



Hvordan hjelpe barn med innadvendt atferd i overgangssituasjonen barnehage/skole?

PED-3901

Gørill Hansen

*Mastergradsoppgave i spes.ped.
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø
Vår 2013*

Forord:

Masteroppgaven min er et resultat av to års studie. Det har vært to begivenhetsrike, utfordrende og faglig spennende år. Takk til mine hyggelige medstudenter for faglige diskusjoner og støtte underveis i oppgaveskrivingen.

Hjertelig takk til min veileder Ingrid Stensholm for gode råd, oppmuntring, tålmodighet og fleksibilitet underveis i prosessen.

Denne undersøkelsen har ikke blitt til uten at informantene som deltok i undersøkelsen hadde svart ja på forespørselen min. Jeg vil takke alle sammen for å ha vært åpen, positiv og engasjert. Takk for at dere tok dere tid til å delta på min undersøkelse, til tross for at jeg vet dere alle har en travel og krevende arbeidsdag.

Til slutt vil jeg takke min nærmeste familie for å ha støttet meg underveis i prosessen. Jeg har til tider vært en fraværende samboer og mor, spesielt den siste tiden. Tusen takk for deres tålmodighet og støtte underveis i studiet.

Sammendrag:

Tittel: Hvordan hjelpe barn med innadvendt atferd i overgangssituasjonen barnehage og skole?

Av: Gørill Hansen

Eksamen: Masteroppgave i spesialpedagogikk. Vår 2013

Problemområde:

I denne oppgaven vil fokuset være rettet mot barn med innadvendt atferd, som skal over i en ny arena, grunnskolen. Forskning fra blant andre Lund (2012a) viser at barn med innadvendt atferd forsvinner lett i mengden av andre barn i barnehage og skole. Flaten (2010) viser til at denne gruppen barn har større risiko for å utvikle angstproblematikk, om det ikke settes i gang tiltak tidlig. Overgangen fra barnehage og skole sies å kunne være avgjørende for hele elevens skolegang, det vil derfor i oppgaven bli sett på om barn får mulighet til en god overgang i undersøkelseskommunen min, og hva pedagogene i min undersøkelse tenker kan gjøres for å bedre overgangssituasjonen for å hjelpe barn med innadvendt atferd.

Metode:

Den metodiske tilnærmingen i oppgaven er kvalitativ. Halvstrukturert intervju er brukt som forskningsdesign. Undersøkelsen er basert på 8 informanternes erfaringer og synspunkter. Formålet med oppgaven er å drøfte pedagogenes egne erfaringer fra overgangssituasjonen og hva de synes er viktig med tanke på å hjelpe denne gruppen barn.

Resultatet fra undersøkelsen min er ikke generaliserbart, men den kan gi en pekepinn på veien videre med tanke på den ovenfor nevnte gruppen barn, og overgangssituasjonen barnehage/skole.

Kilder:

Drøftingen i oppgaven er basert på informantenes utsagn, og på de ulike teoriene jeg har valgt. Kildene er i hovedsak trykte fagbøker, forskningsrapporter og offentlige dokumenter som omhandler innadvendt stille, sjenert, tilbaketrukket atferd og overganger mellom barnehage/grunnskolen.

Hovedkonklusjoner:

I følge min undersøkelse er det et ønske om tettere samarbeid mellom skole og barnehage, med noen fastsatte rutiner som kan sikre og trygge overgangen for alle barn. Å lage ett felles overføringsskjema fra barnehage til skole, der en del informasjon om barnet blir gitt skolen før skolestart, kan trolig være med på at skolen blir mer forberedt på hvert enkelt barn. Dette gjelder spesielt barn som har en tendens til å bli litt borte i mengden av andre allerede ved skolestart.

