

Celine Kvernhusvik Svarva

Stillhet er en undervurdert lyd

En kvalitativ intervjuundersøkelse om pedagogers arbeid for å fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd i barnehagen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Ottar Ness

Mai 2021

Celine Kvernhusvik Svarva

Stillhet er en undervurdert lyd

En kvalitativ intervjuundersøkelse om pedagogers arbeid for å fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd i barnehagen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Ottar Ness

Mai 2021

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Tidligere forskning innenfor psykisk helse og livskvalitet viser at en stor andel barn med innagerende atferd blir diagnostisert med psykiske lidelser i senere barne- og ungdomstid. Denne studien vil ikke fokusere på diagnoser, men dreier seg om barn med innagerende atferd og hvordan barnehageansatte arbeider for å fremme psykisk helse og livskvalitet. Barnehagen er den største arenaen i barnets liv utenom hjemmet de første årene. Med en økende barnehagedekning kan vi se at dette gjelder opp mot alle barn. Barnehagen møter derfor mange barn med ulike erfaringer, forutsetninger og behov. Følgende blir barnehagen en viktig aktør i forebygging, dersom personalet jobber målrettet med psykisk helse og livskvalitet. Studiens problemstilling er: «Hvordan opplever pedagoger i barnehagen at de arbeider for å fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd i barnehagen?»

Hensikten med denne studien har vært å få kunnskap om og innsikt i hvordan pedagoger i barnehager opplever barn med innagerende atferd. Dette vil knyttes til hvordan de opplever eget arbeid for å fremme psykisk helse og livskvalitet i denne barnegruppen. Studiens teoretiske ståsted består av ulike perspektiver på innagerende atferd. Der noen teoretikere ser innagerende atferd som et uttrykk for at barnet har det vanskelig, ser andre på atferden som en del av hvem barnet er. Disse to perspektivene kan være vanskelig å skille i praksis. Teorier og forskning som presenteres i studien spesifiserer betydningen av at barnehagepersonalet har relasjonskompetanse. Trygghet og tilknytning ligger som en grunnmur i relasjonsbyggingen, da dette er av stor betydning for barnets trygghet og trivsel i barnehagen.

Denne studien har kvalitativt forskningsdesign der seks pedagoger i ulike barnehager er intervjuet. De ble intervjuet om hvordan de forstår innagerende atferd, og hvordan de jobber på tvers av de to perspektivene, knyttet til deres arbeid med psykisk helse og livskvalitet. For å analysere data ble tematisk analyse benyttet. Funnene tyder på at pedagogene forsøker å balansere mellom å tilrettelegge for å inkludere barnet med innagerende atferd inn i barnegruppa og å tilpasse seg barnet ved å akseptere atferden. Pedagogene i denne studien uttrykker at det kan være utfordrende å finne en hensiktsmessig balansegang som gagnar barnet med innagerende atferd.

Abstract

Research upon mental health and well-being reveals that a large amount of children with introverted behavior are diagnosed with mental illness later in their youth and adolescence. This paper aims to focus on diagnosis, but mainly emphasis children with introverted behavior and how employees in kindergartens works with promotion of mental health and quality of life. The kindergarten is the largest arena for children during their first years of life, when looking past their home. With an increasing proportion of children in kindergarten, we can see that this applies to almost all children. The kindergarten becomes an arena where children can experience other children with different experiences, prerequisites, and needs. Therefore, the kindergarten becomes an important factor of prevention, if the employees works actively with quality of life and mental health. The topic of question is: how does the employees in kindergartens work to promote mental health and well-being amongst children with introverted behavior?

The aim of this study is to gather knowledge and insight in how educators experience children with introverted behavior This will be linked to how they experience their own work with quality of life and mental health promotion. The papers theoretical stance comprises of several perspectives on introverted behavior, where some theorists approach views introverted behavior as an indicator of difficult experiences – whilst others simply view it as a part of the child´s personality. These viewpoints can be difficult to separate in practice. Theory and research presented in this study emphasize the importance of employees with relational knowledge. Feeling safe and having an attachment forms a foundation in building a relation, as this is important for the child´s safety and well-being in the kindergarten.

This research uses qualitative research-design where I interviewed six educators in different kindergartens. I have investigated how educators understand introverted behavior, how they work across the two perspectives and connect their work with mental health and well-being. The study uses a thematic analysis. Analysis and discussion of the empirical findings indicate that educators aim to balance facilitation of including children with introverted behavior in the children´s group and to adapt by accepting the behavior. The educators in this research emphasize that it can be challenging to find a reasonable balance which benefits the child.

Forord

Studien har undersøkt pedagogers forståelse av deres arbeid med barn med innagerende atferd og psykisk helse i barnehagen. Etter at studien er ferdigstilt sitter jeg igjen med økt kunnskap og innsikt om denne barnegruppen og hvilke tilrettelegginger og tilpasninger som kan være hensiktsmessig for å fremme deres psykiske helse og livskvalitet i barnehagen.

Denne studien markerer slutten på et fem års langt studieforløp. I den forbindelse vil jeg takke:

Takk til mine seks informanter som har deltatt og gjorde denne studien mulig. Deres tanker og refleksjoner har gitt meg økt kunnskap og innsikt i tematikken som jeg vil ta med meg i arbeidslivet.

Takk til min veileder Ottar Ness for gode råd og innspill.

Takk til gjengen på lesesalen for godt sosialt miljø, og til dere som har vært behjelpelige med korrekturlesing av teksten.

Celine Kvernhusvik Svarva
Trondheim, Mai 2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1. Introduksjon	1
1.1. Bakgrunn og aktualitet	1
1.2. Presentasjon av hensikt og problemstilling	2
1.3. Oppbygging av masteroppgaven	2
2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning	4
2.1. Innagerende atferd hos barn	4
2.2. Psykisk helse og livskvalitet i barnehagen	5
2.2.1. Hva er psykisk helse og livskvalitet?	5
2.2.2. Transaksjonsmodellen og salutogenese som tilnærming	6
2.2.3. Tilnærmingenes betydning for livet i barnehagen	7
2.3. Behov for relasjonskompetanse i barnehagen	8
2.3.1. Tilknytning og trygghet	10
2.4. Inkludering i barnehagen	10
2.4.1. Leken som arena for relasjonsbygging	11
3. Metode	12
3.1. Hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted	12
3.2. Kvalitativ metode	12
3.2.1. Datainnsamling gjennom kvalitativt forskningsintervju	13
3.2.2. Planlegging av kvalitative intervjuer	13
3.2.3. Rekruttering og beskrivelse av utvalg	14
3.2.4. Gjennomføring av intervju	14
3.2.5. Dataanalyse	15
3.3. Forskningsetikk	17
3.3.1. Anonymitet og konfidensialitet	17
3.3.2. Frivillighet og informert samtykke	17
3.4. Forskerens rolle og forforståelse	18
3.5. Studiens kvalitet	19
3.5.1. Validitet	19
3.5.2. Reliabilitet	19
3.5.3. Overførbarhet	19
3.6. Studiens mulige styrker og svakheter	20

4. Presentasjon av funn	21
4.1. Skape en god barnehagehverdag.....	21
4.2. Ressurser og oppmerksomhetstyver.....	23
4.3. 'La barn være barn', også barn med innagerende atferd	24
4.4. Hvordan fremme psykisk helse i barnehagen	26
4.5. Den betydningsfulle voksenrollen	27
5. Diskusjon	30
5.1. Pedagogenes rolle overfor barn med innagerende atferd	30
5.2. Hvordan fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd.....	34
5.2.1. Voksenrollens betydning for å fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd.....	34
5.2.2. Leken som arena for relasjonsbygging	36
5.2.3. Å snakke om følelser i barnehagen	37
5.3. Implikasjoner for pedagogisk praksis i barnehagen	38
6. Avslutning	40
Referanser	41
Vedlegg.....	
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	
Vedlegg 2: Godkjenning av NSD	
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD om endring	
Vedlegg 4: Informasjonsskriv.....	
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring.....	

1. Introduksjon

1.1. Bakgrunn og aktualitet

Denne studien belyser hvordan pedagoger opplever at de arbeider for å fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd i barnehagen. Videre handler studien om hvordan pedagoger forstår og opplever innagerende atferd i barnehagen. Innagerende atferd kan forstås på ulike måter og denne studien tar utgangspunkt i flere teoretiske ståsteder.

I de første leveårene er hjernen mer påvirkbar enn senere i barndommen. Plastisitet bidrar til at den kan tilpasse seg ytre påvirkning, og hjernen er mer plastisk tidlig i livet. Dermed er små barn mer påvirkbar av erfaringene de gjør seg i denne perioden (Anderson et al., 2011; Center on the Developing Child at Harvard University, 2021). Dermed er omsorgsmiljøet til barn av stor betydning for den grunnleggende utviklingen. De sentrale miljøfaktorene er kvaliteten på samspillet som foregår mellom omsorgspersonene i hjemmet og i barnehagen. Det dannes da en grunnmur tidlig i barnets liv som senere utvikling bygges på (Weatherston & Browne, 2016). I de senere årene har barnehagen blitt en universell arena de fleste barn går i. I 1970 hadde omtrent 3% av barna i landet barnehageplass, og i 2000 var det rundt 50% (Sjøvik, 2014). I 2021 er imidlertid dekningsgraden, andel barn som går i barnehagen, økt til 92,8% (Statistisk sentralbyrå, 2021). På bakgrunn av dette blir barnehagen en arena som kan nå ut til mange barn, og barnehageansatte er mer viktig enn noensinne (Drugli & Lekhal, 2018). Sjøvik (2014) hevder at for å kunne gi alle barn likeverdige muligheter til å delta på egne premisser kreves det spesialpedagogisk kompetanse blant personalet. Eksempelvis kan spesialpedagogisk kompetanse dreie seg om sosioemosjonelle vansker blant barn, og hvordan dette kan påvirke atferden. Dette forutsetter blant annet styrking av kvaliteten på det spesialpedagogiske fagområdet i barnehagelærerutdanningen.

Barn har ulike forutsetninger og behov, og personalet i barnehagen er pålagt å imøtekomme disse. Samtidig skal personalet legge til rette for tilpassing og organisering slik at barnet blir kjent og etablerer omsorgsfulle relasjoner til personalet og andre barn (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Barn skal få støtte til å bli selvstendige og aktivt deltakende i samfunnet (Barnekonvensjonen, 2003, artikkel 23). Barn med innagerende atferd har en introvert atferdsstil, og anvender ofte tanker og følelser innover seg. Disse barna kan ofte ha vansker med å etablere nære relasjoner selv om de ønsker det innerst inne (Lund 2012; Befring & Uthus, 2019).

Livskvalitet er et vidt begrep og dreier seg kort forklart om hvordan livet oppleves for individet. Kvaliteten kan påvirkes av en rekke faktorer, blant annet sosial støtte og tilknytningsforhold (Folkehelseinstituttet, 2019b). Disse faktorene blir uttrykt i Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (heretter rammeplanen). Barnehagen skal legge til rette for at barn skal få oppleve utprøving i samspill og få støtte, samt omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det antydes at systematiske forebyggende tiltak kan forebygge mer psykiske vansker fremfor tiltak som er direkte knyttet mot psykiske lidelser (Folkehelseinstituttet, 2019b).

I den nye læreplanen for grunnskolen og videregående opplæringen er tre tverrgående temaer presentert i fagfornyelsen: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Utdanningsdirektoratet, 2020). I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 11)

fremkommer det at barnehagen skal være et helsefremmende og forebyggende apparat hvor barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes. Dette beskriver forskriften som å la barna oppleve blant annet livsglede, mestring og trivsel. Psykisk helse og livskvalitet nært knyttet til hverandre. Dette påvirkes av ulike faktorer, blant annet gener og personlighet, sosial støtte og tilknytningsforhold (Drugli & Lekhal, 2018; Folkehelseinstituttet, 2019a). Utover dette er det opp til barnehagen selv hvordan de løser å være et helsefremmende og forebyggende apparat knyttet til psykisk helse. Med dette som utgangspunkt ønsket jeg å forske på hvordan pedagoger i ulike barnehager opplever at de selv arbeider for å fremme psykisk helse og livskvalitet.

Jeg fikk ideen om temaet som skal utforskes i denne studien fra tidligere erfaringer i arbeidslivet hvor jeg ble særlig interessert i barn med innagerende atferd. Tanker som hvordan kan jeg gjøre disse barna trygge på meg som voksenperson, på hvilken måte kan jeg inkludere de i leken med de andre barna og hva får egentlig dette barnet ut av å bli 'presset' inn i leken, dukket opp underveis. Ved å ta for meg denne tematikken håper jeg å få en innsikt i hvordan pedagoger reflekterer og erfarer barnets situasjon. Barn med innagerende atferd bør få oppleve nære og positive relasjoner til andre barn og voksne, samtidig få erfare at deres væremåte blir anerkjent og akseptert (Befring & Uthus, 2019). Målet med studien er å kunne bidra til økt bevissthet over tematikken psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd i barnehagen. Denne studien fokuserer på pedagogenes opplevelser av hva de vektlegger i arbeidet.

1.2. Presentasjon av hensikt og problemstilling

Hensikten med denne studien er å få innsikt i, og kunnskap om, hvordan pedagoger erfarer og reflekterer rundt barn med innagerende atferd og hvilke tiltak de iverksetter i praksis for å gi disse barna en så god barnehagehverdag som mulig. Det handler om å belyse pedagogers opplevelser vedrørende å møte barn med introvert atferdsstil i barnehagen. Barnehagen som inkluderende arena handler blant annet om å tilrettelegge for barns individuelle behov og for sosial deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 40). Med utgangspunkt i rammeplanen skal studien løfte fram ulike aspekter ved pedagogenes erfaringer og refleksjoner rundt tilpasning og tilrettelegging med fokus på psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd. Fokuset vil derfor på den ene siden være hvordan pedagogene tilrettelegger for å inkludere barn med innagerende atferd i barnegruppa. På den andre siden vil fokuset være hvordan de erfarer å tillate disse barna å trekke seg litt unna barnegruppa og være for seg selv når de har behov for det. Studien skal bidra til å belyse pedagogenes positive erfaringer og opplevde utfordringer ved dette arbeidet. Dermed er problemstillingen min som følger:

«Hvordan opplever pedagoger i barnehagen at de arbeider for å fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd i barnehagen?»

1.3. Oppbygging av masteroppgaven

Jeg har valgt å strukturere studien ved å dele inn i seks kapitler. Etter introduksjonen følger et kapittel om studiens teoretiske rammeverk. I kapittel 3 vil det presenteres hvilke valg jeg har tatt angående metode og vitenskapsteoretisk ståsted for denne studien. Her vil forskningsprosessen belyses i sin helhet og refleksjoner over valg jeg har tatt underveis blir diskutert. Videre vil kapittel 4 inneholde presentasjon av funnene, og i kapittel 5 vil funnene bli diskutert i lys av det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis, i

kapittel 6, vil jeg trekke trådene sammen og komme med en oppsummering, og se på videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I dette kapittelet vil det teoretiske rammeverket for denne studien bli presentert. Først vil det bli redegjort for ulike teoretiske perspektiver på innagerende atferd med utgangspunkt i blant annet Lund (2012) og Cain (2012). Deretter vil utvikling av psykisk helse og livskvalitet i barnehagen bli presentert, med transaksjonsmodellen og salutogenese som tilnærminger. Videre vil jeg belyse studien i en større kontekst i lys av hva faglitteraturen skriver om relasjonskompetanse. Dette vil knyttes til begreper som tilknytning og trygghet. Dermed vil jeg redegjøre for inkludering og sosialisering i barnehagen med vekt på relasjonsbygging i lek. Dette ser jeg på som relevant for studien både fordi det kan gi meg faglige begreper for å forstå deltakernes opplevelser, samtidig må psykisk helse og livskvalitet ses i en større sammenheng. Underveis i kapittelet vil forskrifter og lovverk bli integrert i de ulike temaene.

2.1. Innagerende atferd hos barn

Utagerende atferd har vært forsket på i flere tiår (f.eks. Neapolitan, 1981; Dubow et al., 2003), men barns innagerende atferd har fått mer fokus i de senere årene. Innagerende atferd blir ofte oppfattet som motpolen til utagerende atferd fordi innagerende atferd er stille og rolig, og utagerende atferd er mer høylytt og fysisk. Sæteren, Moen og Rismark (2019) fremhever at dette ikke alltid er tilfellet på bakgrunn av at innagerende atferd kommuniserer like mye til omgivelsene, bare at kommunikasjonen viser seg ofte i nonverbal form. Innagerende atferd kan beskrives teoretisk på ulike måter, men i denne studien vil Cain (2012) og Lund (2012) sine ståsteder bli presentert. Begrepet innagerende atferd omfatter i denne studien både Lund (2012) sine perspektiver og Cain (2012) sitt ståsted. Lund (2012) beskriver innagerende atferd blant barn som en problematferd ved å begrunne denne atferden som et uttrykk for at barnet har det vanskelig eller problematisk i livet. Susan Cain (2012) vektlegger at barn med denne atferden skal bli anerkjent, fordi denne atferdsstilen er en del av den barnet er og trives med det.

Barn med innagerende atferd kjennetegnes ved å være stille, de trekker seg ofte tilbake, er varsomme og holder seg ofte for seg selv. Et annet trekk ved barn med innagerende atferd er at de vender tanker og følelser innover seg (Lund, 2012; Befring & Uthus, 2019). Jeg har, i tråd med Lund (2012), bevisst valgt å ikke bruke begrepet innagerende barn, på bakgrunn av at innagerende ikke er en statisk tilstand. Noen barn viser en innagerende atferdsstil i visse situasjoner og kontekster.

Barn med innagerende atferd kjennetegnes ved en impressiv og introvert atferdsstil som ofte vender tanker og følelser innover. Det oppfattes vanligvis som at de har et ønske om å være for seg selv og derfor har de en tendens til å gjøre seg selv usynlige (Lund, 2012; Befring & Uthus, 2019). Coplan og Rubin (2010) argumenterer i sin forskning for å bruke betegnelsen sosial tilbaketrekking for å innebefatte atferdsuttrykk som sjenanse, tilbaketrukken, innadventd og innagerende. Sæteren et al. (2019, s. 35) skriver: «Med andre ord kommuniserer de nonverbalt hvordan de har det; en stille kommunikasjon». Uttrykk som kommuniseres kan ifølge Lund (2011, s. 30), være avvisende, sårbar, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet. Befring og Uthus (2019) påpeker at ettersom barn med innagerende atferd er stille, tilbaketrukne og sosialt isolerende vil de ofte være de siste som fanger barnehagepersonalets oppmerksomhet i en travel barnehagehverdag. Ifølge Ogden (2015) kan barn som viser innagerende atferdsstil velge å opptre annerledes i situasjoner de opplever som meningsfulle. Det vil si at disse

barn kan være utadvendte ved personer eller aktiviteter som de opplever er viktige. Dette blir også belyst av Lund (2012) som påpeker at atferd påvirkes av kontekst og relasjon. Dermed er det viktig å ikke kategorisere barnet i en atferdskategori basert på det som blir observert i barnehagen, da barnet kan opptre annerledes i eksempelvis hjemmet.

Rammeplanen pålegger barnehagen å legge til rette for at barna skal utvikle forståelse for verdien ved likheter og ulikheter i et fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Susan Cain (2012) skiller mellom introverte og ekstroverte barn. Ekstroverte barn lader batteriene i sosiale samspill. Introverte barn lader derimot batteriene ved å være alene. Hun påpeker at vi har en utadvendt skolekultur, hvor introverte elever blir oppfordret til å snakke mer og være aktive i undervisningen. Cain (2012) understreker videre at innadvendte barn skal bli anerkjent for sin atferd, selv om de kan ha behov for sosial læring på lik måte som noen elever har behov for ekstra opplæring i lesing og matematikk. Barn med introvert atferdsstil kan oppfordres til å være mer aktive i undervisningen, men ikke presses. Det kan diskuteres om hvorvidt innagerende atferd kan anses som problematferd eller ikke. Dersom atferden resulterer i at barnet utvikler dårligere selvfølelse og livskvalitet, og gjør det vanskelig å utvikle og bevare relasjoner med andre mennesker, blir det sett som en problematferd for barnet det angår, og ikke for omgivelsene (Lund, 2012).

2.2. Psykisk helse og livskvalitet i barnehagen

2.2.1. Hva er psykisk helse og livskvalitet?

Det finnes ulike definisjoner på psykisk helse i faglitteraturen. Denne studien bruker Verdens helseorganisasjon (WHO) sin definisjon på begrepet, men vil bruke ulik litteratur i studien som omfatter samme tematikk. WHO definerer psykisk helse slik:

Mental health is a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community.
(WHO, 2018, s. 1).

