


Christel Isabella Stene

# **Sjenanse og innagerende atferdsvansker hos barn i barnehagen – oppmerksomhet, oppdaging og tilrettelegging.**



- En kvalitativ intervjustudie med spesialpedagoger og pedagogiske ledere

Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og skoleutvikling, Vestfold  
Postboks 235  
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2016 Christel Isabella Stene

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Barnehagen har et overordnet mål som tilsier at institusjonen skal være en arena hvor det praktiseres etter kjerneverdiene: utvikling, trivsel og læring, for å danne gode grunnlag slik at barna kan bli aktive samfunnsdeltagere i et demokratisk samfunn. For å kunne oppnå dette er det viktig at barn møter gode psykososiale miljø, og relasjonssterke voksne som tar enkeltbarnets psykiske helse på alvor. Avhandlingen tar for seg tematikken stille atferdsproblematikk i barnehagen, og videre barnehagens møte og forståelse av dette fenomenet. Forskning viser til en sammenheng mellom stille atferdsproblematikk som ikke blir oppdaget, og utfordringer senere i livet, knyttet til både skolegang og i voksenlivet. Og forskning belyser hvordan stille atferdsproblematikk kan være et stort hinder for et barn i sin barnehagehverdag. Dette er delvis bakgrunnen for prosjektet, hvor forskningsspørsmålet har vært følgende:

*Hvilke fokus har spesialpedagoger og pedagogiske ledere på tematikken sjenanse og øvrig innagerende atferd i den daglige barnehagehverdagen? Hvordan oppdages barn med disse vanskene, og på hvilken måte tilrettelegges det for at barna skal kunne oppleve trivsel, utvikling og læring i sin barnehagehverdag?*

Avhandlingens teoretiske rammeverk er preget av en induktiv tilnærming, og tar for seg en teoretisk redegjørelse for innagerende atferd som fenomen. Dette i henhold til hva det kan innebære og hvordan denne atferden kan utspille seg i ulike dimensjoner. Videre redegjøres det for risiko – og beskyttelsesfaktorer knyttet til barn som står i fare for å ha eller utvikle et stille atferdsproblem. Mobbeproblematikk relatert til innagerende vansker trekkes frem, og teorikapittelet avsluttes med å belyses relasjons – og kommunikasjonsarbeids betydning i tilknytning til barn med innagerende vansker.

I prosjektet er det anvendt en kvalitativ tilnærming, hvor dette har innebåret bruk av semistrukturert intervju. Intervjuene er gjennomført med et utvalgt bestående av pedagogiske ledere og spesialpedagoger i kommunale barnehager på Østlandet.

Hovedfunn gjennom studien er at innagerende atferd som fenomen ikke vies stor oppmerksomhet i barnehagehverdagen, selv om samtlige i utvalget trekker frem dette som særlig viktig. Og at innagerende vansker har en tendens til å bli assosiert med han eller hun som henger ved gjerdet alene. Det er videre et funn at fokus på innagerende

vansker muligens er preget av et oppmerksomhets fokus, hvor tid og ressurser fører til at disse barna forsvinner litt, da disse vanskene ikke krever samme type oppmerksomhet som en utagerende atferd. Ubevisst oppmerksomhet på fenomenet, gjennom et generelt blikk på barns sosiale trivsel, utpeker seg i prosjektet. Et ytterligere funn er ansatte i barnehagen og spesialpedagogers ulike roller i et arbeid knyttet til å oppdage. Avslutningsvis vil jeg trekke frem funn som omhandler at størrelse på barnehager kan ha betydning for hvorvidt et barn med internaliserte vansker oppdages, og at en årvåkenhet knyttet til mobbeproblematikk kan være en arena for å oppdage barn med innagerende utfordringer.

Funn gjennom dette prosjektet kan vise til at det er ubrukte ressurser i barnehagen, knyttet til både fokus – oppdagelses – og tilretteleggingsarbeid for barn med utfordringer i sin barnehagehverdag som følge av et stille atferdsproblem.

## **Abstract**

The nursery school has an executive goal, which says that the institution is meant to be an arena where the practice complies with the core values; development, thriving and learning, this to, among other things, form solid foundations so that the children can be active participants in a democratic society. This kind of work means that children are met with good psychosocial environments and adults who take the mental health of each child seriously. In this context, the thesis addresses the themes nursery school children's internalized behavioural difficulties, and further on the nursery school's way of meeting and understanding children with these difficulties. Research refers to a connection between internalized behavioural difficulties which are not discovered, and challenges later in life. This is both regarding schooling and in adulthood. Further, research refers to how internalized behavioural difficulties can be a great obstruction for a child in the everyday life in a nursery school. This is partial the background for the project where the research question has been the following:

*What kind of focus do special education teachers and educational leaders have on the theme shyness and otherwise internalized behavior in the nursery school's everyday life? How are children with difficulties related to internalization discovered, and how are things organized so that these children shall be able to experience thriving, development and learning in their everyday life in nursery school?*

The thesis' theoretical framework is influenced by an inductive approach and addresses a theoretical statement about internalized behaviour as a phenomenon. This according to what this can contain and how this behaviour can outplay itself in different dimensions. Further the risk and protection factors related to children who are in danger of having or develop internalized behavioural difficulties get explained. Problems regarding bullying in relation to internalized difficulties are emphasized. As a closure in the chapter about theory, the meaning of the work with relations and communication in connection to problems regarding internalized behaviour are shed some light on.

There has been used a qualitative approach in the project, where this has required the usage of semi structural interview as method. The interviews are carried out with a

selection consisting of educational leaders and special education teachers in municipal nursery schools in Østlandet (Easter Norway).

The main findings throughout the study are that internalized behaviour as phenomenon is not shown great attentions in the nursery school's everyday life, even though everyone in the selection singles this out as particularly important. And that internalized difficulties have a tendency to become associated with he or she who hangs by the fences by themselves. It is further more a finding that focus on internalized difficulties is possibly being affected by an unconscious attention through a general look at children's social thriving. Another finding is the different roles of the employees and special educators in a nursery school in a task linked to discovery. As an ending I am going to focus on findings regarding that the size of nursery schools may have an impact on the discovery of a child with internalized difficulties, that the focus on social and emotional difficulties often are captured by children who act out, and that awareness linked to problems regarding bullying can be an arena to discover children with internalized challenges.

Findings throughout this project can demonstrate that there are unused resources in the nursery school, this linked to a work on focus, discovery and adaption for children with challenges in their everyday life in nursing school as a consequence of an internalized behavioural difficulty.

## **Innholdsfortegnelse**

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>5</b>
<b>Innholdsfortegnelse.....</b>	<b>7</b>
<b>Forord. ....</b>	<b>9</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>10</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.2 Formål med studien .....	12
1.3 Forskningsspørsmål, utdyping og avgrensing. ....	13
1.4 Avhandlingens struktur og oppbygning. ....	14
<b>2. Teori .....</b>	<b>15</b>
2.1 Sjenanse og innagerende vansker .....	15
2.1.1 Fire hovedkategorier av innagerende atferd .....	17
2.2 Dimensjoner ved innagerende atferd.....	19
2.3 Risiko – og beskyttelsesfaktorer .....	22
2.4 Mobbeproblematikk og sårbare barn.....	27
2.5 Relasjons – og kommunikasjonskompetanse.....	28
<b>3. Vitenskapsteori og forskningsmetode .....</b>	<b>33</b>
3.1 Et kvalitativt forskningsopplegg.....	33
3.2 Hermeneutisk tilnærming.....	34
3.3 Semistrukturert intervju og intervjuguide .....	36
3.4 Forskningsetiske spørsmål og vurderinger .....	37
3.5 Utvalg og om informantene .....	39
3.6 Gjennomføring.....	40
3.7 Validitet .....	41
3.8 Reliabilitet .....	45
3.9 Transkribering.....	46
3.10 Analytisk fremgangsmåte.....	46
3.11 Metodiske utfordringer.....	48
<b>4. Presentasjon av funn .....</b>	<b>49</b>
4.1 Fokus på innagerende vansker og sjenanse.....	49
4.1.1 Tanker om hva en innagerende vanske kan innebære for et barn .....	50

4.1.2 Erfaringer .....	51
4.2 Hvordan oppdages barn med et stille atferdsproblem? .....	52
4.2.2 Observasjonens rolle i å oppdage .....	55
4.2.3 Bruk av bøker for å oppdage .....	55
4.3 Tilrettelegging for barn med et stille atferdsproblem.....	56
4.3.1 Tilrettelegging knyttet til barnesyn og syn på barnehagens betydning .....	57
4.3.2 forutsigbarhet, dagsplaner og stabilitet .....	58
4.3.3 kjennskap til beskyttelse – og risikofaktorer i et tilretteleggingsarbeid.....	59
4.3.4 Størrelse på barnegruppe.....	61
4.3.5 Om respekt for barns livsverden.....	61
4.3.6 Relasjonsarbeid for å gi oppmerksomhet, oppdage og tilrettelegge .....	62
<b>5. Drøfting og refleksjoner knyttet til funn.....</b>	<b>63</b>
5.1 Spesialpedagogenes og pedagogiske lederes opplevelse av fokus .....	63
5.2 Spesialpedagogenes og pedagogiske lederes opplevelser av å oppdage.....	67
5.3 Spesialpedagogenes og pedagogiske lederes opplevelse av å tilrettelegge .....	72
5.4 Relasjonskompetanses rolle i møte med innagerende vansker .....	75
<b>6. Avslutning .....</b>	<b>78</b>
6.1 Formål .....	78
6.2 Oppsummering og konklusjon.....	78
6.3 Avsluttende kommentar .....	80
<b>7. Referanser/litteraturliste.....</b>	<b>82</b>
<b>8. Oversikt over tabeller og figurer .....</b>	<b>87</b>
<b>9 Vedlegg .....</b>	<b>88</b>



## Forord

Drivkraften for dette prosjektet har vært et mange års brennende engasjement for tematikken stille barn og unge, som strever innvending. Jeg er utrolig takknemlig for mange støttespillere i prosessen. I første rekke vil jeg takke de ulike spesialpedagogene og de pedagogiske lederne som både har viet tid til å ta del i prosjektet, og har gitt meg innblikk til sine erfaringer og kunnskaper. Deretter vil jeg takke medstudenter for godt samarbeid og oppløftende samtaler og kommentarer i prosesser som har vært utfordrende. Jeg har fått erfare at det å ha kontakt med noen som er «i samme båt» kan være svært motiverende, og til stor hjelp. Jeg vil takke veileder Solveig Irene Nordtømme, for god veiledning og tilgjengelighet som har resultert i mange kritiske refleksjoner og endringer på prosjektet. Avslutningsvis vil jeg takke familie, kjæreste og venner som har vært svært tålmodig og forståelsesfull ovenfor min ikke – tilstedeværelse, spesielt i det siste halvåret. Takk for at dere er dere, nå gleder jeg meg til å komme meg ut i full jobb igjen, og å ta tak i dagliglivets gleder og utfordringer, men først: god sommer!

Tønsberg, juni 2016

Christel Isabella Stene

# 1. Innledning

Avhandlingens første kapittel vil omhandle bakgrunn for valg av tematikk og formålene til prosjektet. Videre vil prosjektets forskningsspørsmål presenteres i sammenheng med en utdyping og avgrensing. Avslutningsvis beskrives avhandlingens oppbygning og struktur.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I utdanningssystemet i Norge skal alle gis et godt grunnlag for livslang læring. Dette innebærer at alle barn skal gis de samme mulighetene til å utvikle ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er viktige for å bli aktive samfunnsdeltakere og kunne leve gode liv (St.meld. nr.16 (2006-2007)). Undersøkelser utført av statistisk sentralbyrå (2016) viser til en gjennomsnittlig dekningsgrad av barn som går i barnehage i Norge på 90 %, hvorav barn i alderen 3-5 år hadde en dekningsgrad på ca. 97%. Tallene viser til at majoriteten av barn i Norge tilbringer store deler av sin barndom i barnehagen. Dette medfører at vi med arbeidsarena i barnehagen har et enormt ansvar for å skape et trygt, godt og stimulerende førstemøte mellom barn og utdanningssystem. Formulert på en annen måte kan det sies at i barnas møte med barnehagen, legges grunnfundamentet for utvikling og læring.

Jo Tenfjord og Johan Øian (1956) formidler gjennom en av sine barneviser at «meget er forskjellig men det er bare utenpå, og meget er forskjellig men inni er vi like». Vi vet i dag at meget er forskjellige både utenpå og innvendig. Dette billedliggjør Askland og Sataøen (2011 s. 19) godt gjennom en metaforisk beskrivelse av barns utvikling som unike edderkoppnett, som i hvert sitt tempo med hver sine tråder og mønstre må veves på plass. Dette innebærer at barnehagen er en arena som i første rekke består av en stor uensartet barnegruppe, med mange ulike barn og mange individuelle forutsetninger og behov. For at barnehagen skal kunne tilby et likeverdig tilbud av god kvalitet til denne heterogene barnegruppen, med et mål om at det skal oppleves trygt, inkluderende og stimulerende for alle, må det tas høyde for at tilbudet gir enkeltbarnet mulighet til å delta i barnehagens dagligliv ut i fra egne forutsetninger, kompetanser og utviklingsnivå (KD, 2011).

I mitt Prosjekt har jeg valgt en tematikk som omhandler barn med sosiale – og emosjonelle vansker i form av en atferd som er innagerende, hvor dette påvirker sosial – og emosjonell trivsel og utvikling i barnehagehverdagen. I vestlige land er forekomsten av alvorlige psykososiale problemer blant barn og unge høy, nærmere 20 % (Rye, 2011). Videre viser internasjonal forskning til tall som tilsier at det er mellom 4 og 20 % av barn fra 4 – 18 år som har utfordringer knyttet til innagerende atferd, hvor bare en liten del av disse barna får en spesiell tilrettelegging (Lund, 2012). Dette er oppsiktsvekkende når man vet at tidlige psykososiale problemer hos barn i barnehagealder, ofte vedvarer videre både skolegangen og i voksenlivet (Rye, 2011).

Helsedirektoratet (2015) viser til at så mange som 6 til 12% av befolkningen lider av depresjon til enhver tid. Hadde man oppdaget flere barn med innagerende vansker allerede i barnehagen, ville det kanskje ha resultert i færre voksne med depresjoner? Dette viser til at det er viktig at barnehagen som førstemøte mellom barn og utdanningssystem, ser betydningen av å rette oppmerksomhet på psykososial trivsel. Hvor det er avgjørende at barn som har psykososiale utfordringer møter kunnskapsrike og relasjonssterke voksne som klarer å oppdage dem, og videre vet noe om hvordan det kan tilrettelegges for disse barna (Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland, 2011). Dette omhandler blant annet kunnskap om innagerende atferd og sjenanse som fenomen, hvilke signaler som bør fanges opp, og hva som kan være årsaken til skjevutviklingen (Drugli, 2013). Dette aktualiseres også gjennom Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2011), som viser til at barnehagen må være seg særlig bevisst på sitt ansvar knyttet til forebygging og oppdaging av barn med særskilte behov. Barnehagen står i en unik posisjon med et stort ansvar og en viktig rolle, knyttet til å sikre tidlig hjelp til barn som av forskjellige årsaker har behov for ekstra oppfølging og støtte (Rye, 2011). Dette kan bidra til å forebygge sosial ulikhet og vansker senere i livet (St.meld. nr. 41 (2008-2009)).

Problematikk i barnehagen knyttet til innagerende atferd og sjenanse ligger i skyggesiden til utagerende atferd, og det er mange som ikke oppdages (Lund, 2012). Dette kan skyldes at fenomenet er svært komplekst i henhold til hva det innebærer, og hvordan det kan avdekkes. Det kan omhandle at stille barn ikke krever oppmerksomhet eller tiltak gjennom atferden (Lund, 2012). Og det kan delvis være et resultat av en tematikk som ikke vies nok fokus i dagens barnehagehverdag (Drugli, 2013). Videre kan det omhandle litteraturens to ytterpunkter knyttet til å definere en innagerende atferdsproblematikk:

faren ved å definere en atferd som et problem når den ikke er et problem for barnet, og faren ved og ikke definere en atferd som et atferdsproblem når dette hemmer barnet knyttet til både trivsel og utvikling (Lund, 2012). I henhold til disse ytterpunktene er det viktig at voksne i barnehagen stiller spørsmål vedrørende hvem en eventuell utfordrende atferd er et problem for, personalet eller barnet? Videre er det viktig at ansatte i barnehagen innehar gode holdninger og kunnskap i møte med barn som har disse utfordringene, slik at det kan skilles mellom barn som selv velger å trekke seg litt unna uten at det ligger noe atferdsproblem bak, og de barna med tilbaketrukken atferd som bygger på en innagerende vanske (Drugli, 2013). For å kunne skille mellom dette belyser Bru (2011) at det innebærer at vi som arbeider i barnehagen er bevisst på at barnesyn, kunnskaper om barns utvikling, og kunnskaper om barns ulike risiko – og beskyttelsesfaktorer påvirker måten vi handler eller ikke handler ovenfor barn.

Som forholdsvis nyutdannet førskolelærer med halvannet års yrkeserfaring som pedagogisk leder, har jeg møtt på barn med atferdsuttrykk som har vært utfordrende å forstå. Og jeg har videre erfaringer med kollegaer som forteller om tilsvarende opplevelser. Mitt inntrykk av grunnutdanningen bærer preg av lite fokus på kunnskap om sosiale – og emosjonelle vansker, og dette er noe jeg ser nødvendigheten av å løfte frem. Spesielt i henhold til stille atferdsproblemer hos barnehagebarn (Lund, 2012). Denne nødvendigheten bygger på min virkelighets forståelse som tilsier at det finnes barn i barnehagen med psykiske vansker knyttet til sterk sjenanse og annen innagerende atferdsproblematikk, og at dette kan være en stor utfordring for de barna det gjelder, spesielt om de ikke blir oppdaget. Denne forståelsen har i tillegg til egenopplevde situasjoner i barnehagen, ankerpunkt i blant annet Rye (2011), Lund (2012) og Drugli (2013) sine fremstillinger om fenomenet.

## **1.2 Formål med studien**

Et av prosjektets formål har vært å undersøke hva erfarne spesialpedagoger og pedagogiske ledere tenker om innagerende vansker blant barnehagebarn. Dette i henhold til hvilken oppmerksomhet som vies til tematikken i barnehagens dagligliv, og hvilke erfaringer og tanker de ulike pedagogene har om hvordan atferdsvansker som dette kan oppdages og møtes. Postholm (2008) skriver at teori ikke er en virkelighet, men en måte vi pedagoger velger å forstå virkeligheten ut i fra. Det er derfor spesielt interessant å undersøke hvordan disse individuelle virkelighetene vektlegger og forstår arbeidet med

barn som har innagerende vansker i barnehagen. Dette innhentede materialet har igjen hatt som formål å bli fortolket ut i fra en større helhet enn bare seg selv. Og utvalget bestående av både spesialpedagoger og pedagogiske ledere er valgt for å undersøke hvilken betydning de ulike rollene kan ha i tilknytning til å oppdage og tilrettelegge.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det er viktig at et prosjekts tematisering og formål drøftes opp mot dets relevans og verdi i henhold til kunnskapen som søkes, og hvorvidt det kan ha noen verdi for videre arbeid i tilknytning til menneskelige situasjoner som preges av tematikken. Dette handler om å undersøke et fenomen som kan gi økt innsikt i barn og ungdoms utvikling, læring og oppvekst, hvor dette er kjernen, bakteppet og visjonen som må ligge til grunne i utførelsen av spesialpedagogisk forskning (Befring, 2015). Relatert til mitt prosjekt har formålet vært å bidra til kunnskapsutvikling, og videre løfte frem og gi innsikt til tematikken sosiale – og emosjonelle vansker i form av stille atferdsproblematikk i barnehagen. Dette er relevant og har verdi fordi prosjektets tematisering, og kunnskap som jeg har søkt etter er preget av et forskningsfelt som tilsier at forskning på førskolebarns psykiske helse ligger 30 år etter, sammenlignet med forskning på eldre barn og unge (Angold og Egger, 2004).

Mitt personlige formål for prosjektet har vært å innhente økt kunnskap om tematikken for å kunne være bedre rustet i møte med, og i prosessen knyttet til å oppdage barn som har utfordringer med sjenanse og øvrige innagrende vansker. Avslutningsvis er det et personlig formål å ferdigstille mastergraden min innenfor spesialpedagogikk.

### **1.3 Forskningsspørsmål, utdyping og avgrensning.**

Barnehagen har et overordnet mål som tilsier at barnehagen skal være en trygg arena, fylt med rom for utvikling, gode mestringssituasjoner, omsorg og trivsel (KD, 2011). Det å ha en vanske som innebærer innagering eller som Lund (2012 s. 14) omtaler det: et stille atferdsproblem i form av blant annet sjenanse, kan skape store utfordringer for et barn. Det er avgjørende at disse barna møter en barnehage som har fokus på et godt psykososialt miljø med kompetente voksne som klarer å oppdage de, og vet noe om hvordan det kan tilrettelegges (Lund, 2012). Med dette, prosjektets bakgrunn og formål og en nødvending avgrensning knyttet til en omfattende tematikk har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

*Hvilke fokus har spesialpedagoger og pedagogiske ledere på tematikken sjenanse og øvrig innagerende atferd i den daglige barnehagehverdagen? Hvordan oppdages barn med disse vanskene, og på hvilken måte tilrettelegges det for at barna skal kunne oppleve trivsel, utvikling og læring i sin barnehagehverdag?*

For å kunne svare på forskningsspørsmålet finner jeg det relevant å redegjøre for hva begrepene innagerende vansker og sjenanse innebærer, og utvalgte faktorer som kan gjøre et barn sårbart for å utvikle dette atferdsproblemet. Som følge av en induktiv tilnærming (Dalen, 2013), har jeg trukket frem utvalgte aspekter som er viktige å vektlegge i arbeidet med disse barna. Gjennomgående i avhandlingen skrives det om barn med innagerende vansker, fremfor innagerende barn. Dette er et bevisst valg fra min side, da et barn ikke er en vanske, men kan ha utfordringer som resulterer i at barnet kan oppleve hindringer i sin væren, i gitte situasjoner og kontekster (Lund, 2012).

#### **1.4 Avhandlingens struktur og oppbygning.**

Avhandlingen starter innledningsvis med å ta for seg bakgrunnen for valgt tema, og hvorfor tematikken er relevant å belyse. Videre trekker jeg frem forskning og teori som er relevant for prosjektets fokusområder, studiens vitenskapsteoretiske perspektiv, metode og forskningsetikk. Deretter kommer en presentasjon av mine forskningsfunn, med påfølgende drøfting – og refleksjon. Avslutningsvis vil jeg oppsummere mine forskningsfunn gjennom studien, og vise til temaer som kan være relevant å forske på videre.

## 2. Teori

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket for prosjektet. Studien har blitt gjennomført med en induktiv tilnærming, noe som tilsier at den empirigenererte analysen har vært førende knyttet til teori som blir trukket frem (Dalen, 2013). Teorikapittelet struktureres slik: redegjørelse for innagerende atferdsproblematikk og sjenanse, fire dimensjoner ved innagerende atferd, kjennskap til et barns beskyttelses- og risikofaktorer, betydningen av å være årvåken for en eventuell mobbeproblematikk i barnehagen og betydningen av relasjonsarbeid med barn som har innagerende atferdsproblemer.

Overordnet for teori som fremstilles er et syn på trivsel, utvikling og lek i tråd med et sosiokulturelt læringsperspektiv (Vygotsky, 1978). Et barns opplevelse av trygghet har betydning for et barns læringsmuligheter, og en tilrettelegging hvor barnet møtes der han eller hun er i sin utvikling kan være helt avgjørende for et barn (Vygotsky, 1978). For mitt prosjekt vil dette spesielt innebære at voksne ser verdien av å fungere som støttende stillaser (Bruner, 1986), som kan bidra til et barns utvikling innenfor den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978 s, 84). Denne sonen innebærer barnets muligheter til å utvikle seg når barnet får hjelp fra kompetente andre i form av både voksne og barn.

### 2.1 Sjenanse og innagerende vansker

Som en del av det sammensatte fenomenet sosiale – og emosjonelle vansker finner vi begrepet innagerende atferdsproblematikk (Kvelling, 2009). Det finnes ingen universell definisjon på fenomenet, da det er preget av forskjellige fagfelt, med ulikt innhold knyttet opp mot begrepet. I mitt prosjekt har jeg forholdt meg til sosiale – og emosjonelle vansker som en faglig betegnelse knyttet til barn som har følelsesmessige eller sosiale utfordringer, hvor utfordringene er såpass store at barna som følge av dette blir hemmet i å skape seg meningsfulle dager i barnehagen knyttet til trivsel, utvikling og læring (Holmberg, 2002). Og jeg har forholdt meg til fenomenet som innagerende og utagerende vansker, i henhold til utfordringer med blant annet: selvkontroll, selvhverdelse, samarbeidsevne, ansvarlighet, empati (Ogden og Hagen 2008) og sjenanse (Lund, 2012).

Når jeg nå skal bevege meg spesifikt inn på innagerende atferd, har jeg med bakgrunn i blant annet Lund (2012) en forståelse som tilsier at innagerende atferd må sees i sammenheng med barnets samspill med omgivelsene, og en forståelse av sjenanse som et

mulig innagerende atferdsproblem. Begrepet sjenanse blir i mitt prosjekt brukt i henhold til Lunds (2012 s. 20) fremstilling av fenomenet, en emosjonell smerte forkledd som et skjult budskap knyttet til noe som er i ubalanse. Denne sjenansen er videre ikke nødvendigvis en «fiende», det kan være en forsvarsmekanisme som barnet kan skjule seg bak i situasjoner som utfordrer.