Førskolepedagoger hjelper barn med innadventt atferd, ved å sette inn ulike tiltak, slik at de skal bli inkludert i fellesskapet. De forsøker også å bygge opp relasjon med barnet, slik at barnet skal kunne føle seg trygg på dem. I grunnskolen settes det inn ulike tiltak i oppstarten av første klasse for å bygge opp vennsksrelasjoner og relasjon barn-voksen. Det kan likevel se ut til at barn med innadventt atferd får mulighet til å forsvinne mer i mengden av andre barn på skolen, kontra barnehagen. Informantene fra barnehager og skoler sier at dialog med innadventte barn kan oppleves som utfordrende å få til.

Min undersøkelse viser at pedagoger kan trenge økt kompetanse på emnene innadventt atferd, dialog og relasjonsbygging, for å bedre kunne hjelpe barn med innadventt atferd i overgangen til skole.

Innhold

1.0	Innledning	5
1.1	Problemstilling	6
1.2	Oppgavens oppbygging	7
1.3	Valg av litteratur	7
2.0	Teoridel	9
2.1	Innadvendt atferd	9
2.2	Tilpasset opplæring/Forebygging	10
2.3	Tiltak	12
2.4	Samarbeid	13
2.5	«Blikk» for innadvendt atferd.	14
2.6	Overganger	15
2.7	Stern	17
2.8	Mead	18
2.9	Sosial kompetanse	19
2.10	Vygotsky	19
2.11	Dimensjoner ved menneskets eksistens	20
2.12	De voksnes evne til å reflektere over egen praksis	23
2.13	Relasjon og dialog med barn	24
3.0	Metode	26
3.1	Metode	26
3.2	Forskningsdesign/forskningsmetode	26
3.3	Vitenskapelig tilnærming	27
3.4	Forberedelsesfasen	28
3.5	Utarbeiding av intervjuguide/utvalget	28

3.6	Gjennomføring av intervju	31
3.7	Forskerens rolle	31
3.8	Transkribering	32
3.9	Analysing og drøfting.....	32
3.10	Etikk og personvern	33
3.11	Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og metodekritikk.	34
4.0	Mine funn	36
5.0	Analyse/drøftingsdel	38
5.1	Å trygge innadvendte barn	39
5.1.1	Relasjon.....	39
5.1.2	Dialog med barnet	40
5.1.3	Vennskap.....	42
5.1.4	Samarbeid i forhold til barn med innadvendt atferd.	44
5.2	Sikre overgangen	45
5.2.1	Bli kjent med skolen	45
5.2.2	Samarbeid mellom barnehage og skole.....	46
5.2.3	Samarbeid med foresatte	49
5.3	Pedagogens rolle i forhold til barn med innadvendt atferd	51
5.3.1	Blikk for barnet	52
5.3.2	Evne til å reflektere over egen praksis	53
5.3.3	Evne til å oppnå kontakt.....	54
5.3.4	Evnen til å handle.....	55
5.3.5	Kompetanse om emosjonelle vansker	57
6.0	Konklusjon:	59
7.0	Litteratur.....	61
	Vedlegg:	64

1.0 Innledning

Jeg har bakgrunn som lærer i fra grunnskolen. Denne erfaringen har gitt meg mye glede, og har ført til at jeg ønsker å lære enda mere om barn. I grunnskolens klasser kan det være store variasjoner blant elevenes væremåte, fra de helt stille, sjenerte elevene til de som gjerne vil ses og høres mye. Denne erfaringen har trolig vært med på å påvirke mitt valg av problemstilling.

Å være stille, sjenert og tilbaketrukket kan være et uttrykk for naturlig forsiktighet i nye, ukjente og fremmede situasjoner, men det kan også være et symptom på at noe er vanskelig for personen som har denne atferden. I følge Ingrid Lund (2012a) har undersøkelser de siste årene av sjenerte barn og unge voksne vist at denne atferden kan forbindes med blant annet sosial angst, depresjon, sosial fobi og unnvikende personlighetsforstyrrelser. Forebygging og tidlig intervensjon rettet mot emosjonelle problemer kan forhindre at disse problemene utvikles til å bli større enn de er. Jeg ønsker å få en større forståelse på hva det vil si å ha innadventd atferd.