Ifølge WHO er psykisk helse en tilstand av velvære hvor det enkelte individ realiserer sitt eget potensiale, mestrer det som anses som normale belastninger i livet, mestrer eget liv og er kapabel til å bidra i samfunnet (WHO, 2018). Psykisk helse er en egen ressurs alle mennesker har og er nært knyttet til livskvalitet (Drugli og Lekhal, 2018). I folkehelseinstituttet sitt faktaark (2019a) blir det understreket at god opplevd livskvalitet i barneårene er av stor betydning for et voksenliv med god livskvalitet og helse. Med andre ord kan god livskvalitet i tidlig barndom bidra til å forebygge psykiske vansker senere i livet (Folkehelseinstituttet, 2019b). I folkehelse rapporten (Folkehelseinstituttet, 2018) derimot, kommer det fram at de fleste barn har god livskvalitet og psykisk helse, men samtidig blir en stor andel diagnostisert med psykiske lidelser i senere barne- og ungdomstid.

Livskvalitet er et vidt begrep og kan defineres på ulike måter. Denne studien tar utgangspunkt i Andresen, Fegter og Hurrelmann (2017) som forklarer barns livskvalitet ved å argumentere for hva barn opplever at påvirker deres livskvalitet. De tre fremhevede aspektene var: self, agency og security. Self handlet hovedsakelig om barnas selvtillit – hvordan de vurderer seg selv som gode og verdifulle personligheter. Agency refererer til hvilken grad barna opplever at de kan styre sitt eget liv og self-

efficacy – grad av mestringsevne. Security dreier seg om barnas opplevelse av trygghet. Følelsen av å ha trygge og gode hender tilgjengelig, for eksempel hos de voksne i barnehagen, var vesentlig for deres livskvalitet. Forskningen argumenterer for at barns livskvalitet innebærer en balansegang mellom å gi omsorg og frihet. Barna som deltok i denne forskningen erfarte at dersom de voksne har for mange regler og invaderinger, kan dette ha negativ effekt på deres livskvalitet. Når det kommer til begrepet «well-being» i definisjonen til WHO, har Helsedirektoratet (2015) med sin rapport presentert «Well-being på norsk». Direktoratet uttrykker at det eksisterer ulike perspektiver på begrepet, og skiller mellom subjektiv og objektiv oppfatning. Videre i studien har jeg valgt å bruke begrepet livskvalitet for å forklare begrepet «well-being». Denne studien vil forstå begrepet fra begge perspektiver, både subjektiv og objektiv oppfatning. Subjektiv livskvalitet er et komplekst begrep og omfatter i hvilken grad mennesker opplever og vurderer sin livssituasjon som tilfredsstillende. Subjektiv livskvalitet omfatter også den enkeltes opplevelser av blant annet mestring og mening (Folkehelseinstituttet 2019b). Objektiv livskvalitet dreier seg om hvor godt mennesket fungerer i omgivelsene sine. Områder innen dette begrepet omfatter relasjoner, mestring, mening og autonomi (Helsedirektoratet, 2015).

2.2.2. Transaksjonsmodellen og salutogenese som tilnærminger

Sameroff og Chandler (1975) sies å være opphavspersonene til transaksjonsmodellen. Jeg vil redegjøre for hovedlinjene, og trekke fram det som er mest sentralt for min empiri. Transaksjonsmodellen tar utgangspunkt i flere teorier, og transaksjonsmodellen inneholder a) at barn og miljø påvirker hverandre gjensidig, b) disse to endres over tid, samt at c) diskusjon om mennesker er produkter av biologi eller miljøpåvirkning. Kvello (2015) forklarer transaksjonsmodellen videre med at den har et komplekst syn på hva som påvirker barns utvikling. Transaksjonsmodellen har et biopsykososialt menneskesyn, som innebærer at påvirkninger og forutsetninger sammen med biologi, psykologi og miljø, knyttes til barns utvikling. Den skiller mellom proksimale og distale påvirkningsfaktorer, som beskrives som direkte og indirekte påvirkningsfaktorer. Proksimale påvirkningsfaktorer i barnets liv kan eksempelvis være samspillet med sine foreldre og de ansatte i barnehagen. Kvello (2015) eksemplifiserer foreldrenes arbeidsplass som en distal påvirkningsfaktor. Transaksjonsmodellen tar utgangspunkt i en vid definisjon av miljø, men denne studien vil forholde seg til det sosiale miljøet knyttet til mellommenneskelige relasjoner i barnehagen. Dette kan knyttes til salutogenese, som blant annet vektlegger hvilke faktorer som kan fremme og opprettholde en god utvikling og psykisk helse.

Aaron Antonovsky (1987) er opphavsmannen til begrepet salutogenese. Salutogenese kan anses som et paraplybegrep som forklarer helsen opprinnelse ut fra ulike teorier. Antonovsky (1987; 1998) var opptatt av hva som skaper helse og mestring. Han argumenterer for *sence of coherence* (SOC), oversatt til *opplevelse av sammenheng* (OAS), for hvordan mestring kan skapes. OAS innebærer flere komponenter, men denne studien tar utgangspunkt i hovedlinjene innen denne teorien. Det dreier seg blant annet om hva som fremmer god helse, økt mestring og velvære i livet til tross for motgang og belastende hendelser. Antonovsky (1987) beskrev *generelle motstandsressurser* med blant annet indikatorer som gir beskyttelse mot ulike typer stressfaktorer, som eksempelvis egostyrke, intelligens, kulturell stabilitet og sosial støtte. Her argumenterer han for at jo flere personlige og kollektive mestringsressurser et barn opplever å ha tilgjengelig, jo bedre OAS og høyere grad av opplevd helse får barnet. Eksempelvis kan sosial støtte som mestringsressurs styrke barnets OAS, men det er OAS som gjør barnet

i stand til å benytte seg av mestringsressursene han/hun har tilgjengelig. Det vil si at OAS og mestringsressurser er gjensidig påvirker hverandre. På bakgrunn av at samspillet mellom individ og omgivelser er i kontinuerlig forandring, er det derfor ikke mulig å gi en liste over alle mulige mestringsressurser. Med andre ord retter salutogenese seg mot faktorer som kan bidra til at vi fremmer og opprettholder en god helse, fremfor et fokus på hvilke faktorer som skaper psykiske vansker, som kjennetegner det patogene perspektivet (Antonovsky, 1987, 1998, 2012; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

2.2.3. Tilnærmingenes betydning for livet i barnehagen

Å utvikle en god psykisk helse hos små barn er for barnet en relasjonell prosess som fremmes i stor grad ved samspill med andre mennesker. Gode relasjoner er helt sentrale for deres psykiske helse hvor relasjonen er preget av trygghet, glede og stimulering (National Scientific Council on the Developing Child, 2010; Drugli & Lekhal, 2018). Dette skal gi grunnlaget for en god psykisk helse hos barnet, nettopp fordi deres hjernearkitektur er under sterk utvikling de første leveårene og påvirkbar (Drugli & Lekhal, 2018, s. 36). Sentrale elementer som selvstendighet, ansvarlighet, utholdenhet og empati er avgjørende for å fremme barns robusthet og positiv deltakelse i fellesskapet (Jørgensen, 2017). De viktige erfaringene barna gjør seg er i hverdagslivet, fordi det er det som skjer om og om igjen som blir lagret i hjernen. Disse erfaringene kan bli en indre ressurs dersom opplevelsene er positive, men kan bli til sårbarheter og vansker når erfaringene er vonde (Drugli & Lekhal, 2018). Dette kan belyses i det blant annet Drugli (2018) og Kvello (2013, 2015) beskriver som beskyttelses- og risikofaktorer. De peker på at trivsel i barnehagen kan ha en forebyggende effekt og derfor være en beskyttelsesfaktor. På lik måte kan mistrivsel i barnehagen være en risikofaktor og senere skjevutvikling blant barn. Dette skriver også Labella og Masten (2018) om og påpeker at omsorgsutøvelsen er en av de største risikofaktorene.

Det er nedfelt i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 9) at alle barn i barnehagen skal bli sett og anerkjent. Som nevnt i introduksjonen er hjernen mer påvirkbar i de første leveårene og derfor er omsorgsmiljøet i denne tidsperioden av stor betydning (Anderson et al., 2011; Center on the Developing Child at Harvard University, 2021). Drugli og Lekhal (2018) skriver om tre perspektiver på positive krefter i utviklingsprosessen: 1) positiv psykologi, 2) salutogenese og 3) motstandskraft (resiliens). Positiv psykologi har, ifølge Seligman og Csikszentmihalyi (2000), som formål å trekke fram positive kvaliteter og styrker hos barnet, fremfor å hemme risiko og skjevutvikling. I et barnehageperspektiv kan dette eksempelvis være å tilrettelegge for en aktivitet eller lek barnet interesserer seg for og mestrer. Ruud (2010) bruker begrepet salutogenese og forklarer at barnehagepersonalet bør se de positive og helsefremmende sidene til hvert barn og bygge på disse. Videre tar begrepet utgangspunkt i at alle vil oppleve utfordringer, og derfor må hver enkelt utvikle ressurser til å mestre utfordringer. En viktig motstandsressurs er sosial støtte, og for barn kan dette gjelde nære relasjoner i barnehagen og opplevd tilhørighet i barnegruppa (Sagy & Antonovsky, 2000; Krause, 2012). Dette bidrar til at barnet utvikler motstandsressurser til å takle belastninger og utfordringer i livet. Den siste positive kraften, motstandskraft, viser at noen barn til tross for å ha vært utsatt for risiko og belastning, har en positiv utvikling (Rutter, 2013).

Begrepet livskvalitet blir ikke benevnt i rammeplanen, men dette henger tett sammen med begrepene livsmestring og psykisk helse som er nedfelt slik:

Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i

barnehagen. Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing. Om et barn opplever krenkelser eller mobbing, må barnehagen håndtere, stoppe og følge opp dette.

Barnehagen skal være et trygt og utfordrende sted der barna kan prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap. Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser. Barna skal ha mulighet til ro, hvile og avslapping i løpet av barnehagedagen. (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 11).

Ifølge dette avsnittet er personalet i barnehagen pålagt å fremme blant annet trivsel og mestring innen trygge rammer for barnet. Samtidig har personalet et ansvar om å legge til rette for at barna skal bli kjent med egne og andres følelser. Hvordan en skal tolke rammeplanen er opp til hver enkelt barnehageeier, barnehagestyrer og barnehageansatt. Barnehagen er et sted hvor barna tilbringer mye tid, og derfor er barnehagen en viktig arena for å fremme psykisk helse med fokus på mestring, trygghet og identitetsutvikling. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013, s. 28) skriver følgende om mestringsopplevelse i barnehagen: «Når vi hjelper barn, er det lurt å ikke hjelpe mer enn de trenger for at de skal kunne lære mest mulig og kjenne mest mulig på egen mestring». Dette ståstedet kan knyttes til flow. Begrepet flow brukes for å beskrive at vi driver med en aktivitet vi liker, hvor utfordringene er akkurat store nok til at vi kan utvikle oss, men ikke for store slik at vi opplever å bli frustrerte (Hallowell, 2005; Størksen, 2018). Med utgangspunkt i Vygotsky et al. (1978) belyses dette i hans teori om den nærmeste utviklingssonen. Denne teorien baserer seg på forholdet mellom det barnet klarer på egen hånd og det barnet mestrer i samarbeid med en voksen eller noen som er kompetent jevnaldrende. Det Vygotsky ville fremheve var ikke barnets kompetansenivå, men hva som er potensialet i barnets forståelse og agering.

2.3. Behov for relasjonskompetanse i barnehagen

Relasjonsbegrepet er sentral i barnehagen da denne kompetansen står uttrykt i rammeplanen. Barnehagepersonalet skal legge til rette for å utvikle omsorgsfulle relasjoner, både mellom barna og barn og voksne. Dette skal gi grunnlaget for trivsel, glede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19-20). Dette forutsetter at personalet har kunnskap om og kan utøve god relasjonskompetanse. Mørland (2008) trekker fram forståelse for den andres opplevelse, kjenne seg selv og innsikt i hva som foregår i samspill med det andre individet som viktige elementer i relasjonskompetanse. Røkenes og Hanssen (2012) definerer relasjonskompetanse ved å trekke fram forståelse og samhandling med de mennesker vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte. Samtidig trekker de fram handlingskompetanse som et annet viktig begrep i barnehagen. Dette innebærer å både kunne handle og samhandle. Med utgangspunkt i dette bør personalet i barnehagen ha kunnskaper og ferdigheter til å gjøre noe for eller med det barnet som har behov for det (Mørland, 2008). Dette kan gjennomføres på ulike måter og Killén (2017) trekker fram viktige tilnærminger som forutsetter relasjonskompetanse. I denne studien vil tre av tilnærminger bli løftet fram: 1) å synliggjøre, trygge og anerkjenne barnet, 2) å gjøre livet mer forutsigbart og 3) å hjelpe barn med å regulere følelser. Til tross for god nok omsorg kan barn oppleve å ikke bli sett. Barn må synliggjøres og trygges i både gode og vanskelige situasjoner. Dette kan eksempelvis gjøres av barnehagepersonalet ved å vise interesse over det barnet gjør. Å gi barnet opplevelse av å bli sett, hørt og anerkjent er avgjørende for dets

identitetsutvikling. Forutsigbarhet er viktig for alle barn, også i barnehagehverdagen. Faste rutiner blir sett som bidragsyter for å skape forutsigbarhet. For at barn skal være i stand til å regulere sine følelser har de behov for å forstå hva de føler og sette ord på disse følelsene. Dermed har barnehagepersonalet en sentral rolle i å hjelpe barn med å regulere sine følelser.

Kontakt med egne følelser er nært knyttet til psykisk helse. Alle føler på de samme følelsene, men uttrykker de på ulike måter. God psykisk helse forutsetter at barnet er kjent med sine egne følelser, vet hvordan de oppstår og kan lytte til beskjedene de gir (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Dette kan belyses i rammeplanen som plikter ansatte i barnehagen til å fremme barns psykiske helse og gi støtte til å forstå egne og andres følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det kan oppleves som vanskelig å forstå hva barnet med innagerende atferd trenger, da de i mange situasjoner i liten grad uttrykker hva de føler (Brandtzæg et al., 2013). Barn skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette utdyper Brandtzæg et al. (2013) ved å påpeke at å gi barn mulighet til å bli kjent med, gjenkjenne og håndtere ulike følelser, blir grunnlaget lagt for å være i sosiale samspill med andre. Å lære om egne følelser legger videre grunnlag for psykisk helse og vennskap ut livet, derfor er det viktig å ha dette i fokus i barnehagen. Dermed vil det være vesentlig å legge til rette for at barn får utvikle evnen til å regulere egne følelser.

For å ha fokus på følelser i barnehagen er det viktig at personalet først og fremst ser etter følelser og barnets uttrykk for ulike følelser. Samtidig må de ansatte støtte barn med å blant annet sette ord på disse følelsene. Dette er for å hjelpe barnet å utvikle sin forståelse for sine egne og andres ulike følelser (Drugli & Lekhal, 2018). Dette sammenfaller med Fallmyr (2020) som skriver om følelseskompetanse. Kompetansen innebærer at barnet har kunnskap om følelser og følelshåndteringsferdigheter. Denne kompetansen er en forutsetning for at barnet skal utvikle evner til følelshåndtering. Dette forutsetter to dimensjoner: «1) oppdage følelser, tåle dem og forstå budskapet de formidler, og 2) reagere hensiktsmessig på dem» (Fallmyr, 2020, s. 55). For at små barn skal utvikle disse ferdighetene kreves det et personale i barnehagen som har kunnskaper og kompetanse innen feltet. Følelseguiding er sentral for å vedlikeholde relasjoner mellom voksen-barn og barn-barn. Fallmyr (2020) forklarer følelseguiding i fire trinn: oppdag følelsene under atferden, sette ord på og støtte barnet, validere og spør hva barnet trenger og finne praktiske løsninger. Her vil det være hensiktsmessig for pedagogen å se tilbake på hendelser og validere barnets opplevelser. Dermed kan følelseguiding være et nyttig verktøy til følelshåndtering, noe som krever blant annet at pedagogen evner å se barnet innenfra. Lunde og Størksen (2014) knytter følelseskompetanse ikke bare hos barnets psykiske helse, men også sosiale kompetanse. De uttrykker at følelseskompetanse er en vesentlig forutsetning for at barn skal kunne omgås andre, og forstå og fortolke andres følelser. Det vil også være essensielt med samregulering av følelser. Barnas følelser blir regulert av barnehageansattes mimikk og kroppsspråk, men også av ord som beskriver følelsestilstanden til barnet. Ved å utføre følelsesbasert kommunikasjon slik, sikrer det at barnets sinnstilstand speiler pedagogens følelsesuttrykk (Fallmyr, 2020). Kunnskap og kompetanse om følelser er en forutsetning for at pedagogene skal mestre å bygge gode relasjoner. Dette kan bidra til at personalet i barnehagen håndterer og forstår følelsene som ligger til grunn for atferden (Fallmyr, 2020). Dette forutsetter at den ansatte i barnehagen har relasjonskompetanse.

2.3.1. Tilknytning og trygghet

Ifølge Brandtzæg et al. (2013) er tilknytning den medfødte evnen til å oppsøke og være nær én eller få voksne. På denne måten holder barnet seg i trygghet. Trygge, nære relasjoner til voksne er avgjørende for barns psykologiske utvikling. Ved å gi barnet gode tilknytningsopplevelser tidlig, legger dette til rette for barnets grunnopplæring i å utvikle sin identitet, opplever seg selv som verdifull og hvordan barnet skal opptre sammen med andre. For at barn skal få utforske og mestre omgivelsene, er barnet avhengig av å føle seg trygg og ivaretatt. Til tross for at utforskning og tilknytning beveger seg i hver sin retning, er de gjensidig avhengig av hverandre. Selvstendighet vokser fram av tillatelsen til å være avhengig (Brandtzæg et al., 2013, s. 21). Dette blir gjenspeilet i rammeplanen som uttrykker at barnehagen skal være en trygg og utfordrende arena hvor barn kan utforske flere sider ved samspill, fellesskap og vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dermed har barnehagen en sentral rolle og bør derfor arbeide målrettet mot å styrke trygg tilknytning (Killén, 2017).

Omsorg er viktig for at barnet skal blant annet føle seg trygg. Dette forutsetter stabile og forutsigbare voksne i barnehagen i både fysiske og følelsesmessige reaksjoner hos barnet (Askland, 2020). Å gi omsorg kan dreie seg om å veilede eller trøste barnet ved å eksempelvis ha et fang barnet kan sitte på til han eller hun føler seg emosjonelt klar til å gå ut og utforske. Dette er en del av trygghetssirkelen som Marvin, Cooper, Hoffman og Powell (2002) skriver om. Den øvre delen av sirkelen representerer barnets utforskning og behov. Barnet er fremdeles avhengig av at den voksne er tilgjengelig for å støtte i utforskningen sin. Rammeplan for barnehagen pålegger barnehagen å tilby barna et stimulerende miljø som blant annet støtter deres utforskning (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Hvis barnet opplever utfordringer i sin utforskning og har behov for trøst, vet barnet at den trygge voksne er tilgjengelig til å gi trøsten og støtten han trenger til han begir seg ut på en ny runde rundt sirkelen (Marvin et al., 2002).

2.4. Inkludering i barnehagen

Opplevd inkludering er nedfelt i blant annet Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) og i Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I Salamancaerklæringen brukes begrepet inkludering som en demokratisk rett til å delta i et fellesskap (UNESCO, 1994). Rammeplanen beskriver inkludering i barnehagen ved å vektlegge tilrettelegging for sosial deltakelse og at barnehagen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Dette medfører at barnehagens innhold må formidles slik at alle barn kan delta etter individuelle behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 40). En inkluderende barnehage har fokus på møtet mellom individet og samfunnet med respekt for mangfold, variasjoner og ulikheter, hvor ulikhetene skal anerkjennes. Samtidig skal en inkluderende barnehage tilrettelegge miljøet for alle barn, hvor «særlige behov» omfatter mer tilrettelegging enn det som anses som vanlig for alderen. For å skape et inkluderende fellesskap er grunnlaget det gjensidige, som for eksempel relasjonen mellom voksen-barn. Dette innebærer at alle skal tilpasse seg hverandre, samtidig som det gis rom for å være forskjellige (Sjøvik, 2014).

I det daglige arbeidet i barnehagen er det viktig at pedagogen finner naturlige situasjoner for å tilrettelegge for å inkludere. Selv om barnet er fysisk tilstede i fellesskapet, betyr ikke det nødvendigvis at barnet er deltagende i leken. Det å bygge opp barnets selvbilde er en sentral forutsetning for å danne grunnlag for vennskap og

sosial kontakt. Ved et slikt arbeid har de ansatte i barnehagen et ansvar om å se hvilke situasjoner barnet klarer seg på egenhånd, og hvilke situasjoner barnet opplever behov for støtte. Med andre ord trengs en balanse mellom støtte, hjelp og invadering (Sjøvik, 2014).