Innagerende atferd kan defineres som usikkerhet og sårbarhet hovedsakelig knyttet til prosesser hvor et barn opprettholder negative følelser, tanker og opplevelser, og dette vendes innover mot barnet selv (Lund, 2012). Hvor utfordringene ofte ikke ligger i barnet, men kan oppstå når det møtes av krav og forventninger fra omgivelsene som barnet ikke klarer å imøtekomme. Dette kan resultere i at noen barn vender følelsene mot seg selv, andre utagerer ved å vende følelsene sine ut mot verden og noen vender følelsene sine både innover mot seg selv og ut mot verden (Lund, 2012 s. 22). Samlet sett ligger forekomsten av innagering, utagering og en komorbiditet, altså en blandet ageringsform på omtrent en tredjedel hver (Kvello, 2009 s. 26). Innagerende og utagerende atferd kan illustreres slik:



*Figur 2-1: Atferd som utfordrer (Lund, 2014 s. 117).*

Det naturlig at alle barn både innagerer og utagerer med jevne mellomrom, dette kan være med på å skape utfordringer knyttet til å skille mellom en atferd som kan være vanskelig her – og – nå, en generell atferd som utøves uten at det ligger et atferdsproblem bak, og en atferd som utøves med bakgrunn i et atferdsproblem (Drugli, 2013). Dette betyr at et barn som har en atferd preget av å være stille, forsiktig og sjenert ikke innebærer at en som voksen automatisk skal møte, definere og forstå barnet som et barn med vansker (Lund, 2012). Dette ble nevnt innledningsvis i underkapittel 1.1 bakgrunn for valg av tema i henhold til to ytterpunkter ved innagerende atferd. Men barn som har en tilbaketrukket atferd som gir uttrykk for at de har det vanskelig, og atferden er en betydelig utfordring for både omgivelsene og barnet (Lund, 2012), trenger at voksne som



de er i samspill med er kapabel til å oppdage dette og møter barnet heretter med forståelse, tilrettelegging og anerkjennelse (Drugli, 2013). Dette innebærer at problematferden må kartlegges knyttet til konteksten og relasjoner den utspiller seg i, atferdens frekvens, innvirkning som den eventuelt har på barnets livskvalitet og sosiale konsekvenser av atferden (Lund, 2012). Dette med sosiale konsekvenser er særlig viktig, da det ofte er en sammenheng mellom sosiale vansker og aktuell problematferd. Fordi vanskene ofte fører til utfordringer med å fungere i sosiale samspill, og utfordringene i det sosiale spillet kan føre til at de innagerende vanskene blir forsterket (Kvillo, 2009). Eksempler på andre mulige virkninger av en innagerende vanske som utpeker seg, innebærer hindring av læring, vansker med tillitt og følelse av trygghet, og utfordringer med å formidle sårbarhet (Lund, 2012). Jeg skal nå bevege meg videre inn på fire hovedkategorier av innagerende atferdsvansker, og hvordan disse kan utspille seg for et barn i en barnehagehverdag.

### 2.1.1 Fire hovedkategorier av innagerende atferd

Stille atferdsproblemer kan vise seg på en mangesidig måte, men hovedsakelig deles fenomenet opp i fire hovedkategorier: angst, psykosomatiske plager, depresjon og sosial tilbaketrekning (Merrell, 2008). Jeg har valgt å redegjøre for alle de fire hovedkategoriene da jeg har en forståelse som tilsier at alle er relevante vansker som et emosjonelt sårbart barn kan være preget av i sin barnehagehverdag.

#### *Angst*

Bru (2011) belyser at alle kan kjenne på følelser som frykt og redsel når man opplever omgivelser, situasjoner eller hendelser som skremmende. Dette henger sammen med at vi er født med en naturlig forsvarsmekanisme eller et instinkt, som skal hjelpe oss til å komme ut av truende settinger og motivere oss til å gjøre tiltak som gjør risikoen mindre. Dette handler om at vi som mennesker tar forhåndsregler knyttet til å beskytte oss selv. Når denne forsvarsmekanismen eller instinktet stadig slår inn, i settinger som i et objektivt perspektiv ikke innebærer en stor grad av fare, kan man ifølge Bru (2011) snakke om angst eller angstrelaterte vansker. Konsekvensene for et barn som sliter med angst i barnehagen kan være mange, men det som kanskje særlig utpeker seg som angsts mest alvorlige innvirkning er ifølge Merrell (2008) at den kan hemme barn i å oppnå livsglede og danne seg meningsfulle liv. Dette henger sammen med at et angstproblem kan skape utfordringer med å delta i sosiale aktiviteter, selv om barnet kanskje har et ønske om å være med. Virkninger av at et barn generelt unngår sosial aktivitet, eller trekker seg unna

mange situasjoner og arenaer kan hemme både kognitiv – og sosial utvikling. Fordi utvikling og læring henger sammen med at barn tørr å utfordre seg selv, og videre er trygge nok i miljøet til å tørre å tre inn og utfordre seg i den proksimale sonen (Vygotsky, 1978, s. 84).

### *Depresjon*

Innagerende atferd i form av depresjon eller opprettholdt tristhet som Merrell (2008) omtaler det, innebærer ofte at barnet har negative forventninger til fremtiden. Videre har deprimerte barn og unge en hyppig tendens til å oppleve seg hjelpeløse i forhold til å takle utfordringer som de møter på, og er ofte ekstra sensitiv for kritikk (Bru, 2011). Depresjon er den mest omtalte vansken knyttet til innagering, både blant barn og voksne, og kan blant annet vise seg gjennom lite energi, konsentrasjonsvansker, utfordringer med å ta beslutninger, opplevelse av skyld, opplevelser knyttet til mindreverdighetskomplekser og mye irritasjon (Merrell, 2008).

### *Psykosomatiske plager*

Har et barn psykosomatiske plager, innebærer dette kroppslige reaksjoner på negative følelser som frykt, redsel eller tristhet (Bru, 2011). Dette innebærer at et barn som er preget av psykosomatiske utfordringer i sin barnehagehverdag, kan oppleve disse kroppslige reaksjonene som en generell kroppslig uro, muskler som er ømme, spente og vonde, hodepine, kvalme eller en opplevelse av økt behov for både søvn og energi. Bru (2011) påpeker at psykosomatiske plager knyttet til barn forekommer mest på skolen, men at problematferden også er aktuell i ulike barnehager i større eller mindre grad.

### *Sosial tilbaketrekning*

Har et barn en problematferd i barnehagen knyttet til sosial tilbaketrekning, innebærer det at barnet er sosialt passivt eller tilbakeholden i interaksjon med andre barn og voksne (Bru, 2011). Sosial tilbaketrekning blir ofte sett som en virkning av emosjonelle vansker i form av angst og depresjon, men i realiteten er det ofte liten sammenheng mellom å være sosialt tilbaketrukket og emosjonelle vansker (Bru, 2011). Dette gir en liten pekepinn på det kan være svært vanskelig å oppdage barn med en problematferd knyttet til innagering og sjenanse.

## 2.2 Dimensjoner ved innagerende atferd

For å gi en dypere forståelse knyttet til begrepene innagerende atferd og sjenanse og videre vise til kompleksiteten som kan ligge i begrepene, viser Lund (2012 s.63) til fire dimensjoner ved innagerende atferd: fysisk og biologisk, sosial, personlig og en åndelig dimensjon. Disse dimensjonene omhandler dialektiske forhold i et barns verden og er fremstilt ut i fra en eksistensiell – fenomenologisk forståelse. Lund (2012) beskriver dette som ulike sider knyttet til barnas livsverden som gjensidig påvirker og er avhengig av hverandre. Jeg vil kort redegjøre for hva disse dimensjonene kan innebære, da alle kan være aktuelle og betydningsfulle i arbeid med barn som har utfordringer med innagering i barnehagen. Dette er aktuelt fordi det kan gjøre oss bedre rustet til å forstå hva som kan ligge bak barns ulike atferdsuttrykk.

### *Fysisk og biologisk dimensjon*

Den fysiske og biologiske dimensjonen, også omtalt som den naturlige dimensjonen innebærer at barnets kropp alltid står i det fysiske miljøet som barnet befinner seg i. Sanser som lukt, smak, syn og hørsel blir tatt i bruk og fanger opp ulike signaler som verden sender til barnet. Faktorer som lys, fattigdom, sult, varme og kultur er eksempler på hvordan en kropp kan tilpasse seg en fysisk kontekst (Lund, 2012 s. 65). Det omhandler at barnet med sin kropp lever i et samspillforhold som er interaktivt med verden, og at barnet og verden befinner seg i en gjensidig transaksjonsprosess. Hvor barn responderer på verden – og verden responderer på barnet, altså en samspillsprosess mellom barn, miljø – og biologiske faktorer (Sameroff, 2009).

Gjennom den fysiske og biologiske dimensjonen kan den innagerende atferden vise seg gjennom kroppsliguttrykk som: utfordringer med å holde blikk-kontakt, et usikkert kroppsspråk eller tilbaketrekking fra arenaer som innebærer store barnegrupper. Språket som kommuniseres ved denne atferden kan av andre barn oppleves som avvisning, mutthet og ignorering. Videre kan det også appellere til andre som et budskap om et behov for omsorg og medfølelse (Lund, 2012). Gjennom denne dimensjonen vil et barn uavhengig om det innagerer eller utagerer få bekreftet sitt negative selvbilde i form av negative indre dialoger, anklagelser av seg selv, og opprettholdelse av tanker om andres anklagelse i form av eksempelvis: ingen barn liker meg. Er barnet innenfor en fysisk dimensjon i form av en liten barnegruppe og voksne som barnet er trygg på, hvor det barnet sier og gjør blir tatt imot heves ofte blikket og latteren sitter ofte litt løsere (Lund,

2012). Den fysiske dimensjonen handler om at man lytter til det som ikke sies, men som kan observeres. Når et barns kroppsspråk skal lyttes til, er det videre verdt å merke seg at tolkningene våre vil være preget av den forståelsen vi som pedagoger måtte inneha om det tilbaketrunkne atferdsuttrykket som vises (Lund, 2012).

### *Sosial dimensjon*

Den sosiale dimensjonen innebærer at barnet møter en verden som har mange ulike arenaer preget av forskjellige sosiale interaksjoner. Disse interaksjonene fører i følge Lund (2012) til ulik type utvikling, tilknytning og relasjoner. I den sosiale dimensjonen har barn med innagerende atferdsvansker lett for å komme inn i en vond sirkel i form av å isolere seg eller stagnasjon knyttet til utfordringene barnet kan ha. Her vil det være avgjørende at barnet møter voksne som oppdager hvor barnet står i sitt forhold til verdens ulike sosiale dimensjoner, og hjelper barnet ut av en eventuell vond sirkel. Dette omhandler blant annet at vi som arbeider og er i en relasjon med disse barna vet at veien fra dimensjonens to motpoler: isolasjon og inkludering, ikke nødvendigvis krever store og pompøse tiltak (Lund, 2012).

Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce og Burgess (2006) belyser at det kan være en utfordring at barn med innagerende vansker ofte går inn i relasjoner som de omtaler som «misery love company». Dette innebærer at barn som er sjenert eller har andre innagerende atferdsvansker ofte finner en venn som har utfordringer med lignende sosiale eller emosjonelle vansker. Finner barna hverandre og danner vennskapsrelasjoner med en bakgrunn i felles utfordringer knyttet til det sosiale eller emosjonelle fenomenet, er det ikke alltid like heldig. Fordi alle barn, og kanskje spesielt barn med innagerende vansker trenger å bli utfordret i den sosiale dimensjonen, både for å øve seg men også for å legge til rette for at barnet skal kunne oppleve gode mestringsopplevelser sammen med andre (Lund, 2012).

Når vi tolker en innagerende atferd som viser seg gjennom eksempelvis tilbaketrekking kan det ofte føre til at vi bli usikre på hvordan vi skal tilrettelegge og respondere på atferdsuttrykket. Virkninger av dette kan være at vi tilrettelegger for barnet med for lite forventninger (Lund, 2012). Eksempler på dette kan være at vi er for forsiktig i tilnærmingen, gir barnet for lite utfordringer og lar barnet være mye i fred. Videre kan mange finne en hvilepute i at det ikke er av betydning hvem barnet går sammen med så

lenge det har noen å være med (Lund, 2012). Dette sier noe om betydningen av å reflektere over hvordan vi som pedagoger tilnærmer oss disse barna på ulike pedagogiske arenaer, og betydningen av at barn må forberedes på møter med forskjellige mennesker, situasjoner og relasjoner som den sosiale verden innebærer (Lund, 2012).

### *Personlig dimensjon*

Den personlige dimensjonen innebærer ting i barnets private verden som barnet identifiserer som sine egne. Dette består både av følelser, ideer, tanker, aspirasjoner, gjenstander og mennesker (Lund, 2012). Denne verdenen blir beskrevet som en «hjemmeverden» hvor barnet ideelt sett er komfortabel, og føler seg hjemme i seg selv. Å føle seg hjemme i seg selv er viktig for å kunne opprettholde relasjoner som er tilfredsstillende i den sosiale verden, og det er viktig om barnet ønsker å etablere nære relasjoner (Lund, 2012). I denne dimensjonen skaper barnet et bilde av seg selv, som er sterkt preget av en dialog mellom mitt innagerende Meg og mitt innagerende Jeg (Mead, 1934: Lund, 2012). Mitt innagerende Meg innebærer andres definisjoner av barnet, mens et innagerende Jeg handler om hvem barnet selv definerer seg som. Barnet speiler seg i mottakers reaksjon på seg selv, hvor et resultat av dette kan være at barnet definerer seg selv som noe han eller hun egentlig ikke er (Stern, 2003). Det er svært mange innagerende barn som ikke føler seg hjemme i seg selv, og den personlige dimensjonen er ofte sterkt preget av at barnet hyppig viser liten selvhevdelse gjennom en verbal kommunikasjon eller tilstedeværelse som ikke er der. Som følge av dette mister de den naturlige øvelsen som er viktig i når man kommuniserer med andre, hvor tausheten videre blir en kommunikasjon som påvirker omgivelsene (Lund, 2012).

Det mange barn med innagerende vansker som opplever seg isolert og ensom. Dette kan være et resultat av at det kan være utfordrende for andre barn å komme i kontakt med et barn som ikke responderer, og det kan være krevende for barnet med vanskelighetene å ta kontakt med andre barn (Lund, 2012). Videre kan også denne ensomhets – og isolasjonsfølelsen komme av en jevnlig avvising fra andre barn. Dette kommer jeg tilbake til i underkapittel 2.4 mobbeproblematikk og sårbare barn.

### *Åndelig dimensjon*

Den åndelige dimensjonen handler om at barnet finner meningen med livet og sin plass og identitet her i verden, og refererer til hvordan forhold barnet har til de aspektene ved livet som er abstrakte og metafysiske (Lund, 2012). Noen vil kanskje tenke at den

åndelige dimensjonen ikke nødvendigvis er så relevant å trekke frem, knyttet til stille atferdsproblematikk i barnehagen. Jeg finner det betydningsfullt da vi lever i et stort multikulturelt samfunn som blant annet innebærer at barn vokser opp i ulike miljøer, som i noen tilfeller er sterkt preget av ulike livssyn og religioner som i større eller mindre grad kan påvirke og utfordre et barns forståelse av sin plass og sin væren i verden. Helt fra livets start vil et barn forsøke å forstå omverdenen, og den dialektiske samspillprosessen mellom de ulike dimensjonene kan være svært kompleks. For å tydeliggjøre innagerende atferd i interaksjon med de fire dimensjonene har Lund (2012) med utgangspunkt i Meads (1934) terminologi med et innagerende Jeg og et innagerende Meg illustrert det slik:

	Det innagerende Jeg	Det innagerende Meg
Naturlig dimensjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sårbarhet</li> <li>• Angst</li> <li>• Den tilbaketrukne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Et avvikende uttrykk</li> <li>• Den avvisende</li> </ul>
Sosial dimensjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intern kritikk</li> <li>• Negative spådommer/forventinger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Et offer</li> <li>• Usynlig for andre</li> <li>• Den inkompetente</li> </ul>
Personlig dimensjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den ensomme</li> <li>• Lav selvtilit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den kjedelige</li> <li>• Den tause</li> <li>• Den utilstrekkelige</li> </ul>
Åndelig dimensjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den som er annerledes</li> <li>• Den passive</li> <li>• Den ansvarsfraskrivende personen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den fremmede</li> <li>• Den betrodde</li> </ul>

Figur 2-2: fire dimensjoner ved innagerende atferd (Lund, 2012 s. 86).

### 2.3 Risiko – og beskyttelsesfaktorer

Å trekke frem betydningen av å ha kjennskap til et barns risiko – og beskyttelsesfaktorer i prosesser med å oppdage og tilrettelegge for barn med innagerende vansker, er teorikapittelets neste agenda. Selv om vi lever i et velferdssamfunn i Norge, kan det være mange sosiale og biologiske belastninger som i større eller mindre grad kan prege barnehagehverdagen til barn (Størksen og Arstad Thorsen, 2011). Alle barn kommer til barnehagen med ulike forutsetninger vedrørende biologi, livsvilkår og erfaringer som kan gjøre barn både sårbare og robuste i møte med barnehagens dagligliv (Drugli, 2013). Disse forutsetningene må sees på som faktorer som virker inn på hverandre, da det er sjeldent at et problem kun kan bli definert ut i fra en biologisk vanske hos barnet, familiære livsvilkår eller erfaringer (Hausstätter, 2014). Dette synliggjøres også gjennom Sameroffs (2009) transaksjonsmodell, hvor barns utvikling sees på som en

samspillsprosess mellom barn- miljø – og biologiske faktorer: barnet gir noe og får noe tilbake, verden gir noe til barnet og barnet responderer på dette.

For noen barn oppstår sårbare og vanskelige situasjoner, innenfor de mange ulike sosiale dimensjonene en barnehagehverdagen byr på. Mens for andre barn kan faktorer fra øvrig miljø og biologi føre til at barnehagehverdagen blir ekstra utfordrende for barnet. Eksempelvis kan ulike oppvekstmiljø resultere i at barna er svært ulike i henhold til både aggresjon, tilfredshet og tillit. (Midthassel, mfl. 2011). For å kunne forstå og fange opp et barns signaler, og videre kunne oppdage barn som har atferdsvansker, både i henhold til innagering, utagering og en blandet ageringsform er det viktig at vi vet noe om hvordan denne biologien, livsvilkår og erfaringer resulterer i individuelle risiko – og beskyttelsesfaktorer, og hvordan kunnskap om dette kan brukes i en tilretteleggingsprosess i barnehagen (Drugli, 2013). Risikofaktorer defineres som ting/miljø i et barns liv eller biologiske faktorer i barnet selv, som øker risikoen for en negativ utvikling. Beskyttelsesfaktorer innebærer faktorer som forstyrrer sammenhengen mellom risikofaktorer og et negativt utviklingsløp (Drugli, 2013).

#### *Risikofaktorer og biologi*

Allerede fra fødsel av har vi individuelle evner og forutsetninger knyttet til å lære og utvikle oss som mennesker i denne verdenen. Disse individuelle evnene og forutsetningene innebærer at vi fødes inni verden med hvert vårt genuttrykk og hjerneutvikling, som kan være påvirket av flere faktorer (Hausstätter, 2014). Dette kan omhandle hvordan mor har levd sitt liv under svangerskapet, prematurfødte barn, og arvelige familiære sykdommer eller diagnoser (Drugli, 2013). Har eksempelvis mor eller far vansker med emosjonsregulering, eller er det en familiehistorikk med relativt stor forekomst av psykiske vansker, er dette en risikofaktor som man bør være oppmerksom på i barnehagen. Eller er barnet genetisk utsatt for å utvikle språkvansker kan dette være en risikofaktor knyttet til utvikling av innagerende atferdsvansker, fordi forståelse av språk og kompetanse til å anvende språket i stor grad kan påvirke et barns trivsel i barnehagen (Platou, 2002). Det er ca. 20% av barn som har en medfødt sårbar temperamentstil, dette innebærer at det er økt risiko for at et barn kan utvikle innagerende og utagerende vansker (Von Kries, Kalies og Papousek, 2006). Her er det viktig å merke seg at dette ikke betyr at barnet kommer til å utvikle atferdsproblemer, men at sjansen er større (Von Kries, Kalies og Papousek, 2006). Er et barn videre belastet for mange

biologiske risikofaktorer utover temperamentstil er det relativt større sjanse for at barnet utvikler atferdsproblemer i småbarnsalderen på flere arenaer, og at disse utfordringene mest sannsynlig vil utvikle seg om det ikke oppdages og tilrettelegges (Moffitt, 2003; Tremblay, 2010; Drugli, 2013).

#### *Risikofaktorer – livsvilkår og erfaringer*

Risikofaktorer knyttet til livsvilkår og erfaringer omhandler forhold ved oppvekstmiljøet til barnet, både i form av en her- og – nå situasjoner, og opplevde forhold (Drugli, 2013). Jeg har valgt å trekke frem dette knyttet til utvalgte familiære forhold og erfaringer, selv om dette også omhandler risikofaktorer knyttet til barnets nærmiljø og øvrige familiære forhold og erfaringer (Hausstätter, 2014). Dette valget er tatt som følge av den induktive tilnærmingen og tilknytning til faktorer som særlig viser seg å ha betydning for utviklingen av stille atferdsvansker i tidlig alder (Drugli, 2013).

Familierelaterte risikofaktorer som er gjennomgående i litteraturen handler hvordan barnet kan bli påvirket av dårlige spillssituasjoner mellom foreldre – barn (Drugli, 2013). Møter ikke barnet nærhet og kjærlighet hjemme, kan barnet stå i risiko for å utvikle vansker med tilknytning og tillit til andre mennesker, da vil det være særlig viktig at man i barnehagen er oppmerksom på barnets behov for trygge og stabile relasjoner i hverdagen (Størksen og Thorsen, 2011). Ser man dette i sammenheng med angstrelaterte vansker kan dette omhandle forsvarsmekanismer som slår inn i henhold til negative erfaringer og en utrygg tilknytning (Bru, 2011). Videre er psykisk og fysisk sykdom i hjemmet, og barn som opplever at mor og far skiller lag en risikofaktor. Dette kan være en stor påkjenning for et barn hvor resultatet av dette kan innebære sorgprosesser som pågår i mange år (Drugli, 2013). Avslutningsvis finner jeg det relevant å trekke frem risikofaktorer knyttet til vedvarende konflikter mellom foreldre, dårlig økonomi, uklare og inkonsistente regler, inkonsistent oppdragelse, vold eller trusler om vold, dårlig barnehagemiljø og mobbing (Helsedirektoratet, 2007 s.20). Mobbing blir særlig belyst som en betydningsfull risikofaktor i forhold til å utvikle psykiske vansker (Helsedirektoratet, 2007).

En tidlig innsats for et barn som med bakgrunn i disse faktorene står i fare for eller har utviklet innagerende atferdsproblematikk, vil kreve at det samarbeides mellom både hjem og barnehage og eventuelt andre instanser i form av en helhetlig innsats (Rye, 2011). Og det vil innebære at vi er bevisst på at desto flere risikofaktorer et barn er utsatt for, og jo



lengre disse ulike forholdene opprettholdes og bearbeides av barnet alene uten at vi griper inn, mest sannsynlig vil redusere barnets evne til å takle negative erfaringer senere i livet (Rye, 2011). Videre er det viktig at fokuset legges på forhold som vi kan gjøre noe med. Hausstätter (2014) trekker blant annet frem statiske og kausale faktorer i forhold til dette. Statiske faktorer innebærer forhold ved et barns liv som vi ikke kan endre, eksempelvis biologi eller at barnet tilhører en minoritetsgruppe. Kausale faktorer innebærer faktorer som ved endring, kan forandrer et barns mulighet til å utvikle gode kognitive – og sosiale ferdigheter. I arbeid med disse kausale faktorene er det et viktig poeng at pedagogene søker hjelp til å definere relevante aspekter ved problemet om man føler seg usikker, og det kan videre være betydningsfullt å drøfte hvilke innsats og tiltak som skal iverksettes, og ikke minst må virkningen av innsatsen eller tilretteleggingen som er iverksatt vurderes (Hausstätter, 2014). Jeg skal nå bevege meg videre til beskyttelsesfaktorens rolle i arbeidet med barn som har innagerende vansker.

#### *Betydningen av kjennskap til et barns beskyttelsesfaktorer*

I barnehagen er det spesielt viktig at vi har fokus på det vi kan gjøre noe med i form av kausale faktorer, og videre nærmer oss dette med å vektlegge et arbeid med barnets beskyttelsesfaktorer (Hausstätter, 2014). Dette er viktig, fordi beskyttelsesfaktorer kan hindre eller forstyrre effekten av risikofaktorene, bidra til at barnet kan oppleve mestringfølelse, og de kan bidra til at barn får en positiv utvikling på tross av at de har vært eller er utsatt for belastninger og risiko (Drugli, 2013). Denne forstyrrende effekten handler om at beskyttelsesfaktorene kan fremme motstandsdyktighet hos barnet, også omtalt som «resiliens», som kan føre til at barnets utvikling endrer kurs i en positiv retning, eller at barnet ikke får negativ utvikling på tross av eksisterende risikofaktorer (Drugli, 2013). Motstandsdyktighet omhandler dynamiske prosesser i barnet som belyser barnets tåleevne og robusthet. Denne prosessen kan bli hentet frem blant annet av beskyttelsesfaktorer i barnet selv og/ eller i barnets miljø (Drugli, 2013).