I kunnskapsdepartementet sin veileder *Fra eldst til yngst* (2008) står det om overgangen barnehage/skole:

Det kan med fordel legges til rette for flere besøksdager hvor besøkene også inkluderer å hilse på rektor, bli kjent med lærer, få vite noe om innhold og arbeidsmåter i skolen, i tillegg til at barnet får et innblikk i skolens fysiske utforming. Mange barn bekymrer seg for hvordan de skal klare å finne klasserommet, skolefritidsordningen og toalettet i et bygg som kan oppleves stort og lite oversiktlig sammenlignet med barnehagen. Å være fortrolig med de fysiske omgivelsene på skolen kan bidra til å skape trygghet for barn i overgangsfasen (Kunnskapsdepartementet, 2008:17).

Ut fra det som Kunnskapsdepartementet skriver, vil det være interessant å finne ut om barn i min undersøkelseskommune tilbys denne muligheten til å bli fortrolig og trygg med sine nye omgivelser. I St.meld.nr.16 ... og ingen sto igjen (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) står det: «Gode overganger kan være avgjørende for hele elevens skolegang, og dette gjelder spesielt for elever med ulike lærings- eller atferdsvansker» (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007:27). Det står at overgangen kan være avgjørende for hele elevens skolegang, det vil derfor være et behov for at overgang barnehage/skole fungerer godt, for å kunne ivareta det enkelte barn.

For å oppnå gode overgangsrutiner står det i følge St.meld.nr.16 ... *og ingen sto igjen* (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007:27): «Undersøkelser viser at et fungerende samarbeid er avhengig av gode rutiner». For å få til dette krever det at det er gode rutiner for samarbeid i min undersøkelseskommune.

1.1 Problemstilling

God informasjonsflyt i overgangen barnehage/skole kan tenkes å være med på å hjelpe de voksne som jobber der til å ha et ekstra «blikk» for barn med innadvendt atferd allerede fra første dag på skolen, og også kunne bidra til å sette inn tiltak tidlig for denne gruppen barn. På bakgrunn av dette er jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan hjelpe barn med innadvendt atferd i overgangssituasjonen barnehage/skole?

Jeg ønsker å rette fokus mot denne gruppen barn/elever ettersom jeg tror de kan være lette å overse i en travel hverdag. I følge Lund (2012a) vil hvordan måte voksne møter nye elever på ha stor betydning for trivsel og for om eleven ønsker å komme på skolen eller ikke.

Lettere emosjonelle vansker gjelder de som ikke får noen diagnose, men som kan ha høy grad av normalangst og/eller normaldepresjon (Haugen, 2008). Et problem til barn som engster seg mye kan være at de sliter med å delta i situasjoner der de vil bli vurdert, noe man ofte blir i skolen. I masteravhandlingen ønsker jeg å ha fokus på de barna som befinner seg innenfor begrepet «normalangst». Det vil si at barnet ikke har noen diagnose. Normalangst viser seg ofte som generell angst eller prestasjonsangst (Haugen, 2008). Vi finner store variasjoner innenfor normalangst, alt fra barn som kjenner litt sommerfugler i magen når de skal stå på scenen for å opptre, til de som sliter med å delta på ulike aktiviteter eller situasjoner (Haugen, 2008). Det er den siste gruppen av normalangstperspektivet jeg konsentrerer meg om, de som sliter med å delta på aktiviteter i barnehage og skole, som de ikke har anledning å velge seg bort fra. Dette kan føre til at de vegrer seg for å gå på skolen på grunn av aktiviteter som skal foregå der, selv om dette oppleves ubehagelig for barna, vil dette likevel høre til under betegnelsen «normalangst» (Haugen, 2008).

