdirektoratet. *Barn og ansatte i barnehager i 2016*. Hentet mai 2017b fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/barn-og-ansatte-bhg/personaltetthet/>
- Utdanningsdirektoratet. *Barn og ansatte i barnehager i 2016*. Hentet mai 2017c fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/barn-og-ansatte-bhg/utdanningsbakgrunn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017d). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/barn-og-ansatte-bhg/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017e). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Øiestad, G. (2016). *Hva er selvfølelse?* Psykologforeningen. <https://www.psykologforeningen.no/publikum/velkommen-til-psykologhjelp/hva-er-selvfoelelse>

Vedlegg 1: Tillatelse fra NSD

Anne- Lise Anne- Lise
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU



7491 TRONDHEIM

Vår dato: 01.02.2017

Vår ref: 51780 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|---|
| <i>51780</i> | <i>(2)Førskolelæreres møte med de stille barna i barnehagen</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Anne- Lise Anne- Lise</i> |
| <i>Student</i> | <i>Kristin Kristin</i> |

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

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

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

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

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

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

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

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristin Kristin kristin_s90@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51780

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet til de ansatte er godt utformet. Selv om det ikke skal registreres personopplysninger om barn i prosjektet, legger student opp til at foresatte gis informasjon om at studenten er til stede for å observere i barnehagen. Foresatte gis også mulighet til å reservere seg mot at deres barn er til stede under observasjonene.

Vi minner om at de ansatte har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere et enkeltbarn, direkte eller indirekte, med mindre det først er innhentet samtykke fra foresatte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes.

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

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt 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 2: Intervjuguide

Husk samtykkeerklæring først!

Introduksjon:

- Kort om hvem jeg er og studien jeg skal gjennomføre.
- Si litt om formålet med studien. Vanskelig å finne stoff om tiltak rettet mot barn med innagerende atferd i barnehagen, derfor ønskelig med barnehagelæreres tanker og erfaringer om temaet.
- Ingen fasitsvar, men ønsker erfaringer og tanker fra en barnehagelærer.
- Si litt om hvordan intervjuet dokumenteres (båndopptaker), at de er anonyme, at materiale vil bli slettet etter transkribering, og at informanten kan trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. Det er også helt greit om informanten ønsker å ikke svare på noen spørsmål.
- Informanten kan få tilsendt mine funn og tolkninger, slik at de får mulighet til å komme med innspill.
- Noen spørsmål før vi begynner?
- **Informantens bakgrunn:**
- Hvilken utdanning har du? Eventuell videreutdanning eller kurs?
- Ca. hvor mange år har du jobbet i barnehage?
- Hvor mange år har du jobbet i denne barnehagen?
- Jobber du på storbarn eller småbarn?
- Hvor mange barn og grupper/avdelinger er det i denne barnehagen?
- Har dere en spesiell pedagogikk dere tar utgangspunkt i eller følger ved denne barnehagen?
- Har du noen annen relevant praksis enn barnehage?
- Hadde dere undervisning eller pensum om barn med innagerende atferd da du studerte?
- Har du lyst til å fortelle litt om hvordan du selv var som barn?
- **Nøkkelspørsmål:**
- Kan du beskrive hva du legger i innagerende atferd? Hvilke barn tenker du passer inn under denne «kategorien», og hvem gjør ikke det?
- Når bør denne typen atferd sees som et problem/utfordring?
- Kan du fortelle litt om hvilke erfaringer du har med barn som viser innagerende atferd?

- Hva er det som får deg til å legge merke til et barn med innagerende atferd? Kan du beskrive hvilke følelser og tanker du har i møte med disse barna? hvordan går du frem når du opplever å ha et stille barn i din barnehage? Samtale med kollegaer, kontakt med foreldre, osv?
- Når du tenker på barn med innagerende atferd i hverdagen, er det noen steder eller situasjoner der deres innagerende atferd blir forsterket?
- Er det noen steder eller situasjoner der deres innagerende atferd blir mindre tydelig? Situasjoner der de blir mer synlige, pratsomme, trygge og glade?
- Opplever du at barn med innagerende atferd har noen positive egenskaper til felles som andre barn nødvendigvis ikke har?
- Kan du beskrive hvordan barn med innagerende atferd er sosialt i barnegruppa de tilhører? Hvordan er disse barna i forhold til voksne?
- Fast ansatte? Vikarer/nyansatte?
- I samspill med egne foreldre (ut i fra det du ser i barnehagen)?