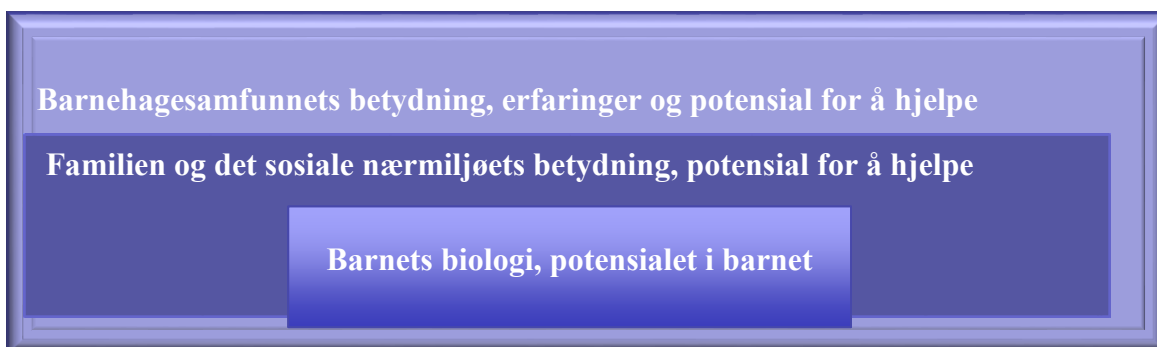
Helsedirektoratet (2007 s. 19) trekker frem beskyttelsesfaktorer på tre nivå: individnivå, foreldre og familie nivå, og øvrig nettverk og samfunn. Individnivå kan omhandle at barnet som følge av sin biologi er medfødt god på sosialisering eksempelvis i form av lek, er kreativ, har god kognitiv kapasitet eller har et lett temperament. I et arbeid med et barn som er preget av stille atferdsproblematikk, men som innehar disse eksemplifiserte beskyttelsesfaktorene vil det være av stor betydning at disse vektlegges i arbeidet (Lund,

2012). Beskyttelsesfaktorer i forhold til foreldre og nær familie omhandler blant annet foreldre som yter en nær, varm og utviklingsstøttene omsorg, og er genuint interessert i barnets liv og tillater at barnet mottar hjelp fra andre (Helsedirektoratet, 2007). I arbeid med barn som har innagerende vansker er det svært viktig å samarbeide tett med barnets hjem. Barnet må observeres i samspill med foreldre, hvor man gjennom dette kan bli oppmerksom på om hvorvidt barnet har en beskyttelsesfaktor eller ei i foreldrene. Om tilfellet er at barnet ikke har en beskyttelsesfaktor i foreldrene, er det viktig å skape en dialog rundt dette da det er en kausal faktor, og foreldrene kanskje ikke er klar over at de kan være en risikofaktor for barnet (Hausstätter, 2014). Ogden og Hagen (2008) trekker i sammenheng med dette frem at foreldreveiledning kan være en av de mest gunstige tilnæringsmetodene, knyttet til barn med både innagerende og utagerende vansker.

På nivået knyttet til øvrig nettverk og samfunn finner vi barnehagens rolle som beskyttelsesfaktor. Det som spesielt utpeker seg som en beskyttelsesfaktor i barnehagen knyttet til barn med en innagerende atferdsproblematikk, er at man skaper rom for at barnet føler tilhørighet i barnegruppen, at barnet har minst en person som han eller hun har opplevd som betydningsfull over tid, og videre møter relasjonskompetente voksne (Helsedirektoratet, 2007). Det viser seg at barn som opplever trygge relasjoner med omsorgsgivere både i hjemmet og i barnehagen, kan bære med seg en psykologisk beskyttelse mot stress og andre vanskelige emosjonelle og sosiale erfaringer. Denne trygge relasjonene kan også bidra til at et barn med innagerende vansker fortere kan komme over påkjenninger som er emosjonelle (Rye, 2011). Typiske konsekvenser som utrygghet og uheldig psykososialutvikling kan motvirkes ved at det tilrettelegges for nye positive erfaringer, allikevel er det viktig å merke seg at tidligere erfaringer ofte får langsiktige konsekvenser om de vedvarer over lengre tid (Rye, 2011).

Barnehagene må videre være bevisst på at mangel på forutsigbarhet er et særligproblem for engstelige barn. Har barnehagen gode rutiner, struktur og informasjon om hvordan barnehagedagen er strukturert, kan dette dempe stress og bekymringer ved å gi barna en følelse av indre kontroll over det som skal skje (Bru, 2011). Dette kan være med på å forebygge situasjoner som trigger den innagerende atferden. Før jeg må skal bevege meg videre til innagerende atferdvansker i tilknytning til mobbeproblematikk, vil jeg med utgangspunkt i Hausstätters (2014 s. 42) modell: *hvem skal hjelpe*, vil jeg vise til en illustrasjon. Denne gir oversikt over hvor risiko – og beskyttelsesfaktorer kan befinne seg,

og videre betydningen av å jobbe helhetlig på flere nivå når et barn har eller står i fare for å utvikle et stille atferdsproblem:



Figur 2-3: Hvem skal ha hjelp (Hausstätter, 2014 s. 42).

## 2.4 Mobbeproblematikk og sårbare barn

Likesom sosiale og emosjonelle vansker er et ambivalent tema i barnehagen (Drugli, 2013), er tematikken mobbing også preget av dette. Med diskusjoner som i stor grad dreier seg om at små barn ikke kan gjennomføre bevisste handlinger, som ekskluderer andre barn (Helgesen, 2014). Den lille forskningen som er gjort på området viser til at mobbing forekommer i barnehagen, men utbredelsesprosenten spriker veldig. Dette ser vi eksempelvis gjennom en undersøkelse utført i Norge av Midtsand, Monstad og Søbstad (2004) viser til at 6 -8 % av barna fortalte at de opplevde seg mye eller svært mye plaget av andre barn. Mens vi i den andre ytterkant blant annet finner en amerikansk undersøkelse utført av Crick, Casas og Ku (1999) viser til et resultat som tilsa at 28 % av barna som var med i undersøkelsen ble mobbet, og at mobbingen foregikk blant barn helt ned i 3-års alder. At tallene spriker sånn kan henge sammen med at mobbing som fenomen defineres og forstås på mange ulike måter, og at undersøkelsene er utført i ulike barnehager og i ulike land.

I dette prosjektet forholder jeg meg til mobbing som gjentatte handlinger i form av fysisk plaging, og psykisk plaging knyttet til utestengelse eller erting rettet mot et barn (Roland og Vaaland, 2003). Og som et fenomen som ofte oppstår i tilknytning til grupper, hvor dette for et barnehagebarn innebærer at hun eller han gjentatte ganger blir ekskludert i en gruppesammenheng (Schott, 2009). For å eksemplifisere dette kan dette være utsagn som tilsier at de som har gule sokker på ikke får være med å leke, når det bare er et barn i rommet som har gule sokker på.

Forskning gjort av blant annet Olweus (1993) viser til at barn som har en innagerende atferd i form av å ha vansker med å si ifra, og som generelt ikke gjør mye ut av seg i en barnehagehverdag, er de som lettest blir utsatt for mobbing og utestengelse. Lund (2014) belyser at dette er jenter eller gutter som ikke tar igjen, men trekker seg tilbake og fort forsvinner i en barnehagehverdag som både er høylytt og hektisk. I henhold til dette er det relevant å trekke frem at en av de mest alvorlige situasjonene et emosjonelt utsatt barn kan oppleve innenfor den sosiale dimensjonen (Lund, 2012) er utestengelse (Bru, 2011). Dette viser til nødvendigheten av å aktualisere temaet mobbeproblematikk i barnehagen, spesielt i sammenheng med barn som har en innagerende vanske. Voksne i barnehagen må gripe inn, og sette i gang tiltak for å stoppe en mobbekultur og mobbesituasjoner som oppstår mellom barn (Bru, 2011). Dette er spesielt viktig fordi mobbing kan skape og forsterker et innagerende atferdsproblem (Lund, 2014). Rutter (1997) utdyper dette med å trekke frem at en barnehagehverdag med mobbing kan igangsette genetiske faktorer, hvor dette igjen viser til hvordan en samspillsprosess mellom arv og miljø kan utspille seg. Det er mange mulige konsekvenser, når et barn blir mobbet, hvor Idsøe og Idsøe (2011 s. 99) blant annet belyser både fysiske og psykiske virkninger som: barnehagevegring, redusert selvfølelse og angst – og depresjon lignende symptomer. Dette ble en kort innføring i mobbeproblematikk knyttet til innagerende vansker, før jeg skal bevege meg til teorikapitlets siste underkapittel 2.5 relasjons – og kommunikasjonskompetanse, som har utpekt seg som særlig viktig i arbeidet med både og oppdage og tilrettelegge for barn med disse vanskene.

## **2.5 Relasjons – og kommunikasjonskompetanse**

I Norge er vi i toppsjiktet når det gjelder barnehagestandard knyttet til både utforming av barnehagebygg, tilgang på material og utdanningskrav til barnehagelærere (Rye, 2011). Dette er viktige, men videre ikke avgjørende faktorer for å skape en god barnehagehverdag for barn. Den mest betydningsfulle faktoren er at vi som jobber og er i sosial interaksjon med barna innehar relasjons – og kommunikasjonskompetanse (Rye, 2011). Dette er viktig fordi relasjoner kan være en ressurs knyttet til utvikling, og vi vet videre at dårlige og uhensiktsmessige relasjoner er en kilde til risiko og stagnasjon i barnets utvikling (Størksen og Thorsen, 2011). Om betydningen av å være anerkjennende i møte et barn som har innagerende atferdsvansker uttrykker Lund (2012 s. 102) seg slik:

*Ingen gode tiltak kan iverksettes, ingen konkrete verktøy kan anvendes uten at det ligger en anerkjennende holdning bak.*

Å skape gode relasjoner innebærer at barna møter voksne som er varme og anerkjennende. Vokse som byr på seg selv og gir fra seg rikelige doser med kjærighet. Men hva innebærer egentlig det å møte anerkjennende holdninger og anerkjennende voksne? Anerkjennelse er et velbrukt ord. Man møter det stadig i både litteratursammenheng, og i de daglige samtalene i barnehagen. Men ofte er det da bare betydningen av å være anerkjennende som blir trukket frem, og videre ikke noen utdyping i henhold til innholdet ved begrepet. Med dette skal jeg bevege meg inn på tematikk knyttet til utvalgte faktorer ved relasjons- og kommunikasjonskompetanse som må være tilstede for å kunne møte barn med innagerende atferdsproblemer på en anerkjennende måte.

#### *Om begrepet anerkjennende relasjon*

Relasjoner er noe som oppstår i møte og samspill med den andre og baserer seg på sosiale og følelsesmessige forhold. Relasjonen får liv hos barnet når han eller hun opplever at den voksne tar kontakt, eller barnet selv tar kontakt med andre barn og voksne, hvor dette resulterer i en eller annen form for respons (Holmberg, 2002). Blir dette en relasjon hvor begge parter føler en gjensidighet, hvor man møtes som subjekter der erfaringer, følelser og tanker blir delt og barnet opplever en trygg tilknytning i relasjonen, er det stor sjanse for at man sammen med barnet skaper følelsesmessige bånd som kan bidra til både beskyttelse, trøst og ro (Hart og Schwartz, 2013). Når man klarer å opparbeide en slik relasjon vil det innebære at barnet kan bruke tid på å utvikle seg fremfor å bli tappet for energi på bekymringer og frykt (Størksen og Thorsen, 2011).

I arbeidet med barn som har et innagerende atferdsproblem kan det ofte resultere i at man som voksen kjenner på en følelse knyttet til avisning. Da gjelder det å ikke gi seg, og videre bære med seg en holdning som tilsier at «jeg vil ikke la meg avvise i relasjonen med deg», hvor dette kan kreve at man med omhu tilnærme seg barnet på ulike måter (Lund, 2012). Dette handler om at vi som voksne er bevisst på ansvarsrollen knyttet til å danne en god relasjon til et barn, og at barnet vet at den voksne er glad i meg uavhengig av hvor mange ord, og hvilke ord som blir sagt (Lund, 2012). Og at man videre er seg bevisst på i hvilken grad og på hvilket kunnskapsgrunnlag en relasjonene er preget av taus relasjonell kompetanse, hvor dette innebærer at kunnskapen er prosedural i form av

tillærte ferdigheter, vaner og holdningsmønstre som skjer implisitt (Hart og Schwartz, 2013).

### *Barnets livsverden*

Anerkjennende kommunikasjon og relasjoner i arbeid med barn som har innagerende vansker, omhandler også at voksne er i stand til å respondere og ta del i det Bateson (2000) omtaler som barnets livsverden. Dette innebærer at det forsøkes å oppnå innsikt til hvordan et barn tenker og forstår verden rundt seg, hvor kommunikasjonen og tilretteleggingen må ha dette som øyemål. Voksne i arbeid og relasjon med barn må være i stand til å ta barnets perspektiv, og gjør alt som kan gjøres i forsøket på å forstå barnets subjektivitet. For å kunne forstå barnets subjektivitet innebærer det at vi som voksne bevisst går inn i møte subjekt – subjekt i form av Jeg – Du, fremfor subjekt – objekt som eksempelvis innebærer Jeg - Det innagerende barnet. Her må man åpne opp for den andres annerledeshet, og vår egen sårbarhet (Buber, 1992). Dette møte kan føre til at vi opplever at vi må gjøre endringer i tilnærming og tilrettelegging for barnet, og det kan være utfordrende for pedagoger og utvide sin virkelighetsforståelse eller sin sannhet. Men det er først da har vi mulighet til å ta del i barnets livsverden. Hermansen (2007) omtaler dette som prosesser hvor man som voksen må åpne opp for en eventuell omlæring. Om det å tre inn i et barns livsverden uttrykker Lund (2012 s. 110) seg slik:

*Jeg ønsker å vite hvordan din subjektive opplevelse er, fordi det betyr noe for meg å vite det, nettopp for å forstå deg bedre. For å kunne forstå deg, må jeg ha et ønske om å ville forstå deg.*

Mange tenker at det å møte barn som subjekter ut i fra deres livsverden er selvsagte holdninger når man jobber med alle barn. Dette vet man videre at ikke stemmer fordi pedagoger i barnehagen møtes av mange krav, både fra foreldre, kollegaer og barn. Dette kan føre til utfordringer knyttet til at pedagoger ikke alltid klarer å se alle barn som subjekter, fordi det forsvinner i kampen om oppmerksomhetsfokus (Lund, 2012).

### *Et godt ansikt*

Anerkjennende relasjoner i møte med disse barna innebærer at vi er bevisst på den totale kommunikasjonen som vi signaliserer til barna. Dette innebærer kommunikasjonen som skjer på alle plan i form av kroppsspråk som viser seg gjennom følelsesuttrykk, altså non-verbal kommunikasjon i form av mimikk, bevegelse og lyder, og den verbale

kommunikasjonen i form av ting som sies, eller ikke sies (Rye, 2011). Lund (2012) beskriver denne kommunikasjonen som barnets møte med pedagogens gode ansikt. Dette innebærer ikke at man i en fysisk dimensjon skal smile hele tiden, men det handler om at voksne har en kongruent kommunikasjon. En kommunikasjon hvor det er samsvar mellom de indre følelsene vi har og uttrykket som følelsene får. Det handler om at barnet møter voksne og kjenner at dette er noen som ønsker at det skal gå bra for meg, og dette er noen som er glad i meg. Det handler om at ansiktet vårt bygger på de holdningene vi bærer med oss i møte med barn, og at dette videre da selvsagt innebærer at holdningene må være gode (Lund, 2012).

#### *Kunsten ved å lytte og stille hensiktsmessige spørsmål*

Det mest betydningsfulle, men videre også det mest utfordrende aspektet ved anerkjennende kommunikasjon innebærer å lytte til barnet. Men hva innebærer det og skulle være lyttende? Med utgangspunkt i Lunds (2012) forståelse av begrepet innebærer det at vi er mottagelig, oppmerksom og gir plass til det barnet uttrykker. Både i form av verbal og non- verbal kommunikasjon. Og det innebærer at vi noen ganger må slå av våre egne tanker og ideer. Her er det viktig å merke seg at små barn og barn med innagerende vansker oftere viser hvordan de har det, fremfor å verbalt fortelle. Tålmodighet er videre et stikkord i arbeidet med å være anerkjennende og lyttende til barn som har et stille atferdsproblem. Fordi ting kan ta ekstra lang tid i dialog og relasjon til barn som har innagerende vansker (Lund, 2012).

Kunsten å lytte til barn som har innagerende atferdsvansker dreier seg videre om å stille spørsmål til barnet som kan gjøre det lettere for oss å lytte. Her er det betydningsfullt at vi stiller barna åpne metaspørsmål, fordi man gjennom disse spørsmålene kan åpne for svar som kan si noe om hvordan barnet har det i sin barnehagehverdag. Kommer det videre ikke noe svar, så har man i alle fall strekt seg ut og signalisert til barnet at man er opptatt av barnet, og ønsker å vite noe om hvordan barnet har det i sin barnehagehverdag. Dette er med på å styrke en relasjon (Lund, 2012).

#### *Reflektert bruk av definisjonsmakt*

Avslutningsvis om relasjoner i arbeid med disse barna, er det viktig at man som voksen er seg bevisst på definisjonsmakten man har i kraft av å være voksen. Dette omhandler at man i relasjonen voksen – barn står i en asymmetrisk relasjon. Denne er asymmetrisk

fordi man som voksen både har flere erfaringer, og videre står i en rolle hvor man faktisk får betalt for å være tilstede (Lund, 2012). En definisjonsmakt kan både misbrukes og anvendes på en god måte. For å utdype dette så kan eksempelvis en god måte å anvende definisjonsmakten på, være å hjelpe barnet til å bekrefte opplevelser og følelsene sine, fremfor å avfeie de. Det innebærer at vi er bevisst på om vi definerer vår personlige opplevelse av en atferd, eller om vi ved å forsøke å sette oss inn i barnets livsverden prøver å se barnets opplevelse av sin atferd (Lund, 2012).

Både det å lytte, forsøke å ta del i barnets livsverden og bruk av definisjonsmakt kan sees i sammenheng med Sterns (2003) begrep affektiv inntoning. Dette innebærer at vi følelsmessig forsøker å tone oss inn på barnet, hvor egne tanker følelser og sannheter må settes til side for å kunne åpne opp for barnets perspektiv. Dette er spesielt viktig i arbeidet med barn som har sosiale og emosjonelle vansker. Et barn merker om man som voksen lytter eller ikke lytter, det merker om man er både fysisk og psykisk tilstede. Om et barn føler seg forstått og lyttet til, kan dette føre til en spesiell kontakt og en opplevelse av et vi, som igjen kan føre til at et barn lettere kan åpne seg signalisere eller fortelle om hvordan han eller hun opplever sin dag i barnehagen (Lund, 2012).

I dette kapitlet har jeg trukket frem teori om innagerende atferd som fenomen, og ulike dimensjoner ved atferden. Dette er nødvendig for å vise til kompleksiteten som kan ligge i begrepet. Det har blitt trukket frem teori som har tatt for seg betydningen av å kjenne til enkeltbarnets risiko – og beskyttelsesfaktorer, og sammenhengen mellom innagerende atferdsvansker og en eventuell mobbeproblematikk i barnehagen. Avslutningsvis, har teorikapitlet tatt for seg betydningen av relasjons – og kommunikasjonskompetanse når man arbeider med sårbare barn i barnehagen.



### **3. Vitenskapsteori og forskningsmetode**

I dette kapittelet presenterer jeg prosjektets valgte metode, samt grunnlaget for dette. Det vil redegjøres for en hermeneutisk tilnærming, studiens bruk av semistrukturert intervju som intervjuform, og prosessen med utforming av intervjuguide (Dalen, 2013). Ulike forskningsetiske spørsmål og vurderinger som studien har tatt høyde for vil presenteres, og prosessene i henhold til å komme i kontakt med studiens utvalg og intervjuenes gjennomføring vil utdypes. Kapittelet vil inneholde redegjørelse for studiens validitet og reliabilitet, og avsluttes med å redegjøre for transkriberingsprosess, analytisk fremgangsmåte og metodiske utfordringer. Metode som begrep betyr ifølge Kvale og Brinkmann (2015) opprinnelig veien til målet. Redegjørelsen for vitenskapsteori og forskningsmetode vil omhandle denne studiens vei til målet, gjennom å belyse valg og prosesser som er gjort på veien mot studiens rapportering.

#### **3.1 Et kvalitativt forskningsopplegg**

Når et metodevalg skulle tas innebar dette en forskningsmetodisk holdning som var eklektisk (Befring, 2015). Dette har innebåret at jeg måtte innhente kunnskap og oversikt om eksisterende mulige metodevalg, og videre få oversikt over de ulike metodenes kvaliteter, for å finne en passende metode til mitt prosjekt (Befring, 2015). Jeg var ute etter å få innsikt til og fortolke individuelle opplevelser, tanker, meninger og erfaringer til pedagogiske ledere og spesialpedagoger i forhold til stille atferdsproblematikk i barnehagen, noe som resulterte i at jeg tidlig i prosjektets forskningsdesign landet på en kvalitativ metode (Dalen, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) belyser at kvalitative metoder kan egne seg godt for å innhente empiri som skaper en dypere forståelse for intervjupersonenes opplevelse av ulike fenomener. Dalen (2013) belyser videre kvalitativ forskning som forskning med et overordnet mål som innebærer å utvikle forståelse for fenomener knyttet til ulike mennesker og deres situasjoner i sin sosiale virkelighet.

Etter et valg som falt på bruk av en kvalitativ metode innebar det videre mange mulige fremgangsmåter. Silverman (2011) i Thagaard (2013) har delt fremgangsmåtene inn i fire kategorier: Observasjon, intervju, analyse av lyd eller videoopptak og analyse av tekster og andre visuelle uttrykksformer som allerede foreligger. Prosjektet ble startet med en idé om å både intervju og observere, men tidsperspektivet og utfordringer knyttet til å få tilgang til å observere barn i noe som kan være sårbare situasjoner barnehagen, resulterte

i at jeg valgte det kvalitative intervjuet som fremgangsmåte. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som noe med en tilnærmet lik struktur som den dagligdagse samtalen, hvor forskjellen er at man i et profesjonelt intervju tar i bruk en bestemt metode og spørreteknikk. Det finnes mange måter å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju på, jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer (Dalen, 2013). Dette kommer jeg tilbake til i underkapittel 3.3 semistrukturert intervju og intervjuguide.

For mitt masterprosjekt har en kvalitativ metode ført til at jeg har gjort mange justeringer underveis. Og hver intervjusituasjon har vært unik. Velger man en kvalitativ metode krever det mye av en som forsker (Dalen, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) utdyper dette ved å omtale det kvalitative forskningsintervjuet som et håndverk. Et håndverk som stiller store krav til en som intervjuer for at det skal kunne bli et håndverk av kvalitet. Hvor en som forsker og intervjuer må ha personlig innsikt, praktiske ferdigheter, god teknikk, et våkent blikk for andres verbale og kroppslige signaler, og etisk sans som er innhentet gjennom utdanning og praksis i møte med intervjupersonene (Kvale og Brinkmann, 2015). Dalen (2013) sammenligner dette håndverket med å kunne tre inn i «Picasso-profilen», dette innebærer at kvalitative metoder ideelt sett innebærer at en i rollen som forsker og intervjuer forener en innenforståelse av lignende virkelighet, og samtidig klarer å stille seg utenfor (Dalen, 2013). For meg har dette blant annet betydd at jeg «fulgte» opp det intervjupersonene var spesielt opptatt av, og gikk mer i dybden på det.

### **3.2 Hermeneutisk tilnærming**

Prosjektet og analysens formål har vært å forsøke å utvikle en forståelse av innhentet empiri utover de beskrivelsene som intervjupersonene har gitt av sine opplevelser og erfaringer, altså et formål om å fremme livsverdener, men også et ønske om å fortolke disse (Thagaard, 2013). På bakgrunn av dette har jeg valgt å forankre mitt forskningsprosjekt i et hermeneutisk perspektiv. Hermeneutikk som begrep anses å ha sine røtter helt tilbake til gresk mytologi, knyttet til gudenes sendebud Hermes, han hadde oppgaven å oversette budskap fra gudene til menneskeheten (Widerberg, 2005). Hvor begrepet videre betyr å tolke, oversette, tydeliggjøre, klargjøre, forklare og si (Widerberg, 2005 s. 24).

Dette innebærer at studiens analyse og drøftningsdel har blitt gjennomført basert på ulike hermeneutiske fortolkningsprinsipper (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette omhandler

blant annet en kontinuerlig prosess i den hermeneutiske sirkelen. Denne sirkelen beskriver forforståelsen som et komplekst samspill eller en vekselvirkning mellom fortolkerens og overleveringens bevegelse, som videre ikke er en metode, men en indre prosess eller en forståelsessirkel for å oppnå dypere forståelse om et fenomen (Dalen, 2013). Videre fortolker jeg gjennom den hermeneutiske spiralen, noe som innebærer at analysen ikke har hatt et konkret sluttunkt, men har blitt utviklet i et samspill med bevegelse mellom helhet og del, jeg som fortolker og teksten og videre min forforståelse (Kvale og Brinkmann, 2015). Når jeg har jobbet i denne sirkelen og spiralen har jeg vært bevisst på betydningen av å tre inn i dem på en god og hensiktsmessig måte (Kvale og Brinkmann, 2015).

For å kunne gjennomføre dette påpeker Kvale og Brinkmann (2015) nødvendigheten av at en som forsker, har en holdning og et syn som tilsier at verden og mennesker bare kan forstås på bakgrunn av en forforståelse. Denne forforståelsen kan ifølge Gadamer (2010) bestå av både sanne og falske fordommer. Sanne fordommer kan bidra til å skape forståelse og styrke prosjektets integritet og validitet i form av blant annet det å inneha en solid og evidensbasert kunnskap om prosjektets tema (Gadamer, 2010). Falske fordommer kan føre til at fortolkningen kan havne på ville veier og vise til funn eller resultat som verken er valide eller reliable (Gadamer, 2010). Dette tilsier at prosessen med prosjektet har inneholdt mye kritisk refleksjon knyttet til egne fordommer. I tidligere prosjekter har jeg skrevet om å legge fordommene mine til side for å ikke la det farge analysen. I følge Gadamer (2010) og et hermeneutisk perspektiv handler det mer om å være bevisst på hvilke fordommer som ligger der, og videre hvilke av disse som kan være gode å ha med seg, og hvilke fordommer en bør kvitte seg med. Videre belyser Thagaard (2013) at når man utfører en studie med en hermeneutisk perspektiv må man være seg bevisst på at det alltid vil innebære en dobbelt hermeneutikk, da mine tolkninger vil være en fortolkning av en virkelighet som allerede er fortolket av intervjupersonen som deltar i den samme virkeligheten (Thagaard, 2013 s. 42).

Jeg ønsket å tilnærme meg tematikken og forskningsspørsmålet med en intensjon om å oppnå en dypere forståelse. Dette innebærer at mine forskningsfunn vil drøftes og analyseres mot en større helhet en bare i seg selv. Dette i form av å se det i lys av fremstilt teori, min forforståelse om tematikken og situasjonen til intervjupersonene i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2013).