2.4.1. Leken som arena for relasjonsbygging

Rammeplan for barnehagen stiller krav til at personalet tilrettelegger for at barna opplever trygghet, tilhørighet og trivsel i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 20). Med andre ord kan de tre komponentene trygghet, tilhørighet og trivsel ses i sammenheng med at barnet har en god hverdag i barnehagen. Lave og Wenger (1991) skriver om praksisfellesskap som sosiale fellesskap for læring hvor relasjoner mellom mennesker og sosiale prosesser over tid. Deltagelse i fellesskapet og utvikling av relasjoner i dette fellesskapet er med på å utvikle vår identitet (Wenger, 2004). Tilhørighet i barnegruppa vil være av stor betydning for barnet og kan videre bidra til å fremme den psykiske helsen og livskvaliteten både nå og senere i livet. Dette kan belyses i det Ruud (2010) fremhever om tiltak som kan bli gjennomført for å sikre inkludering og følelse av sosial tilhørighet blant alle barn i barnegruppa. Dynamikken i barnegruppa avhenger av at ansatte i barnehagen imøtekommer hvert barn og deres behov og forutsetninger, samtidig må barnehagen ta forbehold om at det er barn i en gruppe (Kvello, 2013). Hvilke avgjørelser personalet velger handler blant annet om strukturkvaliteten i barnehagen, som for eksempel gruppestørrelse og antall barn per voksen (Ogden, 2015).

Öhman (2012) forklarer betydningen av lek i barnehagen med blant annet lekens egenverdi. Noen av egenverdiene i lek er at det oppleves som gøy og er lystbetont, som gir en glede eller tilfredsstillelse og genererer velværefølelser. Leken er også en arena hvor barn får muligheten til å reflektere over egne opplevelser og følelser, og utvikle en forståelse for at andre mennesker også har en indre verden av opplevelser, tanker og følelser. Dette beskriver Skårderud og Duesund (2014) som mentalisering. Leken blir med andre ord en arena for barn hvor de kan utforske ulike følelser og hvordan de skal uttrykke dem (Öhman, 2012). I leken foregår det et samspill og det er derfor en viktig forutsetning for kommunikasjon, både verbalt og ikke-verbalt. Askland (2020) påpeker at å være i kontakt med andre mennesker handler om samspill mellom de ulike kanalene barnet kan benytte seg av i kommunikasjon med andre. Dette kan eksempelvis være kroppskontakt, psykisk kontakt og felles opplevelser. Ved å bli kjent med nye mennesker blir barnet kjent med nye sider av seg selv som kan lokke fram kunnskap og positive sider, men det kan også gjøre det motsatte som å gi barnet angst eller motstand. Interesse gir positive forutsetninger hvor barnet viser at han eller hun ønsker å bli kjent med et annet menneske og begge partene kan få noe ut av dette. Skårderud og Duesund (2014) legger vekt på at opplevelsen av avvisning er en av de farligste menneskelige følelsene. De begrunner dette med at barnet videre kan feiltolke avvisning i senere situasjoner, hvor dette ikke er intensjonen. Dette kan vekke ulike følelsesmessige reaksjoner som tristhet og sinne. Klomsten og Uthus (2020) beskriver evnen til mentalisering som avgjørende for å håndtere følelser, tanker og atferd i samspill med andre mennesker for å etablere og opprettholde gode relasjoner.

3. Metode

Metodekapittelet vil beskrive mine valg av metodiske fremgangsmåter jeg har tatt underveis i studien. Jeg vil i dette kapittelet vise hvordan mitt forskningsspørsmål er grunnlaget for valget av kvalitativ metode, i lys av en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Videre vil dette kapittelet gi en beskrivelse av min forforståelse, og hvordan min forskerrolle kan påvirke innsamling og bearbeiding av data. Deretter vil jeg gi en kort oppsummering over hvordan jeg arbeidet meg gjennom prosessen med semistrukturert forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg gikk fram med analyseprosessen. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg belyse etiske betraktninger, vurdere studiens kvalitet og mulige styrker og svakheter.

3.1. Hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted

Studiens vitenskapsteoretiske ståsted kan plasseres innen en hermeneutisk-fenomenologisk forståelsesramme. I en slik forståelsesramme søker forskeren meningen bak og tolkninger av hvordan deltakerne i studien opplever sin verden. Hermeneutikken dreier seg om fortolkning og forståelse, hvor fokuset ligger på meningen bak det som ikke er åpenbart, men må fortolkes i den sammenheng det er studert i (Thagaard, 2018). Dette blir illustrert som den hermeneutiske sirkel eller spiral, der vi oppfatter en tekst og tar del og helhet i betraktning, som fører til at jeg som forsker forstår mer om det jeg studerer for hver omdreining jeg får på spiralen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Jeg gjorde meg tolkninger i eksempelvis intervjusituasjon, ved transkribering og analysing. Fortolkning anses som en dynamisk prosess, hvor forskeren har en aktiv rolle (Ashworth, 2015).

I denne studien ville jeg illustrere hvordan deltakerne opplever sitt arbeid med psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd i barnehagen, noe som beskrives som fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologi er en filosofisk retning som skal ha blitt grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900. Han var opptatt av at fenomenet ble undersøkt vitenskapelig ved å oppdage hvordan de oppleves og erfares i menneskers bevissthet (Sloan & Bowe, 2014). Dermed er deltakernes opplevelser av sitt arbeid fenomenet i denne studien. For at jeg som forsker skulle få grep om essensen av fenomenet innebar det blant annet at jeg satte min forforståelse i parentes, som et forsøk på å gi fordomsfrie beskrivelser i studien. Sett i lys av dette er jeg også fortolkende i studien gjennom den hermeneutiske tilnærmingen. På bakgrunn av dette har studien en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Ved et slikt vitenskapsteoretisk ståsted ga det meg mulighet til å få innsikt i deltakernes perspektiver og forståelser, samtidig som at jeg fortolket et dypere meningsinnhold når jeg tolket teksten (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2. Kvalitativ metode

Kvalitativ forskningsmetode blir beskrevet som å utforske erfaringer (Moen og Karlsdóttir, 2011). Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning og menneskelig erfaring. I kvalitativ forskningsmetode er målet å forstå, men i kvantitativ metode er målet å forklare (Ringdal, 2018). Hensikten i studien var å oppnå forståelsen av å gå i dybden på et sosialt fenomen og derfor ble kvalitativ metode et naturlig valg. Ved å bruke denne metoden fikk jeg rike beskrivelser av pedagogene i denne studien om hvordan de opplever at de arbeider for å fremme psykiske helse blant barn med innagerende atferd. Ved bruk av kvalitativ metode har jeg fått muligheten til å få en

dypere innsikt i intervjupersonenes forståelser og opplevelser av dette fenomenet som blir forsket på (Thagaard, 2018).

3.2.1. Datainnsamling gjennom kvalitativt forskningsintervju

For å besvare problemstillingen benyttet jeg meg av kvalitativt forskningsintervju. Metoden ga meg mulighet til å få innsikt i den intervjuedes opplevelser og beskrivelser av det som forskes på, noe som sammenfaller med den fenomenologiske tilnærmingen. Det er flere aspekter en forsker må ta hensyn til ved et forskningsintervju, hvor den gjensidige avhengigheten mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon er sentral (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsintervjuene i dette studiet var basert på en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 1). På forhånd av intervjuene var studiens tema avklart: innagerende atferd knyttet til psykisk helse og livskvalitet. Den semistrukturerte intervjuguiden inneholdte overordnede og åpne spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). En fordel ved dette er at det ga meg som forsker en ramme å forholde meg til. Dette gjorde det trygt i intervjusituasjonen som fersk forsker. Videre ga en semistrukturert guide meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. En mulig utfordring ved denne intervjuformen er at det gir rom til deltakeren å innlemme temaer som ikke er integrert i intervjuguiden. Dette kan medføre merarbeid for forskeren og deltakeren i intervjusituasjonen, og for forskeren etter datagenerering (Tjora, 2021).

Jeg valgte semistrukturert som tilnæringsmåte for at intervjuet skulle holde seg innenfor avklart tema, men med mulighet til å bygge videre på hva de intervjuede sier under intervjuet. På denne måten ble jeg løsrevet fra intervjuguiden, samtidig som jeg passet på å holde meg innenfor de temaene som er relevante for studiens problemstilling. Ved semistrukturert intervju ble intervjuet fleksibelt hvor jeg kunne stille spørsmål som passet i intervjusamtalen, fremfor å følge en bestemt struktur på spørsmålene (Thagaard, 2018).

3.2.2. Planlegging av kvalitative intervjuer

Jeg påbegynte skisseringen av en intervjuguide med utgangspunkt i semistrukturert intervju med forhåndsbestemte tema (Smith & Osborn, 2015). Første steg i utforming av intervjuguiden var en idémyldrende prosess. Jeg hentet innspill fra tidligere forskning, teorier og andres masteroppgaver. Dette førte til at jeg utviklet noe av forforståelsen for temaet. På bakgrunn av problemstilling og underordnede forskningsspørsmål valgte jeg å dele opp intervjuguiden følgende (se vedlegg 1): 1) begrepsforståelse, 2) erfaringsbaserte spørsmål og 3) tilrettelegging i barnehagen. Dette var for å sikre at jeg inkluderte spørsmål om de sentrale temaene for forskningen. I en tidlig fase av utarbeidelsen av intervjuguiden valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju sammen med en medstudent. Dette ga meg muligheten til å både teste ut meg selv om intervjuer og hvordan intervjuguiden fungerte i praksis, samt kvalitetssikre intervju-spørsmål (Dalen, 2011). Intervjuguiden var ment som et veiledende verktøy i intervjuene og jeg brukte den fleksibelt. Det vil si at jeg endret rekkefølge på intervju-spørsmålene der jeg mente det var hensiktsmessig underveis i intervjuene. Dette var for å få mest mulig flyt i intervjusamtalen. I tillegg stilte jeg oppfølgingsspørsmål knyttet til det deltakeren fortalte (Smith & Osborn, 2015). Ved utarbeiding av intervjuguiden skapte jeg rom for å stille oppfølgingsspørsmål. Eksempelvis stilte jeg spørsmål som «hva tenker du er grunnen til det?» eller «hvordan reflekterer du over slike situasjoner?». Målsettingen med en slik intervjuguide er å legge til rette for å finne ut av de intervjuedes opplevelser og deres forståelse av disse opplevelsene. Meningen med å stille oppfølgingsspørsmål var for å oppmuntre deltakerne til å utdype sine følelser og gi konkrete beskrivelser av erfaringer.

Etter å ha mottatt forespørsel fra en deltaker om jeg kunne sende intervju spørsmålene på forhånd, tok jeg beslutningen om å sende de til alle deltakerne. Bakgrunnen for dette var å gi alle deltakerne like premisser. Like premisser er en del av det etiske aspektet. Likevel presiserte jeg til deltakerne at det var opp til dem selv om de ønsket å forberede seg og lese seg opp på spørsmålene. Alle deltakerne hadde lest på spørsmålene før intervjuet, hvor én hadde med notater i intervjuet. Slik jeg ser det kan dette føre til både fordeler og utfordringer for studien, og vil diskuteres ytterligere i kapittel 3.6 *Studiens mulige styrker og svakheter*.

3.2.3. Rekruttering og beskrivelse av utvalg

Jeg hadde en strategisk utvelgning hvor jeg som forsker valgte deltakere med kvalifikasjoner som er forbundet med det jeg ville undersøke (Thagaard, 2018). Utvalgs kriteriene for denne studien var utdannede barnehagelærere/førskolelærere som har eller har hatt erfaringer med barn med innagerende atferd. Jeg tok kontakt med deltakere i ulike aldersgrupper for å få variasjon i utvalget med tanke på erfaring i barnehagen. Årsaken til et ønske om spredning var for å få mulighet til å få innsikt i fenomenet jeg undersøker gjennom både nyutdannedes og godt erfarne sine øyne. Med utgangspunkt i studiens tidsbegrensning og omfang falt valget på å intervju seks utdannede barnehagelærere. Ingen av deltakerne tilhører samme barnehage eller miljø.

For å rekruttere deltakere forsøkte jeg i første omgang å rekruttere ved å kontakte styrere i ulike barnehager. På grunn av koronapandemien ville ikke styrere pålegge sine ansatte mer enn nødvendig. Dermed endret jeg raskt strategi og valgte å gå gjennom bekjentskaper. Dette kan, ifølge Thagaard (2018), by på etiske utfordringer på bakgrunn av at jeg som forsker kunne mottatt informasjon om aktuelle deltakere gjennom bekjente, uten at disse aktuelle deltakerne har gitt samtykke til det. Som forsøk på å unngå denne etiske utfordringen spurte mine kontaktpersoner de aktuelle deltakerne om det var greit å dele kontaktopplysninger med meg. Etter at dette samtykket ble skaffet, tok jeg kontakt med vedkommende (Thagaard, 2018).

Jeg har valgt å gi de seks deltakerne pseudonymene *Kristin, Sara, Anna, Marthe, Marie og Hilde*. Kristin har 30 års erfaring i barnehage, og har videreutdanning som spesialpedagog og i veiledning. Sara har også 30 år med erfaring, hvor hun har jobbet som pedagogisk leder de siste 25 årene. Marthe har videreutdanning i pedagogisk veiledning og har 26 års erfaring. Hun jobber som pedagogisk leder på småbarnsavdeling, men har jobbet på alle alderstrinn. Marthe jobber også som pedagogisk leder på småbarnsavdeling, men med tre års erfaring og har mastergrad i førskolepedagogikk. Marie jobber som pedagogisk leder og har 25 års erfaring. Hilde har jobbet i to år som barnehagelærer.

3.2.4. Gjennomføring av intervju

Jeg ga deltakerne mulighet til å velge tidspunkt og hvor intervjuet skulle gjennomføres, for å gjøre de komfortable med settingen (Smith & Osborn, 2015). På grunn av koronasituasjonen ble fire av intervjuene gjennomført digitalt, gjennom Microsoft Teams, som kunne brukes på bakgrunn av NTNU sine retningslinjer om databehandling. Tre av deltakerne deltok fra sin arbeidsplass, og den siste deltok hjemmefra. De resterende to intervjuene ble gjennomført fysisk ved deltakernes arbeidsplass i deres arbeidstid. Jeg opplevde de fysiske intervjuene som mer engasjerte samtaler sammenlignet med de digitale intervjuene, fra begge parter. Ved å intervju digitalt mister forskeren og intervjupersonen den personlige kontakten. Den personlige kontakten, som kroppsspråk og positive tilbakemeldinger, ble enklere å formidle i de fysiske intervjuene. Fordelen

med en digital intervjusetting er at jeg fikk gjennomført alle intervjuene. Intervjuene som ble gjennomført på Teams var det naturlig nok utfordrende å formidle kroppsspråk og anerkjennende «mhm» til deltakeren. Som forsøk på å påvirke den digitale intervjusituasjonen minst mulig negativt valgte jeg å nikke fremfor å si «mhm» og var mer bevisst på min mimikk ved å vise engasjement ved å smile og nikke for å oppmuntre den intervjuede til å dele mer (Thagaard, 2018).

På forhånd av avtalene informerte jeg deltakerne om at intervjuet hadde en ramme på omtrent 1 time. Jeg begynte intervjuene ved å takke for deltakelse før jeg presiserte hensikten med studien. Jeg informerte om anonymitet og behandling av innsamlet data, samt deres rettigheter og sletting av data ved prosjektslutt. Deretter stilte jeg deltakerne bakgrunnsspørsmål, som for eksempel «hvilken utdanning har du?» og «hvor lenge har du jobbet i barnehage?». Hensikten med dette var å skape en trygg arena for intervjupersonene, samtidig ga det meg oversikt over deres bakgrunn. Jeg stilte deltakerne åpne spørsmål som videre skaper rom for å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Et eksempel på åpent spørsmål er «hvordan erfarer du å oppdage innagerende atferd blant barn i barnehagen?». Dette er et nokså åpent spørsmål og dermed stilte jeg oppfølgingsspørsmål som «har du et eksempel på en situasjon her?». Formålet med disse spørsmålene var å få innsikt i hvilke muligheter og utfordringer pedagogene opplever ved tematikken som var en del av min problemstilling. Jeg la til små pauser underveis i intervjuene for å gi deltakeren tid til å reflektere over intervjusamtalen, og anledning til å vurdere om hun ønsket å gå mer utdypende inn i et tema (Thagaard, 2018). Ved at jeg ga deltakerne mulighet til å gi rike beskrivelser åpnet det for flere innfallsvinkler med utgangspunkt i den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2013). Alle intervjuene ble tatt opp ved bruk av diktafon og alle lydopptakene hadde varighet på 35 til 60 minutter. Årsaken til at jeg brukte diktafon var for å unngå og notere underveis, men være tilstede i intervjusamtalen, for så å transkribere intervjuet i ettertid. Ved å benytte meg av diktafon i intervjuene fikk jeg en fyldig informasjon om dialogen mellom meg og deltakeren. Dette sammenfaller med Tjora (2021) sin beskrivelse av bruk av lydopptaker i intervjusituasjonen og utdyper med at det fører til flyt i intervjuet hvor intervjueren får mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og be om konkretisering. Jeg fikk inntrykk av at diktafonen ikke påvirket deltakerne, noe som sammenfaller med Thagaard (2018) sin beskrivelse av bruk av lydopptaker i intervjusituasjonen. Hun utdyper med at intervjupersonen sjeldent utviser interesse for at lydopptak foregår når de allerede har gitt tillatelse til opptak.

3.2.5. Dataanalyse

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av tematisk analyse. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) har forskeren allerede påbegynt analyseprosessen tidligere i prosjektfasene da kvalitativ metode beskrives som fleksibel som viser til fasenes gjensidige avhengighet. Jeg har for eksempel allerede påbegynt analyseringen under intervjuet og transkriberingen. Med utgangspunkt i den tematiske analysen så jeg etter fremtredende temaer i dataene. Temaer betyr gruppering av data med viktige fellestrekk. Jeg rekonstruerte mitt forskningsspørsmål underveis i analysen da jeg oppdaget nye, fremtredende temaer. Formålet med tematisk analyse var at alle temaene sammenlagt skulle gi svaret på forskningsspørsmålet. På denne måten ble tematisk analyse, ifølge Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018), et verktøy både til å finne forskningsspørsmålet og finne svar på det.

For å analysere datamaterialet benyttet jeg Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyseprosess som er delt inn i seks steg: 1) bli kjent med datamaterialet, 2) koding, 3) «søk» etter temaer, 4) revurdere temaene, 5) definere og navngi temaene og 6) skrive rapporten.

I steg 1 skulle jeg, etter å ha gjennomført intervjuene, bli kjent med datamaterialet. Dette gjorde jeg ved å transkribere ved hjelp av lydopptakeren. Å transkribere et muntlig intervju kan by på både muligheter og begrensninger. På den ene siden medfører transkripsjonen to abstraksjoner, hvor den første abstraksjonen er lydopptaker og den andre er transkripsjonen. Ved lydopptaket mistet jeg blant annet kroppsspråk og mimikk, og ved transkribering gikk blant annet intonasjon og stemmeleie tapt (Kvale & Brinkmann, 2015). Med dette som utgangspunkt transkriberte jeg fortløpende etter hvert intervju som gjorde det enklere å inkludere små pauser, humor og lignende, da dette satt ferskt i minne. På den andre siden ga transkriberingen en oversikt som gjorde analyseprosessen enklere. Ved å transkribere ble jeg som forsker bedre kjent med datamaterialet før jeg begynte med steg 2: koding. Av hensyn til anonymisering transkriberte jeg på bokmål, utover det ble alt nedskrevet ordrett. I ettertid har jeg gjort smådetaljerte endringer på det som har blitt brukt som sitat senere i denne studien. Hensikten var å gjøre om transkripsjonene tilpasset litterær stil for å viderefremme meningen med intervjupersonens uttalelser til leserne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212).