- **Tiltak**
- Er det noe du har ekstra fokus på hos denne gruppen barn når du jobber med dem?
- Er det andre hensyn å ta?
- Har du for eksempel en annen måte å tilnærme deg barn som viser innagerende atferd sammenlignet med andre barn?
- I forhold til tilknytning og relasjoner mellom voksne og barn, opplever du forskjell på barn med innagerende atferd i forhold til andre barn? Hvordan i så fall?
- Hva bidrar til å bygge relasjon med disse barna og hva kan gjøre det utfordrende å bygge relasjoner med disse barna?
- Bekrefte deres følelser, selv om man som voksen ikke er «enig» i barnets tolkning av situasjonen eller utfordre barnet?
- Har du og dine kollegaer en rutine eller metode for å passe på at alle barna blir sett og får nok anerkjennelse?
- Hva med tilknytning mellom barn med innagerende atferd og andre barn? Hvordan forholder du deg til det?
- Går du på noen måte aktivt inn for å støtte barnet til å knytte(nære) relasjoner til andre barn? For eksempel ved å få de med inn i leken? Hvordan jobber du i så fall med dette?

- Mange av de stille barna kan ha en atferd som oppfattes som avvisende. Hva er dine tanker og erfaringer i forhold til dette? Hvordan forholder du deg til dette?
- Forskning viser at barn med innagerende atferd ofte har lavere mestringsforventning enn andre barn. Med mestringsforventning menes om barnet har troen på seg selv og troen på at han/hun skal greie en bestemt oppgave. Har du noen tanker eller erfaringer rundt dette? (Hvis du opplever at den ofte er lavere hos barn med innagerende atferd; Kan det være hensiktsmessig å ha fokus på å legge til rette for at disse barna skal oppleve mestring?) Evnt tiltak?
- Opplever du at voksne og barn rundt har andre forventninger til barnet og hva det kan mestre?
- Hva med selvbilde og selvtillit hos de stille barna? Har du noen tanker rundt dette? Tenker du at man bør være mer bevisst på å øke selvtilliten og selvbilde hos et barn med innagerende atferd? I så fall hvorfor? Og hvordan(tiltak)?
- Kan du fortelle litt om foreldre/hjem-samarbeid i forhold til de stille barna? Er det noen andre hensyn å ta? Noe foreldrene blir bedt om å gjøre(tiltak) for å «hjelp» barnet?
- Er det noe annet du vil tilføye i forhold til tiltak rundt barn med innagerende atferd?

- **Årsak**

- Har du noen tanker rundt årsaken til at noen barn viser innagerende atferd?
- Hva tenker du er den vanligste årsaken/årsakene til at barn viser innagerende atferd?
- Hvor stor betydning mener du en evnt årsak har i forhold til hvordan du velger å tilnærme deg barnet(tiltak)? Er det avgjørende å finne årsaken til barnets stille atferd før man evnt setter i gang tiltak?
- Ser du noen forskjell på fokus på denne «gruppen» nå i forhold til da du studerte og var nyutdannet?
- Hva med din egen erfaring med barn med innagerende atferd nå i forhold til da du var nyutdannet?

Avslutning:

Helt til slutt, er det noe du har lyst til å tilføye eller kommentere angående det vi har snakket om?

- Er det greit om jeg kontakter deg hvis det er noe mer jeg lurer på?
- Tusen takk for at du tok deg tid til intervjuet!

Vedlegg 3: Prosjektbeskrivelse

Jeg heter Kristin Sølberg og skal skrive masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU denne våren. Jeg skal skrive om hvordan førskolelærere kan møte barn i barnehagen som viser innagerende atferd (også kalt de stille barna). I den forbindelse ønsker jeg å intervju noen førskolelærere, for å høre deres erfaringer og tanker rundt temaet. Jeg forventer altså ikke noen fasitsvar fra de jeg skal intervju, kun innblikk i deres erfaringer og tanker rundt temaet.

Har deres barnehage en førskolelærer som kunne tenkt seg å stille til intervju? Intervjuet vil bli gjennomført i løpet av mars. Det vil vare i 30-60 minutter og den som skal intervjues bestemmer tidspunkt for intervjuet.

Litt mer informasjon om prosjektet:

Da jeg bestemte meg for at masteroppgaven min skulle handle om de stille barna/barn med innagerende atferd begynte jeg å lese meg opp på temaet. Jeg leste flere steder at forebygging og tiltak bør settes i gang allerede i barnehagen, man fant derimot lite stoff om hvordan man kan jobbe med barn med innagerende atferd i barnehagen, og ble derfor interessert i å se nærmere på dette.

Prosjektet skal handle om hvordan førskolelærere kan møte barn i barnehagen som viser innagerende atferd, de såkalte stille barna.

Når vi ser på innagerende atferd som en utfordring er det ikke snakk om de barna som er litt stille og sjenerte av seg og som trives i eget selskap, men de barna der stillheten er et uttrykk for at barnet ikke har det godt, og der stillheten hindrer læring, vennskap, livskvaliteten til barnet og påvirker deres psykiske helse negativt, eller kan komme til å gjøre det i fremtiden. Målet er altså **ikke** å se på hvordan man kan endre atferden til sjenerte og stille barn slik at de blir utadvente.