### 3.3 Semistrukturert intervju og intervjuguide

Det finnes flere fremgangsmåter for å gjennomføre et kvalitativt intervju. Thagaard (2013) trekker blant annet frem brevmetoden, telefonintervju, strukturerte intervju, halvstrukturerte/semistrukturerte intervju, uformelle samtaler gjennom feltstudier og gruppeintervju. Gjennom min forskningsmetodiske eklektiske prosess (Kvale og Brinkmann, 2015), ble det blant annet reflektert over hva jeg ønsket å belyse i henhold til forskningsspørsmål, tematikk og valgt vitenskapsteoretisk perspektiv (Dalen, 2013). Videre tok jeg høyde for hva som skulle være studiens utvalg, mulighet for tilgang og tidligere erfaringer med kvalitativt intervju som metode. Dette resulterte i at jeg valgte semistrukturert intervju som kvalitativ fremgangsmåte for å innhente studiens empiri. Kvale og Brinkmann (2015) belyser at semistrukturert intervju innebærer en samtale som er planlagt og fleksibel med et formål om å innhente intervjupersonens beskrivelser av sin livsverden, hvor man videre har en intensjon om å fortolke meningen med de tilfellene som blir beskrevet. Å velge semistrukturert intervju fremfor strukturert intervju åpnet for at jeg kunne bevege meg friere frem og tilbake innenfor spørsmål, rekkefølge og temaer, med utgangspunkt i en intervjuguide som var overordnet for intervjuet (Dalen, 2013). På den måten kunne jeg følge intervjupersonenes fortelling, men samtidig sørge for at de aspektene ved studien som var relevant å innhente informasjon om, ble belyst i løpet av intervjuet (Thagaard, 2013).

Dalen (2013) påpeker hvis en som forsker skal kunne gjennomføre et semistrukturert intervju av god kvalitet, innebærer det at man er trygg i rollen som intervjuer, har gode spørsmål som blant annet ikke er tvetydig, ledende og lukket, er bevisst på forforståelsen en besitter, innehar en faglig tygde knyttet til temaet, og kanskje viktigst av alt utvikler tillitt, lytter og tilpasser intervjusituasjonene til de innspill intervjupersonen bidrar med (Dalen, 2013). Dette er prinsipper som jeg har strekt meg etter, og hatt et bevisst forhold til, spesielt under gjennomføringsdelen i studien. Videre har jeg gått inn i intervjusituasjonene med en forståelse og bevissthet rundt situasjonen som en ikke-likeverdig samtale mellom meg i posisjon som intervjuer og pedagogiske ledere og spesialpedagoger som intervjupersoner. Dette er med bakgrunn i Kvale og Brinkmann (2015) sin fremstilling av situasjonen, hvor de påpeker at intervjuer står i en posisjon hvor man bestemmer både rammene til intervjuets gjennomføring, og videre også definerer og kontrollerer en samtale.

I forkant av intervjuene fikk intervjupersonene tilsendt en intervjuguide (Vedlegg 3). Den formelle og første del av intervjuguiden ble designet med utgangspunkt i blant annet Kvales og Brinkmanns (2015) fremstilling prosessen med utforming av intervjuguiden. Dette innebærer en intervjuguide som starter med en introduksjon knyttet til hvem jeg er og studiens formål og bakgrunn. Deretter presenteres informasjon om anonymitet, konsekvenser av å delta, båndopptagelse, tidsperspektiv prosjektets frivillighet og mulighet for å trekke seg fra prosessen når som helst. Del to av intervjuguiden inneholdt intervju spørsmål. Grunnlaget for spørsmålene ble dannet gjennom å sette meg inn i teori, begreper og forskning om tematikken sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen, med tyngde på de stille barna. Et utvalg av dette ble presentert innledningsvis i prosjektet, og i prosjektets teoridel. Videre ble spørsmålene utformet for å gjøre forskningsspørsmålet funksjonsdyktig (Befring, 2015).

### **3.4 Forskningsetiske spørsmål og vurderinger**

Anerkjente etiske verdier er et viktig ankerpunkt for all forskning. Dette innebærer normer, verdier, prinsipper og moral som skal sikre at gjennomførelsen av forskningsprosessen blir utført på en forsvarlig og verdig måte (Befring, 2015). Etiske spørsmål må ikke begrenses til den direkte intervjusituasjonen, det må gjennomsyre og integreres i alle fasene til en forskningsprosess, fra tematisering til rapportering (Kvale og Brinkmann, 2015). For å kunne skape et bevisst forhold til dette presenterer Kvale og Brinkmann (2015 s. 97) etiske forskningsspørsmål knyttet til de syv forskningsstadiene til den kvalitative intervjuundersøkelsen. Refleksjoner rundt forskningsspørsmålene har vært utgangspunktet for min etiske tilnærming og arbeidsprosess med masterprosjektet.

Ved tematiseringen fremmes det at formålet bør diskuteres med hensyn til den vitenskapelige verdien av kunnskapen som søkes, og forbedring av den menneskelige situasjonen som studeres. På planleggingsstadiet må det innhentes informert samtykke fra intervjupersonene til å delta, vurdere hvilke konsekvenser det kan ha for intervjupersonene og delta, og videre sikre konfidensialitet (Kvale og Brinkmann, 2015). Det må videre informeres om intervjupersonene rett til å trekke seg fra prosessen uten at det skal bli stilt noen spørsmål vedrørende det (NESH, 2008). I selve intervjusituasjonen må man reflektere over hvilke konsekvenser intervjusituasjonen kan ha for intervjupersonen eksempler på dette kan være mulighet for endret selvbilde eller stressopplevelser (Kvale og Brinkmann, 2015). I transkriberingsfasen belyser Kvale og

Brinkmann (2015) at man må være seg særlig bevisst på konfidensialitetshensyn. I en anonym studie slik som min, har det ført til at jeg måtte anonymisere detaljer som har vært avslørende. Videre er det viktig at transkriberingsprosessen innebærer en refleksjon over hva det betyr å skrive en ærlig og redelig transkripsjon av intervjupersonenes verbale uttalelser. I analysefasen må det reflekteres over hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres, og videre reflekteres over om det er hensiktsmessig eller legitimt om intervjupersonene bør være med i prosessen på å bestemme hvordan ulike uttalelser skal tolkes (Kvale og Brinkmann, 2015). Med en hermeneutisk tilnærming som jeg har valgt, har det ikke vært hensiktsmessig å la intervjupersonene bestemme tolkningen til ulike uttalelser. Når det gjelder fasen med verifisering påpeker Kvale og Brinkmann (2015) forskerens etiske ansvar knyttet til å formidle kunnskap som er så verifisert og sikker som mulig, hvor dette innebærer refleksjoner rundt hvor kritiske spørsmål en kan stille til intervjupersoner. Forskningens siste fase rapportering innebærer igjen bevissthet rundt konfidensialitetsprinsippet og konsekvensetikken. Dette innebærer at det må gjøres en vurdering av hvordan intervjupersonene og gruppen eller institusjonen som de tilhører kan påvirkes når studien eller rapporten offentliggjøres (Kvale og Brinkmann, 2015).

I studien er det videre tatt høyde for forskningsetiske retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2014). Dette innebærer god henvisningsskikk, oppbevaring av båndopptak og transkripsjoner på minnepenn, og videre destruering av materialet ved prosjektets innlevering. All forskning og studentprosjekter som innebærer personopplysninger skal meldes inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (NESH, 2014). I min studie var det ikke hensiktsmessig eller et ønsket formål å innhente personopplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til intervjupersoner. Informasjon som blir frigitt om informantene er yrkestittel, og bosted på Østlandet. For sikre at prosjektet mitt ikke var meldepliktig har jeg tatt NSD sin meldeplikttest, med et resultat som tilsa mitt prosjekt ikke har meldeplikt ([www.nsd.uib.no](http://www.nsd.uib.no)). Kvalitative intervjuundersøkelser frembringer mange moralske og etiske spørsmål. Kvale og Brinkmann (2015 s. 95) formulerer dette så godt ved å skrive:

*Det menneskelige samspill i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets situasjon.*

### 3.5 Utvalg og om informantene

Befring (2015) trekker frem at det svært sjeldent er mulig eller nødvendig å innhente empiri fra en hel populasjon, men for at det skal kunne skapes gode sjanser for generaliserbare verdier og funn i utvalget, må man forsøke å få fatt i et utvalg som kan være representativ for populasjonen. I prosessen med å komme i kontakt med intervjupersoner hadde jeg en pragmatisk utvelgelse, da jeg tok hensyn til blant annet prosjektets rammer i form av tidsperspektivet og praktiske betingelser (Befring, 2015). Utvalget var i tillegg strategisk og et flere utvalg (Befring, 2015) i form av et krav til utvalget som tilsa at de var pedagogiske ledere og spesialpedagoger med erfaringer og faglig kompetanse om prosjektets tematikk (Thagaard, 2013).

Utvelgelsen startet med en felles elektronisk henvendelse sendt til styrer i førti tilfeldige barnehager i på Østlandet, både kommunale og private. Henvendelsen var en invitasjon til å delta i mitt prosjekt, med et ønske om hjelp til videreformidling for å komme i kontakt med pedagogiske ledere og spesialpedagoger med interesse for tematikken. Dette tilsier at utvalget også var et kategori – og tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Av førti henvendelser fikk jeg respons av to pedagogiske ledere. Dette var for få og et avvik fra tanken om en kvoteutvelgning som innebar tre pedagogiske ledere og tre spesialpedagoger (Thagaard, 2013). Det måtte finnes en ny inngangsport for kontakt, hvor portvaktene som hjalp meg å slippe gjennom var tidligere medstudenter som har tilhold i ulike barnehager på Østlandet (Hammersley og Atkinson, 2004). De tidligere medstudentene formidlet prosjektet, og mitt ønske om å komme i kontakt for intervju til øvrige pedagogiske ledere og spesialpedagoger i de ulike barnehagene. Resultatet av dette ble et utvalg bestående av to pedagogiske ledere og to spesialpedagoger, da en spesialpedagog og en pedagogisk leder trakk seg. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det gyldne tallet i intervjuundersøkelser rundt fem, blir antall respondenter for stort kan det gå utover kvaliteten på intervjuene og analysedelen. Utvalget består av kvinner da det bare var kvinner som responderte på henvendelsen, med en gjennomsnittlig yrkeserfaring på syv år. Hele utvalget har en grunnutdanning som førskolelærer, og spesialpedagogene er videreutdannet ved to ulike høyskoler. De pedagogiske lederne har arbeidet i både små og store barnehager, og jobber nå 100% fast i en barnehage hver. Spesialpedagogene jobber i mange forskjellige barnehager, da de jobber med barn som har vedtakstimer.

I et tilgjengelighets utvalg er det ifølge Thagaard (2013) viktig å problematisere at det bare representerer intervjupersoner som er fortrolig med forskning og videre er åpne for studering av egen livssituasjonen. Videre er det viktig å belyse at det er stor sannsynlighet for at et tilgjengelighetsutvalg, kan føre til at en kommer i kontakt med pedagogiske ledere og spesialpedagoger som har mer kunnskap enn hva som er generaliserbart for yrkesgruppene, da det er sannsynlig at utvalget føler at de mestrer sin livssituasjon angående tematikken og dermed ikke har noen imot å bli intervjuet (Thagaard, 2013). Til tross for dette, og for å styrke studiens validitet er det relevant å belyse at dette utvalget var et bevisst valg, da det å komme i kontakt med et utvalg som hadde mye kompetanse og interesse for fenomenet var avgjørende for å kunne belyse forskningsspørsmålet. Avslutningsvis er det av betydning å redegjøre for at utvalget ikke bare dreier som om studiens intervjupersoner, men også utvalg knyttet til fremstilt teori og empiri, hvor empirien har påvirket utvalg av teori og teorien og min forforståelse har påvirket valgt fremstilt empiri (Kvale og Brinkmann, 2015).

### **3.6 Gjennomføring**

Det viktigste verktøyet en har med seg inn i en intervjusituasjon er ifølge Thagaard (2013) seg selv. Mulighetene for å gjennomføre et godt intervju innebærer at man er trygg i rollen som intervjuer i intervjusituasjonen, og stiller gode spørsmål som er relevant for studien (Dalen, 2013). Er man ikke trygg kan en av konsekvensene av dette innebære at en som intervjuer blir mer opptatt av hva en selv sier og gjør, og dermed resultere i utfordringer knyttet til grunnlaget for å kunne skape god kontakt med intervjupersonene (Dalen, 2013). Viktige faktorer som å lytte oppmerksomt, hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål, forståelse, interesse og respekt for intervjupersonenes utsagn, og våkenhet knyttet til intervjupersonenes kroppslige og verbale signaler kan falle bort i en intervjuers egen usikkerhet (Kvale og Brinkmann, 2015). For å bli trygg i rollen som intervjuer gjennomførte jeg i to prøveintervju, hvor medstudenter inntok rollen som intervjupersoner. Dalen (2013) belyser at en kvalitativ intervjuundersøkelse alltid bør innebære et eller flere prøveintervju for å teste seg selv som intervjuer, tekniskutstyr og intervjuguiden. Utfallet av dette førte til en endret intervjuguide, da det ble klarere for meg hvor jeg ville med intervjuene, og hva jeg ønsket å vite noe om (Kvale og Brinkmann, 2015). Videre ble jeg mer avslappet og fortrolig med rollen som intervjuer, som tidligere hadde vært skremmende da jeg aldri hadde gjennomført et forskningsintervju før.



Det første intervjuet fant sted i januar 2016. Det siste intervjuet ble gjennomført i slutten av februar måned 2016. Kvale og Brikmann (2015) belyser at et intervju bør starte med en «brifing» som introduksjon. I min studie innebar denne «brifingen» en kort innføring om prosjektets og intervjuets formål, signering av samtykkeerklæring (Vedlegg 2), informering av studiens konfidensialitet knyttet til anonymisering og informasjon om bruk av båndopptaker. Samtykkeerklæringen (Vedlegg 2) og informasjon om prosjektet (Vedlegg 1) ble sendt en uke i forkant av intervjusituasjonen.

Lengden for intervjuet ble satt av meg fra 1 time til 1 ½, hvor og når intervjuene skulle gjennomføres ble valgt av de ulike pedagogiske lederne og spesialpedagogene. Dette førte til at intervjuene ble gjennomført i ulike barnehager og i et kommunalt bygg, på møterom eller arbeidskontor hvor vi fikk sitte uforstyrret. Underveis i intervjuet ble det tatt notater i stikkordsform når det var noe jeg ønsket å gå dypere inn på, videre ble det tatt mer utfyllende notater etter hvert enkelt intervju. Disse notatene innebar blant annet opplevelse av intervjuprosessen, tanker om ulike utsagn, hva som utpekte seg som spesielt interessant, og hva som kunne være relevant og eventuelt bruke videre i neste intervju.

Etter endte intervju hadde jeg en kort samtale med de ulike intervjupersonene om deres opplevelse av intervjusituasjonen. Tilbakemeldingen som ble gitt var positive, hvor det blant annet ble trukket frem en intervjusituasjon som hadde vært utfordrende, engasjerende, sårbar i form av å kunne sette ord på en tematikk som ellers ikke ble satt så ofte ord på. Samtlige i utvalget fremmet at prosessen hadde ført til refleksjoner.

### **3.7 Validitet**

Validitet kan defineres som styrken og gyldigheten til et utsagn, hvor det i en samfunnsvitenskapelig setting innebærer at metoden som studien anvender er egnet til å undersøke studiens forskningsspørsmål, eller med andre ord: at studien faktisk tar for seg det den sier at den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015). Validitetsspørsmål som særlig har preget dette prosjektet er om studiens innsamlede empiri i vesentlig grad er påvirket av andre faktorer som har «forurenset», og videre ført til en rapportering som ikke er gyldig (Befring, 2015). For å kvalitetssikre har jeg blant annet gjennomført respondentvalidering som en del av den kommunikative valideringen. Kommunikativ validering innebærer at kunnskapskrav blir overprøvd i en dialog (Kvale og Brinkmann,

2015). Dette innebærer at jeg i intervjusituasjonene ba utvalget utdype eller forklare utsagn som jeg opplevde litt utydelig eller uklart. Videre har den kommunikative valideringen blitt ivaretatt gjennom dialog og drøfting med veileder.

Jeg har vært bevisst på egen rolle i form av hvordan respons som ble gitt i intervjusituasjonene. I følge Thagaard (2013) kan en som intervjuer gi både for mye og for lite bekreftende kommunikasjon, både i form av kroppslige og verbale signaler. I den sammenheng trekker Kvale og Brinkmann (2015) frem at man aldri har noen garanti for at intervjupersonenes svar er ærlige, men ved for mye bekreftende kommunikasjon kan dette føre til at intervjupersonen fanger opp dette og svarer det de tror en som intervjuer vil høre. Er man for lite bekreftende kan det føre til at intervjupersonen mister tilliten til en som intervjuer, og dermed heller ikke gir svar som er reelle (Kvale og Brinkmann, 2015).

Egen posisjonering i studien er relevant, da posisjoneringen har betydning for tolkningsprosessen (Befring, 2015). Posisjonering min har innebåret at jeg har samme faglig bakgrunn som hele utvalget i form av en grunnutdanning som førskolelærer, men utover dette bestod utvalget av mennesker som jeg ikke hadde møtt før, i barnehager som jeg ikke har noen tilknytning til. På den måten kan en si at jeg har møtt prosjektet både som innenforstående og utenforstående. Innenforstående i form av en felles grunnleggende pedagogisk utdanning, og utenforstående ved å ikke ha kjennskap til de ulike barnehagenes miljø og kultur (Thagaard, 2013). Videre er det verdt å merke seg at min posisjonering tilsvarer en kortere yrkeserfaring, da min erfaring viser til halvannet år som pedagogisk leder, mens utvalgets gjennomsnittlige erfaring lå på 7 år. I underkapittel 3.5 utvalg og om informantene, har jeg stilt spørsmålsteget vedrørende hvordan et tilgjengelighetsutvalg kunne utfordre prosjektets validitet, og hvorfor jeg i denne studien finner det relevant med et slikt utvalg.

Kvalitative metoder har ofte blitt kritisert for å ha mangler som kan sikre validitet. Men som Befring (2015) belyser finnes det mange forskere med relevant bakgrunn som viser til at det er mulig å gjennomføre prosedyrer som styrker kvalitative studiers validitet. Kvale og Brinkmann (2015 s. 278) belyser prosedyrer gjennom å stille validitetsspørsmål knyttet forskningsprosessen sine syv stadier som jeg tidligere har trukket frem i henhold til etiske forskningsspørsmål. Disse spørsmålene har også vært en rettesnor for meg for å

styrke prosjektets validitet. Dette innebærer spørsmål om hvor solide studiens teoretiske forutantakelser er, og hvordan teori og forskningsspørsmål henger sammen. Det innebærer spørsmål om studiens kvalitet er knyttet til bruk av riktig metode som belyser studiens formål og tema. Videre påpekes validitetsspørsmål i sammenheng med intervjupersonens troverdighet og intervjuerens kompetanse til å gjennomføre et godt intervju. Hva det angår transkriberingen fremmes det spørsmål knyttet til hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Validitetsspørsmål i henhold til analyseringen innebærer et kritisk blikk vendt mot tolkninger som logiske, og om spørsmål og refleksjoner som stilles til intervjueteksten er gyldige. Som følge av at jeg har valgt en hermeneutisk fortolkning vil spørsmålene som jeg har stilt til teksten være helt avgjørende (Kvale og Brinkmann, 2015). Videre belyser de at det må gjøres en grundig vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for en bestemt studie, hvordan de konkrete valideringsprosedyrene gjennomføres, og hvilket forum som er egnet når det gjelder dialog om hvorvidt resultatene er gyldige. Avslutningsvis knyttet til forskningsprosessens syv faser belyser de at det må stilles spørsmålstegn om rapporten gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i studien, og videre også stille et spørsmålstegn knyttet til leserens forutsetninger for å være en validitetsbedømmer av resultatene.

Maxwell (1992 s. 284-285) har videre utformet fem kategorier for validitet i kvalitative studier. Disse kategoriene omhandler deskriptiv validitet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet, evalueringsvaliditet og tolkningsvaliditet. Deskriptiv validitet tar for seg kvaliteten til beskrivelsen av observasjoner og intervjudata, der kravet er klarhet og nøyaktighet. Gjennom fremstilling av gjennomføring av intervju - og transkriberingsprosess ønsker jeg å styrke prosjektets deskriptive validitet. Teoretisk validitet omhandler å løfte empiri opp på et teoretisk nivå. Dette innebærer at det må være en troverdig sammenheng mellom fenomenet som studeres og teorien den bygger på. Gjennom redegjørelse for bakgrunn og formål for prosjektet, fremstilt teori og redegjørelse for metodisk tilnærming ønsker jeg å styrke studiens teoretiske validitet. Generaliseringsvaliditet tar for seg om studiens rapportering knyttet til om utvalget representerer noe som er generaliserbart for populasjonen. Gjennom fremstilt valg av metode, utvalg og vitenskapsteoretisk perspektiv ønsker jeg å styrke prosjektets generaliseringsvaliditet, i form av en generaliserbaring som kan omhandle en populasjon som kanskje gjenkjenner situasjoner og opplevelser knyttet til stille atferdsproblematikk. Altså å kunne generalisere i kvalitative studier vil ikke omhandle tall eller noe som er

målbart, da metoden har som mål å innhente individuelle opplevelser av studiens tematikk, men det vil kunne ha en generell verdi (Maxwell, 1992). Evaluerings validitet omhandler at man stiller vurderende og evaluerende spørsmål til det intervjupersonene formidler. Tolkingsvaliditet innebærer at en som forsker må forsøke å få en dypere forståelse for det intervjupersonene uttrykker, det innebærer å på en valid måte tolke hva som kan ligge bak utsagn til intervjupersonenes fremstilte meninger og beskrivelser, hvor intervjupersonenes perspektiv blir ivaretatt. Gjennom fremstilt teori, egen posisjonering, vitenskapsteoretisk perspektiv, analytisk fremgangsmåte, etiske forskningsspørsmål, utfordringer med metodevalg og gjennomførings- og transkripsjonsprosess ønsker jeg å vise til prosjektets tolkningsvaliditet.

Jeg har valgt å trekke frem Kvaales og Brinkmanns (2015) validitetsspørsmål knyttet til forskningsprosessens syv stadier og Maxwells (1992) fem kategorier for validitet i kvalitative studier for å vise til at validitet omhandler en kontinuerlig prosessvalidering, framfor en endelig produktvalidering (Kvale og Brinkmann, 2015). Noe som tilsier at man kunne ha skrevet en egen avhandling om validitetsspørsmålene knyttet til prosjektet. Prosessvalideringen har vært krevende hvor jeg gjennom prosjekts skriftlige fremstilling har forsøkt å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig, gjennom å være tydelig når det gjelder forskningens grunnlag for fortolkninger, som igjen innebærer en tydeliggjøring av hvordan analysen gir grunnlag for studiens resultat (Thagaard, 2013).

Forskningens grunnlag for fortolkninger og forståelse viser jeg til gjennom prosjektets innledning, valgt fremstilt teori, posisjonering og metode. Videre reflekterer jeg over hvordan egen rolle som forsker er en del av grunnlaget for fortolkningen, og hvorfor det er særlig viktig at man tar seg god tid til å stille spørsmål vedrørende egen rolle. Her har jeg blant annet trukket frem at man som forsker og som individ har som følge av sitt levde liv holdninger, erfaringer og kunnskap som kan konstruere fordommer og forforståelser (Kvale og Brinkmann, 2015). Avslutningsvis har det vært et mål i seg selv å styrke at studiens rapportering har et så pålitelig resultat som mulig, noe som har innebåret en kontinuerlig refleksjon - og analyseprosess knyttet til blant annet hvordan funn eller konklusjoner kan være uriktige (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette eksemplifiserer min opplevelse av å befinne meg i den hermeneutiske sirkelen, og videre hvordan prosessen med den hermeneutiske spiralen har vært brukt (Dalen, 2013).

### 3.8 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler hvorvidt studiens rapport er nøyaktig, hvor det stilles spørsmålstegn vedrørende om en annen forsker hadde kommet frem til samme resultat ved etterprøving (Befring, 2015). Dette tar blant annet for seg spørsmålet om utvalget i studien ville ha svart annerledes i et intervju med en annen forsker (Kvale og Brinkmann, 2015). Som følge av en valgt kvalitativ metode i form av semistrukturerte intervju, vil intersubjektiviteten gjøre det vanskelig å reprodusere den innhentete empirien (Dalen, 2013).

For å styrke studiens reliabilitet har jeg forsøkt å gi en grundig redegjørelse for hvordan og på hvilke premisser intervjuene og generelt hele prosjektet har blitt gjennomført. Dette har blant annet omhandlet prosesser for å bli trygg og kompetent i rollen som intervjuer, slikt at forutsetningene for å kunne gjøre et godt intervju ble styrket. I en kvalitativ sammenheng vil et godt intervju innebære spørsmål som ikke er tvetydig, ledende eller lukkede (Dalen, 2013). Det innebærer spørsmål som er relevant for studien med et solid teoretisk fundament, og det innebærer en bevissthet på hvordan min tilstedeværelse som forsker har påvirket intervjupersonene (Kvale og Brinkmann, 2015).

Bruk av båndopptaker ble brukt for å sikre at viktig informasjon ikke ble utelatt og sikre en større dybde i materialet, videre hjalp det meg som intervjuer å være tilstede i intervjusituasjonen da jeg kunne fokusere på her – og nå situasjonen fremfor noteringen (Flick, 2011). Dette medførte en intens transkriberings prosess, hvor det ble tatt høyde for en ordrett transkribering når empiri ble gjort om fra tale til tekst. Befring (2015) belyser at transkriberingen kan være utfordrende og et underkommunisert reliabilitetsproblem fordi det sjeldent blir gjennomført kvalitetskontroller, som er troverdige knyttet til overføring lyd til skrift. For å sikre en troverdig overførsel har jeg etter endt transkribering lyttet til båndopptak parallelt med lesning av transkripsjon. Dette kommer jeg tilbake til i underkapittel 3.9 transkribering. Dalen (2013) belyser at en kvalitativ studie kun kan oppnå høy reliabilitet ved at det nøye redegjøres for hele forskningsprosessen, hvordan og på hvilket grunnlag analyse av innhentet empiri blir gjennomført, og videre egen forskerrolle. Dette er prosesser som jeg har vektlagt å fremstille på en grundig måte gjennom både metodedel, teoridel og innledning.