I steg 2 i prosessen skulle jeg analysere datainnsamlingen ved å kode, eller tematisere, med utgangspunkt i transkripsjonene. Koding på denne måten ble brukt som et verktøy for den videre analysen (Kvale & Brinkmann, 2015), samtidig som at jeg identifiserte nye sammenhenger i dem. Med utgangspunkt i kodingen så jeg etter felles temaer i dataene (Johannessen et al., 2018). Målet var å gruppere utsagn til generelle kategorier, eller temaer, som til slutt skulle svare på forskningsspørsmålet. I analyseprosessen har jeg forsøkt å overholde en induktiv tilnærming. Braun & Clarke (2006) beskriver ulike måter å arbeide med tematisk analyse. På den ene måten kan forskeren fokusere på en bred og detaljert beskrivelse av den innsamlede dataen. På den andre måten kan forskeren velge å fordype seg i et tema. Jeg har valgt førstnevnte, noe Braun & Clarke (2006) argumenterer for at gir leseren en følelse av de fremtredende og viktige temaene. Med dette i betraktning var det viktig at jeg gjorde meg nøye refleksjoner rundt innholdet i all innsamlet data.

Steg 3, gjennom søk etter temaer, ble fremtredende temaer synlig. Dermed identifiserte jeg temaer og dannet grupper. Underveis vurderte jeg kodene opp mot forskningsspørsmålet som bidro til å skille ut hvilke koder som var relevante for min studie. I steg 4 revurderte jeg de fremtredende temaene før jeg i steg 5 oppdaget hvordan de ulike kodegruppene var relaterte til hverandre. Deretter utbroderte jeg fem ulike temaer som sammenlagt skal svare på forskningsspørsmålet. Dette ble resultatene som ble analysert fram:

- 1) Å skape en god barnehagehverdag
- 2) Ressurser og oppmerksomhetstyper
- 3) 'La barn være barn', også barn med innagerende atferd
- 4) Hvordan fremme psykisk helse i barnehagen
- 5) Den betydningsfulle voksenrollen

Etter å ha identifisert de fem temaene gikk jeg tilbake til kodene og vurderte hvor kodene passet i de ulike temaene. Jeg valgte å gå gjennom datamaterialet på nytt for å se hva som ikke var kodet. Dermed tok jeg en avgjørelse om det passet inn i noen av temaene, og kodet deretter. Ved å foreta analyseringen slik ble det en slags kvalitetskontroll over valgte tema og kodingen (Braun & Clarke, 2013). Denne måten å

analysere på var verdifull for neste steg; å skrive funnkapittelet.

3.3. Forskningsetikk

Studien er meldt inn og godkjent hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) (prosjektnummer: 546150, se vedlegg 2). På grunn av koronasituasjonen og retningslinjene som var gjeldende på dette tidspunktet førte det til at jeg måtte endre søknaden og sende på nytt til NSD (se vedlegg 3). Retningslinjene medførte at det var større sannsynlighet for at intervjuene måtte gjennomføres digitalt. I tråd med NTNU sine retningslinjer om databehandling førte jeg Microsoft Teams som databehandler i søknaden. Etiske hensyn i forskerrollen er gjennomsyret i hele forskningsprosessen, og ikke i en bestemt fase. Det kan ses i sammenheng med den spiralformede modellen i kvalitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed er etiske hensyn som konfidensialitet, samtykke og vurdering av hvor kritisk og dypt forskeren skal analysere intervjuene noen aspekter forskeren bør bevisstgjøre seg på før undersøkelsen. Da jeg fikk godkjent søknaden min hos Norsk senter for forskningsdata kunne jeg starte arbeidet med rekruttering av deltakere. På bakgrunn av dette var det viktig for meg å reflektere over etiske hensyn både før, under og etter intervjuene.

3.3.1. Anonymitet og konfidensialitet

Et viktig etisk aspekt å ta hensyn til ved kvalitativ metode innebærer beskyttelse av konfidensialiteten. Konfidensialitet betyr at jeg har avgitt et løfte til deltakerne om at informasjon som kan identifisere deltakerne, ikke blir videreført (NESH, 2016). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at konfidensialitet kan på den ene siden beskytte deltakerne, men på den andre siden kan forskeren tolke utsagnene uten innvendinger fra deltakeren. Som tidligere nevnt valgte jeg å omgjøre sitater til tilpasset litterær stil. Jeg har forsøkt å fremtre de intervjuedes egne uttalelser ved å ikke gjøre betydelige endringer i deres sitater. Bakgrunnen for dette valget var å viderefordre meningen med intervjupersonenes uttalelser til leserne. I denne studien har jeg lagret opptakene og transkripsjonene i tråd med NTNU sine retningslinjer og opptrådt forsiktig rundt publisering av ordrette intervjuetranskripsjoner for å forhindre identifisering av deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015). Som en del av å overholde personvern og konfidensialiteten transkriberte jeg dialektnøytralt på bakgrunn av at noen dialekter til deltakerne er gjenkjennelige, fjernet navn på barnehagene og ga deltakerne fiktive navn. Dette gjelder også for fortellinger rundt enkeltbarn, som hensyn til tredjepart (NESH, 2016).

3.3.2. Frivillighet og informert samtykke

Deltakerne fikk tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 4) om studien for å sikre at de fikk tilstrekkelig med informasjon før intervjuene. Informasjonsskrivet består av formålet med studien, hvordan data oppbevares og rettigheter for innsyn og mulighet for å trekke seg. Ved brifingen i intervjuene formidlet jeg innholdet i informasjonsskrivet muntlig, informerte om fortrolighet og spurte om de hadde noen spørsmål. Deretter skrev deltakerne under samtykkeerklæringen (se vedlegg 5). Ved intervju slutt slo jeg av lydopptaker og hadde en kort debriefing med deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015), hvor jeg blant annet spurte intervjupersonene hvordan de opplevde intervjuet og om mitt arbeid videre med studien. Frivillighet er et viktig forskningsetisk prinsipp og dermed er det viktig at forsker informerer deltakerne om at det er frivillig å delta (NESH, 2016). Jeg informerte deltakerne om frivillighet både da jeg etablerte kontakt med dem og ved brifingen under intervjuet. Dette ga deltakerne mulighet til å få tenke seg om og mulighet til å trekke seg når som helst uten begrunnelse.

3.4. Forskerens rolle og forforståelse

Under denne studien måtte jeg foreta noen refleksjoner rundt min rolle som forsker. Dette innebar beskrivelser av egne tolkninger og forforståelse av fenomenet som skulle forskes på. I den positivistiske tradisjonen vektlegges forskerens objektivitet, men i denne studien har jeg som forsker i den fortolkende tradisjonen en rolle som subjektiv (Postholm, 2005). Som forsker i en subjektiv rolle er det avgjørende at jeg er åpen om min rolle og fremlegger mine perspektiver, noe jeg vil gjøre her. Ved et slikt ståsted beskriver Clarke, Braun og Hayfield (2015) at den subjektive rollen kan være en styrke fremfor en svakhet for studien. Mine tidligere erfaringer, som for eksempel utdanning og jobb, vil kunne påvirke mine verdier og antakelser, og dermed forforståelse for fenomenet. Forskerens forkunnskaper påvirker alle fasene i intervjuundersøkelsen. Hvordan jeg opptrer overfor de intervjuede og mine forhåndskunnskaper er eksempler på vesentlige faktorer for kvaliteten av kunnskapen som konstrueres (Kvale & Brinkmann, 2015). Mine erfaringer fra tidligere praksis og arbeid, både som barnehagelærer og barnehagelærer med spesialpedagogisk oppfølging på enkeltbarn, vil påvirke mine praktiskrettede perspektiver. Eksempelvis hvordan barnehagen tilrettelegger dagen for enkeltbarnet, samtidig som det skal være essensielt for hele barnegruppa. Med denne erfaringen fikk jeg en innsikt i hvordan en barnehagehverdag kan være samtidig som jeg har erfart at det kan være ulikheter fra barnehage til barnehage. Min bachelorutdanning i barnehagelærer vil påvirke mine tolkninger og forforståelse for det teoretiske aspektet som omhandler forskningstemaet. Med utgangspunkt i denne bakgrunnen vil jeg ha en insider-posisjon innenfor barnehagefeltet. Berger (2015) presiserer at graden av forskerens kjennskap til feltet påvirker alle fasene i forskningsprosessen. På den andre siden har deltakerne ulike erfaringer og opplevelser, som gir meg som forsker mulighet for en ny, utvidet dybdeforståelse på fenomenet. Dermed har jeg på den ene siden en insider-posisjon, men likevel er jeg en outsider (Howitt, 2019).

Jeg har forsøkt å være kritisk til min egen forforståelse under arbeidet med analysering av dataene ved refleksiv objektivitet. Det vil si at jeg har reflektert over min forskerrolle og mitt bidrag til kunnskapsproduksjonen i denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved en refleksiv objektivitet har jeg stilt meg kritisk til funn ved å lese dataene gjentatte ganger, med ulike innfallsvinkler. Første gang jeg gikk gjennom dataene så jeg etter det jeg forventet å finne. Deretter leste jeg gjennom og så hva som var overraskende og uforventet, som belyses i den induktive tilnærmingen. Jeg har også brukt min veileder for studien som forsøk på å være kritisk til min forforståelse ved analysering av dataene. Etter analyseringsprosessen har min forforståelse jeg hadde ved prosjektstart utviklet seg. Jeg har redegjort for min teoretiske forforståelse for barn med innagerende atferd og psykisk helse i barnehagen i kapittelet med studiens teoretiske rammeverk. Helhetlig sett har jeg opplevd at min forforståelse for fenomenet jeg undersøker har et positivt syn på mulighetene som ligger i en barnehagehverdag som tilrettelegger for det allmennpedagogiske tilbudet. Samtidig har jeg hatt et blikk på at en tilrettelagt hverdag i barnehagen ikke alltid lar seg gjøre, noe som kan ha flere påvirkningsfaktorer. Dette kan eksempelvis dreie seg om personalet og deres prioriteringer og kravene til innhold i barnehagen som er ført i Barnehageloven (2005) og Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver kan påvirke dette (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Med dette i betraktning er jeg av den forståelse av at min forforståelse påvirker hvordan jeg opptrer i intervjusituasjonene, men jeg har forsøkt å etterstrebe å møte deltakerne med et åpent sinn og være en naiv lytter (Smith & Osborn, 2015).

3.5. Studiens kvalitet

I dette kapitlet vil jeg beskrive ulike betraktninger jeg har tatt for å vurdere kvaliteten i studien. I kvantitativ metode brukes begreper som validitet, reliabilitet og generalisering. I kvalitativ forskning benyttes gjerne gyldighet, troverdighet og overførbarhet av kunnskap (Thagaard, 2018). Likevel bruker Kvale og Brinkmann (2015) begrepene validitet og reliabilitet i kvalitative metoder, som jeg har valgt å bruke i min beskrivelse av studiens kvalitet. En vesentlig utfordring i mitt forskningsprosjekt med kvalitativ metode er å bevise ovenfor leseren at forskningen er valid. Dette kan skje ved at jeg viser gjennomsliktighet, noe jeg skal forsøke å etterstrebe i dette kapitlet og dermed vært et mål gjennom hele studien (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5.1. Validitet

Validitet dreier seg om gyldighet, altså i hvilken grad metoden er egnet til forskningen og forskeren som person. Dette innebærer min moralske integritet og praktiske klokskap, og hvordan det påvirker evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Hvor gyldig eller troverdig forskningen er, avhenger av mitt kritiske syn på egne fortolkninger. I delkapittel 3.4 *Forskerens rolle og forforståelse* beskrev jeg hvilke erfaringer jeg har som kan bidra til å påvirke mitt syn. Her viser jeg til hvordan jeg forsøker å unngå selektiv forståelse og fortolkning ved å være objektiv om min subjektivitet som et forsøk på å styrke validiteten i studien. Dette er et bidrag for å bevise forskningens sannhetsinnhold, dette blir beskrevet som pragmatisk validering (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har forsøkt å styrke kvaliteten i de ulike stegene ved forskningsprosessen ved å støtte meg til litteratur fra erfarne forskere (Smith & Osborn, 2015).

3.5.2. Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvordan jeg har innsamlet data, brukt og bearbeidet det på en tillitsvekkende og pålitelig måte. For å styrke reliabiliteten i denne studien har transparens vært sentral. Jeg har forsøkt å gi rike beskrivelser av ulike metodologiske beslutninger jeg har tatt og hvorfor, slik som hvordan håndteringen av data er blitt utført. Refleksivitet er også sentralt i arbeidet med å styrke reliabiliteten, som er gjennomsyret i hele forskningsprosessen, og ikke i en bestemt fase (Kvale & Brinkmann, 2015). Refleksivitet beskrives som bidragsyter til å utfordre synet på kunnskapsproduksjon som uavhengig av forskeren som produserer det, og synet på kunnskap som noe objektivt (Berger, 2015). Som en del av å styrke reliabiliteten i studien gjennomførte jeg et pilotintervju for å teste ut meg selv som intervjuer og nødvendige endringer i intervjuguiden før jeg begynte i felten. Videre har jeg reflektert over hvordan jeg etablerte kontakt med deltakerne i felten i delkapittel 3.2.3 *Rekruttering og beskrivelse av utvalg*. Samtidig har jeg reflektert over min forforståelse rundt fenomenet jeg forsker på og hvordan dette kan påvirke utvikling av data i delkapittel 3.4 *Forskerens rolle og forforståelse* (Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette etterstreber jeg å være objektiv om min subjektivitet, fremfor å forsøke å være en objektiv part (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5.3. Overførbarhet

Overførbarhet dreier seg om denne studien er overførbar til andre kontekster og situasjoner, med andre ord nytteverdien ved studien. Overførbarhet reiser spørsmålet om intervjuresultatene er anvendbare i andre relevante situasjoner. Dette er opp til leseren å vurdere, men jeg har forsøkt gjennom å vise til overførbarhet ved å knytte det til relevant teori som kan bekrefte mine funn (Yardley, 2015). Formålet med mitt

forskningsprosjekt er å presentere en empiri som kan være nyttig og anvendbar til andre i barnehagefeltet som er i liknende situasjoner. Jeg har forsøkt å redegjøre transparent slik at andre kan reflektere over hvordan de kan lære av funnene og bruke dette i andre kontekster. Dette kan eksempelvis omhandle situasjoner hvor ansatte i barnehagen opplever utfordringer knyttet til barn med innagerende atferd.

3.6. Studiens mulige styrker og svakheter

Som i all forskning har denne studien noen mulige styrker og svakheter. I denne kvalitative studien er det et lite antall deltakere som har deltatt. På den ene siden medfører dette at studien ikke er generaliserbar, men som beskrevet i ovennevnte delkapittel bruker jeg i denne studien overførbarhet som kvalitetsmål. På den andre siden fikk jeg innsikt i fenomenet jeg studerer ved å få dype, utfyllende svar i intervjukonteksten (Thagaard, 2018). På bakgrunn av tidsbegrensning på studien tillot det seg ikke å rekruttere flere deltakere.

Intervjuspørsmålene ble utsendt på forhånd av intervjuene. Som en del av brifingen spurte jeg de intervjuede om de hadde lest spørsmålene og forberedt seg. Anna stilte forberedt med notater på intervjuet, de andre intervjuede leste gjennom spørsmålene uten å skrive notater. King, Horrocks og Brooks (2019) peker på at å stille forberedt på denne måten kan by på både styrker og svakheter ved innsamling av dataene, og dermed studien. På den ene siden har deltakerne fått god tid på å tenke over spørsmålene, noe som kan medføre at jeg mister de spontane, åpne svarene som kan gi et mer riktig bilde av realiteten. På den andre siden tillot dette de intervjuede å reflektere over daglige situasjoner, på forhånd av intervjuene. Flere av deltakerne opplyste at de ble mer oppmerksom over tematikken rundt barn med innagerende atferd i sin arbeidshverdag etter at jeg sendte intervjuspørsmålene.

Jeg rekrutterte noen av deltakerne gjennom bekjentskaper. To av deltakerne hadde jeg en relasjon til før intervjuene. De fire siste etablerte jeg kontakt med gjennom felles bekjentskaper. Dette kan medføre en nyansert forståelse for fenomenet jeg undersøker. Jeg kan i større grad ha evne til å følge opp viktige poeng som blir fortalt, samt sensitivitet i forhold til det usagte. Likevel kan relasjoner i felten være en fare for uklare grenser og for overføring av egne verdier og erfaringer. Som forsker har jeg forsøkt å balansere distanse og nærhet ved å overveie i hvilken grad jeg delte egne erfaringer. Jeg informerte intervjupersonene under brifingen at jeg ikke ville dele egne erfaringer underveis i intervjuet, da jeg ønsket å vektlegge deres stemme. Samtidig er det en mulighet for at intervjupersonene tilbakeholder informasjon da de kan anta jeg forstår, altså at de tar for gitt den tause kunnskapen (Berger, 2015).

Deltakerne i denne studien er kvinner, og det kan diskuteres om det er en svakhet at ingen menn er rekruttert. Vähäsantanen og Saarinen (2012) sin forskning argumenterer for at kjønnsforskjeller kan påvirke maktbalansen i en intervjusituasjon. Med andre ord kan dette påvirke hva som blir sagt under intervjuet, og videre påvirke studiens funn. Kjønn kan bli sett som både en ressurs og begrensning for hva som blir fortalt i et intervju. Vähäsantanen og Saarinen (2012) sin forskning argumenterer for at kjønnsforskjell mellom intervjudeltakerne ofte blir ansett som problematisk, i lys av maktrelasjoner og miskomfort. På en annen side mister denne studien mannlige pedagogers perspektiver på innagerende atferd knyttet til psykisk helse og livskvalitet i barnehagen. Likevel har jeg ikke utforsket kjønnsforskjeller.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra den tematiske analysen skissert i metodekapittelet. Funnene svarer på problemstillingen: «Hvordan opplever pedagoger i barnehagen at de arbeider for å fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd i barnehagen?». Funnene som ble analysert fram er:

- 1) Å skape en god barnehagehverdag
- 2) Ressurser og oppmerksomhetstyver
- 3) 'La barn være barn', også barn med innagerende atferd
- 4) Hvordan fremme psykisk helse i barnehagen
- 5) Den betydningsfulle voksenrollen

Disse temaene skal forsøke å presentere en helhetlig fortelling rundt deltakernes erfaringer knyttet til barn med innagerende atferd, og deres arbeid med å fremme psykisk helse og livskvalitet. De beskriver ulike sider ved en typisk barnehagehverdag, blant annet hva de gjør for å inkludere barn med innagerende atferd i barnegruppa og på hvilke måter dette arbeidet kan by på ulike utfordringer. Som nevnt i metodekapittelet har deltakerne fått pseudonymene Kristin, Sara, Anna, Marthe, Marie og Hilde for å ivareta deres anonymitet. Jeg bruker kursiv for å løfte fram de intervjuedes egne ord. Dette gjør jeg både i tekst og i lengre sitater.

4.1. Skape en god barnehagehverdag

Dette temaet handler om hvordan deltakerne beskrev at de opplever barn med innagerende atferd i barnegruppa, hvordan deltakerne utfordrer barna og hva de gjør for å tilrettelegge for deltakelse i fellesskapet til barnegruppa. Deltakerne fortalte at når de oppdager at et barn har innagerende atferd er første steg å finne ut hva som ligger bak atferden. Det vil si finne årsaken til hvorfor barnet agerer på denne måten. Noen av deltakerne beskrev at atferden kan være periodevis og eventuelt knyttet til hendelser i livene deres. Språk ble i denne sammenheng et tema. Noen deltakere erfarte at den innagerende atferden blant noen barn knyttes til at de enten er minoritetsspråklige eller har språkvansker. En deltaker fortalte at hun har opplevd at et barn med språkvansker har utviklet innagerende atferd og dermed trukket seg raskt ut av gruppa. Som en del av arbeidet med å finne årsaken bak atferden, var deltakerne tydelige på at et godt samarbeid med foreldrene eller foresatte til barnet er avgjørende. En av deltakerne fortalte at hun tenker på hva de gjør på hjemmefronten og hvordan foreldrene opptrer hjemme. Videre ble det påpekt at hvilke erfaringer barnet har med avvisning og tilknytning fra hjemmet kan være risikofaktorer eller beskyttelsesfaktorer. Dersom det er store forskjeller for hvilke regler og normer man skal følge i barnehagen kontra hjemme, hvor det eksempelvis er strengere i barnehagen, sa Marie «*Hva gjør det med et lite barn da? Da tenker jeg hva det gjør med barnets psykiske helse?*». Foreldresamarbeid er særlig viktig i tilfeller hvor foresatte sliter med sin psykiske helse. Dette beskrev Marthe slik: «*Dersom foreldrene sliter med dårlig helse og psykisk helse kan det knyttes til barnet. Da er det ekstra viktig at vi i barnehagen har et åpent blikk.*»

Deltakerne fortalte at de har positive erfaringer med å dele barnegruppa i mindre grupper, men at tilrettelagt lek og aktivitet hvor en voksen deltar er avgjørende for barn med innagerende atferds deltakelse. Dette kan knyttes til det Kristin fortalte: «*Jeg tenker at alle har et utgangspunkt om å ønske og leke med andre barn*». Dette sa også Marthe noe om og utdypet videre med hvorfor de deler i mindre grupper på denne måten:

«Vi tar litt mindre grupper slik at det blir enklere å komme seg ut av «skallet», og komme seg litt ut av komfortsonen da. Det er lettere sammen med en trygg voksen som kan hjelpe og støtte, så tør de å vise seg fram.»