I følge Kirsten Flage (2010) er det best at barn med sosial angst får hjelp tidlig for å dempe angsten. Hun sier at man bør tenke langsiktig, for om man tenker kortsiktig er det lett å ty til handlemåter som for eksempel overdreven press for å få barnet fram. Noe hun mener kan forsterke angsten (Flaten, 2010). Lund (2012a) sier at jo tidligere man identifiserer denne sårbare gruppen, jo større mulighet har barna for god sosial, emosjonell og faglig utvikling. Dette peker på at barnehager og skoler bør ha «blikk» for disse elevene tidlig, og også organisere overgangen på en trygg og god måte, slik at barna føler de blir godt ivaretatt og får en god start på skolen. Barn som av en eller annen grunn prøver å skjule for eksempel læreproblemer, eller barn som opplever omsorgssvikt, kan også prøve og gjøre seg usynlig gjennom passivitet og innadvendthet (Nilsen & Vogt, 2008). Innadvendt atferd kan være uttrykk for ulike vansker (Nilsen & Vogt, 2008). I masteravhandlingen velger jeg å bruke begrepet innadvendt atferd om den stille, sjenerte og tilbaketrukne væremåten.

Med overgangen barnehage/skole regner jeg tiden fra høsten det siste barnehageåret, til og med første skoleår i grunnskolen, til barnet.

Når jeg bruker begrepet å hjelpe barn, mener jeg å tilpasse overgangen etter barnets forutsetninger og behov, slik at barnet skal føle seg trygg, ivaretatt, sett, inkludert og bli fortrolige med de nye omgivelsene.

1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven tar for seg innledning med problemstilling og teori i de to første kapitlene. Det er blant annet Daniel Stern, Georg Herbert Mead, og Lev S. Vygotsky sine tanker og teorier jeg tar utgangspunkt i. Jeg gir en kort beskrivelse av det stille, sjenerte og tilbaketrukne atferds-uttrykket og i tillegg ser jeg på de voksnes evne til å reflektere over egen praksis og hvordan en best kan oppnå relasjon og dialog med det stille, sjenerte barnet, i teoridelen. De etterfølgende kapitlene inneholder metode, der jeg har valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som design. Til slutt kommer resultat, empiri, drøftingsdel og en konklusjon. Jeg bruker sitater fra empirien min i teoridelen og i drøftingsdelen.

1.3 Valg av litteratur

Det er hovedsakelig fagbøker av nyere dato, forskningsartikler og offentlige dokumenter jeg har prøvd å forholde meg til i oppgaven. Jeg bruker forskningsartikler og offentlige dokumenter når jeg diskuterer overgangen mellom

barnehage og skole. Jeg støtter meg blant annet til litteratur fra Lund (2004, 2012a, 2012b) og Flage (2010) i oppgaven, dette for å kunne få økt forståelse av innadvendt atferd. Flaten (2010) bruker begrepet sjenanse og sosial angst i sin bok *Barn med sosial angst og sjenanse*. Boka beskriver hvordan en kan jobbe med å redusere sjenanse og sosial angst til et nivå som barnet, foreldrene, barnehagen og skolen kan ta i bruk. Dette tror jeg er viktig å formidle. Lunds (2012a) bok *Det stille atferdsproblemet* viser til konkrete tiltak, og drøfter utfordringene innadvendt atferd kan få med blant annet utgangspunkt i eksistensfilosofien. Lund bruker uttrykket «innagerende» om det stille, tilbakeholdte uttrykket. I henhold til boka som bygger på forskning og intervju av jenter i alderen 14-18 år, kan dette gi en større forståelse på denne gruppen elever og hvordan de selv opplever sin hverdag. Lunds (2004) bok *Hun sitter jo bare der*, som er basert på dybdeintervju av 4 elever som definerer seg selv som innadvendte og 4 lærere i ungdomskolen, kan gi ett innblikk i hverdagen til barn med innadvendt atferd, men også et innblikk i hverdagen til de som jobber på skolen, og deres refleksjoner i møte med denne type atferd. I tillegg har jeg med en del faglitteratur som jeg ikke beskriver nærmere her, men som kan hjelpe meg med å gi svar på problemstillingen min.