### 3.9 Transkribering

Transkribering er som tidligere nevnt prosessen hvor innsamlet empiri skifter form fra tale til skrift (Befring, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) belyser transkriberingsprosessen i seg selv om en fase hvor man får sjansen til å bli godt kjent med empirien, og videre også kan lære å bli en bedre intervjuer. Dette opplevde jeg som en realitet i mitt arbeid med transkriberingen, da jeg følte at jeg fikk en god oversikt over hvilke material som var innhentet og ble oppmerksom på egen rolle i intervjusituasjonene. Eksempler på dette kan være at jeg etter første transkripsjon ble overrasket over hvor mye bekræftende kommunikasjon som ble gitt i form av «ja», «spennende» «mm» osv. Bekræftende kommunikasjon i form av å finne en gylden balanse ble trukket frem underkapittel 3.7 validitet (Thagaard, 2013). Og jeg ble bevisst på å la intervjupersonene få den refleksjonstiden de trengte for å kunne svare. Gelso og Fretz (2001) belyser at man ofte kan bli usikker når det gjelder stillheten, de refererer til den gode og den dårlige stillheten i en veiledningssituasjon, men for meg ble dette også en virkelighet gjennom intervjusituasjonene. Når jeg transkriberte første intervju ble jeg oppmerksom på at jeg ikke måtte være redd for stillheten, men heller vurdere om dette var en stillhet som var preget av intervjupersonens refleksjoner eller om det var noe som var utydelig eller usikkert. Dette resulterte i at jeg under innføringsprosessen i påfølgende intervjuer trakk frem at de ikke måtte være redd for å ta seg tid til å reflektere før de svarte, og at de måtte si ifra om de opplevde noen av oppfølgingsspørsmålene som uklare.

Transkriberingsprosessen skjedde noen ganger i sin helhet av intervjuet, og andre ganger gjennom flere ledd, da intervjuene hadde en gjennomsnittslengde på 75 minutter, og prosessen med transkribering var svært tidkrevende (Kvale og Brinkmann, 2015). Allerede i transkriberingsprosessen begynte også analysen, da fenomener eller tematikk som utmerket seg ble uthevet i stor skrift og videre notert som nøkkelpunkter i margin, ofte tilknyttet en refleksjon (Dalen, 2013). Avslutningsvis vil jeg trekke frem at transkripsjonen ble utført i sin helhet, men etter første transkripsjon ble lyder som «hmm» og «ehh» utelatt, da jeg verken fant lydene relevante eller nødvendige knyttet til prosjektets forskningsspørsmål (Dalen, 2013).

### 3.10 Analytisk fremgangsmåte

Felles for alle analytiske fremgangsmåter innenfor kvalitativ forskning er at den har fortolkende tilnærmingen til innsamlet empiri (Dalen, 2013). Analyse og drøftingsdel er

utført etter hermeneutiske prinsipper knyttet til den hermeneutiske sirkelen. Som en følge av denne er man kontinuerlig i bevegelse preget av en frem – og tilbakeprosess mellom deler og helhet, hvor deler om og om igjen har blitt satt i ny relasjon til helheten (Kvale og Brinkmann, 2015). Denne fremgangsmåten er valgt for å kunne strekke meg etter en dypere forståelse av mening.

I kvalitative studier starter en analyseprosess i ifølge Dalen (2013) allerede i intervjuprosessen hvor en som intervjuer observerer, iakttar og fanger opp ting underveis i prosessen. Min analyseprosess startet også her, hvor det underveis i intervjuet ble notert stikkord som enten skulle følges opp i intervjuet, eller som utpekte seg som relevant og spennende knyttet til prosjektets forskningsspørsmål. Under intervjusituasjonen ble også tydelige kroppslige signaler i form av blant annet tunge ut – og innpust, og markante kroppslige bevegelser notert ned knyttet til tematikken som ble tatt opp. Dette ble gjort da det ikke kommer med på en lydfil, og fort blir glemt om det ikke er notert (Dalen, 2013).

Umiddelbart etter intervjusituasjon ble det skrevet ned et påfølgende resyme som innebar både ulike tematikk som hadde blitt belyst i tilknytning til forskningsspørsmålet, og videre egne refleksjoner som hadde blitt satt i gang som følge av de ulike møtene, da dette også kan ha stor analytisk verdi (Dalen, 2013). Deretter fortsatte analysen gjennom prosessen med transkribering. Dette ble startfasen på den strukturerende bearbeidelsen av den innsamlede empirien (Befring, 2015). Transkriberingen ble gjentatte ganger lest gjennom, noe som resulterte i at antall nøkkelord med påfølgende refleksjoner i margin økte, og data som jeg opplevde som ikke-relevant ble fargekodet i rødt. Videre ble data inndelt i tema som var relevant for forskningsspørsmålet, med ulike kodeord innenfor hver kategori, dette ble utformet i skriveprogrammet «word» (Thagaard, 2013). I kapittel 4 og 5 fremstilles og drøftes også innhentet empiri ut i fra en kategorisering ut ifra forskningsspørsmålets tre deler, noe jeg har funnet hensiktsmessig for å kunne svare på dette. Det er videre verdt å belyse at jeg i arbeidet med transkripsjonene gikk med en bakenforliggende tanke om og ikke glemme at intervjuene var levende samtaler, og transkripsjonen i seg selv bare har vært et verktøy for fortolkning og analyse (Kvale og Brinkmann, 2015). Drøftingen og analysen har en tilnærming som er inspirert av «Grounded Theory», som viser til betydningen av å forankre teoriutvikling i forskningsevne som er konkret og empirisk (Glaser og Strauss, 1967: Dalen, 2013).

Med andre ord har prosjektet tatt form gjennom bruk av empirigenerert analyse, hvor teori over prosjektets tematikk tar utgangspunkt i empirien som er samlet inn (Dalen, 2013).

### **3.11 Metodiske utfordringer**

Metodiske utfordringer har kommet i smådrypp gjennom helle metodedelen, men jeg vil likevel trekke frem noen hovedutfordringer. Jeg trodde det skulle være forholdsvis greit å få tak intervjupersoner, men dette viste seg å være utfordrende. Disse vanskene dreide seg i stor grad om tilbakemeldinger som tilsa at tiden ikke strakk til, og at de ikke hadde mulighet til å delta da det ville gå på bekostning av barn og arbeidskollegaer. Når jeg hadde kommet i kontakt med det som har vært prosjektets utvalg, var det videre utfordrende for informantene å finne tid i hektiske dager til å la seg intervju, noe som førte til at to trakk seg. Metode har vært god fordi for jeg har fått tilgang til spesialpedagogers og pedagogiske lederes unike refleksjoner og opplevelser av innagerende atferdsproblematikk i barnehagen, herav kunnskap og tanker knyttet til fokus, oppdaging og tilrettelegging. Men det er og rom for kritikk da et intervju ikke kan vise til hva som faktisk praktiseres (Kvale og Brinkmann, 2015). Intervjuene kan også ha være preget av at informantene har sagt noe som de tror at jeg ønsker å høre, eller de kan ha en praksis som ikke samstemmer med det som blir uttalt (Kvale og Brinkmann, 2015).



## 4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres funn, som er et resultat av den empirigenererte analysen. Som jeg har trukket frem tidligere er dette et resultat av en tilnærming med utgangspunkt i «Grounded Theory» (Glaser og Strauss, 1967: Dalen, 2013). For å besvare prosjektets forskningsspørsmål har jeg valgt å fremstille empiri ut i fra prosjektets tre fokusområder: informantenes opplevelse av *fokus på tematikken* i barnehagehverdagen, informantenes *refleksjoner knyttet til å oppdage* barn med innagerende vansker, og informantenes *refleksjoner i henhold til tilretteleggingsarbeid* for disse barna. Fremstilt empiri vil drøftes i kapittel 5 i henhold til teori fremstilt i kapittel 3.

Presentasjon av empiri vil bestå av de viktigste funnene fra informantenes ytringer og refleksjoner. Tekst som står i kursiv er direkte sitater fra informantene, som har fremstått som spesielt uttrykksfulle. Informantenes anonymitet ivaretas gjennom å bli omtalt som A1, A2 (pedagogiske ledere) og B1 og B2 (spesialpedagoger).

### 4.1 Fokus på innagerende vansker og sjenanse

Samtlige av informantene trekker frem at de syntes at tematikken sosiale og emosjonelle vansker i barnehagen er et viktig tema som bør løftes opp og frem, og samtlige informanter forteller om en tematikk som faller litt bort i hverdagen. Informant A1 og A2 forteller om et ønske knyttet til mer kunnskap om fenomenet for å kunne løfte frem og få større kjennskap til problematikken. Dette ønsket forteller de at delvis blir møtt gjennom møtevirksomhet og temakvelder i barnehagen. A1 forteller at de også drar på kurs om det er barn på avdelingen som får en spesiell diagnose, men at hun ikke vært på noe kurs som har tatt for seg tematikken stille atferdsproblematikk. Om fokus på sjenanse og andre innagerende vansker i barnehagehverdagen uttrykker A2 seg slik:

*Jeg vet jo at det er der ikke sant. Jeg mener de stille barna, eller han som alltid går alene, og jeg kan jo litt om det men jeg vet ikke alltid hva jeg skal se etter.*

Informant A1 forteller at selv om man ikke nødvendigvis snakker så mye høyt om tematikken i barnehagen, så opplever hun noe hun kaller en ubevisst oppmerksomhet. Dette utdyper hun ved å trekke frem at man kan bli oppmerksom på at et barn ikke nødvendigvis har det så bra hvis det ofte henger ved gjerdet alene. Hun hevder at dette kan henge sammen med at barnehagene generelt er opptatt av barns sosiale trivsel, og at

det handler om å ha et bevisst forhold til tilstedeværelse. Hun trekker også frem betydningen av å ha et verbalt språk sier det slik:

*Jeg prøver å se og høre barn som ikke roper ut at de ikke har det bra. Men det er ikke alltid like lett, spesielt når jeg tenker på de barna som ikke har et språk som de kan uttrykke følelser om det å være i barnehagen.*

Både informant B1 og B2 forteller at omtrent samtlige barn med vedtakstimer har en eller annen utfordring på det sosiale – og emosjonelle området, og at det dermed blir en naturlig del av deres arbeidshverdag å vie oppmerksomhet til tematikken. Begge trekker frem at fokuset i størst grad omhandler atferd som er utagerende, og at de sjeldent jobber med barn som har utfordringer knyttet til sjenanse eller øvrig innagering. B1 hevder også at det er et ulikt fokus på problematikken i forskjellige barnehager, hvor hun opplever at det mindre fokus i store barnehager hun er innom når hun jobber med barn som har vedtakstimer, og ulikt fokus på forskjellige avdelinger innad i en barnehage.

I drøftingskapittelet vil jeg følge opp dette med ubevisst oppmerksomhet, kursing om stille atferdsproblematikk, størrelse på barnehager, og betydningen av og ikke ha et verbalt språk som uttrykksform.

#### 4.1.1 Tanker om hva en innagerende vanske kan innebære for et barn

På spørsmål om hvordan informantene opplever at et barn med innagerende vansker og utfordringer med sjenanse blir påvirket av problemene i sin barnehagehverdag, var svarene og refleksjonene svært ulike. A2 fortalte om en atferd som kan utspille seg på mange måter, og at det kommuniseres svært ulikt, da noen barn snakker om det mens andre ikke sier noen ting. Hun vektlegger vansker med å komme inn i lek og relasjoner med andre barn og voksne. Og hun trekker frem barna som usikre, og påpeker at dette må tas tak i slik at det ikke eskalerer og blir verre for barnet. A1 vektlegger også vansker med relasjoner og uttrykker videre:

*De er kanskje bare veldig stille, og det kan være at man ikke tenker på at de har vansker fordi de ikke har sagt noe, og man merker det ikke på dem. De er kanskje egentlig for oss velfungerende barn, men de har masse inni seg som vi ikke vet om, dette må være vanskelig.*

B1 forteller at hun forbinder et stille atferdsproblem med noe som er overveldende, tidvis skremmende og utrygt, og forteller at det er viktig at man tilrettelegger slik at de føler seg som en del av gruppen, og sier videre:

*Jeg tror nok at de fort kan skli ut av gruppa og bli ensom. Jeg har hørt om mange som har snakket om vondt i magen eller hodet og ikke vil komme i barnehagen. Men de sier jo ofte det at de kan ha litt vondt i magen. Og man vet jo at det lett kan komme om for eksempel foreldre skiller lag.*

B2 forteller videre at disse barna ikke bare kan skli ut av en gruppe, men kan få en negativ status i barnegruppen, og uttrykker videre:

*Om du er veldig stille, og barna ikke opplever å få noen respons av deg, så gir barna kanskje etter hvert opp og går til andre barn.*

Samtlige informanter trakk frem at de opplevde en innagerende vanske som et hinder for barnet i å oppnå trivsel og utvikling i sin barnehagehverdag. I drøftingen vil jeg følge opp betydningen av kunnskap om mulige virkninger av stille atferdsproblematikk, negativ status, barn som sklir ut av det sosiale felleskapet, og barn som får kroppslige reaksjoner ved eksempelvis en skilsmisse.

#### 4.1.2 Erfaringer

Samtlige av informantene trakk frem erfaringer som betydningsfullt for å øke fokus, og det fortelles om erfaringer i større og mindre grad. A1 forteller at hun har litt erfaringer med denne type atferd, men løfter frem betydningen av å vite noe om barns eventuelle opplevelser som kan gjøre det ekstra vanskelig for et barn, hun uttrykker seg slik:

*Kanskje har barnet en bakgrunn i noe som gjør at de har hatt eller har det vanskelig. Ting som har skjedd i barndommen kanskje som vi ikke alltid ser eller forstår, noen barn er kanskje ekstra utsatt kontra hva andre barn er, tenker jeg.*

A2 forteller om erfaringer knyttet til en problematikk som ikke nødvendigvis krever de største tiltak for å forbedre barnehagesituasjonene til barnet, men at oppmerksomheten ofte faller på barn som utagerer. Stille barn forsvinner lett i mengden av mange barn i en travel hverdag, og dette har resultert i at hun har kjent mye på følelser som tilsier at hun ikke strekker til som pedagog.

B2 forteller om lite erfaringer som spesialpedagog knyttet til arbeid med barn som har akkurat denne type utfordringer, men har erfaringer med dette fra rollen som tidligere pedagogisk leder. Hun trekker frem at det oppleves sårt å tenke på at det er mange barn som ikke blir sett. Hun har også en opplevelse av at barn som utagerer får større fokus, og uttrykker seg slik:

*Det er nå gjerne sånn at de som skriker høyest får mest hos mange tenker jeg. Men det er viktig å se de som er stille, og hva som ligger bak.*

B1 omtaler videreutdanning og erfaringer med problematikken som øyeåpnende, hun uttrykker seg slik:

*Det var jo ikke så mye vi hadde om det på grunnutdanningen min heller, så det kom jo sånn veldig opp når jeg tok etterutdanningen min, og begynte å lese disse bøkene.*

I intervjuprosessen er det verdt å merke seg at samtlige informanter flere ganger ønsket å bevege seg bort fra tematikken innagering og sjenanse, og over til tematikken utagerende atferd. I drøftingen vil jeg komme tilbake til betydningen av erfaringer og kunnskap om fenomenet knyttet til fokus og opplevelsen av at de som utagerer oftere blir sett. Jeg skal nå bevege meg til funn knyttet til forskningsspørsmålets andre fokusområde, som handler om å oppdage barn med et stille atferdsproblem.

## **4.2 Hvordan oppdages barn med et stille atferdsproblem?**

Samtlige informanter forteller om et utfordrende, men viktig arbeid knyttet til oppdaging av innagerende vansker og sjenanse i barnehagen. Om hvem som oppdager er svarene svært ulike. A1 trekker frem at det starter med henne og assistentene på avdelingen, og hun ser verdien i at man som pedagogiske ledere i en barnehage er inne på hverandres avdelinger og observerer. Hun forteller videre at barnehagen er stor, og at dette kan føre til opplevelser som tilsier at hun noen ganger føler på å miste litt oversikt. A2 sier at det er ansatte på en avdeling som oppdager fordi det er her man kjenner barna best. Hun forteller at de har observasjonsskjemaer, og løfter frem verdien av å diskutere en opplevd problematikk på avdelingsmøter for å få ulike perspektiver, hun sier det slik:

*Etter hvert som vi blir kjent med barna så er det kanskje noe som stikker seg ut, at det kan komme noen ekstra tanker om at det er noe vi burde ta tak i her. Og da går man ofte frem på avdelingsmøter, og snakker sammen om hva de andre tenker.*

*Mennesker observerer og tenker ulikt, har de samme tankene som jeg har? Det er viktig å høre hva andre tenker.*

B1 forteller at hun opplever at hun har en rolle sammen med de i barnehagen knyttet til å oppdage, og løfter frem betydningen av å ta observasjoner, også når man ikke har mistanker om at barnet kan ha utfordringer. Hun uttrykker seg slik:

*Jeg tenker at jeg står litt på utsiden, og at det kan være litt enklere noen ganger. Den rollen som jeg har kommer inn, og på en måte om jeg skal observere en samlingsstund da i forhold til et annet barn så blir jeg jo stående utenfor, og da kan jeg se andre ting, andre barn. Det å kunne trekke seg tilbake. Det har jeg sagt til pedagogene på avdeling: ta noen observasjoner innimellom. Ikke tenk at alt går på skinner, trekk dere litt unna, vær den som står og observerer litt, også ta den praten en-til-en, det er jeg veldig opptatt av. Er et av barna med vedtak sykt er jeg gjerne i barnehagen og observerer, dette er etterspurt av barnehagene.*

B2 trekker også frem egen rolle i å oppdage, men forteller at dette må være en helhetlig innsats både i forhold til de som jobber i barnehagen, hun som spesialpedagog, foreldre, styrere og PPT. Hun tenker at pedagogene har størst rolle i å oppdage, siden de er sammen med barna til daglig, men forteller om flere episoder hvor hun har tipset barnehager om tilfeller som hun har stusset ved. Dette har blant annet innebåret barn som ikke sier noe i samlingsstund, barn som hun har observert at går mye alene, og barn som hun har opplevd som veldig kontaktsøkende. Hun uttrykker seg slik:

*Jeg har flere ganger tipset barnehager om tilfeller som jeg har stusset ved, barn som jeg ser er mye alene, barn som ikke sier noe i samlingsstund, men også barn som jeg opplever veldig kontaktsøkende når jeg er innom de ulike barnehagene. Jeg mener hvorfor er de så på om du skjønner. Hvis et barn er sykt, så kan man kanskje observere litt og komme med tips til «ped-leder». Jeg vet ikke om det kan kalles et system som er satt i gang da, men de kan bruke oss som et støttesystem.*

I drøftingen vil jeg komme tilbake til informantenes ulike opplevelser av hvem som oppdager. Nå skal jeg videre trekke frem funn knyttet til samarbeid og oppdaging.

#### 4.2.1 Betydningen av godt samarbeid

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å unnlate å trekke frem foreldres rolle knyttet til prosjektets tematikk som en del av prosjektets avgrensning, men dette må tas med da samtlige av intervjupersonene stadig trakk frem verdien og betydningen av en god og

åpen foreldredialog i arbeidet med å oppdage og tilrettelegge. B2 hevder at et barns opplevelse av trygghet i barnehagen ofte henger sammen med foreldres opplevelse av trygghet. Videre trekker flere av intervjupersonene frem at god kjennskap til foreldre åpner opp for at man også kan bli bedre kjent med barnet. Samtlige av intervjupersonene forteller at foreldre kan gi nyttig og viktig informasjon om barnet, hvor dette kan føre til at man blir ekstra observant knyttet til utfordringer som barnet kan ha angående innagering og sjenanse, B1 uttrykker seg slik:

*En god dialog med foreldrene er viktig fordi det er dem som kjenner barna best. Vi kan lære av foreldrene, men vi kan også lære foreldrene ting. Jeg syntes også det er veldig viktig å erfare barna selv, og danne seg egne bilder. Eller det jeg mener er at barn kan føle seg og være ulik på forskjellige steder. Det handler om at vi er bevisst på at noe som vi opplever som et problem for barnet i barnehagen ikke nødvendigvis er et problem hjemme, også omvendt da.*

Samtlige av informantene trakk frem betydningen og verdien av samarbeid på arbeidsplassen knyttet til å oppdage og tilrettelegge. A1 trekker frem betydningen av at alle som jobber med barnet vet noe om det, og vet i hvilke situasjoner barnet har behov for å bli ekstra sett, og når barnet trenger et ekstra fang. A2 forteller om at samarbeid er viktig for å diskutere ulik problematikk, og at fokus og oppdaging henger sammen. Om samarbeid uttrykker hun seg slik:

*Hvis du har en barnehage som er kvalitativ god for barna så er det sånn at de voksne kjenner hverandre, barna kjenner de voksne, vi kjenner hverandre på tvers av avdelingene. Man er generelt genuint opptatt av at alle skal ha det bra. Og da vil jo også ting bli lettere oppdaget, fordi noen kan si til meg, eller jeg kan si til noen at jeg ser den og den inne hos deg, som kanskje har det sånn eller sånn, at man har tenkt på det. At det er en åpen dialog rundt sånne ting da.*

B1 og B2 trekker frem flere opplevelser knyttet til et utfordrende samarbeid med enkelte barnehager hvor individuelle planer ikke blir bruk. Begge forteller at de føler seg litt alene i jobben, hvor det trekkes frem et ønske knyttet til mer tid for felles refleksjon, både med pedagoger i barnehagen, og seg imellom som spesialpedagoger.

I drøftingskapittelet vil jeg følge opp betydningen av å kjenne et barn for å kunne oppdage, atferd som utspiller seg ulikt på forskjellige arenaer, gode samarbeid med foreldre, mellom personal i barnehagen og mellom barnehagepersonale og spesialpedagoger.

#### 4.2.2 Observasjonens rolle i å oppdage

Når intervjuet tar for seg tematikken å oppdage, trekker samtlige av informantene frem betydningen av observasjon. De forteller at observasjon kan få blikket opp for barn som har det utfordrende i sin barnehagehverdag, og alle trekker frem hvordan man gjennom ytterligere observasjon må finne ut mer om barnet. Alle trekker frem observasjon av barn i samspill og lek med andre barn og voksne. A2 sier at hun har reflektert mye over hva sjenanse og innagerende atferd kan komme av og har erfaringer med en sammenheng, mellom mobbeproblematikk i både barnehage og barneskole knyttet til innagerende atferd. Hun trekker frem at man derfor må være ekstra observant på om det finnes en slik ukultur i barnehagen. Hun fremstiller det slik:

*I disse mobbedager holdt jeg på å si, er det veldig fort at andre barn også plukker opp hvilke barn som er sårbare. Situasjoner og reaksjoner på ting, av barn som er introvert kan bli plukket på av andre barn. Her er det veldig viktig at vi snakker om at alle er forskjellige, og tar ting forskjellig. At noen liker det, mens andre liker det. At man grunnleggende er forskjellig og at man jobber med forståelse rundt dette allerede i barnehagen. Selv om noen kanskje lukker øynene for at det ikke skjer mobbing i barnehagen, så er det absolutt noe som skjer og det burde være på dagsorden hos alle, fordi det skjer.*

B1 og B2 trekker videre frem hvordan observasjon av barn i samlingsstund, overgangssituasjoner, måltidsituasjoner, samspill med foreldre, samspill med personal, barns tegninger og barns generelle verbale og kroppslige uttrykk, kan være en arena for å oppdage.

Betydningen observasjon for å kunne oppdage knyttet til barns kroppslige og verbale ytringer, ulike rutine og overgangssituasjoner og mobbeproblematikk vil drøftes videre i kapittel 5.

#### 4.2.3 Bruk av bøker for å oppdage

Informant B1 trekker frem bruk av gode bøker og bilder som et godt arbeidsverktøy for å kunne oppdage barn som har utfordringer med innagerende vansker. Hun forteller at gode bøker for henne innebærer et godt innhold i form av tematikk og illustrasjoner, som gir rom for inntrykk og refleksjoner. Hun eksemplifiserer eventuelle gode temaer som

utestengelse av lek, savn, sykdom i familien eller om det å være redd. Om bruk av temabøker uttrykker hun seg slik:

*Det er ikke alle som intuitivt klarer å snakke om hvordan de føler seg, og da kan det være godt å høre om andre som kanskje også kjenner på samme følelser som meg.*

B1 trekker videre frem verdien av å kunne forsvinne inn i en historie eller et eventyr sammen, og sier at dette kan være med på å skape gode relasjoner og gir rom for at et barn med innagerende vansker kanskje kan trekke seg litt unna en barnehagehverdag som ofte er preget av et høyt tempo. Bruk av bøker vil diskuteres videre i kapittel 5, og jeg skal nå bevege meg videre til funn knyttet til forskningsspørsmålets tredje fokusområde, informantenes opplevelse av tilrettelegging.

### **4.3 Tilrettelegging for barn med et stille atferdsproblem**

Når vi i intervjusituasjonene snakker om barn som har utfordringer knyttet til sterk sjenanse og innagerende atferd, trekker samtlige informanter frem at de tror vi har et stykke å gå. Og samtlige informanter tror det er mange barn med et stille atferdsproblem som ikke får den tilretteleggingen som kunne ha gjort barnehagehverdagen bedre. Videre uttrykkes det gjennom samtlige intervjuer at tilrettelegging omhandler at barn blir sett, hørt og møtt ut i fra sine premisser og forutsetninger, A1 formulerer det slik:

*Hvis du ikke tenker så «strømlinjeforma» kan du gi forskjellige ting til forskjellige barn. Forskjellige barn trenger forskjellige ting, og barn forstår at han får noe annet enn meg fordi vi to er forskjellige. At ikke man er så streng, eller sånn firkanta på at alle skal få likt hele «tia», det tenker jeg er viktig.*

Samtlige av informantene trekker frem betydningen av en god og reflektert henvisningsskikk. Denne gode henvisningsskikken handler ifølge B1 om å henvise videre i riktig tid, hvis barnehager er usikre på hvordan man kan tilrettelegge for et barn preget av sterk sjenanse eller innagerende atferd. B2 sier at dette er viktig uansett hvordan type utfordringer et barn måtte ha, hvor hun trekker frem at det handler om å søke veiledning og hjelp i tide for å kunne møte barn på en god måte, om man er usikker på hvordan dette kan gjøres. Å søke veiledning i tide kommer jeg tilbake til i drøftingskapittelet.