Flere av deltakerne understrekte at de opplever det som viktig å tilpasse leken eller aktiviteten med utgangspunkt i barnet med innagerende atferds styrker og interesser for å inkludere de i barnegruppa. Dette kan knyttes til det deltakerne fortalte om å la barnet oppleve mestring samtidig som pedagogene løfter fram barnet til å bli en attraktiv lekekamerat for de andre barna. Alle deltakerne beskrev en felles erfaring i de mindre lekegruppene: barnet endrer atferd ved å ta mer plass i gruppa sammenlignet med hva de gjør sammen med hele barnegruppa på avdelingen. Dette kan ses i sammenheng med det deltakerne fortalte om opplevelse av trygghet hos barna med innagerende atferd i mindre grupper. Hilde beskrev sin erfaring om dette:

«De [barna med innagerende atferd] kan ha god sosial kontroll også, men ikke utviser det. Da kan andre barn oppfatte de som kjedelige og lite interessante å leke med. Jeg planlegger aktiviteter som viser styrkene til barnet med innagerende atferd, og får løftet fram det og styrkene til barnet, til andre barn. Slik at det barnet blir lagt merke til.»

Dette kan handle om tilrettelegging for å inkludere i barnegruppa, slik som deltakerne snakket om. I lys av dette fortalte Sara at *«Det må være tilpasset hver enkelt i barnegruppa»*. Samtidig som at deltakerne tilrettelegger for lek og inkludering i mindre lekegrupper, fortalte noen at de tilpasser seg også leken som foregår her og nå. De erfarte noen ganger at barnet med innagerende atferd har en god lek sammen med en trygg lekekamerat selv om hele avdelingen er i samme rommet. Deltakerne fortalte at den gode, rolige leken raskt kan bli forstyrret av de andre, mer livlige barna. Dette kan ofte føre til at barnet med innagerende atferd trekker seg ut av leken. Marthe delte sine erfaringer om dette slik:

«Og det skjer jo veldig fort. Det er ikke alltid vi klarer å være der, det er jo mange leker i ulike steder i rommet. Det er ikke alltid man klarer å nå alt. Jeg tror ikke det kan være en god følelse rett og slett. De har endelig turt å trå litt ut av det skallet, så kommer det noen brautende på. Da kan det vært fort at de trekker seg litt tilbake og inn i den trygge bobla. Og det er ikke heldig.»

Dette kan ses i sammenheng med deltakernes poengtering av tilrettelegging i det naturlige. Som deltakerne fortalte må den voksne være tilstede og gripe inn der det er nødvendig. I det naturlige eksemplifiserte deltakerne hverdagslige situasjoner, med å hjelpe til med gjøremål som dekking av bord. Pedagogene fortalte også at de tilpasser den felles samlingsstunden slik at det skaper rom for deltakelse fra alle, også barna med innagerende atferd. Én av de intervjuede fortalte at hun tar med seg det barnet med innagerende atferd i garderoben på morgenen når det kommer et annet barn. Dette gjorde hun for å trygge barnet med innagerende atferd, og at hun viser at hun har både et ledig fang og en arm rundt barnet dersom det får behov for det. Det ble også poengtert av deltakeren at hun opplever at de naturlige situasjonene er de viktigste for barna med innagerende atferd, altså det som blir gjort uten at det er synlig for andre. Som Anna fortalte det: *«Det er mange småting i løpet av dagen som gjør den lille forskjellen tenker jeg»*. Flere av deltakerne påpekte at de erfarer at det ikke skal mye tilrettelegging til for å sikre deltakelse og inkludering i barnegruppa blant barna med innagerende atferd. Samtidig enes alle pedagogene i at det er behov for at den voksne tar grep der det behøves. Dette sammenfaller med det Marie fortalte: *«Selv om de ikke*

sier noe og holder på borte i kroken sin så betyr det ikke at de har det bra. Vi må ute og hjelpe de å komme i kontakt med andre barn.»

For å oppsummere erfarte deltakerne at det er verdifullt å finne årsaken bak atferden til barnet for å kunne tilpasse og tilrettelegge for en best mulig barnehagehverdag. Det ble også poengtert av pedagogene at barnas tidligere erfaringer med avvisning og tilknytning enten kan være beskyttelsesfaktorer eller risikofaktorer. Samtidig delte deltakerne at noen barn har innagerende atferd og trives med det, noe jeg vil presentere nærmere i senere tema. Å inkludere barna med innagerende atferd i barnegruppa for å delta i fellesskapet er noe alle deltakerne var opptatt av. Dette snakket også Marie om: «*De fleste mennesker søker jo fellesskap, og å dele gleder og sorger sammen*». Dette kan ses i sammenheng med deltakernes ønske om å skape en god barnehagehverdag hos barn med innagerende atferd: menneskers behov for å delta i et fellesskap. Likevel opplevde de at det kan være utilstrekkelig med tid og rom på grunn av rammene i barnehagen. Med rammer forklarte pedagogene at dette gjaldt blant annet at de er få ansatte, plantid, rutiner, pauseavvikling og møter, som er gjengangere blant deltakernes opplevelser om deres utfordringer. Disse utfordringene er derfor samlet i et eget tema.

4.2. Ressurser og oppmerksomhetstyver

Barnehagehverdagen byr på flere utfordringer og dette temaet vil gå nærmere inn på hvordan deltakerne opplevde at ulike utfordringer preger dagen og hvilke konsekvenser dette kan medføre for hverdagen. Da jeg spurte de intervjuede om hva som oppleves som utfordrende var det enstemmig svar fra alle: Vi ser de utagerende barna først. De begrunnet denne prioriteringen med at det er den utagerende atferden som tar størst plass i rommet og dermed går dette utover resten av barnegruppa på en uheldig måte. Samtidig understrekte deltakerne at de opplever at dette ikke er en heldig prioritering. Flere av pedagogene forklarte at de mener at det er barna med innagerende atferd som trenger oss voksne mest. På den andre siden fortalte de at de må, i en hektisk hverdag, prioritere hva som fungerer i den helhetlige barnegruppa. I dette tilfellet opplevde de at det er den utagerende atferd som har størst negativ virkning for resten av gruppa, og dermed faller barn med innagerende atferd litt bort i mengden. Dette snakket også Marthe om og beskrev det slik: «*Vi snakker mye om de utagerende barna, men vi snakker ikke så mye om de stille, inneslutta barna som blir gjemt bort i mengden*». Det fremtrådte i intervjuene at de er bevisste de prioriteringene de gjør, men personalet opplevde ikke prioriteringene nødvendigvis riktig for alle barn. Marie reflekterte over dette slik:

«Jeg må prioritere hvem som skal få oppmerksomheten min faktisk. Det er de vurderingene man må ta i løpet av dagen egentlig. Hvem skal vi være der for? Alle har jo rett til å ha en fin dag og ha det fint i barnehagen, uansett personlighet.»

En annen utfordring flere av deltakerne opplevde var balansegangen mellom når skal de utfordre og ikke hos barna med innagerende atferd. Kristin sa det på denne måten: «*Når presser vi for lite og når presser vi for mye? Det er noe som bestandig vil være vanskelig*». En annen deltaker fortalte at hun opplevde at det kan være utfordrende å ha is i magen og vente, men istedenfor å gi barnet tiden det trenger. Dette kan knyttes til det flere av deltakerne fortalte om at det er mye fokus på at det skal være utvikling hos barn. Dette medfører dermed et press rundt tilfellene hvor barn trenger mer tid enn

andre barn på å utvikle seg. Én av deltakerne fortalte om en situasjon der et barn på storbarnsavdeling som hadde innagerende atferd og samspillsvansker. Barnet begynte å leke med et barn som var noen år yngre og trivdes godt med det, men lekekameraten sluttet i barnehagen. Deltakeren fortalte at personalet straks begynte å diskutere hvem av de andre barna de kunne koble henne med nå, men det viste seg å ikke være nødvendig. Personalet fikk se at barnet med innagerende atferd og som tidligere hadde samspillsvansker gikk rett i lek med de andre barna på avdelingen, på eget initiativ. Deltakeren reflekterte over at dette barnet brukte leketiden med den yngre lekekameraten sin til å knekke lekekoder og utvikle sosiale spilleregler. Videre reflekterte deltakeren ved å fortelle at hun kunne tatt en beslutning om å stoppe lekingen barnet hadde med den yngre lekekameraten, ettersom det er en slags forventning å mestre og leke med barn på egen alder. Med dette avsluttet Sara med: «*Men hva hadde vi oppnådd med det?*».

Noen av deltakerne reflekterte over hva slags bagasje barna med innagerende atferd tar med seg videre i skolen, og hvordan dette kan påvirke dem. Deltakerne var opptatt av at det er stort fokus og en forventning i skolen og samfunnet at elever deltar aktivt, og som Anna beskrev: «*At alle skal stå fram og snakke liksom*». De intervjuede delte sine bekymringer for at det er en risiko for utenforskap blant barn med innagerende atferd. Deltakerne fortalte at deres oppgave i barnehagen er å skape rom for at alle barn skal få være den de er. På den andre siden fortalte de at deres oppgave er å forberede barna til å delta i skolen, og som Sara sa: «*Ruste de opp for å delta*». Dette beskrev deltakerne videre med at de opplever at det forventes en viss form for deltakelse i samfunnet. Samtidig som deltakerne opplever tilrettelegging for inkludering som viktig for barnets opplevelse av tilhørighet, erfarte de at tilrettelegging ikke nødvendigvis alltid vil ha en gevinst for barnet. Som Marie beskrev det: «*Min erfaring er at hvis man [ansatte i barnehagen] gir for mye blir det og litt feil, det blir kanskje voldsomt å ta innover seg for de barna her*». Flere av deltakerne delte denne erfaringen og understrekte at de må la barn med innagerende atferd få være for seg selv i blant. Slik som Hilde beskrev det: «*Ikke kaste de ut i rampelyset*».

Kort oppsummert var utagerende barn fremtredende blant deltakernes deling om deres opplevelser rundt prioriteringer. Samtidig fortalte de intervjuede at de opplever et press utenfra hvor det er en slags forventning at alle skal være aktive deltagere i skolen og samfunnet. Med dette i betraktning fortalte deltakerne at det noen ganger kan være utfordrende å sitte litt på sidelinja og tillate barna med innagerende atferd å prøve ut litt selv uten for mye støtte fra voksne.

4.3. 'La barn være barn', også barn med innagerende atferd

Deltakerne beskrev barn med innagerende atferd som usikker, sårbar, innesluttet og viser følelsene sine i liten grad. Dette temaet skal belyse hvordan deltakerne erfarte og opplevde at de tilpasset seg etter behovene til barn med innagerende atferd. Som nevnt i foregående tema delte deltakerne på den ene siden at de opplever et såkalt press rundt å inkludere og ha fokus på utvikling blant barna med innagerende atferd. På den andre siden reflekterte intervjupersonene over at de må også ha forståelse og gi rom til å tillate barn med innagerende atferd til å holde på for seg selv. Slik reflekterte Hilde rundt dette:

«Men så er det jo noen ganger, i forhold til inkludering og deltakelse, at det er jo kanskje ikke alltid de har lyst til å være inkludert i lek. De har heller lyst til å

leke litt alene. Og det er jo helt greit. Det kan være man trenger en liten periode på dagen hvor man trenger å lade batteriene. Og det gjør man jo på forskjellige måter.»

Flere av deltakerne var opptatte av å fortelle om hvordan de tilpasser slik at de andre barna kan møte barnet med innagerende atferd på hans eller hennes premisser. Et eksempel fra en deltaker var at et barn med innagerende atferd likte å sitte i ro og perle. I disse situasjonene legger pedagogen til rette for at de andre barna kan delta i denne aktiviteten. Deltakeren begrunnet dette med at hvis hovedfokuset skal være å få barnet inn i leken med andre barn, tas noe av gleden bort i barnet. På denne måten kan det bli gjennomført rolige aktiviteter i fellesskap. Dette beskrev Kristin slik: «*På barnet med innagerende atferds premisser*». Marthe fortalte også om rolige aktiviteter i fellesskap og har positive erfaringer med det:

«Kanskje barnet med innagerende atferd ser at det er trygt og dermed prøver å vise seg. Alle får muligheten til å være med på sin måte da. Jeg tror de har en god opplevelse, så lenge en trygg voksen er med.»

Samtidig delte deltakerne at denne balansegangen kan oppleves som utfordrende, men fokuset på å respektere og tilpasse seg barna med innagerende atferd er noe deltakerne vektlegger i arbeidet. Anna fortalte at de bruker Mangesidig Intelligens (MI) i personalgruppa for å kartlegge hva hvert enkelt barn mestrer og hvilke interesser og styrker de har. Anna beskrev hensikten med dette arbeidet slik: «*Å legge til rette for å la barna bruke klokskapene og egenskapene sine i barnehagen*». Å løfte fram barnet med innagerende atferd til barnegruppa fortalte også Marie noe om og beskrev det slik: «*I en liten gruppe får vi mulighet til å snakke med dem og vi har felles fokus og interesser*». Det ble påpekt at forskjellighet er viktig, men at det skilles mellom forskjellighet og annerledeshet. Sara forklarte det slik:

«Jeg tenker forskjellighet er viktig. Annerledeshet blir noe annet. Annerledeshet tyder på at man skiller seg ut fra en norm. Og jobben vår blir på en måte å pulverisere den normen og åpne for forskjellighet, slik at forskjellighet blir normen.»

Dette sammenfaller med en deltakers beskrivelse av at hun må tilpasse dagen etter barna, og ikke tilpasse barna etter dagen. Hun forklarte det ved å fortelle at det må fungere for alle og dersom det ikke funker for et barn, funker det ikke for gruppa. Videre fortalte hun at hun vektlegger å skape rom for at man kan være forskjellige ved at det ikke er forventninger om at alle skal opptre likt i barnegruppa. Hun delte at hennes erfaringer er at de voksnes fokus rundt romslighet, aksept og forskjellighet er avgjørende for hvordan det fungerer i praksis. Sara presiserte dette med å fortelle:

«Det er aksept for forskjellighet uten at den aksepten bytter over til 'jaja, hun er bare sånn', for det skal vi ikke ha. Alle skal utvikle seg, de skal vokse i sitt tempo og de skal vokse i det utgangspunkt og de forutsetningene de har der og da.»

Dette ståstedet er noe Hilde gjenkjente seg i, og beskrev det slik: «*Vi må tilpasse arbeidet i barnets tempo og ta dets opplevelser og uttrykk på alvor*». Det later til at de intervjuede deler samme synspunkt ved å tillate alle barn å være seg selv, inkludert barna med innagerende atferd. Samtidig skal de voksne i barnehagen være der som både en støtte og en som utfordrer barnet etter deres forutsetninger. Dette er noe deltakerne belyste i tråd med opplevelse av trivsel og glede i barnehagen blant barna.

Som et kort sammendrag av dette temaet beskrev deltakerne barn med innagerende atferd som sårbare og at de ofte utviser lite følelser. De var opptatte av å kunne tilrettelegge etter barnets behov ved å la han eller henne være litt alene for å lade batteriene. Samtidig fortalte deltakerne at de tilrettelegger aktiviteter hvor barnet med innagerende atferd kan vise seg fram og bli mer synlig for de andre barna i barnegruppa.

4.4. Hvordan fremme psykisk helse i barnehagen

Dette temaet handler om hvordan deltakerne beskrev at de snakker om følelser sammen med barna, og hvilke tilnærminger de mente at en trygg voksen i barnehagen bør ha. Pedagogene beskrev begrepene psykisk helse og livskvalitet som å ha det bra, oppleve glede og mestring, føle seg trygg og selvfølelsen barnet har. Alle deltakerne beskrev at en voksen som evner å se og anerkjenne alle barna og deres personlighet spiller en stor rolle i barnets identitetsutvikling. Deltakerne fortalte at de opplever det som viktig at de som voksne anerkjenner følelsene deres og setter ord på de sammen med barna. De beskrev dette arbeidet som viktig for å kunne skape rom for åpenhet og en trygg hverdag for barna, særlig for de barna med innagerende atferd. For å kunne gi barna en god barnehagehverdag var pedagogene tydelige på at relasjonen mellom voksen-barn er avgjørende. Dette vil presenteres ytterligere i delkapittel 4.5. *Den betydningsfulle voksenrollen*. Pedagogene opplevde at deres rolle i barnehagen hadde stor innvirkning på psykisk helse og livskvalitet blant barna. Anna fortalte hvordan hun opplever fokus på psykisk helse i barnehagen som vesentlig på denne måten:

«Man bygger seg opp en selvfølelse og et selvilde ut fra den erfaringen de får i barnehagen. Det er jo klart, vi er jo det første møtet utenfor hjemmet. Derfor er det kjempeviktig at de får den gode opplevelsen, og vi kan ikke bare tro at det ordner seg om noen år. Jeg tror vi kan gjøre skade, men vi kan og gjøre de mer robuste og være en beskyttelsesfaktor. Vi kan bygge opp noen.»

Marie trakk fram at «*Alle har hver sin familie og sine utfordringer*», og da er det ekstra viktig at barnehagepersonalet bidrar til at barnet har det bra i barnehagen. Hun beskrev å ha det bra i barnehagen med at barnet opplever glede, mestring og synes det generelt er fint å være i barnehagen. For å være med på å skape en god hverdag for barna fremhevet Marie å snakke om følelser, aksept og anerkjennelse som viktig. Noen av deltakerne fortalte at de bruker Alternativ Supplerende Kommunikasjon (ASK) og Tegn til tale som verktøy for å sette ord på og snakke om følelser sammen med barna. Flere av deltakerne beskrev at de opplever at det er viktig å møte barna der de er og viser barna at deres følelser er viktige. Kristin beskrev det slik:

«En voksen som møter barna og forstår de, fremfor en voksen som bare feier bort og sier 'jaja, det her går bra' eller 'det ordner seg dette'. Jeg tenker at det har en veldig stor betydning og er avgjørende for utviklingen av selvtilliten til barnet.»

Det Kristin fortalte var noe alle deltakerne entes i. Dette kan handle om det deltakerne fortalte om å anerkjenne alle barn, og Marthe beskrev det slik: «*Voksne som gir bekræftelse på følelsene dine*». Hilde delte samme opplevelse på å møte barna på de ulike følelsene de har i løpet av dagen og fortalte:

«Det er viktig at vi er der og oppleves som en trygg base for barna, og at vi er i nærheten og klarer å se og anerkjenne de. Og støtte de i utforskningen. Det er det barnehagehverdagen går ut på.»

For å oppsummere dette temaet opplevde deltakerne å gi barna beskrivelser over hva som skjer og å være til stede som sentralt i arbeidet med å trygge barna. Forutsigbarhet var også noe pedagogene opplevde som viktig i styrking av trygghet blant barn med innagerende atferd. Sara forklarte det på denne måten: *«Kvaliteten på relasjonen er jo den voksnes ansvar. Det er min rolle å finne måter å være interessant på»*. Dette kan handle om det deltakerne snakket om voksen-barn relasjonen og dens betydning for barnets hverdag i barnehagen. Det deltakerne delte gjenspeiler hvor betydningsfull voksenrollen i barnehagen er. Det er deres ansvar å bygge en god relasjon for å skape en god hverdag blant barna og å bygge på barna sine styrker.

4.5. Den betydningsfulle voksenrollen

Dette temaet handler om hvordan deltakerne beskrev deres opplevelser av voksenrollen i barnehagen, og hvordan deres rolle kan bidra til å styrke barna med innagerende atferd. Hilde beskrev en sentral side ved voksenrollen i barnehagen slik: *«Vi voksne er jo med på å skape barnets selvbilde. Vi voksne blir jo rollemodeller, veiledere og en trygg havn for barna»*. Alle deltakerne fortalte at de opplever at barna med innagerende atferd ofte forsvinner i mengden, og blir sittende for seg selv dersom de voksne ikke er bevisste på det og tar grep. Kristin beskrev det på denne måten:

«De sklir ofte ut av leken som foregår og blir sittende for seg selv. Hvis den voksne ikke kobler seg på da tenker jeg at de på en måte de visner der i løpet av en dag. Og blir mer reservert. Helt klart.»