2.0 Teoridel

I dette kapittelet vil begrepet innadvendt atferd, tilpasset undervisning, tiltak, samarbeid og overganger bli beskrevet og ulike teorier vil bli presentert. Dette vil bli drøftet i forhold til min empiri i analysedelen.

2.1 Innadvendt atferd

Sjenanse og sosial angst er i stor grad overlappende. Det er vanskelig å sette et klart skille på hva som er sjenanse og hva som er sosial angst. I følge Flaten (2010) er mye av det vi til daglig kaller sjenanse, i realiteten så hemmende at det er en sosial angsttilstand (Flaten, 2010:11). I og med at sjenanse og sosial angst er overlappende, blir mye av tiltakene som er beskrevet i faglitteraturen for å hjelpe mot angst, også tenkt å kunne benyttes som hjelp mot sjenanse, eller normalangst som tidligere beskrevet.

I følge Lund(2012a) bruker hun uttrykket innagerende atferd, og definerer denne atferden som følger:

Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykket som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet (Lund, 2012a:27).

Sjenanse kan betraktes som en forsiktig tilbaketrukkethet i forhold til nye situasjoner, eller som et problem som utvikles videre til isolasjon og ensomhet (Lund, 2012a). Stille tilbaketrukket atferd kan være et tegn på omsorgssvikt, som igjen kan føre til en rekke psykiske lidelser og psykiske problemer. Depresjon har lettere for å utvikles hos sensitive personer og personer som er usikker av natur (Kvello, 2010).

Det å ha symptomer som beskrevet ovenfor kan se ut til å gå utover prestasjoner i skolen, gi mindre sosial kompetanse og noen barn kan også fungere dårligere på fritidsaktiviteter. Dette kan få betydning for deres sosiale og pedagogiske utvikling og også generelle livskvalitet (Neumer & Aalberg, 2005). I følge Neumer & Aalberg (2005) kan disse kjennetegnene også utgjøre en risiko for å utvikle problemer senere i livet. Lund (2012a) bruker begrepet innagerende atferd når sjenansen påvirker relasjoner, samspill og ikke innfrir barnehagens og skolens normative forventning. Så på lik linje med at utagerende atferd kan bli et problem i

barnehage og skole, bruker Lund (2012a)begrepet innagerende atferd som en motsats. Barn med sterk sjenanse har en frykt for å bli vurdert av andre, i tillegg tror noen barn at andre vurderer dem negativt. Når barnet blir så hemmet av sin atferd slik at barnet ikke tørr delta eller snakke, vil det ikke få vist frem sine ferdigheter på samme måte som de som er litt mere frampå. De kan dermed risikere å få mindre positiv bekreftelse. Noe som gjør at de kan utvikle ett dårlig selvbilde. Et dårlig selvbilde vil føre til ytterligere vansker med å takle de sosiale krav som stilles (Flaten, 2010). Det er ikke umulig å bli kvitt sosial angst og sjenanse, men det vil kreve innsats, tid og mot (Flaten, 2010:163).

2.2 Tilpasset opplæring/Forebygging

«Jeg tror at forebygging handler i stor grad om klasseledelse og gode strukturer. Og et overføringsskjema kan bidra til at du kan få gode strukturer og bli kjent med gruppa di som kommer, slik at du kan bygge opp strukturer»(Sitat hentet fra rådgiver Britt).