### 4.3.1 Tilrettelegging knyttet til barnesyn og syn på barnehagens betydning

Hvilket barnesyn pedagoger har, og hvilken forståelse ulike pedagoger har om barnehagens rolle og barnehagens betydning for barn med utfordringer knyttet til et stille atferdsproblem fremstår gjennom empirianalysen som svært viktig i et tilretteleggingsarbeid. Det blir derfor relevant å trekke frem informantenes tanker om dette. Samtlige av informantene uttrykker at de er engasjert i arbeidet som foregår i barnehagen, og trekker frem at dette skal være en god og betydningsfull arena for alle barn. Samtlige av informantene forteller videre om et barnesyn hvor barn må bli sett på som medborgere med medbestemmelsesrett i sin barnehagehverdag. Videre trekker også alle frem betydningen av at man kjenner barna og er klar på hva barnehagen skal tilby barn. A1 forteller at dette handler om å ha et brennende engasjement for barn som individer, hvor alle har styrker og svakheter. Og hun trekker frem at man som voksen må være klar over sine svakheter, og være åpen for å lære av barna. A2 forteller om et barnesyn hvor alle barn kan lære med støtte fra barn, og med støtte fra voksne som er veiledende og gir barnet trygghet, rammer og innhold. Hun vektlegger spesielt betydningen av at man må oppnå en så god relasjon som mulig, for å vite noe om hva barna trenger, og når de trenger det. B1 løfter frem betydningen av å ha en holdning som tilsier at barnet er små mennesker, ikke noe som skal bli mennesker på veien. Og at dette innebærer at man må se det unike ved barna allerede fra starten av og følge dem på det. B2 løfter frem betydningen av å gi trygghet, og aktivt søke etter informasjon om hva som kan ligge bak et stille atferdsuttrykk. Hun løfter og frem betydningen av kjærlighet, og sier det slik:

*Jeg vil at barna skal kjenne at her er "B2", og hun står i det, og er like glad i meg for det.*

Når barnesyn og barnehagens betydning er temaet i intervjuet knyttet til barn med innagerende vansker og sjenanse, sier informantene A1 og A2 at barnesynet som de har fremstilt er et generelt barnesyn i forhold til alle barn. Informantene B1 og B2 forteller videre om et barnesyn som må sees i sammenheng med barnet. B1 utdyper dette med å trekke frem at hun ofte ser på barn med vansker knyttet til sjenanse og innagering som barn med en tilbaketrukket og forsiktig natur, som trenger ekstra støtte. B2 sier at hennes syn på barn med denne problematferden tilsier at man må vektlegge og se nødvendigheten av en spesielt tilpasset og varsom tilnærming, fordi de er mer forsiktig av seg. B2 utdyper:

*Har et barn problemer med å si noe i samlingsstund eller syntes at noe er skummelt kan det være lett for oss å si at «neida dette er ikke farlig», eller «kom igjen da, nå venter vi på at du skal si navnet ditt». Vi kan si at noe ikke er skummelt, men så er det skummelt for barnet, det er ikke bra. Her må man nærme seg barnet på andre måter holdt jeg på å si, kanskje kan barnet få en bamse eller noe å løfte den istedenfor å si navnet sitt. Jeg mener da kan barnet delta på sine premisser og si navnet sitt når hun er klar for det ikke sant. Dette er viktig.*

Barnesyn, nødvendigheten av å kjenne enkeltbarnet for å kunne tilrettelegge, og betydningen av å bekrefte barnets følelsesuttrykk kommer jeg tilbake til i drøftingskapittel 5.

#### 4.3.2 forutsigbarhet, dagsplaner og stabilitet

Som en viktig del av tilretteleggingen trekker samtlige av informantene frem betydningen av å tilrettelegge for en stabil barnehagehverdag. Informantene trekker også frem betydningen forutsigbarhet i barnehagehverdag for barn som har innagerende vansker. A2 ytrer seg om forutsigbarhet slik:

*Vi må ha planer for hvordan rutinesituasjoner og overgangssituasjoner skal gjennomføres for at det skal lette byrden for de barna som syntes det er vanskelig. Det kan være alt fra at man skal være først eller sist til å kle på seg fordi de kanskje synes det er vanskelig med høyt volum i garderoben, eller det kan være vanskelig med mange barn rundt seg i en situasjon som kan være kaotisk.*

B1 trekker frem en praksis fortelling om en jente som aldri ville si noe i samlingsstund, og forteller at trygge rammer og forutsigbarhet hadde hatt gode virkninger på denne jenta:

*I samlingsstund begynte «ped-leder» alltid med å ta en runde å forberede barna på at i dag skal jeg spørre om hva de spiste til middag i går, eller sånn at ungene var forberedt på hva som kom, og hadde valget om de ville svare eller ikke. Også gikk det en stund, også plutselig begynte hun å prate «vettu». Det handler om å bare være litt forberedt på at nå vet jeg hva hun skal spørre alle om, det hjalp jo det lille barnet å komme videre, også løsnet det veldig etter det. Men det var en lang periode hvor hun stod veldig fast.*

A1 trekker videre frem at forutsigbarhet og stabilitet omhandler at voksne har et bevisst forhold til bruk av toneleie, bruk av ord og bevissthet knyttet til hvordan en formulerer seg til barnet. Videre trekker samtlige av informantene frem at det er særlig viktig med et

stabil personal når det er sårbare barn på avdelingen, og at det er spesielt viktig at forsiktige og stille barn har en primærkontakt som hele tiden er tilgjengelig. A2 sier at det handler om at barnet alltid må ha en som hun eller han kan henvende seg til, i form av en voksen som barnet har tillit til. Samtlige av informantene forteller videre at de opplever utfordringer med tilretteleggingsarbeidet knyttet til et ustabil personal, delvis på grunn sykdom og delvis på grunn av møtevirksomhet.

B2 og B1 sier videre at det er hensiktsmessig å bruke dagsplaner for å gi barn som kan være utrygge eller nervøse oversikt over dagen. Begge forteller at dette handler om små forberedelser som gir oversikt som kanskje kan resultere i at et innagerende barn får en bedre barnehagedag. Om dagsplaner uttrykker B2 seg slik:

*Det er viktig at alle barn i barnehagen blir forberedt, og alle barn i barnehagen kunne hatt goder av en dagsplan som forteller hva som skal skje i dag. Men det er nok ekstra viktig når man har med barn som er innagerende å gjøre. Jeg mener sånn at ikke barna går og lurere eller bekymrer seg. For eksempel: skal vi på tur i dag? Å nei jeg liker ikke den skogen. Det er mange sånne emosjoner som kan spille inn. Så dagsplaner bruker de i nesten alle barnehagene jeg er i nå, hvor man har en samling på morgenen og forbereder alle ungene på hva som skal skje i løpet av dagen.*

Betydningen av stabilitet, forutsigbarhet knyttet til faktorer som er trukket frem her og bruk av dagsplaner i arbeidet med barn som vansker med innagering og sjenanse vil følges opp i drøftingskapittel 5.

#### 4.3.3 kjennskap til beskyttelse – og risikofaktorer i et tilretteleggingsarbeid

Betydningen av kjennskap til barns beskyttelse – og risikofaktorer trekkes frem som viktig både for og lettere kunne oppdage, og tilrettelegge for barn som kan stå i spesiell fare for å ha/utvikle sosiale og emosjonelle vansker. Dette trekkes frem i tilknytning til både innagerende og utagerende utfordringer. A1 vektlegger kjennskap til barnets risiko – og beskyttelsesfaktorer innfor barnets livsvilkår og erfaringer, og trekker frem ulike virkninger dette kan ha på barnets selvfølelse og selvbildet. Hun forstår et barn som mer risikoutsatt om det er flere forhold i denne sfæren som kan krysses av, og opplever spesielt skilsmisse som en risikofaktor som man burde følge opp. A2 har mer fokus på barnets beskyttelsesfaktorer, hvor hun vektlegger betydningen av at man har godt kjennskap til barnet, både i form av hva barnet er god på, hva barnet liker og på hvilke arenaer barnet

har det bra. Hun trekker videre frem relasjon som både en risiko – og beskyttelsesfaktor knyttet til kvaliteten av relasjonen. Videre opplever hun risiko – og beskyttelsesfaktorer som noe individuelt for hvert barn. Hun trekker videre frem betydningen av å være bevisst på hvordan en lik tilnærming kan oppleves ulikt for barn, hun uttrykker seg slik:

*Hvordan man nærmer seg et barn kan utgjøre veldig mye for et barn, mens det kanskje ikke utgjør så mye for et annet barn som er sterkt, og som ikke har noen problemer med emosjoner og følelser.*

B1 trekker frem barnehagen som en beskyttelsesfaktor, men aktualiserer også at barnehagen kan være en risikofaktor for barnet. Hun trekker frem at det er viktig med kjennskap til barnets risikofaktorer, men vektlegger arbeid med beskyttelsesfaktorer i form av arbeide med ting som barnet er god på. Videre trekker hun frem barnehagen som en betydningsfull arena for alle barn, men at dette krever at man som voksen må ta høyde for at barn kan reagere ulikt på voksnes kroppsspråk. Om bevisst kroppsspråk uttrykker hun seg slik:

*Noen ganger er det bare det å være bevisst. Jeg har for eksempel noen barn som får veldig høyt stressnivå om man hever stemmen sin, for eksempel så tror de at nå slår den voksne snart kanskje.*

B2 opplever at det ikke er noe system rundt arbeid med risiko – og beskyttelsesfaktorer, men at det er noe som man jobber med implisitt i arbeidshverdagen. Hun løfter frem betydningen av å jobbe med barnets beskyttelsesfaktorer i form av ting barnet er god på. Hun belyser videre betydningen av å kjenne barna godt, slik at man vet noe om hvordan eksempelvis det å skape et fysisk lukket rom, kan påvirke et barn i form av situasjoner som skaper usikkerhet og dermed blir en risikosituasjon for barnet. Hun utdyper:

*Det er ikke noe typisk systematisk arbeid rundt i barnehagene med risiko – og beskyttelsesfaktorer. Vi tenker jo mere sånn. Hva er det som kan trigge for eksempel eller hva er det som oppleves som trygt for barnet og hva er det barnet er så god på som vi bare må gjøre mye mere av? Jeg jobber med et barn hvor man for eksempel ikke kan lukke en dør på et grupperom før man spør, fordi barnet har opplevd fæle ting.*

I drøftingskapittel 5 vil jeg følge opp betydningen av kjennskap til et barns beskyttelses – og risikofaktorer for å oppdage og bruken av dette i et tilretteleggingsarbeid.

#### 4.3.4 Størrelse på barnegruppe

Samtlige av informantene trekker frem betydningen av et bevisst forhold til størrelser på barnegrupper, når man har barn som har utfordringer med innagerende vansker og sjenanse. B1 sier at små og faste grupper er bedre enn store, fordi man lettere kan opparbeide tillitt til andre om man er få. Hun trekker frem at dette kan resultere i at et barn kanskje tørr å prøve seg litt mer om han eller hun er i en gruppe som oppleves trygg. B2 tenker at dette må sees i sammenheng med forutsigbarhet i form av vite noe om hvem man skal inn i en samspillsituasjon med, og for å ha oversikt over om situasjonen man skal inn i er trygg. A1 trekker frem generelle gode erfaringer med smågrupper knyttet til barn med sterk sjenanse. A2 trekker videre frem at hun opplever at forsiktige barn lettere får kontakt med andre barn når gruppestørrelsen ikke er så stor. Både A1 og A2 forteller at det kan være utfordrende å realisere arbeid i smågrupper på grunn av få voksne på avdeling. Betydningen av små faste barnegrupper vil følges opp i kapittel 5.

#### 4.3.5 Om respekt for barns livsverden

B2 forteller at respekt for et barns livsverden fremtrer som avgjørende for henne i et tilretteleggingsarbeid. Hun forteller videre at dette er noe man alltid må ta hensyn til, uavhengig om barnet har et stille atferdsproblem eller ikke. Hun eksemplifiserer hva dette kan dreie seg om ved å uttrykke seg slik:

*La oss si at et barn for eksempel skal være med å bygge med «smålego» på et rom sammen med andre. Du vet at dette barnet har gledet seg. Men når vi skal til å begynne så løper barnet og gjemmer seg under et bord. Så kan man jo velge å si at barnet ikke får være med fordi det stikker av, eller så kan man sette seg ned på huk vedsiden av dette bordet og si: «ja nå ser jeg at du satte deg under her», og prøve å få tak i hvorfor.*

Hun forteller at det er viktig at man ikke automatisk definerer en atferd som noe, fordi det kan bety noe helt annet. Og hun opplever at en tilbaketrukket atferd ofte defineres som at barnet ikke har et ønske om å delta.

Betydningen av respekt for et barns opplevelsesverden i et tilretteleggingsarbeid drøftes videre i kapittel 5. Jeg skal nå bevege meg videre til samtlige informanternes tanker om relasjonsarbeid som den mest avgjørende faktoren knyttet til oppmerksomhet, oppdagelse og tilretteleggingsarbeid i henhold til stille atferdsproblemer hos barnehagebarn.

#### 4.3.6 Relasjonsarbeid for å gi oppmerksomhet, oppdage og tilrettelegge

Samtlige av informantene trekker frem at de opplever at relasjonsarbeid er den viktigste faktoren for å kunne oppdage og tilrettelegge. B2 forteller at dette handler om at barn møter gode og robuste voksne som genuint er opptatt av at barn skal ha det bra, voksne som er raus på alt, både tid og kjærlighet. B1 sier at dette handler om at barn møter voksne er i stand til å tone seg inn på barn ved hjelp av god relasjonskompetanse, og videre kan hjelpe et barn med utfordringer knyttet til å forstå seg selv og verden rundt. Hun uttrykker videre:

*Jeg tenker at relasjonsbiten i forhold til de barna som sliter er helt avgjørende. At de føler seg sett, og føler seg trygge. At de har en tillitt i relasjon til de voksne, og etter hvert også de andre barna som er der ikke sant. Dette er superviktig.*

A1 sier at dette omhandler om at barns følelser ikke blir avfeid, men at man alltid er åpen for å ta imot følelsesuttrykk, at man anerkjenner følelsene, setter ord på dem, og hjelper barna til å forstå de ulike følelsene. A2 trekker frem at det å oppdage og tilrettelegge for barn handler om å se og møte barna for det de er, hun uttrykker seg slik:

*For å oppdage og tilrettelegge tenker jeg jo at relasjonsbiten må være i orden, jeg mener barnet må være trygg nok på meg som voksen til å gi noen signaler på eller si at alt kanskje ikke er helt ok. En relasjon handler om blikk, det handler om å bli møtt og møte snille ansikter, det handler om å bli sett og hørt og føle at man har en verdi for andre mennesker.*

Betydningen av relasjonskompetanse i henhold til forskningsspørsmålets tre deler, vil diskuteres videre i kapittel 5.

## 5. Drøfting og refleksjoner knyttet til funn

### 5.1 Spesialpedagogenes og pedagogiske lederes opplevelse av fokus

I mitt prosjekt har resultatet av den empirigenererte analysen, vist til funn som tilsier at utagerende atferd møter en barnehagehverdag som i større grad tar tak i disse utfordringene, mens stille atferdsproblematikk må vike plass. Dette er funn som blant annet underbygger Lunds (2012) fremstilling av fenomenet, hvor det hevdes at innagerende vansker befinner seg i skyggesiden til utagerende atferd. Både de pedagogiske lederne og spesialpedagogene trakk frem vansker i form av sterk sjenanse og andre innagerende utfordringer, som et viktig fokusområde men at det likevel forsvinner litt i andre daglige gjøremål og oppgaver. Hvordan kan det være slik at man belyser en tematikk som viktig, men likevel ikke opplever at det jobbes eller fokuseres særlig på det? Dette skal jeg bevege meg inn på nå.

Ser man informantenes utsagn i sammenheng med Lunds (2012) fremstilling av kampen om oppmerksomhetsfokus, kan det kanskje dreie seg om nettopp dette. En oppmerksomhetskamp preget av tidsklemmen og begrensede ressurser, som ofte er en realitet i barnehagehverdagen. Hvor det befinner seg mange barn med individuelle behov, og de med behov som tilsier at de trenger ekstra støtte, men ikke tydelig viser dette gjennom en atferd som krever å bli sett, blir bortprioritert. Dette kan muligens henge sammen med at et stille atferdsproblem ikke krever samme type tiltak som en utagerende atferd, fordi det ikke er til sjenanse for noen andre enn barnet selv (Lund, 2012). Ser man det i et slikt perspektiv kan det hevdes at dette oppmerksomhetsfokuset prioriterer barnegruppen som helhet, fremfor enkelt barnet som subjekt (Lund, 2012). I følge utsagn til spesialpedagoger kan det virke slik, da de begge trakk frem at de hovedsakelig bare jobbet med barn i tilknytning til utagerende atferdsproblematikk. De pedagogiske ledernes utsagn kan også tyde på dette, da de fortalte at barn med innagerende atferd ikke var en tematikk de hadde jobbet mye med, sammenlignet med utagerende atferd. I et annet perspektiv kan dette oppmerksomhetsfokuset kanskje også dreie seg om hvilken oppmerksomhet som vies til barnets utfordringer? Ser man dette i sammenheng med Kvellos (2009) fremstilling av fenomenet, hvor 1/3 av barn med innagerende vansker også utagerer, kan det kanskje tenkes at erfaringene de har med barn i tilknytning til utagerende atferdsproblematikk, også har innagerende vansker? Og at dette ikke blir sett eller vektlagt i arbeidet? Akkurat dette har det ikke vært mulig å gå nærmere inn på knyttet

til min innsamlede empiri og som følge av intervju som metode, men det kunne vært interessant og ikke minst viktig å undersøke dette videre.

A1 trakk frem noe som jeg har funnet særlig spennende, dette innebærer uttalelser om noe hun kalte en mulig «ubevisst» oppmerksomhet på fenomenet. Kan det være slik at selv om samtlige informanter forteller om et fokus som i svært liten grad er tilstede i barnehagehverdagen, likevel befinner seg der, men at dette er skjult? Både hun og flere av de andre informantene forteller at de er opptatt av enkeltbarnets sosiale trivsel i barnehagen. Hvor det i tilknytning til dette ble trukket frem at et barn kan trenge mer nærhet enn et annet, og det fortelles om et fokus på barn som henger alene ved gjerdet, eller aldri tar ordet i samlingsstund. Slike utsagn kan tyde på at det finnes en «skjult» eller «ubevisst» oppmerksomhet. I sammenheng med relasjon – og kommunikasjonskompetanses betydning, trakk jeg frem taus relasjonell kompetanse (Hart og Schwartz, 2013). I dette tilfellet kan man kanskje snakke om en taus kunnskap knyttet til barns sosiale trivsel i barnehagen, som implisitt fører til at det også rettes fokus på barn med stille atferdsproblematikk? Det kunne vært spennende og undersøkt hvilken betydning en bevisstgjøring rundt et slikt «ubevisst» oppmerksomhetsfokus kan ha, både i henhold til oppmerksomhet på tematikken, og i arbeidet med å oppdage. Hvor dette eksempelvis kan innebære refleksjoner om hva som skal til for at enkeltbarnet skal kunne oppleve sosial trivsel i sin barnehagehverdag, og hvilke faktorer som kan ha positive virkninger eller hindre en slik trivsel.

Kan opplevelsen av at tematikken ikke vies stor oppmerksomhet kanskje dreie seg om kunnskap og erfaringer? Både A1 og A2 trakk frem et ønske om mer kunnskap knyttet til tematikken for å øke fokus. De forteller om kursing ved behov og møtevirksomhet i barnehagen, men at tematikken innagerende vansker ikke spesifikt hadde blitt tatt opp. Hadde man kurset eller hatt møter om stille atferdsproblematikk «før behov» ville det kanskje ha resultert i et større fokus på tematikken, og til at flere barn hadde blitt oppdaget? Eller kunne det på den andre siden ført til at for mange barn hadde blitt tilskrevet en innagerende atferdsvanske, som følge av et overdimensjonert fokus? Dette viser til dilemmaet knyttet til oppmerksomhet på fenomenet, da et for stort fokus kan føre til at et barn blir definert med vansker som han eller hun ikke har som følge av et stille atferdsuttrykk, og et for lite fokus på andre siden ofte resulterer i at barna ikke blir oppdaget (Lund, 2012). Dette sier også noe om kompleksiteten av å skulle finne ut om et



barns atferd representerer en vanske barnet har, eller er et her – og – nå atferdsuttrykk som for voksne kan oppfattes som signaler på en eventuell innagerende vanske (Drugli, 2013).

B1 fortalte om opplevelser av ulikt fokus, som følge av å være innoom ulike barnehager i arbeid med barn som har vedtakstimer, og trakk frem opplevelser om et fokus som hadde en tendens til å forsvinne mer i større barnehager. A1 kom med lignende uttalelser, hun fortalte om arbeidserfaringer i små og store barnehager, hvor hun også opplevde at stille barn forsvant litt i en stor mengde av barn. Er dette tilfellet kan det tenkes at store og uoversiktlige barnehager kan være en risikofaktor for barn med innagerende vansker, innenfor sonen øvrig samfunn og nettverk (Helsedirektoratet, 2007). Da vil dette være en kausal faktor i form av noe som kan endres, og som burde diskuteres og undersøkes videre (Hausstätter, 2014). På den andre siden kan det tenkes at disse opplevelsene ikke nødvendigvis innebærer at størrelsen på barnehagene er det som preger fokus, men at det kan henge sammen med ansattes kunnskaper og erfaringer. Med støtte i Bru (2011) er dette i alle fall noe man burde tenke over da barnesyn, kunnskap om barns utvikling og kunnskap om barns ulike risiko – og beskyttelsesfaktorer er av betydning når en tematikk vies oppmerksomhet eller ikke. Hvor dette implisitt innebærer at alle pedagoger har sin individuelle virkelighet i møte med barn, der den pedagogiske praksisen som følge av dette vil variere (Postholm, 2008).

A1 trakk frem tanker om at et lite fokus kan dreie seg om at barna kan fremstå som velfungerende barn, men at han eller hun likevel kan ha mye inni seg. I mitt material har dette tredd frem som særlig interessant, da jeg opplever at det i stor grad fanger opp essensen til innagerende atferdsproblematikk. Ser man dette i lys av Bru (2011) vil eksempelvis angst og depresjon ikke nødvendigvis gi stort utslag knytt til sosial tilbaketrekning, hvor kanskje dette er en av grunne til at barn med disse atferdsproblemer kan fremstå som barn uten vansker? Og det sier noe om betydningen av å inneha kunnskap for å vite noe om hvordan et utvendig uttrykk ikke nødvendigvis samstemmer med hvordan et barn har det inni seg (Lund, 2012). Dette handler om å være oppmerksom på at et kroppsliguttrykk som eksempelvis et smil, ikke alltid samstemmer med resten av den øvrige kroppslige kommunikasjonen. Eller at et smil og det som verbalt blir utalt ikke nødvendigvis uttrykker det samme. Det handler om at vi ser barnets totale kommunikasjon i form av ting som blir sagt, og ting som ikke blir sagt, men som kanskje kommuniseres gjennom andre signaler som må fanges opp (Rye, 2011). Dette viser igjen

til betydningen av at man vet noe om den innvendige sårbarheten og usikkerheten som mange emosjonelt sårbare barn bærer med seg i barnehagen (Lund, 2012). Hvor kunnskap om dette mest sannsynlig hadde ført til økt fokus, og kanskje et mer oppmerksomt blikk som ville fanget opp at et barn ikke har det så bra, selv om det ved første øyekast kan virke slik. Med andre ord: har man kunnskap om fenomenet vil det være lettere å fange opp signaler som barn med innagerende vansker sender ut, og man vil forstå hvor viktig det er at disse barna blir oppdaget (Drugli, 2013). Noen barn sender ut signaler som videre ikke er skjulte, men som likevel kan være diffuse i henhold til hva som kan være bakenforliggende. Dette eksemplifiserte B1 ved å trekke frem barn som opplever å ha vondt i hodet eller magen, og kobler blant annet dette opp mot reaksjoner som barn kan få når foreldre skiller lag. Ved disse utsagnene viser hun til kunnskaper om at barn kan oppleve psykosomatiske vansker i form av fysiske smerter som følge av indre stress eller sårbarhet (Bru, 2011). Og hun viser til utfordringer som følge av risikofaktoren knyttet til foreldre som skiller lag (Drugli, 2013). Slik kunnskap er verdifull i arbeidet med å tolke et atferdsuttrykk og vil nok også påvirker oppmerksomheten som vies til tematikken, fordi man da har innsikt til at vondt i hode eller magen, egentlig kan dreie seg om en helt annen type smerte.

Informant A2 og B2 trekker frem at de har fokus på at barn ikke skal får en negativ status i barnegruppen. Hvor det ble belyst at barn med disse vanskene kan stå i risiko knyttet til dette, fordi de ofte har utfordringer med sosialt samspill. Når man innehar denne kunnskapen kan man undersøke om det kan være en innagerende atferdsvanske som ligger til grunne i situasjoner, der barn trekker seg unna sosial interaksjon (Bru, 2011). Ser man dette i sammenheng med Lunds (2012) beskrivelse av den fysiske og biologiske dimensjonen, kan disse barna gi signaler som eksempelvis å unnvike og gi respons når andre barn eller voksne tar kontakt. Selv om barnet kanskje egentlig ønsker å respondere. Konsekvensene av dette kan som B2 trakk frem, være at barn gir opp og heller tar kontakt med andre barn siden de bare har møtt avvisning. Følgene av at et barn stadig avviser kan videre underbygge en negativ status i barnegruppen. Og en negativ status kan videre forsterke vanskene som barnet har (Lund, 2012). Dette er noe som det er viktig å være observant på, både i forhold til et barns trivsel, utvikling og læring i barnehagen, men også for å legge til rette for at barna skal kunne få gode liv i et samfunn som blant annet innebærer mange nødvendige sosiale interaksjoner (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Dette er også betydningsfullt å vite noe om, fordi man vet at det nødvendigvis ikke krever store

tiltak knyttet til Lunds(2012) fremstilling av den sosiale dimensjonens to motpoler: barnets opplevelse av isolasjon og inkludering. Mellom meg, materialet og teori har disse faktorene fremtrådt som vesentlige knyttet til informantenes opplevde fokus på tematikken.