Noen av deltakerne delte at trygghet og tillit til de voksne er noe de opplever som avgjørende for barn med innagerende atferd sin utvikling. Dette kan sammenfalle med det Marie sa: *«De trenger oss mye mer enn de som lager støy egentlig»*. Flere av deltakerne delte denne erfaringen, men fortalte at det forutsetter at de i personalet aktivt snakker om disse barna sammen og hvilke tiltak som kreves. Alle deltakerne sa at de har jevnlig avdelingsmøter og personalmøter hvor de løfter fram barna som kan ha en tendens til å havne i skyggen i en hektisk barnehagehverdag. Dette kan knyttes til pedagogenes opplevelser med at det ofte er barna med utagerende atferd som blir sett først og dermed får mest oppmerksomhet. Anna beskrev det på denne måten: *«Hvis vi ikke har et system på det, er det lett det blir de samme barna som tar fokuset»*. Formålet med å drøfte dette i møter er for å sørge for at alle barna har minimum én voksen de opplever en god relasjon til, noe Sara utdypet med:

«Jeg vil si at tillit til minst en av de i personalet virker ganske avgjørende for deltakelse hos barnet med innagerende atferd. Jo mer innagerende atferden er, jo viktigere virker det som at den tilliten til den viktige, ene voksne er for deltakelse.»

Opplevelse av trygghet og tillit er med andre ord essensielt for at barn med innagerende atferd deltar og inkluderes i barnegruppa. Dette kan handle om det deltakerne fortalte om hvordan de bruker trygghetssirkelen i det daglige samspillet. De intervjuede fortalte at de opplever trygghetssirkelen som vesentlig i arbeidet med å skape en positiv voksen-barnrelasjon. Deltakerne erfarte trygghetssirkelen som viktig i dette arbeidet, og Hilde forklarte det slik:

«Vi er der uansett om barnet er nede eller oppe på sirkelen. Vi ser og anerkjenner barnets følelser, og da må vi forstå barnet. Det er lettere å forstå og møte barnet på deres følelser og uttrykk når man har en god relasjon.»

I den forbindelse spurte jeg deltakerne hvilken betydning de tror voksen-barn relasjonen kan ha for barnets atferd. Alle deltakerne erfarte at den er av stor betydning for atferden og derfor er det viktig å være bevisste over dette i arbeidet med barna med innagerende atferd. Jeg spurte Anna hva hun tenker er særlig viktig å være bevisst på i voksenrollen i dette arbeidet, hvor hun konkluderte med:

«Voksne som er nysgjerrige på hvert enkelt barn og som setter ord på følelsene deres og det de gjør. Gjøre de oppmerksomme på hverandre og skape trygghet. Og den voksne er der og tar de på alvor så de blir sett og anerkjent.»

Selv om alle deltakerne delte samme oppfatning av at voksenrollen er avgjørende for barn med innagerende atferds trivsel i barnehagen, betyr det ikke at hvilken som helst voksen kan gi barna det de trenger. Som flere av de intervjuede belyste under intervjuene stilles det krav blant personalet for å gi barna det allmennpedagogiske tilbudet de har krav på. Samtidig belyste noen av pedagogene at det avhenger av kjemi om voksen-barn relasjonen blir god. Marthe beskrev betydningen av voksenrollen på denne måten:

«Hvis barnet er med en utrygg voksen tør kanskje ikke barnet å vise seg. Den trygge voksne og samspill med barna tror jeg har mye å si. Jeg tror det har mye å si på de voksne. At du selv er rolig og bruker tid på å benevne og forklare hva som skjer, for eksempel i overgangssituasjoner.»

Deltakerne fortalte at å skape trygghet er en viktig forutsetning for barnets utvikling. Samtidig påpekte flere av deltakerne viktigheten av å skape trygghet innad i barnegruppa. Flere av deltakerne fortalte at personalgruppa jobber med barn-barn relasjoner som skal bidra til å styrke trygghet og tilknytning blant barna. Dette opplevde deltakerne som essensielt for å kunne gi barna en god barnehagehverdag, og som Marie sa: «Å kunne gå hjem fra barnehagen og tenke «dette har vært en fin dag»». På bakgrunn av denne uttalelsen spurte jeg Marie hva hun tenker er utfordringene blant barn med innagerende atferd i barnehagen, hvor hun responderte med:

«De går glipp av ting. De går glipp av utvikling, glipp av sosiale relasjoner og vennskap, går glipp av forhold til de voksne. De går glipp av så mye hvis vi ikke passer på. Om det er opp til de holder de på med sitt og lever i sin egen boble, i sin behagelige trygge verden i sine rammer. Men jeg tror de har lyst, bare at de ikke tør eller får det til.»

Som voksen og som bidragsyter til å skape en god hverdag blant barna er det, som Marie beskrev det: «Det er viktig at den voksne er på samme plass og fokuserer på de samme tingene». Alle deltakerne sier at deres viktigste oppgave ved å forebygge barn med innagerende atferds psykiske helse er å se dem, og som Kristin sa: «Og gjøre noe med det, ikke minst! Ikke bare se, men gjøre noe med det». Noen av deltakerne trekker fram at det er viktig at de bygger opp disse barna i barnehagen, bygger opp selvtilliten og selvhevdelse slik at de kan bli trygge på seg selv til de begynner på skolen.

Noe som var fremtredende i dette temaet var deltakernes opplevelse av den voksne som støtte i leken for å sikre utvikling og inkludering blant barn med innagerende atferd. Deres fokus på dette kan belyses i deres beskrivelser rundt viktigheten av barn-barn

relasjoner i barnegruppa. Samtidig opplevde pedagogene at voksen-barn relasjonen er av stor betydning for hvilken atferd barnet utviser. For å bygge voksen-barn relasjonen erfarte deltakerne trygghets sirkelen som sentral. Dette kan handle om begrepene som trygghet, tillit og tilknytning som ble nevnt.

5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere studiens funn opp mot teori og tidligere forskning. Det er flere dimensjoner som ville vært interessant å diskutere, men med problemstillingen som utgangspunkt har jeg valgt å diskutere følgende hovedtemaer: (1) *pedagogenes rolle overfor barn med innagerende atferd* og (2) *hvordan fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd*. Temaene vil bli diskutert forholdsvis uavhengig av temainndelingen i forrige kapittel, men er en sammensetning av de i presentasjonen. Gjennom tema 1 vil jeg trekke fram deltakernes beskrivelser og opplevelser av barn med innagerende atferd i barnehagen. Her vil jeg også diskutere pedagogenes beskrivelser av deres arbeid i lys av teoretiske perspektiver. I tema 2 vil jeg diskutere funn i tråd med deltakernes opplevelser av hvordan de fokuserer på økt psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd. Under dette temaet ble det naturlig å dele i følgende undertemaer: å snakke om følelser, voksenrollens betydning, og til slutt hvordan leken kan være en sosialiseringsarena for relasjonsbygging. Avslutningsvis for dette kapitlet vil jeg diskutere implikasjoner for pedagogisk praksis i arbeidet med å skape en god barnehagehverdag for barn med innagerende atferd.

5.1. Pedagogenes rolle overfor barn med innagerende atferd

I dette kapitlet vil jeg drøfte pedagogenes opplevelser av barn med innagerende atferd, og deres arbeid knyttet til dette, opp mot studiens teoretiske rammeverk. For å finne ut hvordan pedagogene arbeider for å fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd vil jeg først diskutere hva pedagogene legger i innagerende atferd. Dermed vil jeg drøfte hvordan de beskrev barn med innagerende atferd i barnehagen. Deretter vil jeg gå inn på pedagogenes beskrivelser av deres rolle i arbeid med barn med innagerende atferd, og hva som oppleves som muligheter og begrensninger ved dette arbeidet.

I denne studien beskrev pedagogene barn med innagerende atferd som blant annet innesluttet, sjenerte, trekker seg ofte tilbake og utviser lite følelser. Dette sammenfaller med Coplan og Rubin (2010), Lund (2011, 2012), Ogden (2015) og Befring og Uthus (2019) som beskriver barn med innagerende atferd som tilbaketrukket og vender tanker og følelser innover. Lund (2011) legger vekt på at uttrykk som sårbarhet og tilbaketrukket er vanlig, og gir med dette ståstedet en forklaring på det pedagogene beskrev som å «utvise lite følelser». I en barnehverdag kan forståelsen av de ulike følelsesuttrykkene hos barna påvirke hvordan de blir møtt av voksne (Fallmyr, 2020). Pedagogene viste en forståelse som samsvarer mer med Lund (2012), blant annet ved vektlegging av trygghet for å imøtekomme følelser. Med andre ord, viser pedagogene at de er klar over hva som kan ligge bak lite følelsesuttrykk, noe jeg vil komme nærmere inn på i delkapittel 5.2.3. *Å snakke om følelser i barnehagen*

Noen av deltakerne beskrev at den innagerende atferden kan stamme fra tidligere erfaringer i livet hos barnet, noe som kan belyses med Lund (2012) som påpeker at atferden kan være et uttrykk for at noe oppleves som vanskelig i livet til barnet. På den andre siden opplevde også pedagogene at noen barn er bare innadvendte og trives med det og at det er viktig at denne atferden også anerkjennes. Dette er i tråd med Cain (2012) som sier at den innadvendte atferden skal anerkjennes. Hun hevder, på bakgrunn av tidligere forskning, at opptil en av hver andre eller tredje person du kjenner er introvert. Dersom dette perspektivet brukes i møte med barnehagen vil dette kunne kreve en annerledes tilrettelegging enn bruk av Lund (2012) sitt perspektiv. I tillegg vil

bruk av Cain (2012) mulig belyse flere barn enn Lund (2012). På den andre siden vet vi at mange barn opplever det Lund (2012) beskriver som belastende hendelser. Hun trekker ikke fram konkrete hendelser, men rammeplanen pålegger barnehagepersonalet å vite hvordan de forebygger og oppdager omsorgssvikt (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Lund (2012) sier derimot at ikke alle som har opplevd vansker utvikler innagerende atferd. Hva kan dette bety for livet i barnehagen om både Cain (2012) og Lund (2012) har rett? Er det grunn til å tro at en tredjedel som er introverte av natur i tillegg til barn som har opplevd belastende hendelser viser innagerende atferd i barnehagen? Deltakerne sa at de hvert år opplever at det er omtrent ett til to barn på avdelingen som viser innagerende atferd. I lys av at barnehagedekningen er på 92,8 % (Statistisk sentralbyrå, 2021), ville man trodd dette gjaldt flere barn enn det deltakerne beskrev. Det er derfor grunn til å undersøke utbredelsen av innagerende atferd nærmere. Dette vil ikke være et fokus i videre diskusjon, da pedagogene vektla andre aspekter ved tematikken mer. Noen av deltakerne uttrykte at språkvansker eller minoritetsspråk kunne knyttes til den innagerende atferden. Dette kan tyde på at det er nødvendig å styrke det spesialpedagogiske fagfeltet i barnehagelærerutdanningen (Sjøvik, 2014), noe som ble nevnt i introduksjonen. Dette hadde vært interessant å diskutere videre, men på grunn av plassbegrensning står dette ikke i fokus i denne studien.

Disse perspektivene på innagerende atferd kan i noen tilfeller være vanskelig å skille i praksis, da atferden pedagogene møter er den samme. I lys av dette påpekte pedagogene at et godt foreldresamarbeid er sentralt, noe barnehagen er pålagt (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017b). På bakgrunn av at atferd er påvirket av situasjon og relasjon, kreves et godt samarbeid med hjemmet for å kunne få et helhetlig bilde av barnet (Lund, 2012; Ogden, 2015). Noen av pedagogene løste dette ved å ha hyppigere møter og samtale med foresatte. En pedagog beskrev hvordan innagerende atferd i større grad kunne bli unnskyldt med foreldrenes lignende personlighetstrekk på disse møtene. I lys av Lund (2012) kan disse «unnskyldningene» mulig ses på som forklaringer, og at barnet bare er sånn og trives med det. Vil da tryggheten som teori og pedagoger vektlegger komme til skade for barnet? Jeg vil argumentere for at tryggheten heller kan være en inngangsport til foreldresamtalene og eksempelvis ta i bruk trygghets sirkelen i disse møtene uavhengig om barnet har innagerende atferd. På denne måten kan pedagogen fasilitere en relasjon til foreldrene som gjør at foreldrene forteller hvordan barnet faktisk er hjemme. Denne relasjonen kan gjøre den viktige kartleggingen rundt barnet mulig. Et godt foreldresamarbeid bidrar til å skape trygghet for barnet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b), uavhengig av atferd.

I arbeidet med å skape trygghet for barnet er det helt avgjørende at den voksne er følelsesmessig stabil i reaksjoner, i tillegg til å være forutsigbar og fysisk til stede (Askland, 2020). Trygghet er dermed en viktig forutsetning for at barn med innagerende atferd viser seg fram. Dette ståstedet blir bekreftet av pedagogenes opplevelse av at voksen-barn relasjonen er av stor betydning for atferden hos barnet. Flere av pedagogene delte at de mener barna med innagerende atferd har større behov for å bli sett av de voksne fremfor barna med utagerende atferd. Derfor er deres evne til å skape trygghet i disse relasjonene viktig, da dette kan bidra til å påvirke livskvaliteten til barnet med innagerende atferd. Livskvaliteten påvirkes av blant annet sosial støtte og tilknytningsforhold (National Scientific Council on the Developing Child, 2010; Folkehelseinstituttet, 2019b). Dette blir diskutert ytterligere i delkapittel 5.2.1. *Voksenrollens betydning for å fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd*, men har en sentral del av pedagogenes fokus overfor barn med innagerende atferd. En del av dette fokuset var hvordan de så på sin egen rolle som anerkjennende på barnets atferd og møte barnet på barnets premisser.

I tråd med det deltakerne fortalte om å la de andre barna i gruppa møte barnet med innagerende atferd på hans eller hennes premisser kan knyttes til pedagogenes opplevelse av å anerkjenne barnets atferd og væremåte. Dette kan ses i forbindelse med Størksen (2018) som påpeker å fremme interessene hos barnet, og ikke bare på andres behov og premisser i det sosiale, er viktig for at barnet skal kunne hevde seg selv. Med andre ord er hvordan pedagogene avgjør å balansere mellom behovene til de ulike medlemmene i gruppa viktig for barnets selvhevdelse. Deltakerne i studien begrunnet å inkludere de andre barna inn i rolige aktiviteter sammen med barnet med innagerende atferd for trivsel og selvfølelse hos barnet. Likevel erfarte deltakerne i denne studien en felles opplevd utfordring. Dersom den voksne ikke griper inn og iverksetter tiltak i tilfeller som anses som nødvendige kan dette føre til negative konsekvenser hos barnet. Flere av pedagogene beskrev de negative konsekvensene om at det gikk utover det sosiale i barnehagen. Videre delte pedagogene tanker om at det kunne medføre konsekvenser for barnets utvikling og videre deltakelse og tilhørighet i skolen. Dette kan ses i sammenheng med Lund (2012) som beskriver at det kan medføre utfordringer med sosiale relasjoner for barnet med innagerende atferd dersom tiltak ikke blir iverksatt. På grunn av risikoen innagerende atferd er for sosiale relasjoner er det som tidligere nevnt viktig med et foreldresamarbeid hvor informasjon om barnets sosiale liv utenfor barnehagen kommer frem. Dette både med bakgrunn i innagerende atferd alene, og påvirkningen det sosiale har på livskvalitet – et aspekt jeg vil diskutere nærmere i senere delkapitler.

En gjenganger blant deltakerne i denne studien var at de ofte opplever at barn med utagerende atferd blir prioritert først i barnehagen. Dette kan ses i sammenfatning med Befring og Uthus (2019) som hevder at barn med innagerende atferd ofte kan være de som sist blir fanget opp av personalet i barnehagen. Pedagogene argumenterte med at den utagerende atferden forstyrrer dynamikken i gruppa mer enn hva den innagerende atferden gjør. Det kan derfor være forståelig hvorfor pedagogene i barnehagen gjør som de gjør. Likevel fortalte en av deltakerne at dersom noe ikke fungerer for det ene barnet, fungerer det ikke for gruppa. Kvello (2013) fremhever, sett i et gruppedynamikk-perspektiv, at personalet skal respektere enkeltbarnets behov og forutsetninger. Dette kan ses som å være noe motsigende til den nevnte prioriteringen til pedagogene med barn med utagerende atferd. Samtidig skriver Sæteren, Moen og Rismark (2019) at den innagerende atferden også er en måte å kommunisere med omgivelsene på, bare at den er nonverbal. Det virker som ulike syn på bakgrunn for innagerende atferd fører til ulike syn på hvordan atferden skal prioriteres i barnehagen. Der Kvello (2013) påpeker at enkeltbarns forutsetninger skal respekteres, viser Sæteren et al. (2019) til at ikke alle forutsetninger trenger å tolkes som en vanske. Da deltakerne løftet fram forskjellighet som viktig samtidig som de uttrykker bevissthet om at innagerende atferd kan nedprioriteres, virker det også som at de har motstridende oppfatninger av behov ved innagerende atferd som minst like viktig å håndtere som den utagerende atferden. Utfordringen ble beskrevet som at det ikke alltid lar seg gjøre i praksis. Dersom en ser bort fra denne spenningen i tolkning av atferd, presenterer rammeplanen uansett at personalet i barnehagen skal: «synliggjøre og fremheve mangfold og ulikhet som grunnlag for opplevelser, utforskning og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 21). En kan stille seg spørsmål om dette betyr at innagerende atferd skal hjelpes eller tilrettelegges for. Med andre ord om den innagerende atferdens skal ses som en problematikk med behov for iverksetting av tiltak eller om atferden skal anerkjennes og aksepteres.

Deltakerne fortalte at de opplever en endring i atferden blant barnet med innagerende atferd når de deler barnegruppa i mindre grupper. I disse tilfellene observerer

pedagogene en god lek hvor også barnet med innagerende atferd er delaktig, og noen av deltakerne beskrev dette som flytsone. Dette kan knyttes til det Hallowell (2005) beskriver som flow. Dette vil diskuteres ytterligere i delkapittel 5.2.2. *Leken som arena for relasjonsbygging*. Deltakerne fortalte at de deler i mindre grupper for å få mer ro og mulighet til å være mer tilstede for alle barna, men i intervjuene var fokuset på hvordan dette påvirket barna med innagerende atferd. Alle hadde positive opplevelser med dette og beskrev det som at barnet med innagerende atferd tar større plass ved å vise seg fram mer, og uttrykker glede ved å blant annet smile og le. Det kan tyde på at pedagogene har en salutogen tilnærming (Antonovsky, 1987, 1998; Sagy & Antonovsky, 2000; Ruud, 2010; Krause, 2012), da de prioriterer denne ordningen for både alle barna sin del og for å styrke barnet med innagerende atferd. Dette kan knyttes til positiv psykologi, som er et av perspektivene på positive krefter i utviklingsprosessen. Det dreier seg om at pedagogene legger vekt på positive styrker hos barnet (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Ansatte i barnehagen som planlegger og gjennomfører aktiviteter som løfter fram positive egenskaper og styrker hos barnet med innagerende atferd, for å bli en attraktiv lekekamerat, kan bidra til å bygge selvbildet til barnet (Ruud, 2010; Sjøvik, 2014). Flere av pedagogene fortalte at de planlegger aktiviteter ved å ta utgangspunkt i barnet med innagerende atferd sine interesser og ferdigheter.

Pedagogene fortalte at de, i tillegg til tilrettelagt lek, også bruker naturlige hverdags situasjoner for å løfte fram barnet med innagerende atferd. De erfarte dette som viktig med å forklare at selv om barnet er fysisk tilstede, betyr det ikke nødvendigvis at det er deltagende i det som skjer. Denne påstanden understøttes av Sjøvik (2014). Pedagogenes vektlegging av de naturlige situasjonene kan anses som viktig i lys av at det er i disse situasjonene barna gjør seg de viktigste erfaringene. Det barn opplever om og om igjen, er det som blir lagret i hjernen (Drugli & Lekhal, 2018). Dersom personalet i barnehagen har en salutogen tilnærming å forholde seg til i slike situasjoner kan dette videre bidra til å utvikle barnets selvbilde. Pedagogene opplevde at de har en viktig rolle i å bygge barnets selvbilde, og de vektlegger relasjoner og trygghet for å styrke selvbildet. Dette kan ses i tråd med Sjøvik (2014) som hevder at personalet i barnehagen har et ansvar om å bygge opp barnets selvbilde som et grunnlag for at det skal kunne danne vennskap og varige relasjoner. Dette tyder på at pedagogene har en salutogen holdning, noe som videre kan bidra til å bli en motstandskraft for barnets utvikling, noe som kan beskrive barnehageansatte som en beskyttelsesfaktor (Rutter, 2010; Drugli, 2018, Labella & Masten, 2018).