I Meld. St. 18 *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) står det følgende om tilpasset opplæring:

I opplæringsloven § 1–3 heter det at opplæringen skal være tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte elev og at skolen skal sette inn tiltak så tidlig som mulig. Tilpasset opplæring er viktig fordi det er sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Pedagogene skal i følge Opplæringsloven § 1-3 ta hensyn til det enkelte barns/elevs forutsetninger og evner, dette innebærer å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Opplæringen i en mangfoldig sammensatt klasse/gruppe kan oppleves som krevende, en må skape balanse mellom evner og forutsetningene til eleven og fellesskapet. Dette krever kompetanse. Skolen må derfor løpende vurdere, variere og endre sin praksis. Det vil si at elever med innadvendt atferd, skal ha opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger på lik linje med andre barn med andre forutsetninger, og ved behov skal det settes inn tiltak så tidlig som mulig. Å planlegge noen tiltak, slik at barn med innadvendt atferd skal kunne føle seg tryggere og føle at de er en del av gruppa/klassen er viktig. I følge Flaten (2010) kan en ikke forvente at barnet skal klare å utfordre egen angst eller sterk sjenanse på egen hånd. Det kreves derfor at det er noen voksne rundt barnet, som ser barnet og gjør noe.

Barn i Bergen studien var en firedeelt, longitudinell befolknings-basert studie, som hadde som målsetting å følge alle barn født i Bergen fra 1993 -95 fra tidlig skolealder til ungdomstiden. I følge *Barn i Bergen* (Unifob Helse, 2012) undersøkelsen er psykiske vansker mer utbredt enn myndighetene har regnet med. Forekomsten av psykiske vansker hos barn er rundt 7 % i småskolealderen. Angstproblem var den mest vanligste vansken de fant hos barn i småskolen. Kjønnfordelingen er lik i småskolealderen, mens det er en økning blant jentene i forhold til gutter i 11-13 års alder. Resultatet fra *Barn i Bergen* (Unifob Helse, 2012) viste at halvparten av barna vokste vanskene av seg. De som vanskene forsvant hos, var barn som hadde vært i kontakt med hjelpeinstanser. Hos de som vanskene vedvarte hos, kunne det være starten på mer omfattende vansker. Ved å forebygge symptomer på emosjonelle vansker på et tidlig tidspunkt vil man kunne unngå symptomer og redusere begrensninger som disse symptomene kan gi (Neumer & Aalberg, 2005).

I følge Terje Ogden (2009) kan forebygging forklares som byggende virksomhet og omfatter tiltak som ruster elevene til å mestre prestasjonskrav, men også til å takle stress og motgang (Ogden, 2009:103). I følge Håvard Helland & Tormod Øia (2006) skiller man mellom primær forebygging som er et tiltak som settes inn tidlig, for å hindre at problemer oppstår. Sekundær forebygging som hindrer at problemer varer ved, og tertiær forebygging som prøver å reparere problemer som er oppstått (Helland & Øia, 2006). I Kvello (2010) erstattes begrepene primær-, sekundær-, og tertiær forebygging med 3 tiltaksnivå. Disse tiltaksnivåene er:

- Universelle tiltak, som går ut på å spre kunnskap slik at man hjelper alle. Dette forebyggende nivået går ut på å skape gode livsstils kvaliteter, utvikle gode mestringsstrategier og bygge motstandskraft til å takle påkjenninger livet ofte bringer(Kvello, 2010:187).
- Selekterte tiltak, som går ut på å rette tiltak mot identifiserte risikogrupper. Dette for å hindre at disse utvikler de vanskene de har risiko for å utvikle(Kvello, 2010:187).
- Indikerte tiltak, går ut på tiltak rettet mot risikogrupper som har utviklet betydelige vansker, i motsetning til tiltak på selektert nivå(Kvello, 2010:187).

De jeg ønsker å rette fokus på i avhandlingen er barn som ikke har fått noen diagnose, men som kan ha en risiko for å utvikle vansker om det ikke gjøres noe for å trygge dem tidlig. Det vil være universelle- og selektive tiltak som blir drøftet.