## **5.2 Spesialpedagogenes og pedagogiske lederes opplevelser av å oppdage**

Å oppdage barn med innagerende atferdsproblematikk kan være med på å forebygge sosial ulikhet (St. meld. 41. (2008-2009)). Og man vet at det kan være avgjørende at et barn med psykososiale vansker oppdages i barnehagen, da dette kan medføre store utfordringer for aktuelt barn (Midthassel, mfl. 2011). Både i de daglige situasjonene i barnehagen, men også senere i skolesammenheng og videre opp i voksenlivet (Rye, 2011). Tematikken å oppdage barn med innagerende vansker viste seg som et følsomt tema. A1 trakk frem følelser i form av å ikke strekke til, og samtlige informanter forteller om et viktig arbeid knyttet til å oppdage disse barna, men videre også som en utfordrende prosess, og opplevelser om at mange ikke blir oppdaget. Ser man dette i sammenheng med innagerende vanskers fire hovedkategorier: angst, depresjon, sosial tilbaketrekning og psykosomatiske plager (Merell, 2008), er utsagnene ikke nødvendigvis særlig oppsiktsvekkende, men de sier noe informantenes opplevelse av det å oppdage. Det fortelles om et ønske knyttet til å se alle barn og møte deres behov, men at dette ønsket er vanskelig å realisere. I Lunds (2012) fire dimensjoner knyttet til stille atferdsproblemer synliggjøres disse utfordrende prosessene, gjennom vansker som ofte utspiller seg svært ulikt innenfor de forskjellige dimensjonene. Eksempelvis i sammenheng med relasjoner, kontekster og miljøpåvirkninger. Med andre ord er altså en atferd ikke konstant, den opptrer og finner sted som del av en stor og komplisert helhet. Finnes det noen måte som kan gi oversikt over denne helheten? Med en forståelse som bygger på Drugli (2013) og Lund (2012) kan en fullstendig oversikt aldri oppnås, men delvis synliggjøres ved å ha kunnskap om barns ulike risiko – og beskyttelsesfaktorer (Drugli, 2013). Denne helheten kan videre innebære faktorer knyttet til A1s uttalelser om betydningen av å ha et godt språk, hvor hun forteller om nødvendigheten av å være oppmerksom på at barn med ingen eller begrenset verbal tale, i mindre grad kan fortelle noe om hvordan de føler seg. Dette utsagnet belyser betydningen av en særlig bevissthet rundt småbarns kroppslige signaler. Det sier noe om barn som kommer til Norge med et annet morsmål hvor de ikke har lært seg norsk, og ikke har det verbale språket som kommunikasjonsform i barnehagen. Og det sier noe om virkningene generelle og spesifikke språkvansker kan ha i tilknytning til

sosiale – og emosjonelle vansker, fordi forståelse av språk, og kompetanse til å anvende språket i stor grad kan påvirke et barns trivsel og utvikling i sin barnehagehverdag (Platou, 2002).

Når det stilles spørsmål vedrørende hvem som oppdager, og hvordan barn med et innagerende atferdsproblem oppdages var svarene svært ulike. Noe jeg har funnet særlig interessant er de ulike informantenes opplevelser av hvem som har en rolle i et oppdagelsesarbeid. De Pedagogiske lederne fremmet egenrolle og øvrige ansatte i barnehagen. Spesialpedagogene trakk frem egen rolle i arbeidet i form av å være en som kommer utenfra – og inn, med et nytt blikk, og videre på sidelinjen i en barnehagehverdag som kan være travel. Et blikk som kanskje også er preget av en ekstra oppmerksomhet på fenomenet? Med dette tenker jeg på et blikk, preget av innhentet viktig kunnskap om innagerende atferd gjennom videreutdanning. I følge utsagn til B1 kan det virke slik, da hun omtalte sin videreutdanning som øyeåpnende knyttet til stille atferdsproblematikk. Og med en forståelse som bygger på Drugli (2013) vil jeg hevde at dette er av betydning, da hun trekker frem at kunnskap om fenomenet og hva det kan innebære for et barn, kan være avgjørende i et arbeid hvor innagerende atferdsproblematikk skal avdekkes. I et helhetlig perspektiv kan det hevdes at barnehagens ansatte som er i daglig interaksjon og samspill med barna, har den største rollen i å oppdage. Det er sammen med de ansatte i barnehagen barna tilbringer mest tid, og det ligger videre i barnehagens oppgaver å sikre tidlig hjelp til de barna som av ulike årsaker har behov for ekstra oppfølging og støtte (Rye, 2011). Men det å bruke spesialpedagoger som et støttesystem som B2 utalte det, og som en ekstra ressurs i arbeidet med å oppdage er noe som kunne vært interessant å undersøke og diskutere videre. Og hvorvidt dette kanskje er en ubenyttet ressurs rundt i barnehagene.

Rye (2011) belyser samarbeid som en avgjørende faktor i arbeidet knyttet til tidlig innsats. Noe som særlig har utpekt seg gjennom analysen knyttet til viktige faktorer i et oppdagelsesarbeid er betydningen av samarbeid. Et samarbeid innad i en barnehage mellom ansatte, samarbeid mellom spesialpedagoger, eventuelt øvrige instanser og barnehager, og samarbeid med foreldre. A2 trakk frem tanker om at samarbeid i form av felles refleksjon på avdeling er viktig, fordi man som mennesker observerer og tenker ulikt. Ser man dette i sammenheng med dilemmaet knyttet til defineringen av innagerende vanskers to ytterpunkter, kan man kanskje si at et slikt samarbeid er spesielt viktig?

(Lund, 2012). Fordi ulike tanker og ulike observasjoner kan åpne opp for at man forstår et barns atferdsuttrykk med nye øyne. Både i form av å bli oppmerksom på at det kan være snakk om et barn med innagerende vansker, eller på den andre siden kanskje få avkrefte noe man har opplevd som et innagerende atferdsproblem for aktuelt barn. I et slikt samarbeid kan man videre skape en felles forståelse for hva som eventuelt er særlig viktig i arbeidet med akkurat dette barnet (Lund, 2012). I disse refleksjonene vil det også være av stor betydning at man sammen drøfter: hvem er atferden en utfordring for? Barnet, eller vi som jobber her? (Drugli, 2013). Dette presiserer også Lund (2012) som nødvendige og viktige refleksjoner i arbeid knyttet til å oppdage barn som har de foreliggende utfordringene. Er det slik at man finner ut at et barn har et stille atferdsproblem, er det også viktig å reflektere over tendensene som finnes blant voksne i arbeid med, og i relasjon til disse barna. Tendenser som Lund (2012) belyser som en «Syntes – synd – på» holdning, hvor man nærmer seg barnet ut i fra sin virkelighetsforståelse om fenomenet, fremfor å prøve å få tak i hvordan barnet selv opplever disse vanskene. Et godt utgangspunkt for dette kan kanskje være å forsøke å få tak i barnets atferd, og opplevelse av sitt ståsted i henhold til de fire dimensjonene ved innagerende atferd? (Lund, 2012). Min forståelse av fenomenet tilsier i alle fall at dette kan være en god rettesnor, både i arbeidet med å oppdage og tilrettelegge for disse barna.

Samarbeid i henhold til en god og åpen dialog med foreldre, blir videre trukket frem av samtlige informanter som det mest betydningsfulle samarbeidet knyttet til å oppdage barn med ulike innagerende atferdsproblematikk. Det blir trukket frem i sammenheng med at foreldre kjenner barna sine best, og i henhold til å innhente informasjon om barnet. En av informantene påpekte og at trygge foreldre kan føre til trygge barn. Betydningen av å ha en så god dialog som mulig for at foreldre skal kunne føle seg trygge og ivaretatt nok, til å kunne fortelle om eventuelle forhold som kan gi utslag i form av psykososialvansker, kan være et ømfintlig men er et svært viktig område å arbeide på. Ser man dette i sammenheng med et barns risikofaktorer kan et slikt samarbeid preget av åpenhet og tillitt, føre til at barnehagen kan få informasjon om barnet som eksempelvis kan omhandle sykdom i familie, dårlig økonomi eller øvrige hendelser og oppvekstmiljø, som man vet kan ha en innvirkning på barnets psykososiale trivsel (Drugli, 2013). Videre kan man få innsikt til om et barn viser samme type atferd i hjemmet og i barnehagen. Opplever barnehagene at et barn er svært tilbaketrukket eller engstelig, og foreldrene ikke opplever disse utfordringene hjemme, vil det være viktig å stille spørsmål vedrørende organisering

og faktorer i barnehagen som kan hemme barnets sosiale trivsel (Lund, 2012). På den andre siden vil det være viktig som informant B1 trakk frem, å erfare og danne seg egne bilder av alle barn man er i relasjon til. Kanskje innehar spesialpedagoger og pedagogiske ledere kompetanse knyttet til fenomenet innagerende vansker, som kan gi utslag i at man i hjemmet og i barnehagen ikke har samme opplevelse av samme type atferd? Videre kan man også stille spørsmålstegn vedrørende om spesialpedagoger og pedagogiske ledere, kan oppleve en atferd ulikt som følge av sin kompetanse? En viktig faktor i arbeidet med å oppdage og tilrettelegge for barn med innagerende atferd vil på bakgrunn av dette, avhengig av kompetanse hos foreldre, pedagogiske ledere og spesialpedagoger innebære veiledning og formidling av kunnskap. Ser man dette i lys av Ogden og Hagen (2008) kan blant foreldreveiledning være en av de mest «lovende» tilnæringsmetodene for barn som både har innagerende og utagerende vansker. Hvor dette blant annet burde omhandle viktige faktorer i relasjonsbygging til et usikkert barn, og informasjon om virkninger en slik vanske kan ha for et barn i det øvrige sosiale samspillet (Lund, 2012).

Jeg skal nå bevege meg videre til betydningen av observasjon i et «oppdagelsesarbeid». Det har utpekt seg som spesielt betydningsfullt gjennom analysearbeidet. Samtlige av informantene trakk frem observasjonens rolle i å oppdage knyttet til lek og øvrig sosialt samspill, og videre observasjon for å finne ut mer om man har mistanke om at barnet kan ha utfordringer med en innagerende vanske. Noe jeg fant særlig interessant var B2 sitt utsagn knyttet til ikke å praktisere etter en tanke som tilsier at alt går på skinner, men at man jevnlig må trekke seg unna og observere barna. Altså at man ikke bare observerer ved mistanke om en innagerende vanske, men har et generelt våkent blikk, som er observant på at et barn kan ha det utfordrende selv om man ikke ser dette ved første øyekast. Kanskje er det nettopp en slik holdning som dette vi burde møte innagerende vansker ut i fra? Fordi som jeg har nevnt tidligere, vet vi at innagerende vansker i stor grad kan være et «usynlig» atferdsproblem (Lund, 2012), og at det er mange som ikke blir oppdaget (Drugli, 2013). B1 og B2 trakk frem hensiktsmessig observasjon og kartlegging av barn i samlingsstund, overgangssituasjoner, måltidssituasjoner, samspillsituasjoner med både barn i barnehagen og voksne i form av ansatte i barnehagen og foreldre, kunstneriske uttrykk, og en generell årvåken for barns verbale og kroppslige uttrykk. En generell observasjon knyttet til disse arenaene ville kanskje før til at man hadde oppdaget at ikke alt nødvendigvis «går på skinner» for et barn.

Når tematikken i intervjuet tok for seg observasjon trakk informant A2 frem noe som jeg har funnet spesielt interessant. Dette omhandler observasjon av en eventuell mobbeproblematikk i barnehagen, hvor hun trakk frem at man bør følge opp barn som kan ha blitt utsatt for mobbing, fordi dette kan føre til innagerende vansker. Slik jeg tolker dette belyser da A2 observasjon av en eventuell mobbeproblematikk, som en arena hvor en også kan oppdage barn som kan ha innagerende vansker. Denne forståelsen samstemmer med helsedirektoratets (2007) fremstilling av mobbing, som en svært betydelig risikofaktor i forhold til å utvikle psykiske vansker. Hvorfor finner jeg videre akkurat dette så interessant? Fordi diskusjoner om mobbeproblematikk i barnehagen er et ambivalent tema, preget av forståelser av at det finner sted, og ikke finner sted (Helgesen, 2014). Selv om forskning viser til at det skjer, i større eller mindre grad (Midtsand, Monstad og Søbstad, 2004) og (Crick, Casas og Ku, 1999). Spørsmål en kan stille seg i tilknytning til dette, er om «mobbebehandlinger» er bevisste handlinger fra barn som utøver det? På den ene siden kan det tenkes ja knyttet til en mobbeproblematikk spesielt i gruppesammenheng, hvor barn bevisst stenger ute andre barn (Schott, 2009), og at introverte barn er spesielt utsatt i slike sammenhenger (Lund, 2014). På den andre siden kan det tenkes at svaret også i tilfeller kan være nei, da andre barn kanskje har forsøkt å få kontakt med aktuelt barn over lengre tid, men videre bare har møtt avvisning, og barn som følge av dette gir opp å inkludere aktuelt barn. Ser man dette i sammenheng med Sameroffs (2009) transaksjonsmodell kan det tenkes at dette er en av virkningene som verden gir, da et barn med innagerende vansker kan signalisere til andre barn at det ikke ønsker å være i samspillsituasjoner med dem, hvor en følge av dette kan være at barna responderer med og ikke ta mer kontakt, eller slutter å forsøke å inkludere et barn. Videre kan det også handle om barn som ikke har knekt lekekoden i samspill med andre barn, hvor barn da automatisk kanskje trekker seg unna dette barnet. Opplever barnet videre at ingen vil leke med han eller hun kan dette gi utslag innenfor flere av de fire dimensjonene (Lund, 2012), i form av blant annet opprettholdelse av negative tanker i den fysiske og biologiske dimensjonen som eksempelvis tilser at ingen vil leke med barnet. Her vil det være avgjørende med en voksen som fungerer som et støttende stillas (Bruner, 1986), hvor barnet da må få veiledning og hjelp til og komme inn i lek, og i lekesituasjonen. Akkurat dette med mobbing er interessant og relevant fordi mobbing ikke bare kan resultere i innagerende vansker, men videre kan forsterke en innagerende atferdsproblematikk som allerede er der (Lund, 2014). Ser man dette i sammenheng med Bru (2011) sin fremstilling av ekskludering som en av de største risikofaktorene hos et

emosjonelt barn, belyser dette betydningen av en spesiell årvåkenhet rundt denne problematikken.

Avslutningsvis knyttet til det å oppdage ønsker jeg å løfte frem B1s opplevelse av bruk av bøker som en «oppdagelsesarena». Det å bruke bøker er ikke bare en sosial handling hvor man kan oppnå et godt en – til – en – samspill, og styrke en relasjon (Lund, 2012). Det kan gi rom for å snakke om ting som det ellers ikke er lett å snakke om, og det kan hjelpe et barn til å sette ord på følelser som barnet ikke helt klarer å identifisere eller definere selv. Klarer man å skape en god dialog i sammenheng med bruk av bilder og bøker, kan dette kanskje resultere i at barnet klarer å åpne seg mer, og snakke om ting som det ikke er så lett å sette ord på? I følge Lund (2012) kan dette i alle fall være en god setting, hvor man gjennom å være en lyttende voksen kan vise at man er tilstede for barnet, og at dette kan resultere i opplevelse av et vi. Det verdt å trekke frem at dette også kan være med på å ufarliggjøre eller normalisere det litt, knyttet til at barnet kan oppleve at hun eller han ikke er alene om følelsene sine, og at det kan bli bedre.

### **5.3 Spesialpedagogenes og pedagogiske lederes opplevelse av å tilrettelegge**

Barnehagen har et stort ansvar knyttet til tilretteleggingsarbeid for barn med innagerende atferdsproblematikk (Lund, 2012), og samtlige informanter trekker frem at dette arbeidet handler om at barn blir sett, hørt og møtt ut i fra sine forutsetninger, men at de videre opplever at barnehagen har et stykke å gå for å oppnå dette. Betydningen av god henvisnings skikk, der det søkes hjelp og veiledning når man opplever at tilretteleggingen ikke har noen god virkning for barnet, er det første som har utpekt seg som viktig i et tilretteleggingsarbeid. A2 trakk frem under erfaringer at en innagerende atferd ikke nødvendigvis trenger å innebære stor innsats for at det skal bli bedre for barnet. Dette støtter også Lund (2012) oppunder, med å belyse at ikke nødvendigvis store pompøse tiltak må til for å bedre barnets situasjon. På den andre siden er det ikke alltid at tiltak som blir satt til verks har positiv virkning for barnet, da vil det være avgjørende at man henvender seg videre og søker veiledning (Hausstätter, 2014). Analysen viser også til at barnesyn og forståelsen av barnehagens betydning for barn i stor grad påvirker hvordan barna møtes eller ikke møtes ut i fra sine forutsetninger. A1 og A2 snakket om et generelt barnesyn, mens B1 og B2 trakk frem betydningen av et nyansert barnesyn i møte med barn som har innagerende atferdsproblematikk. Akkurat dette har jeg funnet interessant,



hvor barnesyn knyttes til enkeltbarnet fremfor at det generaliseres til en barnegruppe som helhet.

B2 forteller gjennom sine utsagn at et tilretteleggingsarbeid i stor grad dreier seg om å bekrefte et barns følelser i form av at det eksempelvis kan være skummelt å ta ordet i en samlingsstund, fremfor å avkrefte, eller å legge press på barnet ved å si: «kom igjen, nå er det din tur å si noe». Anerkjenner man ikke disse følelsene, så vil det være store sjanser for at man istedenfor å tilrettelegge for at barnet skal klare å «jobbe» seg ut av disse utfordringene i form av å bli fortrolig med situasjonen og tørre å si noe, står i fare for å forsterke vanskene barnet har i denne situasjonen (Bru, 2011). Det handler om at man i en slik situasjon er et støttende stillas for barnet (Bruner, 1986), og videre forsøker å finne ut hvor han eller hun er i sin situasjon knyttet til å føle at det er utfordrende med samlingsstund, og videre finne ut hva som kan gjøres for at barnet skal oppleve at det er greit å si noe. Eller som Vygotsky (1978) muligens hadde sagt det: hvor er du i din proksimale sone, og hvordan kan vi tilrettelegge og møte deg for at du skal kunne bevege deg videre? For å sette det litt på spissen, eller relatere det til vår virkelighet kan vi se for oss en situasjon hvor man møter noe man syntes er fryktelig ekkelt, vanskelig eller sårt, og videre ikke møter noen form for forståelse.

Dette bringer meg videre til respekt for et barns livsverden (Bateson, 2000). B2 eksemplifiserer også dette godt ved å trekke frem en fiksjon, hvor et barn skal bygge lego i gruppe sammen med andre barn. Man vet at barnet liker å bygge lego, men hun eller han velger likevel å gjemme seg. Dette vil innebære en respons på barnets uttrykk, hvor barnet kan møtes, eller man kan velge å bedrive en form for konsekvenspedagogikk som B2 trakk frem, ved å si at barnet ikke får være med fordi det har stukket av, og videre ikke gjøre et forsøk knyttet til å inkludere barnet. Med ankerpunkt i både Bateson (2000) og Lund (2012) vil jeg hevde at en konsekvenspedagogikk ikke har noen ting å gjøre i et arbeid med barn som har utfordringer med innagerende vansker. Det handler om at vi må møte barna som subjekter i et Jeg – Du møte (Buber, 1992), og det handler om at man går inn i det møte med et ønske om å vite noe om barnets subjektive følelser, i form av eksempelvis hva er det i denne situasjonen som oppleves ekkelt for deg, eller hvordan kan vi gjøre det på en annen måte slik at du ikke opplever dette som en vanskelig (Lund, 2012). Dette kan videre være vanskelige spørsmål å svare på for barn med innagerende

vansker, så det kan kreve at man tilnærmer seg barna med åpne metaspørsmål (Lund, 2012).

Neste aspekt som har utpekt seg som viktig i et tilretteleggingsarbeid gjennom analysen, ble delvis trukket frem av samtlige informanter: størrelse på barnegrupper, stabilitet og forutsigbarhet. Bruk av dagsplaner ble trukket frem som et viktig verktøy knyttet til forutsigbarhet i form av å gi barna oversikt over barnehagedagens innhold, og oversikt over hva som skjer når. Engster et barn seg for eksempel for å gå i skogen, vil en oversikt over dagen som viser til at barnehagen ikke skal dit kanskje kunne gjøre det lettere for barnet? B1 opplevde i alle fall at dette kunne ha en sammenheng. Og med en forståelse som bygger på Bru (2011), kan dette være tilfellet fordi mangel på forutsigbarhet kan være særlig problematisk for barn som er engstelige, og gode rutiner, struktur og informasjon om hva som skal skje i barnehagen kan dempe stress og bekymringer. Fordi dette kan gi barna en følelse av indre kontroll over hendelser og forløpet til disse i en barnehagehverdag. Ser man begrepene stabilitet og forutsigbarhet i sammenheng med B1 og B2 sine eksemplifiseringer knyttet til samlingsstund og legosituasjon, kunne kanskje nettopp mangel på dette gjøre situasjonene utfordrende. Dette kan tenkes fordi B1 gjennom fremstilt selvopplevd praksisfortelling trekker frem positiv utvikling knyttet til et barns deltagelse i samlingsstund, hvor denne hadde blitt tilrettelagt knyttet til både å gi barnet god tid, stabilitet i form av faste voksne og barn, og forutsigbarhet knyttet til at barnet var klar over at hun kunne delta på sine premisser. Det kan også tenkes at barnegruppens størrelse kunne ha vært en utfordrende faktor i disse eksemplifiseringene, da Lund (2012) belyser at store grupper kan være en utfordring for barn med disse vanskene, og at det derfor er viktig at barnet i sin fysiske dimensjon er i barnegrupper av mindre størrelser, videre bestående av voksne og barn som han eller hun er trygg på. Dette er bare refleksjoner rundt de fiktive fremstillingene, hvor årsaken til tilbaketrekning eller vansker i situasjonen kan være noe helt annet. Men dette er relevant å reflektere over fordi det sier noe om nødvendigheten av å kjenne hvert enkelt barn, slik at man kan få en oversikt over hva det er i ulike situasjoner som kan trigge et barn knyttet til eksempelvis angstrelaterte vansker eller sosial tilbaketrekking (Bru, 2011).

Dette bringer meg videre til hvorfor kjennskap til et barns risiko – og beskyttelsesfaktorer er viktige i et tilretteleggingsarbeid (Drugli, 2013). Det er viktig å være oppmerksom på hvilke risikofaktorer som befinner seg i et barns liv, og situasjoner som kan trigge en

innagerende atferd. Men kanskje enda viktigere, og videre det jeg ønsker å løfte frem er A2 og B2 sine fremstillinger av betydningen av å jobbe aktivt med barnets beskyttelsesfaktorer. A2 trakk frem betydningen av å vite noe om hva barnet liker, B2 trakk frem betydningen av å vite noe om hva barnet er god på, og videre gjøre enda mere av dette. Dette er begge ting som kan virke som beskyttelsesfaktorer for barnet, altså noe som kan forstyrre sammenhengen mellom risikofaktorer og et negativt utviklingsløp (Drugli, 2013). Her vil betydningen av et godt foreldresamarbeid komme inn igjen. En kan spørre hva barnet liker å gjøre hjemme, og om det er noe barnet er spesielt god på, hvor dette handler om at man jobber med potensialet som ligger i barnet (Hausstätter, 2014). Videre handler det om at man har et bevisst forhold til at barnehagen skal fungere som en beskyttelsesfaktor for barna, hvor dette blant annet innebærer et trygt og stimulerende miljø og arbeid med dannelse av gode relasjoner (Lund, 2012). Både arbeid i form av å fokusere på barnet potensial, samarbeid med foreldre, og bevissthet rundt barnehagens rolle knyttet til tilrettelegging viser til en betydning av at man jobber med tilretteleggingen på flere nivåer (Hausstätter, 2014). Avslutningsvis knyttet til tilrettelegging kan det kanskje tenkes at tilrettelegging omhandler det som A1 trakk frem: at en som pedagoger ikke tenker så strømlinjeformet? Fordi barn er forskjellig og trenger derfor en ulik tilnærming (Drugli, 2013).

#### **5.4 Relasjonskompetanses rolle i møte med innagerende vansker**

Betydningen av relasjonskompetanse i et oppdagelses – og tilretteleggingsarbeid ble trukket frem av samtlige informanter, hvor de viser til en avgjørende faktor som må gjennomsyre alt arbeid. Dette tilsier at i øvrige drøfting er dette faktorer som i stor grad har ligget som et grunnfundament knyttet til informantenes utsagn. Dette har blitt nevnt noe i diskusjonene, men jeg har funnet det relevant å fremstille dette i en egen drøftingsdel.