Deltakerne fortalte at de noen ganger må være tålmodige og gi barnet tiden det trenger i ulike situasjoner, også når det gjelder utvikling hos barnet. Et eksempel som ble presentert i presentasjonskapittelet var at en av pedagogene erfarte at barnet med innagerende atferd blant annet kan finne seg en lekekamerat som er yngre enn seg selv. Deltakeren erfarte at i denne relasjonen fikk barnet utvikle blant annet sosial kompetanse, samspillsregler i lek og teste egne grenser. Dette kan knyttes til den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky et al., 1978), hvor barnet kan gå fra sin aktuelle utviklingssone og videre til sin nærmeste utviklingssone ved å lære av en som er mer kompetent. En mer kompetent person blir ofte beskrevet som en voksen, jevnaldrende eller et eldre barn i denne sammenheng (Kvelling, 2013). Dette er i strid med deltakerens erfaringer da barnet med innagerende atferd utviklet nye ferdigheter i lek ved å øve seg sammen med et yngre barn. Samtidig belager teorien om den nærmeste utviklingssonen seg på at barnet må være mottagelig for støtte og forklaringer fra den som lærer (Vygotsky et al., 1978). Dette kan tyde på at i noen tilfeller kan barnet utvikle sitt aktuelle utviklingsnivå, som utvikle sosial kompetanse, sammen med et barn på omtrent samme utviklingsnivå, uavhengig av alder. Det kan derfor virke som at å tillate barnet å være seg selv, ved å utvikle seg i sitt tempo, kan komme barnet til gode. For å kunne gå fra aktuelle utviklingsnivå til nærmeste utviklingssone. Med andre ord kan barnet bli

veiledet av både eldre barn og voksne, men samtidig kunne lære i situasjoner med yngre barn, som i dette tilfellet var blant annet sosiale regler.

5.2. Hvordan fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd

I denne studien var deltakerne opptatte av å løfte fram psykisk helse og livskvalitet i barnehagen. Her vil jeg drøfte deres erfaringer og belyse dette med studiens teoretiske rammeverk. Pedagogene beskrev begrepene psykisk helse og livskvalitet som å oppleve glede og mestring, føle seg trygg og hvilken selvfølelse barnet har. Dette sammenfaller med blant andre Kvello (2013) som påpeker at trygghet, tilhørighet til et sosialt fellesskap og deltakelse er blant noen viktige dimensjoner innen begrepet livskvalitet. Pedagogenes beskrivelser sammenfaller også med WHO (2018) sin definisjon på psykisk helse, som utfyller med at psykisk helse er en tilstand av velvære hvor barnet realiserer sitt eget potensiale. Deltakerne beskrev begrepene med at de hadde mye med hverandre å gjøre, som Drugli og Lekhal (2018) skriver at psykisk helse og livskvalitet er nært knyttet til hverandre.

Jeg har delt dette temaet i tre undertemaer. Først vil jeg drøfte deltakernes erfaringer med hvordan voksenrollen kan bidra til at barn med innagerende atferd skal oppleve trivsel og glede i barnehagen. Dermed vil jeg belyse de intervjuedes fortellinger om barn med innagerende atferd i lek med andre barn, og hva de vektlegger i dette arbeidet. Deretter vil jeg diskutere pedagogenes beskrivelser over hvordan de fokuserer på følelser sammen med barna i barnehagen. Argumentene i disse undertemaene vil gjennomgående bli underbygd av Killén (2017) sine tilnærminger i relasjonsarbeidet i barnehagen: (1) å synliggjøre, trygge og anerkjenne barnet, (2) å gjøre livet mer forutsigbart og (3) å hjelpe barn med å regulere følelser. Disse tilnærmingene, i lys av pedagogenes erfaringer, skal knyttes til psykisk helse og livskvalitet i de ulike undertemaene.

5.2.1. Voksenrollens betydning for å fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd

Deltakerne i denne studien fortalte at voksenrollen har stor betydning for barnets trivsel i barnehagen. Dermed kan en se barnehagen som en arena med både risiko- og beskyttelsesfaktorer (Kvello, 2013; Drugli, 2018). Flere av deltakerne fortalte at de ikke opplever det som vanskelig å legge merke til barn med innagerende atferd i barnegruppa. Likevel hadde pedagogene, som er diskutert i delkapittel 5.1. *Pedagogenes rolle overfor barn med innagerende atferd*, en felles erfaring med at de ser og tar tak i den utagerende atferden først. Samtidig fortalte pedagogene at det viktigste de kunne gjøre i arbeidet med psykisk helse og livskvalitet var å se barna med innagerende atferd, og «gjøre noe med det». Rammeplanen pålegger personalet å legge merke til, anerkjenne og følge opp barnas perspektiver og handlinger (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 21). Det kan tolkes som at pedagogene er bevisste over at deres prioriteringer ikke er helt heldige for alle barn. Samtidig påpekte deltakerne at det ofte er rammene som utgjør den største utfordringen her, som for eksempel tid og ressurser. En kan stille seg spørsmål om det er ytre, politiske rammer som barnehagen må forholde seg til som medfører ressursmangel, eller om det dreier seg om mangel på kunnskap i barnehagen. For at barnehagen skal utnytte potensialet de har til å være en beskyttelsesfaktor kreves det økt bevissthet og planmessighet i barnehagen (Kvello, 2013).

Det pedagogene kunne fortelle var at de opplever en utfordring med å finne en hensiktsmessig balanse mellom å tilrettelegge for deltakelse og respektere barn med innagerende atferds egne ønsker. I barnehagen skal de ansatte være bevisste over

balansen mellom støtte, hjelp og invadering (Sjøvik, 2014). Dette kan ses i tråd med Kvello (2013) som fremhever at en vanlig utfordring i barnehagehverdagen i henhold til sosialisering, er vektleggingen av det kollektive versus det individuelle. Å legge til rette for et godt barnehagetilbud kan oppleves som overveldende skriver Kvello (2013). Med et godt barnehagetilbud fremhever han å være en ressurs slik at barnet får hjelp til å oppnå en høy grad av livskvalitet. Slik jeg tolker det kan pedagogenes erfaringer med utfordringer ved å gi et godt barnehagetilbud, tyde på at det er utydelig for hvor skillet går mellom støtte, hjelp og invadering. En slik usikkerhet kan by på utfordringer i arbeidet med å fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd. Ifølge Andresen et al. (2017) blir barns livskvalitet påvirket av blant annet hvordan voksne balanserer mellom å gi omsorg og frihet. Dette tolker jeg som at dersom den voksne stiller for strenge krav og invaderer barnets liv i stor grad, kan dette slå negativt ut på barnets livskvalitet. Samtidig viser forskningen at barn har behov for nære relasjoner til voksne som har trygge hender – og er tilgjengelige for barnet i dets utforskning og ved behov for trøst. Med andre ord kan dette tyde på at barns livskvalitet kan øke betraktelig ved å ha noen regler å forholde seg til, men samtidig får frihet til å utforske og gjøre det en selv vil. Dette kjennetegner trygghetssirkelen (Marvin et al., 2002).

I denne studien ble trygghetssirkelen et sentralt tema for flere av deltakerne for å bygge tillit og skape trygghet for barna. Arbeidet med trygghetssirkelen kan ses i sammenheng med Killén (2017) som påpeker at en viktig tilnærming er (1) å synliggjøre, trygge og anerkjenne barnet. Deltakerne spesifiserte at de opplevde dette som særlig viktig blant barna med innagerende atferd. Dette kan sammenfalle med Killén (2017) som understreker at trygghet og nære relasjoner til voksne er viktig for barns psykologiske utvikling. Dette understøttes av Fallmyr (2020) som påpeker at den viktigste årsaken til å skape en relasjon er at det initierer følelser som trygghet, glede, interesse og mening - som er følelser vi trenger for læring og utvikling. På bakgrunn av dette bør ansatte i barnehagen styrke trygg tilknytning. Dette kan vise til transaksjonsmodellen (Sameroff & Chandler, 1975; Kvello, 2015), hvor barnehageansatte forklares som proksimale påvirkningsfaktorer i barnets liv. Slik jeg tolker det kreves både kunnskap og handlekraft innen dette aspektet blant pedagogene i barnehagen for å kunne bli en positiv påvirkningsfaktor i barnets utvikling. Transaksjonsmodellen beskriver også distale påvirkningsfaktorer, men dette var ikke like relevant for denne empirien.

Deltakerne i denne studien forklarte at det er like viktig å være tilgjengelig og til stede for barnet om det er oppe eller nede på trygghetssirkelen. Dette påpeker Marvin, Cooper, Hoffman og Powell (2002) og skriver at barnet har like mye behov for den voksne uavhengig av hvor barnet befinner seg på sirkelen. Dette understreker de videre med at det oppleves som en trygghet for barnet dersom det vet at den voksne følger med og er til stede hvis barnet får behov for støtte eller hjelp. Samtidig er den voksnes deltakelse i leken og å gjøre noe fint sammen med på å styrke trygghet og tilknytning. Deltakernes beskrivelser av deres arbeid med trygghet, kan knyttes til deres utsagn om å ruste opp barna med innagerende atferd. Denne sammenkoblingen skriver Brandtzæg et al. (2013) om, og utdyper med at utvikling av selvstendighet skjer i samspill med tillatelse av avhengighet. Samtidig som at trygghetssirkelen var viktig for deltakerne, uttrykte de også at de jevnlig har avdelings- og personalmøter. I disse møtene løfter personalet fram barna og relasjoner for sikre at de ser alle barna og fanger opp dersom det er mistanke om mistrivsel i barnegruppa blant noen av barna. Å ha slike møter kan ses i tråd med tilnærming (1) å synliggjøre, trygge og anerkjenne barnet (Killén, 2017).

Deltakerne fortalte at forutsigbarhet er viktig for å skape trygghet og at det er desto viktigere med forutsigbarhet for barna med innagerende atferd. Dette inngår tilnærming

(2) som krever at personalet har relasjonskompetanse. Forutsigbarhet bidrar til å skape trygghet (Killén, 2017). Pedagogene beskrev hvordan de bruker faste rutiner og å fortelle barna hva som skal skje, spesielt sammen med barna med innagerende atferd, for å skape forutsigbarhet. Dette kan tyde på at pedagogene har handlingskompetanse (Røkenes & Hanssen, 2012; Mørland, 2008).

5.2.2. Leken som arena for relasjonsbygging

Deltakerne fortalte at de har positive erfaringer med å dele avdelinga i mindre lekegrupper. Deltakerne beskrev at det skjedde en endring i atferden da barnet var i mindre grupper. De beskrev det som at barnet fremtrer i større grad, med forbehold om at en trygg voksenperson deltar i aktiviteten eller leken. De beskrev videre at barnet med innagerende atferd blant annet smilte mer og var mer delaktig i aktiviteten eller leken sammen med de andre med at barnet prater og ler mer. Dette kan ses i tråd med Lund (2012) og Ogden (2015) som vektlegger at atferden kan endres til å bli mer utadvendt i situasjoner hvor barnet med innagerende atferd opplever glede og mening. Denne beskrivelsen av endring i atferd viser at barnet opplever mening og glede i slike situasjoner (Lund, 2012; Ogden, 2015), og at barnet føler seg sett og anerkjent. I sammenfatning med Hallowell (2005) tyder det på at barnet med innagerende atferd er i en lykkelig tilstand i større grad med mindre lekegrupper. Pedagogene fortalte at her fikk barnet med innagerende atferd lettere kontakt med de andre barna. De opplevde at barnet utviklet sosiale relasjoner og ble en del av et sosialt fellesskap, som førte til positive følelser som glede. Dette kan betegnes som viktig arbeid da leken sannsynlig fremmer den psykiske helsen både her og nå og senere i livet (Hallowell, 2005). Der pedagogene velger å dele barnegruppa, kan tyde på det Ogden (2015) beskriver som en god strukturkvalitet i barnehagen. Denne strukturen kan knyttes til at pedagogene bruker tilnærming (1) å synliggjøre, trygge og anerkjenne barnet (Killén, 2017). Det kan tyde på at barnet med innagerende atferd opplever trygghet og føler i større grad tilhørighet til en gruppe. Lek bidrar til å skape følelse av fellesskap og er grunnmuren for vennskap i barnehagen (Öhman, 2012). Med tilhørighet i et sosialt fellesskap mener Kvello (2013) at barnet er et medlem av en sosial gruppe og innlemmer begrepet inkludering her som å ha en verdsatt rolle i et sosialt fellesskap. Dette ses i sammenheng med dimensjonen deltakelse som omfatter å være inkludert i fellesskapet og samtidig oppleve mestring, også kalt praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991). Deltakerne poengterte at deres målrettede arbeid med å fremme psykisk helse i barnehagen er viktig blant annet fordi mye av identitetsutviklingen skjer i disse årene. Et slikt arbeid kan understøttes av Wenger (2004) som understreker at mye av identiteten utvikles i relasjonsbygging og i sosiale fellesskap, som praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991).

Deltakerne var opptatte av å fortelle at de tilrettelegger for aktiviteter og lek som kan fremheve barnet med innagerende atferds interesser for de andre barna. Dette belyses i Sjøvik (2014) som vektlegger at alle barn skal få muligheten til å fremstå som interessante og verdifulle lekekamerater. Dette utbroderer Ruud (2010) med å trekke fram at barnehageansatte bør hjelpe barnet til å finne sin plass i leken ved å ta utgangspunkt i barnets styrker. Pedagogene begrunnet en slik tilrettelegging med at barnet med innagerende atferd tør å teste seg selv mer i tilpassede aktiviteter, forutsett at en trygg voksen er tilstede. Samtidig pålegger Barnehageloven (2005) barnehagepersonalet å tilrettelegge for trivsel og glede i lek, som skal være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Deltakerne spesifiserte at de tilrettelegger også for at barnet med innagerende atferd skal oppleve mestring. Mestring er et viktig aspekt ved arbeidet med å fremme psykisk helse og livskvalitet. Self-efficacy, opplevelse av mestringsgrad, er en vesentlig dimensjon innen hva barn opplever er vesentlig for deres livskvalitet (Andresen et al., 2017). Med utgangspunkt i dette vil det dermed være avgjørende for barnets inkludering og tilhørighet til gruppa at personalet har en salutogen tilnærming i slike situasjoner (Ruud, 2010). Samtidig er leken i

barnehagen viktig. Det er her barn får utforske følelser, humør og sinnstemninger og oppdage andres indre verden av følelser og tanker (Öhman, 2012; Skårderud & Duesund, 2014). Med andre ord blir leken en arena hvor barn får utvikle ferdigheter innen mentalisering.

Deltakerne fortalte at de tror i noen tilfeller kan årsaken til at barn med innagerende atferd unngår å delta i lek fordi de frykter å bli avvist. Dette forklarer Skårderud og Duesund (2014) med at dersom barnet har opplevd å bli avvist tidligere, kan disse følelsene som oppstår i denne situasjonen videreføres til handlinger som tilbaketrekning. Dette kan ses som en forklaring på det pedagogene fortalte, som var at barnet med innagerende atferd ofte trekker seg tilbake. Öhman (2012) understøtter dette, og påpeker at barn som blir avvist gjentatte ganger ikke får fellesskapsfølelsen som videre kan påvirke senere tilknytningsforsøk og medføre lav selvfølelse. Dermed er det avgjørende at personalet i barnehagen er bevisste og har kunnskap om hvordan følelseshåndtering og atferd i sosialt samspill påvirker etablering og opprettholdelse av relasjoner (Klomsten & Uthus, 2020). Deltakernes utsagn belyser dette ved at de er opptatte av å sette ord på og forklare årsaken til ulike følelser som oppstår hos barna for å blant annet ruste de opp til de skal begynne i skolen. Barnekonvensjonen (2003, artikkel 23) understreker at barn skal bli sikret verdighet, bli selvstendige, samt bli aktivt deltagende i samfunnet. Dette blir belyst av deltakerne som fortalte at de bruker leken som en arena for blant annet inkludering og relasjonsbygging. Og som deltakerne beskrev det, for å bygge gode relasjoner forutsetter det blant annet at barna evner å regulere sine følelser. Dette er sentralt i barnehagen da, som rammeplanen påpeker, leken anses som den viktigste sosialisering- og læringsarenaen (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

5.2.3. Å snakke om følelser i barnehagen

I denne studien beskrev deltakerne å sette ord på og snakke om følelser sammen med barna som en del av det hverdagslige arbeidet med psykisk helse i barnehagen. Dette begrunnet de med at de opplever at det bidrar til å skape en trygghet. Dette har blant andre Drugli og Lekhal (2018) vært opptatte av, og de skriver at den voksne må finne forklaringen eller årsaken til barnets uttrykk og følelser. Deltakerne i denne studien delte at de opplever barn med innagerende atferd som innesluttet og viser lite følelser utad. I tilfeller hvor barnet oppleves å uttrykke mindre, eller lite, sammenlignet med andre barn, skriver Drugli og Lekhal (2018) at det er viktig de voksne snakker sammen for å finne ut hva barnets væremåter og uttrykk betyr i henhold til følelser. På denne måten kan pedagogene, slik jeg ser det, legge bedre til rette for det enkelte barnet. På den andre siden kan det tenkes at ulike pedagoger kan ha ulike meninger og syn på det. Noen ser på det som en utfordring og noe man må jobbe med, og andre kan tenke og uttrykke at «det går seg til». Flere av deltakerne fortalte at de bruker ASK som verktøy for å snakke om ulike følelser sammen med barna, og har positive erfaringer med dette. Dette kan samsvare med det Fallmyr (2020) beskriver som utvikling av følelseskompetanse. Han skriver om våre grunnfølelser og at vi har ulike kroppslige uttrykk. Pedagogene snakket om følelser som glede og tristhet og de fortalte de bruker uttrykk som for eksempel «Synes du det så artig ut?» eller «Ble du lei deg da han tok lekebil fra deg?» for å hjelpe barnet å forstå sine egne følelser og opphavet til dem. Pedagogenes beskrivelser av hvordan de prøver å finne årsaken til følelsen, kan knyttes til det Fallmyr (2020) beskriver som følelsesguiding. Grunnfølelser som interesse og glede (Fallmyr, 2020), kan ses i sammenheng med Öhman (2012) sine beskrivelser av egenverdien ved lek: at det er lystbetont, barn viser interesse for å leke og opplever glede i leken. Samtidig kan lek føre til grunnfølelser som frykt eller skam. Dermed kan deltakernes arbeid med å snakke om følelser være en viktig inngangsport til at barna utvikler følelseskompetanse. Dette kan ses i tråd med pedagogenes utsagn om at ved å være åpen og forklare årsaker til følelser kan hjelpe barnet å regulere sine følelser, noe som beskrives som tilnærming (3)

av Killén (2017). Klomsten og Uthus (2020) skriver om å snakke om følelser som videre kan utvikle evner til mentalisering. Å utvikle evner til å regulere følelser og mentalisering kan være forebyggende effekt for psykisk helse, og i lys av det deltakerne fortalte kan de dermed ses som en beskyttelsesfaktor (Klomsten & Uthus, 2020). Dette knyttes til psykisk helse generelt, og ikke spesifikt mot barn med innagerende atferd. Pedagogene påpekte derimot at de var ekstra bevisste på å beskrive og finne årsaken til følelsen blant barna med innagerende atferd. Dette gjorde de på grunn av at de erfarer at disse barna i mindre grad hevder seg selv i møte med andre barn. Derfor anså de det som viktig.

Åpenhet om følelser allerede i barnehagealder kan være viktige faktorer for å utvikle blant annet empati. I eksempelvis leken får barnet utforske følelser, humør og sinnsstemninger. Samtidig er vennskap en forutsetning for å utvikle barnets empati (Öhman, 2012; Jørgensen, 2017). Deltakerne i denne studien fortalte at de er svært opptatte av å vise barna at deres følelser er viktige og at de tar dem på alvor. Dette kan knyttes til Ringereide og Thorkildsen (2019) som fremhever at kontakt med og kjennskap til egne følelser henger tett sammen med psykisk helse. Derfor er det viktig å ha fokus på dette i barnehagen. Deltakernes beskrivelser om hvordan de legger til rette for å snakke om følelser og la barna få kjennskap til egne og andres følelser kan tilknyttes Lunde og Størksen (2014) som påpeker at forståelse for egne og andres følelser er nøkkelen til å utvikle sosial kompetanse. Slik pedagogene forklarte deres fokus på åpenhet og skape rom for forståelse for følelsesaspektet, kan det knyttes til eksempelvis Folkehelseinstituttet (2018; 2019a; 2019b) som skriver om å forebygge psykiske vansker og lidelser i senere alder.