Prosjektets formål er å se på hvordan man kan møte de stille barna på en best mulig måte, basert på førskolelærerens erfaringer, tanker og refleksjoner, samt tidligere forskning og teorier om tema.

Forskningsspørsmålet er foreløpig: Hvordan kan førskolelærere møte barn som viser innagerende atferd i barnehagen? Hva er det førskolelærerne velger å fokusere på når de er med barn de opplever som innagerende?

Det vil også være interessant å se på mulige årsaker til den innagerende atferden og om hvordan man forholder seg til barnet med bakgrunn i dette.

Under intervjuet vil det bli benyttet lydopptaker, for ikke å gå glipp av noe som blir sagt. Alle som deltar i studien vil bli gitt fiktive navn for å bevare anonymiteten. Det er kun jeg og veileder (Anne-Lise Sæteren) som vil ha tilgang til lydopptaket fra intervjuet. Når transkripsjonene (ordrett avskrift av lydopptaket fra intervjuet) blir skrevet, vil opplysninger som kan identifisere deltagere, arbeidsplass, bostedskommune, osv. bli anonymisert. Lydopptaker vil oppbevares innelåst. Når lydopptaket fra intervjuet er transkribert vil lydopptaket bli slettet, senest 1. mai, når studien etter planen skal være avsluttet. I masteroppgaven vil ikke deltagerne være mulig å gjenkjenne. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

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

Det hadde vært helt supert om dere har en førskolelærer som kunne tenkt seg å stille til intervju!

Hvis noen ønsker å delta eller har spørsmål er det bare å ta kontakt med meg, enten på mail eller på mobilnr [REDACTED].

MVH

Kristin Sølberg

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

” Førskolelæreres møte med de stille barna i barnehagen”

Bakgrunn og formål

Prosjektet skal handle om hvordan førskolelærere kan møte barn i barnehagen som viser innagerende atferd, de såkalte stille barna. Når vi ser på innagerende atferd som en utfordring er det ikke snakk om de barna som er litt stille av seg og som trives i eget selskap, men de barna der stillheten kan være et uttrykk for at barnet ikke har det godt. Prosjektets formål er da å se hvordan man kan møte disse barna på en best mulig måte, basert på de intervjuedes erfaringer og tanker, samt tidligere forskning og teorier om tema.

Forskningsspørsmålet er: Hvordan kan førskolelærere møte barn med innagerende atferd i barnehagen?

Det vil være interessant å se på mulige årsaker og om det er mulig å forebygge. Hva er det førskolelærerne velger å fokusere på når de er med barn de opplever som innagerende?

Prosjektet er en mastergradsstudie, tilknyttet NTNU.

Det er ikke veldig mange år siden de stille barna/barn med innagerende atferd ikke ble viet så mye oppmerksomhet. «De» var sjeldent til bry for omgivelsene og fikk derfor ikke den samme oppmerksomheten som barn med for eksempel utagerende atferd. Kanskje nettopp derfor er det en del ansatte i barnehager og skoler som føler seg usikre på hvordan de kan møte disse barna. De personene som er spurt om å delta er derfor ikke tilfeldig valgt. De er valgt fordi min veileder har kjennskap til dem og vet at disse personene har erfaring og tanker rundt temaet de stille barna. Det øker sjansen for at de har noen innspill som kan være relevant for min studie.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Etter planen skal undertegnede først observere de førskolelærerne som skal intervjues. De skal observeres mens de jobber med barn. Undertegnede har liten erfaring med å jobbe i barnehage og ønsker derfor å få et lite innblikk i hvordan førskolelærerne arbeider. Det vil også være spennende å se hvordan de valgte førskolelæreren jobber. Under observasjonen vil undertegnede ta notater av det som blir observert. Det vil da være fokus på hva førskolelærere gjør, ikke på enkeltbarn. Det vil heller ikke bli tatt notater som kan identifisere noen av de som blir observert.

Videre vil undertegnede foreta intervju av de utvalgte førskolelærerne. Intervjuet vil ta opp temaer og spørsmål som kan bidra til å få innsikt i førskolelærernes arbeid og dermed belyse problemstillingen. Det som ble observert vil også ha innvirkning på spørsmålene i intervjuet. Under intervjuet vil det bli benyttet lydopptaker, for ikke å gå glipp av noe som blir sagt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle som deltar i studien vil bli gitt fiktive navn for å bevare anonymiteten. Det er kun undertegnede og veileder som vil ha tilgang til lydopptaket fra intervjuet. Når transkripsjonene (ordrett avskrift av lydopptaket fra intervjuet) blir skrevet, vil opplysninger som kan identifisere deltagere, arbeidsplass, bostedskommune, osv. bli anonymisert. Lydopptaker vil oppbevares innelåst. Når lydopptaket fra intervjuet er transkribert vil lydopptaket bli slettet, senest 1. mai, når studien etter planen skal være avsluttet. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Kristin Sølberg på [REDACTED] eller veileder Anne-Lise Sæteren på [REDACTED]. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)