B2 trakk blant annet frem at et arbeid knyttet til fokus, oppdaging og tilrettelegging knyttet til barn med stille atferdsvansker, omhandler at barn møter gode voksne som er raus på både tid og kjærlighet. Dette er faktorer som er viktige i arbeidet med barn som har innagerende vansker (Lund, 2012), men akkurat dette med tid finner jeg spesielt interessant. Tid er ofte en mangelvare i barnehagen, men er videre noe som kan være en avgjørende faktor for et barn med et stille atferdsproblem. Med en forståelse som bygger på Lund (2012) er dette viktig, fordi barn med innagerende vansker ofte trenger lang tid

på å slippe noen inn i den personlige dimensjonen. Dette viser til betydningen av at barnet må møte tålmodige voksne som ikke lar seg stresse eller irritere, fordi ting kan ta litt lengre tid enn man kanskje føler at man har til rådighet (Lund, 2012). B2 belyste betydningen av at pedagoger må praktisere etter et genuint ønske om at alle barn skal ha det bra i barnehagen. Ser man B2s utsagn i sammenheng med Rye (2011) sin vektlegging av betydningsfulle faktorer i et arbeid med barn som har utfordringer men innagerende atferd, trekkes god relasjons – og kommunikasjonskompetanse frem som den mest betydningsfulle forutsetningen. Dette belyser også Lund (2012 s. 102) ved å hevde at man ikke kan iverksette noen gode tiltak, eller bruke verktøy på en hensiktsmessig måte, om man ikke møter barn med en holdning som er anerkjennende. Hvordan kan man videre møte et barn med innagerende atferdsvansker med en anerkjennende holdning?

B1 trakk frem at dette innebærer voksne som kan tone seg inn på barn, hvor man med utgangspunkt i en slik inntoning kan hjelpe et barn med innagerende atferd til å forstå seg selv og verden rundt. Hun trekker frem at dette innebærer at man skaper en trygg arena, hvor det er opparbeidet tillit og gode relasjoner og at barnet føler seg sett og hørt. Dette er et utsagn som Stern (2003) mest sannsynlig ville kunne stilt seg bak, da han med sitt begrep affektiv inntoning, belyser at relasjons – og kommunikasjonsarbeid i tilknytning til alle barn innebærer at man følelsesmessig må tone seg inn. Dette er videre noe som kanskje er spesielt utpeker seg som viktig i arbeidet med barn som har stille atferdsvansker? Man kan i alle fall ta dette til betraktning, da barn med disse utfordringene ofte er veldig følsomme og har mange emosjoner i sving (Bru, 2011). Det å legge til rette for at barn skal føle seg sett og hørt innebærer videre at vi er i stand til å lytte til barnet (Lund, 2012). Å være lyttende handler ikke bare om å lytte til det som blir utalt verbalt, det betyr at man som voksen må være til stede med barna både fysisk og psykisk som A1 belyste. Dette kan sees i sammenheng med å være observant på den totale kommunikasjonen (Rye, 2011), slik at man er i stand til å fange opp eller lytte til alle de ulike signalene et barn sender ut. Dette er noe som igjen har utpeker seg som særlig viktig i et arbeid med å oppdage barn med innagerende vansker, da disse utfordringene som regel blir kommunisert gjennom andre signaler enn verbal tale (Lund, 2012).

A2 trakk frem at et oppdagings og tilretteleggingsarbeid måtte henge sammen med at barna opplever at de møter gode blikk, snille ansikter, og føle at man har en verdi for de rundt seg. Kan et snilt ansikt innebærer mer enn gode blikk? I følge Lund (2012)

omhandler dette ikke nødvendigvis et fysisk ansiktsuttrykk i form av et smil. Det handler om at vi som jobber med barna har en kongruent kommunikasjon i form av at følelsesuttrykket vi bærer med oss innvendig, samstemmer med et utvendig uttrykk. Hvorfor finner jeg det relevant å trekke frem dette som noe viktig å være bevisst på i møte med barn som har et stille atferdsproblem? Fordi dette belyser betydningen av aktivt refleksjon over hvilke holdninger vi møter disse barna ut i fra, og hvordan dette signaliseres. Barn føler fort om man er genuint interessert i dem eller ikke, og merker videre om man faktisk lytter til det de har å si, hvor dette igjen synliggjøres gjennom det gode ansikt (Lund, 2012).

I dette kapittelet har jeg drøftet og reflektert over hvordan kampen om oppmerksomhetsfokus, ubevisst oppmerksomhet på fenomenet, kunnskap og erfaringer, tolkning av kroppslig uttrykk, negativ status i barnegruppen og utfordringer med sosialsamspill kan henge sammen med oppmerksomheten som vies til tematikken stille atferdsproblematikk. Jeg har drøftet og reflektert over hvordan fire hovedkategorier for innagerende vansker, språk, pedagogiske og spesialpedagogers ulike roller, videreutdanning, samarbeid, observasjon, mobbing og bruk av bøker utpeker seg som viktige faktorer i et «oppdagelsesarbeid». Videre har jeg drøftet og reflektert over betydningen av å søke hjelp og veiledning i tide, et nyansert barnesyn, bekreftelse av følelser, arbeid med barnets proksimale sone, respekt for et barns livsverden, størrelse på barnegrupper og barnehager, stabilitet, forutsigbarhet, dagplaner og risiko – og beskyttelsesfaktorers rolle i et tilretteleggings arbeid. Avslutningsvis som overordnet for øvrig drøfting trakk jeg frem informantenes opplevelse av relasjonsarbeid som avgjørende. Dette ble trukket frem i sammenheng med blant annet tid og kjærlighet, hensiktsmessig inntoning, bevissthet rundt vår totale kommunikasjon og betydningen av snille ansikter. Jeg skal nå bevege meg videre til avhandlingens avslutning som vil inneholde tilbakeblikk på prosjektets formål, oppsummering, konklusjon og avsluttende kommentar.

## 6. Avslutning

### 6.1 Formål

Formålet med prosjektet var å vie oppmerksomhet og bidra til kunnskapsutvikling angående stille atferdsproblematikk, og innhente spesialpedagogers og pedagogiske lederes opplevelser av hvordan dette ble arbeidet med i barnehagen. Jeg valgte å nærme meg dette ved bruk av en kvalitativ metode i form av et semistrukturert intervju. Informasjon som kommer frem av intervjuene er informantenes subjektive opplevelser rundt arbeidet med innagerende atferd i barnehagen, hvor en empirigenerert analyse har vært førende for valgt fremstilt teori. For å kunne innhente informasjon knyttet til prosjektets formål har jeg jobbet ut i fra forskningsspørsmålet:

*Hvilke fokus har spesialpedagoger og pedagogiske ledere på tematikken sjenanse og øvrig innagerende atferd i den daglige barnehagehverdagen? Hvordan oppdages barn med disse vanskene, og på hvilken måte tilrettelegges det for at barna skal kunne oppleve trivsel, utvikling og læring i sin barnehagehverdag?*

### 6.2 Oppsummering og konklusjon.

Prosjektets forskningsspørsmål er tredelt. I den første delen kommer det frem hvordan pedagogiske ledere og spesialpedagoger opplever fokuset på tematikken innagerende vansker i barnehagen. Dette vises gjennom en tematikk som av samtlige informanter beskrives som viktig, men likevel med tendenser til å forsvinne i barnehagens øvrige oppgaver. Preget av hektiske barnehagehverdager, beskrevet med høyt tempo hvor tid og ressurser er begrenset. Samtlige av informanter ytrer seg på en måte som kan tilsi at utagerende atferd vinner «kampen» om oppmerksomhetsfokus, og det er mulig at noen av barna også har innagerende vansker, men at fokuset eller vansken som blir oppdaget er den utagerende delen. Noe som har vist seg som særlig interessant er en pedagogisk leders fremstilling av mulig ubevisst oppmerksomhet på fenomenet, gjemt bak et generelt fokus på enkeltbarnets sosiale trivsel. Dette fremstår som relevant, da det av samtlige informanter blir trukket frem oppmerksomhet på barn som eksempelvis «henger» alene ved gjerdet. Pedagogiske ledere og spesialpedagoger etterlyser mer kunnskap om fenomenet for å skape rom for mer oppmerksomhet, og vektlegger erfaringers betydning for fokus. To av informantene trekker frem at de opplever at barnehagens størrelse kan være av betydning knyttet til både fokus og oppdaging.

I den andre delen kommer det frem hvordan spesialpedagogene og pedagogiske ledere opplever at barn med en stille atferdsproblematikk blir oppdaget. Det første som belyses er ulike roller knyttet til hvem som oppdager. Pedagogiske ledere forteller om ansvar knyttet til egen rolle og øvrige ansatte i barnehagen. Spesialpedagogene forteller om et hovedansvar knyttet til barnehagene som til daglig er i interaksjon med barna, men trekker videre frem egen rolle som noen med et blikk fra utsiden, hvor det blant annet blir beskrevet at spesialpedagogene kan brukes som et støttesystem av barnehagene når tiden tillater det, og når barnehagene er bevisst på at de kan benytte denne ressursen. Samtlige informanter opplever at et oppdagelsesarbeid er avhengig av godt samarbeid, både mellom pedagoger i aktuelle barnehager, og mellom pedagogiske ledere og spesialpedagoger, og foreldresamarbeid trekkes spesielt frem som avgjørende. For å oppdage løftet informantene videre frem betydningen av observasjon, både av barn i samspillsituasjoner med andre barn og voksne, språk, kunstneriske uttrykk, forskjellige rutine situasjoner og overgangssituasjoner. En pedagogisk leder trekker frem at en eventuell mobbeproblematikk kan være en arena for å oppdage, og avslutningsvis belyser en spesialpedagog bruk av bøker som en «oppdagelsesarena».

I den siste delen kommer det frem hvordan spesialpedagoger og pedagogiske ledere opplever et tilretteleggingsarbeid for barn med innagerende vansker. Det trekkes frem at et tilretteleggingsarbeid må være preget av god henvisningsskikk om det oppleves at arbeidet med et barn stagnerer og tiltak som iverksettes, ikke har noen positiv virkning for barnet. Informantene viser til at et barnesyn påvirker måten som det tilrettelegges for barn på, og betydningen av forutsigbarhet, stabilitet, bruk av dagsplaner og små faste barnegrupper blir trukket frem som viktige faktorer i et tilretteleggingsarbeid. Kjennskap til et barns risiko – og beskyttelsesfaktorer ble løftet frem som viktige, både i et oppdagelses – og tilretteleggingsarbeid, hvor to av informantene særlig trakk frem betydningen av at man har et større fokus på barnets beskyttelsesfaktorer, og aktivt arbeider med dette. Videre ble betydningen av å være bekreftende for barns følelsesuttrykk og prøve å forstå barnets livsverden trukket frem av flere av informantene som et nødvendig utgangspunkt i en tilretteleggingsprosess. Samtlige informanter løfter frem at alle de tre delene av forskningsspørsmålet vil være preget av de voksnes relasjonskompetanse og at dette er noe som må gjennomsyre arbeidet, både når et barn skal oppdages og tilrettelegges for. Dette viser samtlige informanter til ved å trekke frem

gode relasjoner som den viktigste forebyggende faktoren i arbeidet med barn som har innagerende atferdsvansker, og videre som en grunnpilar for at et barn skal kunne bli trygg nok til å si noe om hvordan han eller hun har det. Informantene forteller videre om ulike aspekter knyttet til å danne gode relasjoner med barn som har utfordringer med innagerende vansker. Betydningen av tid, kjærlighet og tålmodighet ble belyst. Verdien av hensiktsmessig inntoning, lytting til barnets totale kommunikasjon og betydningen av at barna møtes av voksne med gode ansikter ble spesielt trukket frem.

Både fokus på tematikken og et oppdagelses – og tilretteleggingsarbeid, fremstår som aspekter som påvirker hverandre, har man ikke fokus, vil sjansene for å oppdage være mindre, og dermed vil det heller ikke være aktuelt å snakke om et tilretteleggingsarbeid (Lund, 2012). Det er ingen tvil om at informantene som har vært med på dette prosjektet er faglige og ressurssterke pedagoger, med store hjerter for barn og et ønske om at alle barn skal oppleve trivsel, utvikling og læring i sin barnehagehverdag. De fremstår alle som kunnskapsrike knyttet til stille atferdsproblematikk i barnehagen, men for meg har dette fremstått som kunnskap om hva som kan gjøres i arbeid med disse barna, fremfor hva som faktisk skjer. Pedagogiske ledere har mange arbeidsoppgaver i løpet av en dag, og dette blir delvis bortprioritert. Spesialpedagogenes fokus og arbeid med denne problematikken fremtrer som styrt ettersom hvilke barn de har vedtakstimer med, men at de også er preget av fokus gjennom et generelt våkent blikk for alle barn i barnehagene. Det hadde derfor vært særlig interessant og også kunne observert hvordan informantene praktiserer, fremfor og bare innhente refleksjoner og tanker.

### **6.3 Avsluttende kommentar**

Stille atferdsproblemer kan være utfordrende å oppdage siden det som regel er snakk om en innvendig sårbarhet som barnet bærer med seg i sin barnehagehverdag. De gjør seg gjerne usynlige, og det vil ofte kreve at man har et observant blikk som kanskje er ekstra oppmerksom på akkurat denne type vanske (Lund, 2012). Det er derfor ikke oppsiktsvekkende at pedagogiske ledere og spesialpedagoger trekker frem sjenanse og andre innagerende atferdsvansker som en viktig tematikk, men likevel noe utfordrende å møte, med tendenser til forsvinne litt i barnehagen. Som jeg viste til innledningsvis er dekningsgraden til barnehagebarn i aldersgruppen 3-5 år ca. på 97% (Statistisk sentralbyrå, 2016). Og internasjonal forskning vider til tall som sier at det er mellom 4 og 20% av barn fra 4-18 år som har utfordringer knyttet til innagerende atferd (Lund, 2012).



Dette viser til at enormt mange barn i Norge går i barnehagen, og det viser til en kjempe mulighet i forhold til å oppdage og iverksette tidlig intervensjon, knyttet til stille atferdsproblematikk i barnehagen som forskning viser til at eksisterer, men som videre også henger etter knyttet til forskning på eldre barn og unge (Angold og Egger, 2004). Dette er viktig å være oppmerksom på fordi tidlige tiltak kan resultere i en positiv utvikling og bedre muligheter for å lære, og fordi dette har betydning for et barns trivsel i barnehagehverdagen (Rye, 2011). Riktig forebyggende arbeid kan hjelpe barn til å bli tryggere i seg selv og i sosiale situasjoner (Lund, 2012). Og barn som tidlig oppdages og møter et tilrettelagt tilbud, vil ha mindre sjanse for å utvikle vanskene ytterligere senere i barndommen og opp i voksenlivet (Rye, 2011). Studien viser til at det kunne vært interessant og nødvendig å undersøke om barn med innagerende atferdsproblematikk forsvinner mer i store kontra små barnehager. Studien viser til at tid og ressurser i stor grad påvirker et oppmerksomhets – oppdagelses – tilretteleggingsarbeid i barnehagen. Studien viser videre til at det kunne vært interessant å gå nærmere inn på spesialpedagogers roller i et fokus – oppdagelses – og tilretteleggingsarbeid, og hvordan de kan bli bruk som et støttesystem i arbeidet. Gjennom studien utpeker dette seg som en ressurs barnehagene har, men som videre ikke nødvendigvis blir benyttet. Studien viser til at fokuset på utagerende vansker, også kan innebærer barn som har innagerende vansker, men at dette er sider ved atferdsproblematikken som i så fall ikke vies oppmerksomhet. Akkurat dette kunne det vært særlig interessant å forsket videre på. Jeg vil med dette avslutte denne reisen og avhandlingen med et sitat som oppleves kraftfullt for meg i arbeid med alle barn, uavhengig om de har et stille atferdsproblem, men likevel kanskje ekstra viktig når man er i interaksjon og relasjon med disse barna:

*Det du sier om meg, det du tror om meg, slik du er mot meg. Hvordan du ser på meg, hva du gjør mot meg, hvordan du hører på meg, slik blir jeg (Ukjent forfatter: Tholin, 2003 s. 54).*

## 7. Referanser/litteraturliste

Angold, A., & Egger, H.L. (2004). Psychiatric diagnosis in preschool children. I R. DelCarmen- Wiggins & A. Carter (Red.). *Handbook of infant, Toddler, and Preschool Mental Health Assessment* (s. 123-139). New York: Oxford University Press.

Askland, L., & Sataøen, S, O. (2011). Å forstå utviklingspsykologi. I L. Askland & S. O. Sataøen (Red.), *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst* (s. 13-32). (2. Utgave., 3. Opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag As.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetode i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS: Oslo.

Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen

Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U.V. Midthassel., E. Bru., S.K. Ertesvåg., & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker – barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

Holmberg, J.B. (2002). *Sosiale og emosjonelle vansker – muligheter for alle*. (1. utgave., 4 opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Crick, N., Casas, J. & Ku, H. (1999). Relational and Physical Forms of Peer Victimization in Preschool. *Development Psychology*, 35, 2, (s.376 – 385).

Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn – evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS

Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology – a beginner's Guide to Doing a Research Project*. London: SAGE Publications Inc.

Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode – Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.

Gelso, C., & Fretz, B. (2001). The counselor's response to the client: Tactics and Techniques. I C. Gelso (Red.) *Counseling Psychology* (2.utgave). (s.206-290). Belmont, CA: Thomsen.

Hammersley, M. og Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk – Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Hausstätter, R.S. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I B.I. Borthne Hvidsten. *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s.41-62). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Helgesen, M.B. (2014). Hvordan kan mobbing forstås? I Helgesen, M.B. (Red.), *Mobbing i barnehagen – et sosialt fenomen* (s. 19-30). Oslo: Universitetsforlaget.

Helsedirektoratet. (2007). *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Veileder til forskriften.

Hermansen, M. (2007). *Omlæring*. (1. utgave., 2. opplag). Århus: Forlaget Klim

Idsøe, T., & Idsøe, C, E. (2011). Hva kan pedagoger /skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes? I U.V. Midthassel., E. Bru., S.K. Ertesvåg., & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker – barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 97-112). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvelling, Ø. (2014) Lærevansker hos barn med alvorlige atferdsvansker. (2014). I H. Sigmundsson, H (Red.), *Læringsvansker* (3. opplag) (s.23-64). Bergen: Fagbokforlag Vigmostad og Bjørke AS.

Lund, I. (2014). Tydelige og varme voksne i møte med mobbing i barnehagen. I Helgesen, M.B. (Red.), *Mobbing i barnehagen – et sosialt fenomen* (s.114-127). Oslo: Universitetsforlaget.

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Maxwell, J.A. (1992). Understanding Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62 (3), s.279-300.

Merrell, K. W. (2008). *Helping students Overcome Depression and Anxiety – A Practical Guide*. New York: Guilford Publications.

Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U.V. Midthassel., E. Bru., S.K. Ertesvåg., & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker – barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.

Midtsand, M., Monstad, B., & Søbstad, F. (2004). *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie nr. 2.

NESH. (2014). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Signatur AS.

Ogden, Y. & Hagen, K.A. (2008). Treatment effectiveness of parent management training in Norway. A randomized controlled trial of children with conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2008, 76 (4), s.607-621.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Platou, F. (2002). Språkgrupper for førskolebarn – Språkmestring i sosialt perspektiv. *Norsk tidsskrift for spesialpedagogikk* (02-03) s.187 - 195

Postholm, M.B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 92(3), s. 98-210

Roland, E. & Vaaland, G.S. (2003). *Lærerveiledning*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.

Rubin, K.H., Wojslawowicz, J.C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C. & Burgess, K.B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of abnormal Child Psychology*, 34 (2), s.143-157.

Rutter, M. (1997). *Psychosocial disturbance in young people*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sameroff, A. (2009). *The transactional modell of development*. Washintg, DC: American Psychological Association.

Schott, R.M. (2009). Mobbing som sosialt begreb: Filosofiske refleksjoner over definitioner. I J. Kofoed og D.M. Søndergaard (Red.) *Mobning – sociale prosesser på afveje*. København: Hans Reizels Forlag

Statistisk sentralbyrå. (2016). *Barnehager 2015, endelige tall*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk

St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). .... *Og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Størksen, I., & Arstad Thorsen, A. (2011). Barnehagens møte med barn som er utsatt for sosiale belastninger. I U.V. Midthassel., E. Bru., S.K. Ertesvåg., & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker – barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 37-55). Oslo: Universitetsforlaget.

Tenfjord, J., & Øian, J. (1956) Noen barn er brune. I J.Tenfjord. *Mitt skattekammer* 4. Oslo.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tholin, K. R. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen - en utfordring for profesjonelle omsorgsarbeidere*. Oslo: Abstrakt forlag.

Von Kries, R., Kalies, H. & Papousek, M. (2006). Excessive crying beyond 3 months may herald other features of multiple regulatory problems. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 160, s.508 – 511.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

Widerberg, K. (2005). Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt. (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

## **8. Oversikt over tabeller og figurer**

Figur 2-1: Atferd som utfordrer

Figur 2-2: fire dimensjoner ved innagerende atferd

Figur 2-3 Hvem skal hjelpe

## **9 Vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjon om prosjektet

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide



## **Vedlegg 1**

### **Informasjonsskriv**

Hei.

Jeg er student ved Høgskolen i Sørøst-Norge og skriver nå en masteroppgave i spesialpedagogikk. Tematikken for prosjektet er barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker, hvor fokuset ligger på introverte barn. Mitt masterprosjekt vil være rettet mot hvordan barn med innagerende vansker oppdages og hvordan det jobbes for å ivareta disse barna i barnehagen. Prosjektets formål er at det skal bidra til kunnskapsutvikling, løfte frem og gi innsikt til innagerende atferdsvansker i barnehagen. Og prosjektet har som formål å innhente pedagogiske leders og spesialpedagogers individuelle refleksjoner, erfaringer og tanker i henhold til innagerende atferdsproblematikk.

Intervjuet vil ha en varighet på ca. 60 minutter, og undersøkelsen vil være anonym. Videre har jeg ønske om å ta intervjuet opp på lydbånd, for å sikre at jeg ikke går glipp av viktig informasjon. Du kan når som helst trekke deg, uten at jeg vil stille noen spørsmålstegn vedrørende en slik avgjørelse. Alt av material knyttet til intervjuet slettes når masterprosjektet leveres inn.

Tusen takk for at du tar deg tid til å være med på denne intervjuundersøkelsen!

Har du noen spørsmål kan jeg kontaktes på tlf: 40554430 eller mail:

[104329@hbv.no](mailto:104329@hbv.no)

Mvh

Christel Isabella Stene

## Vedlegg 2

### Samtykkeerklæring

Masterprosjekt rettet mot spesialpedagoger og pedagogiske ledere fra Østlandet.

Masteroppgave i spesialpedagogikk, Høgskolen i Sørøst-Norge, vår 2016.

Christel Isabella Stene

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet “Barn med sosiale og – emosjonelle vansker: hvordan oppdage, forebygge og legge tilrettelegge for gode relasjoner” – en intervjuundersøkelse med tre pedagogiske ledere og tre spesialpedagogers erfaringer og refleksjoner rundt arbeid knyttet til tematikken innagerende vansker i barnehagen.

Jeg gir herved mitt samtykke til å la meg intervjuet knyttet til dette masterprosjektet.

Jeg har blitt informert om intervjuets formål. Jeg har blitt informert om at all informasjon og opplysninger blir anonymisert. Jeg har fått opplysninger om at lydbåndopptak og transkriberingen av disse vil bli slettet når masterprosjektet er innlevert. Jeg har fått informasjon om at jeg når som helst i prosessen kan trekke meg fra prosjektet uten at det videre vil bli stilt noen spørsmålstegn vedrørende dette.

Dato:

Underskrift:.....

## Vedlegg 3

### Intervjuguide

– oppmerksomhet – oppdage - tilrettelegge

#### Introduksjon:

- Hvem er jeg, og hva er formålet med intervjuet
- Hva er jeg ute etter å få vite noe om
- Informasjon om anonymitet og makulering av innhentet material

#### Del 1: Bakgrunnsopplysninger:

1. Hvor mange år er det siden du ble ferdigutdannet førskolelærer/spesialpedagog?
2. Hvor mange av disse årene har du jobbet i barnehage?
3. Har du noen eventuell tilleggsutdannelse?
4. Hva er din rolle i barnehagen, og mange barn arbeider du med?
5. Kan du kort gi en beskrivelse av hvordan du ser barnet?

#### Del 2: Fokus - oppdage

1. Hvilke rutiner har din barnehage for å kunne oppdage barn som har sosiale og emosjonelle vansker av den stille varianten?
  2. Hvilke forebyggende tiltak iverksettes når en mistenker at et barn kan ha innagerende vansker? Og hvilke forebyggende faktorer tenker du er viktig?
  3. Har barnehagen satsningsområder som konkret innebærer fokus på sårbare barn?
  4. Hva tenker du kan være årsaken til at barn får innagerende vansker?
  5. Arbeides det med beskyttelses og risikofaktorer til det enkelte barn i barnehagen? Hvis ja, hvordan gjøres dette?
  6. Når henvises det til andre instanser? På hvilken måte opplever du at det i din personalgruppe er enighet om henvisning til andre instanser?
- Oppsummering: Noe du føler du vil tilføye om det vi har snakket om?

#### Del 3: Opplevelse av arbeid med fenomenet

1. Hva innebærer en innagerende atferdsvanske for deg?
2. Hvordan opplever du at barn med innagerende vansker blir påvirket av dette i sin barnehagehverdag? Kan du eksemplifisere dette?
3. Hva tenker du er viktig å vektlegge i arbeid med barn som har innagerende vansker, og hvorfor?

4. Hvordan arbeider dere med bevisstgjøring av egen væremåte i praksis? Hvordan påvirker dette deg i ditt arbeid med barn som er introvert?
  5. Hvordan arbeider dere med bevisstgjøring av egne holdninger og verdigrunnlag i praksis? Påvirker dette deg?
  6. Hvordan arbeider dere med å oppnå felles forståelse knyttet til mål for ulike barn med ulike forutsetninger?
- Oppsummering: Noe du føler du vil tilføye om det vi har snakket om?

#### **Del 4: Veien videre**

1. Slik som din arbeidshverdag ser ut nå, hvilke muligheter og utfordringer opplever du er tilstede for å kunne oppdage og tilrettelegge for barn med innagerende vansker?
2. Hvordan opplever du realiseringen av en inkluderende barnehage for alle i din arbeidssituasjon?
3. Hvem utover deg i personalgruppen og eventuelt i andre instanser opplever du at er eller kunne vært viktige bidragsytere i et videre arbeid?

Sluttkommentar: Har du noe du ønsker å tilføye som du føler er relevant og viktig i forhold å oppdage og tilrettelegge for barn med innagerende atferdsproblematikk?