5.3. Implikasjoner for pedagogisk praksis i barnehagen

Resultatene fra denne studien gir noen implikasjoner for pedagogisk praksis som vil bli diskutert i dette kapitlet. I praksis kan det være utfordrende å skille mellom Lund (2012) som forklarer innagerende atferd som uttrykk for at barnet opplever noe vanskelig og Cain (2012) som sier at barnet bare er sånn og en slik atferd skal anerkjennes. Teori og empiri viser at begge perspektivene er aktuelle i barnehagen, og ikke kan ses som at det er enten eller. Som tidligere belyst er en viktig forutsetning for å tilrettelegge eller tilpasse best mulig for barnet, at personalet vet hvorfor barnet har innagerende atferd. Dermed har jeg valgt å fokusere på fem viktige aspekter som fremtrådte i intervjuene. Først og fremst vil et godt foreldresamarbeid være vesentlig for at personalet i barnehagen skal danne et helhetlig bilde av barnet. Som det er drøftet tidligere i kapitlet er det nødvendig å ha et helhetlig bilde av barnet for å blant annet kunne kartlegge hvorfor barnet har innagerende atferd. Dette kan føre til at personalet får innsikt i om atferden bunner i belastende hendelser eller om barnet bare er sånn og trives med det. Et annet viktig aspekt som ble løftet fram i denne studien var at faste lekegrupper med færre barn bidro til at pedagogene fikk se barnet med innagerende atferd i større grad. I mindre lekegrupper får både den voksne mulighet til å se alle barna og være mer tilstede, samtidig som at barnet med innagerende atferd endrer atferden med å bli mer utadventt i slike situasjoner. Dette kan tyde på at barnet opplever situasjoner med færre barn og en trygg voksen som meningsfulle, og at barnet opplever glede (Ogden, 2015). En tredje implikasjon viser at tilrettelagte aktiviteter som tar utgangspunkt i barnet med innagerende atferd sine interesser og styrker er viktig. Denne studien viser at personale som har en slik salutogen tilnærming bidrar til mestringsfølelse hos barnet. Dette er vesentlig for å bygge opp selvbildet til barnet med innagerende atferd som videre knyttes til barnets psykiske helse og livskvalitet. Det fjerde aspektet dreier seg om bevissthet og åpenhet om følelser i barnehagen. Et barnehagepersonale

som aktivt legger til rette for at barna skal utvikle evne til følelsesregulering og mentalisering ses som nødvendig for å styrke psykisk helse og livskvalitet. Dette gjelder uavhengig av atferden til barnet, men studien viser at barn med innagerende atferd har større behov for voksenhjelp da det ofte ikke hevder seg selv i situasjoner med andre barn. En femte og siste implikasjon dreier seg om å simpelheten ha aksept for atferden. Dette forutsetter et tett foreldresamarbeid og Cain (2012) sitt ståsted.

6. Avslutning

I denne studien har jeg belyst følgende problemstilling: «Hvordan opplever pedagoger i barnehagen at de arbeider for å fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd i barnehagen?». For å undersøke denne problematikken utførte jeg en kvalitativ studie hvor jeg intervjuet seks pedagoger som er ansatt i barnehage. Med utgangspunkt i hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapelig ståsted ønsket jeg å få innsikt i hvordan pedagogene opplever at de selv arbeider for å fremme psykisk helse og livskvalitet.

Ansatte i barnehagen har mange arbeidsoppgaver og skal i tillegg forholde seg til Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Personalet i barnehagen er pålagt å tilrettelegge for hvert enkelt barns forutsetninger og behov, noe som naturligvis kan by på noen utfordringer. Denne studien har fokusert på hvordan pedagoger i barnehagen arbeider for å fremme psykisk helse og livskvalitet spesifisert mot barn med innagerende atferd. Resultater i denne studien tyder på at årsaken til innagerende atferd, med utgangspunkt i Lund (2012) og Cain (2012) sine ulike ståsteder, er avgjørende for at personalet skal kunne tilrettelegge og tilpasse hensiktsmessig for barnet. Dette ligger til grunn for å kunne tilby barnet en god barnehagehverdag som videre påvirker livskvaliteten hos barnet. Dette stiller noen krav blant personalet, og studien har pekt på blant annet relasjonskompetanse som vesentlig i dette arbeidet. Tillitt og trygghet er to sentrale forutsetninger for å bygge både gode voksen-barn og barn-barn relasjoner. Funn i denne studien viser at trygghetssirkelen (Marvin et al., 2002), er viktig som grunnlag for å skape trygghet hos barnet. Det gjelder uavhengig av atferd hos barnet, men barn med innagerende atferd kan ha større behov for at det er godt tilrettelagt for trygghet, herunder forutsigbarhet. Årsaken til dette er at barn med innagerende atferd kan ha vansker med å inngå i nære relasjoner med andre mennesker. Et godt foreldresamarbeid er en forutsetning for å kunne tilby barnet med innagerende atferd barnehagetilbudet det har krav på. Resultatene i studien viser til at følelseskompetanse står sentralt for å fremme psykisk helse og livskvalitet blant barna generelt. Likevel har barn med innagerende atferd i større grad vansker med å hevde seg selv og er derfor ofte avhengig av støtte fra en voksen som beskriver følelsene og forsøker å finne årsaken til hvorfor følelsene oppsto.

Studien gir noen indikasjoner for videre forskning. Deltakerne i denne studien opplever ofte at barn med utagerende atferd blir prioritert, og noen av pedagogene knyttet språk som en indikator på innagerende atferd. Dette ville vært interessant å drøfte nærmere, men på grunn av studiens avgrensning kan et framtidig forskningsspørsmål dreie seg om det er nødvendig å styrke det spesialpedagogiske fagfeltet i barnehagelærerutdanningen. På den andre siden begrunnet pedagogene den utagerende atferden som prioritering med ressursmangel, både økonomisk og personalet, som medfører lite tid og rom til å prioritere hvert enkelt barn. Videre forskning som kunne vært aktuelt er å se dette i sammenheng med de ytre, politiske rammene barnehagen må forholde seg til, samtidig som personalet er pålagt å følge Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017b) og Barnehageloven (2005).

Jeg håper at denne studien bidrar til å belyse tematikken ved å gi mer kunnskap og innsikt i hvordan pedagoger arbeider for å fremme psykisk helse og livskvalitet blant barn med innagerende atferd i barnehagen.

Referanser

- Anderson, V., Spencer-Smith, M., & Wood, A. (2011). Do children really recover better? Neurobehavioural plasticity after early brain insult. *Brain*, 134(8), 2197-2221. <https://doi.org/10.1093/brain/awr103>
- Andresen, S., Fegter, S. & Hurrelmann, K. (2017). How Children See Well-Being, Poverty, and Justice: The Focus of the Third World Vision Child Study. *Well-being, Poverty and Justice from a Child's Perspective: 3rd World Vision Children Study*, 17, 1-22. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57574-2_1
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1998). The sense of coherence: An historical and future perspective. I H. I. McCubbin, E. A. Thompson, A. I. Thompson, & J. E. Fromer (Red.), *Resiliency in families series, Vol. 1. Stress, coping, and health in families: Sense of coherence and resiliency* (s. 3–20). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, Inc.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ashworth, P. (2015). Conceptual foundations of qualitative psychology. I J. A. Smith (Red.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3. utg.) (s. 4-24). Los Angeles: Sage.
- Askland, L. (2020). *Kontakt med barn. Innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
Lastet ned 11.01.21
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter: Vedtatt av De forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
Lastet ned 15.04.21
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge: Utfordringer og muligheter. I E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-522). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative reasearch in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successfull qualitative reasearch: A practical guide for beginners*. Los Angeles: Sage.
- Cain, S. (2012). *Quiet: the power of introverts in a world that can't stop talking*. New York: Crown Publishers.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2021). *Three principles to improve outcomes for children and families*. Hentet fra https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2017/10/3Principles_Update2021v2.pdf

Lastet ned 28.03.2021

- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. I J.A. Smith (Red.) *Qualitative psychology: A practical guide to reasearch methods* (3. utg., s. 222-248). Los Angeles: Sage.
- Coplan, R.J. & Rubin, K.H. (2010). Social Withdrawal and Shyness in Childhood: History, Theories, Definitions, and Assessments. I: K.H. Rubin & R.J. Coplan (Red.), *The Development of Shyness and Social Withdrawal*. (s. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (4. utg.). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
Lastet ned 15.02.2021
- Drugli, M.B. (2018) Psykisk helse og psykiske vansker. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M.B. (Red.) (2018). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (2. utg., s. 219-240). Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M.B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dubow, E.F., Huesmann, L.R. & Boxer, P. (2003). Theoretical and Methodological Considerations in Cross-Generational Research on Parenting and Child Aggressive Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 185–192. <https://doi.org/10.1023/A:1022526325204>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2018, 14. mai). *Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge*. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/> Lastet ned 21.01.2021
- Folkehelseinstituttet. (2019a, 20. september). *Hva betyr livskvalitet og trivsel for barn og unges fysiske og psykiske helse?* Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/fakta-om-livskvalitet-og-trivsel-ho/>
Lastet ned 19.01.2021
- Folkehelseinstituttet. (2019b, 23. september). *Fakta om livskvalitet og trivsel*. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel/livskvalitet-og-trivsel/>
Lastet ned 21.01.2021
- Hallowell, E.M. (2005). *Happy child, happy adult – The childhood roots of adult happiness: a five-step plan*. London, UK: Vermilion.
- Helsedirektoratet. (2015). *Well-being på norsk* (IS-2344). Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/_attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf
- Howitt, D. (2019). *Introduction to qualitative methods in psychology* (4. utg.). Boston: Pearson.
- Johannessen, L.E.F, Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i en kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, P.S. (2017). *Robuste barn*. Oslo: Cappelen Damm.
- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning*. (2. utg.).

- Oslo: Kommuneforlaget.
- King, N., Horrocks, C. & Brooks, J. (2019). *Interviews in qualitative research*. (2. utg.). Sage Publications Ltd.
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skole. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis* 14(2), 122-139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Krause, C. (2012). Developing sense of coherence in educational contexts: Making progress in promoting mental health in children. *International Review of Psychiatry*, 23(6), 525-532. <https://doi.org/10.3109/09540261.2011.637907>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (Red.) (2013). *Barnas barnehage 2: Barn i utvikling*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Labella, M.H. & Masten, A.S. (2018). Family influences on the development of aggression and violence. *Current opinion in psychology*, 19, 11-16. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.03.028>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lund, I. (2011). Om å lytte til de stille stemmene. Innaggerende atferd som et atferdsproblem i skolen. *Tidsskriftet Specialpædagogik*, 3, 29-36.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lunde, S. & Størksen, I. (2014). *Snart førsteklassing: Med sosial kompetanse i ranselen*. Oslo: Pedlex.
- Marvin, R. S., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver-preschool child dyads. *Attachment & Human Development*, 4, 107-124
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (Red.) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Mørland, B. (Red.). (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- National Scientific Council on the Developing Child (2010). *Early experiences can alter gene expression and affect long-term development*. Working Paper No. 10. Hentet fra www.developingchild.harvard.edu. Lastet ned 06.03.21
- Neapolitan, J. (1981). Parental influences on aggressive behavior: A social learning approach. *Adolescence*, 16(64), 831-840.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo:

- Gyldendal akademisk.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S.L. (2019). *Folkehelse og livsmestring: Tanker, følelser og relasjoner*. Pedlex.
- Rutter, M. (2013). Annual research review: resilience-clinical implications. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 54, 474-487.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
- Ruud, E.B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Røkenes, O.H & Hanssen, P.H. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sagy, S. & Antonovsky, H. (2000). The development of the sense of coherence: A retrospective study of early life experiences in the family. *International journal of aging & human development*, 51(2), 155-166.
<https://doi.org/10.2190/765L-K6NV-JK52-UFKT>
- Sameroff, A.J. & Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. I F.D. Horowitz, E. M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. M. Siegel (Red.), *Review of child development research*, 4, 187-244. Chicago: University of Chicago Press.
- Seligman, M.E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Special issue on happiness, excellence, and optimal human functioning. *American Psychologist*, 55, 5-183.
- Sjøvik, P. (Red.) (2014). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3, 152-164.
- Smith, J.A. & Osborn, M. (2015). Interpretive phenomenological analysis. I J. A. Smith (red.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. (3. utg., s. 24-52). Los Angeles: Sage.
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 2. mars). *Barnehager*. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>
Lastet ned 28.03.2021
- Størksen, I. (2018) Sosial utvikling. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M.B. (Red.) (2018). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (2. utg., s. 79-105). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæteren, A.-L., Moen, T. & Rismark, M. (2019). Langsomhet i undervisningen – en infallsvinkel for å få barn med stille atferd mer deltakende i klasserommet. *Spesialpedagogikk*, 1, 33-43.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework For Action on special needs education. Hentet fra <https://en.unesco.org/themes/education/>
Lastet ned 19.04.21
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 28. mai 2020). Nye læreplaner - grunnskolen og gjennomgående fag vgo. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i->

grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/

Lastet ned 04.04.2021

- Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2012). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research*, 13(5), 493-510.
<https://doi.org/10.1177/1468794112451036>
- Vygotsky, L.S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weatherston, D.J. & Browne, J.V. (2016). What is infant mental health and why is it important for high-risk infants and their families? *Newborn and infant nursing reviews*, 16(4), 259-263.
<https://doi.org/10.1053/j.nainr.2016.09.026>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfælleskaber*. København: Hans Reitzel.
- WHO. (2018, 30. mars). Mental health: strengthening our response. Hentet fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
Lastet ned 21.01.2021
- Öhman, M. (2012). Det viktigste er å få leke. Oslo: Pedagogisk forum.
- Yardley, L. (2015). Demonstrating validity in qualitative psychology. I J.A. Smith (Red.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3. utg., s. 256-272). Los Angeles: Sage.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

- Gå gjennom informasjonsskrivet
- Informere om anonymitet, mulighet for å trekke seg og lydopptaker
- Presisere tema og hensikt med intervju

Utdanning og stilling

Hvor lenge har du jobbet i barnehage?

Begrepsforståelse

1. Hva legger du i begrepet «innagerende atferd»?
2. «Voksen-barn relasjon» er et kjent begrep i barnehagen. Hvordan vil du beskrive en god relasjon mellom voksen-barn?
3. Hva legger du i begrepene «livskvalitet» og «psykisk helse»?

Erfaringsbaserte spørsmål

4. Alle barn i barnehagen skal oppleve å bli sett står det i Rammeplanen. Hvordan erfarer du å oppdage innagerende atferd blant barn i barnehagehverdagen?
 - Opplevs det som utfordrende? I så fall, på hvilken måte?
5. Ut fra din erfaring i barnehage, kan du fortelle litt om dine opplevelser med barn med innagerende atferd?
6. Hvilke tanker og refleksjoner gjør du deg rundt slike situasjoner og barnets opplevelse av det?
7. På hvilken måte erfarer du voksen-barn relasjonen som vesentlig i betydningen av barns livskvalitet (og psykiske helse)?
8. Hvordan opplever du barn med innagerende atferd i møte med andre barn?
 - Ønsker de å leke med andre barn eller være alene?

Tilrettelegging i barnehagen

9. Hvordan arbeider dere for å ivareta barnets trygghet?
 - På hvilken måte arbeider dere med relasjonsbygging (voksen-barn)?
 - Gjennomfører dere tiltak for samspill og lek med andre barn? Hvilke?
10. Hvilken betydning tror du voksen-barn relasjonen kan ha for barns atferd?
11. Hvordan tilrettelegger dere for inkludering og deltakelse blant innagerende barn?
 - Hvordan er voksenrollen i lek og samspill mellom barna?
 - Hva oppleves som utfordrende?
12. På hvilken måte tilrettelegger du for at barn med innagerende atferd kan oppleve mestring?
13. Hva tenker du er innagerende barns utfordring(er) i en barnehagehverdag?
 - Hvordan tilrettelegger du og kollegene dine for at disse utfordringene kan føre til mestring?
14. Hva tenker du er det viktigste at du i voksenrollen gjør for å bidra til å forebygge innagerende barns psykiske helse?

Er det noe du ønsker å kommentere til slutt?

Forberedte du deg i forkant av intervjuet?

Hvordan var det å delta på dette intervjuet?

Vedlegg 2: Godkjenning av NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Voksen-barn relasjonens betydning for barn med innagerende atferd i barnehagen

Referansenummer

546150

Registrert

18.12.2020 av Celine Kvernhusvik Svarva - celineks@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ottar Ness, ottar.ness@ntnu.no, tlf: 90125312

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Celine Kvernhusvik Svarva, celineks@stud.ntnu.no, tlf: 93653820

Prosjektperiode

15.12.2020 - 31.12.2021

Status

22.01.2021 – Vurdert

22.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 22.12.2020. Behandlingen kan starte.

ANSATTE I BARNEHAGEN SIN TAUSHETSPLIKT

Barnehageansatte har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre

eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på barnehage, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og den ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner om taushetsplikten før intervjuet starter.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD

vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD om endring **22.01.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 22.01.2021. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.01.2021. Behandlingen kan fortsette. Endringen gjelder at Microsoft Teams er lagt til som en databehandler. NSD forutsetter at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Voksen-barn relasjonens betydning for barn med innagerende atferd i barnehagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan pedagoger erfarer arbeidet med voksen-barn relasjon blant barn med innagerende atferd i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masterprosjektet skal handle om betydningen av voksen-barn relasjonen i barnehagen for barn med innagerende atferd. Hensikten med forskningen er å få en innsikt i hvordan pedagoger erfarer og reflekterer angående barn med innagerende atferd og hvordan de arbeider for å skape en god barnehagehverdag. Fokuset skal rettes mot voksen-barn relasjonen, og barns psykiske helse og livskvalitet. Forskningsprosjektet har et omfang på 18000-27000 ord.

Forskningsspørsmål som vil bli analysert i prosjektet:

Hvordan arbeider pedagogene for å støtte barn med innagerende atferd?

Hvordan beskriver pedagogene at dette arbeidet påvirker barns psykiske helse og livskvalitet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i dette prosjektet er barnehageansatte med erfaringer rundt barn med innagerende atferd.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuet inneholder spørsmål om hvilke tiltak du gjør for å støtte barn med innagerende atferd og hvordan du opplever at dette kan påvirke barnets livskvalitet og psykiske helse. Jeg tar lydopptak fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til opplysninger hentet fra intervju er veileder, Ottar Ness, og student, Celine Kvernhusvik Svarva.
- Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil bli anonymisert og vil bli lagret adskilt fra øvrige data. Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen 31.12.2021. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet etter transkripsjon av intervju.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt ved pedagogikk og livslang læring ved Ottar Ness (veileder). E-post: ottar.ness@ntnu.no. Celine Kvernhusvik Svarva (student). E-post: celineks@stud.ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. E-post: thomas.helgesen@ntnu.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ottar Ness
(Forsker/veileder)

Celine Kvernhusvik Svarva
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Voksen-barn relasjonens betydning for barn med innagerende atferd i barnehagen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Mitt navn er Celine Svarva og er utdannet barnehagelærer fra Dronning Mauds Minne Høgskole. Nå er jeg masterstudent i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk, ved NTNU. Jeg er nå i gang med min avsluttende masteroppgave, hvor jeg ønsker å få større innsikt i temaet barn med innagerende atferd og voksen-barn relasjonens betydning for å fremme barnets psykiske helse. Problemstillingen min er foreløpig: *Hvordan kan voksen-barn relasjonen i barnehagen bidra til å fremme psykisk helse blant barn med innagerende atferd?*

Dette er en kvalitativ studie, hvor jeg ønsker å benytte meg av intervju. Som et bidrag til forskningsprosessen vil jeg intervju utdannede barnehagelærere/førskolelærere. Under intervjuet vil jeg benytte meg av lydbåndopptaker. Jeg anslår at intervjuet vil vare i omtrent en time. Ved innhenting av personlige opplysninger vil dette kun innebære utdanning og hvor lenge informanten har jobbet i barnehage.

Deltagelse er frivillig, og informanten kan trekke seg når som helst fra studien uten nærmere begrunnelse. Innhentet informasjon og lydopptak vil bli behandlet konfidensielt, hvor alt av opplysninger vil bli anonymisert. Dette innebærer at ingen enkeltpersoner eller barnehager vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Lydopptak og datamaterialet vil bli slettet når prosjektet er ferdigstilt, dette forventes å være innen 15. mai 2021.

Ved spørsmål kan du kontakte meg på e-post: celineks@stud.ntnu.no eller på telefon: 93653820. Du kan også kontakte min veileder, Ottar Ness, på e-post: ottar.ness@ntnu.no. Du har rett til å be om innsyn, retting, begrensning, sletting og dataportabilitet (kopi). Du har også rettigheter til å klage til datatilsynet om opplysninger ikke blir behandlet etter avtalt samtykke. NTNU sitt personombud er Thomas Helgesen og kan kontaktes på e-post: thomas.helgesen@ntnu.no.

Med vennlig hilsen

Celine Svarva

Samtykke

Jeg har lest og forstått det som står ovenfor, og ønsker å delta i intervjuet.

Signert av prosjektdeltaker, dato