2.3 Tiltak

For å kunne hjelpe barn med innadvendt atferd i overgangssituasjonen, kan det være nødvendig med noen tiltak. I følge Flaten (2010) er en voksen trygg person i barnehage eller skole viktig. Hun skriver: «Situasjoner som er strukturert av en voksen, og der det er voksne til stede, er som regel de situasjonene barnet føler seg tryggest i og kan leke på en upåfallende måte» (Flaten, 2010:43).

Hun har beskrevet noen overordnede prinsipper ved planlegging av tiltak:

- **Vise omsorg:** Barn må bli verdsatt for den de er, og de voksne må sette pris på dem uavhengig av hva de klarer å prestere. Barn trenger noe trygt å forholde seg til, det kan være omsorgspersoner som de kan søke til når de trenger støtte. Å bruke små barnegrupper der barnet føler seg ønsket i leken, kan være et nyttig hjelpemiddel. Barn med innadvendt atferd trenger mye positive tilbakemeldinger for å styrke selvbildet. I tillegg trenger de et miljø som er inkluderende for å føle seg trygg (Flaten, 2010:164).
- **Å dele:** De sjenerte kan ha problemer med å få med seg det som skjer rundt dem, de bruker energien på å grue seg til deltagelse, derfor kan de trenge hjelp fra en voksen til å bli oppmerksomme på detaljer som skjer rundt dem. En kan snakke med barnet om hva de andre barna gjør, på den måten gjør man barnet bevisst på de andre barna som rollemodeller. Eksponeringsøvelse der en kan prøve å få barnet til å dele ut for eksempel frukt til de andre barna er fint, men kan oppleves vanskelig for det sjenerte barnet (Flaten, 2010:166).
- **Å være synlig:** Om vi ønsker at noen skal redusere sjenansen sin, er det nødvendig for barnet å delta/bli utsatt for hendelser de gruer seg til. Å snakke med barnet om det som føles skummelt er viktig. Anerkjenn det at barnet synes at det er skummelt å vise seg frem, og anerkjenn at det er helt greit å grue seg for ting, men få fram at det ikke er greit å la være å prøve. En må forsøke å finne noe som motiverer barnet til å prøve (Flaten, 2010:166).
- **Følelser:** Å si fra om noe man ikke ønsker eller liker kan være vanskelig å gjøre for den som er svært sjenert. Sjenerte barn trenger støtte til å utvikle

evnen til selvhevdelse. For å kunne si fra om forhold som plager dem, må barna ha et begrepsapparat for følelser. Snakk med barna om følelser som lykkelig, glad, sint og redd. Barn må være i stand til å gjenkjenne disse følelsene hos seg selv. Det er sunt og nyttig å kjenne til følelsene sine (Flatén, 2010:167)

For barn med innadvendt atferd handler det om å bli trygg nok til å tørre. Eksponeringsøvelser vil føre til at barnet føler ubehag, derfor er det viktig å ha god dialog med barnet. En god eksponering utløser ubehag som kjennes, men ikke så mye ubehag at barnet føler seg helt overveldet. Det er derfor viktig å gå forsiktig fram. «For å finne den gyldne middelvei må man være sensitiv overfor barnet og trygg når det gjelder tiltak» (Flatén, 2010:173).

I følge Lund (2012a) kan ingen gode tiltak iverksettes uten at det ligger en anerkjennende holdning bak. Hun refererer til Berit Bae sin definisjon av anerkjennelse:

Anerkjennelse er en væremåte eller holdning, og ikke en kommunikasjonsteknikk. Å forholde seg anerkjennende innebærer å kunne ta i bruk hele seg- både følelser og intellekt. Det er ikke snakk om ytre håndgrep eller teknikker, men noe som må komme innenfra(Lund, 2004:87)

Dette handler ikke om teknikk, men måten vi forholder oss til hverandre på (Lund, 2004).

2.4 Samarbeid

«Barnehagen bør gi info som de mener er viktig at skolen bør få vite. Med samtykke fra foreldrene. Det er alfa og omega hvordan vi samarbeider med foreldrene her. Foreldrene er viktig i overgangsfasen. Det går på tillitsforhold og det går på å få frem at dette er til barnets beste. Noe informasjon kan være vanskelig å gi, noe er lettere. Totalbiten av barnet er viktig å få presentert. Slik at skolen kan møte det best mulig»(sitat hentet fra rådgiver Anne).

Å ta barnet på alvor er viktig, dette krever samarbeid og tillit mellom barnet, pedagoger og foreldre (Flatén 2010).

Opplæringsloven (Lovdata, 2010) sier følgende om samarbeid med foresatte: «§ 20-1. Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege og sosiale utvikling» (Lovdata, 2010).

I NOU 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2010) står det om samarbeid mellom barnehage og foreldre:

Det er sentralt at barnehagen møter alle foreldre med åpenhet og legger til rette for et nært samarbeid om det enkelte barnets trivsel og utvikling. Personalet i barnehagen har ansvar for å gi foreldrene nødvendig informasjon og invitere foreldrene til medvirkning. Gjensidig respekt og anerkjennelse er en betingelse for et godt samarbeid mellom foreldrene og personalet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Samarbeid med foreldre blir sett på som en ressurs og en nødvendighet i barnehage og skole. I samarbeid med foreldre blir evnen til anerkjennende kommunikasjon viktig.

2.5 «Blikk» for innadventd atferd.

Kvaliteten på voksnes tiltak i skole og barnehage for å styrke sosiale ferdigheter og kunnskaper er sentrale faktorer i sjenerte barns utvikling (Lund, 2012a:15). Å identifisere barn som er sårbare tidlig kan gi dem større mulighet for positiv utvikling. Da må man vite hva en må se etter. I intervju med ungdom som er innadventde, sier ungdommene uten unntak at de ønsker å bli sett. De ønsker at lærerne skal ta kontakt med dem, snakke med dem og at de skal spørre hvordan de har det (Lund, 2004:38). Lund (2004) mener evnen til å ha blikk for eleven er den viktigste målsetningen for en lærer. Dette må skje hver dag. I følge Lund (2012a) må man vite hva man skal se etter som pedagog, for å kunne hjelpe et barn. Hun tar utgangspunkt i den amerikanske professoren Kenneth Kavales (i Lund 2012a:25) forståelse av atferds-utfordringer den tilbaketrunkne atferden kan ha som konsekvenser for et barn.

1. «*Manglende evne til læring som ikke kan begrunnes intellektuelt eller med fysiske årsaker*». Dette kan i følge Lund (2012a) skyldes at emosjonelle utfordringer kan ta plass og konsentrasjonen vekk fra det som skal læres.
2. «*Manglende evne til å skape stabile relasjoner med jevnaldrende og voksne*». Dette skyldes i følge Lund (2012a) at andre mennesker tolker atferden til barnet som avvisende.
3. «*Uventede følelser og reaksjoner under normale omstendigheter*». Dette kan i følge Lund (2012a) skyldes at barnet gruver seg til nye utfordringer som skal skje.
4. «*Generell tristhet og depresjon*». Dette skyldes i følge Lund (2012a) utfordrende situasjoner hjemme og/eller på skolen/i barnehagen.
5. «*En tendens til å utvikle fysiske symptomer eller frykt i forbindelse med personlig og/eller skoleproblematikk*». Lund (2012a) sier at barnet kan utvikle psykososiale plager på grunn av utfordringene barnet opplever.

Lund (2012a) påpeker at det ikke er om å gjøre å få definert så mange barn som mulig inn i atferdsvanskefeltet, men å sjekke ut barn som ellers kan risikere å bli oversett, fordi de ikke rammer omgivelsene sine med sin atferd.

Lund (2004) skriver at stå-på-holdninger hos lærere er det mye positivt å si om, den kan spre energi og optimisme til dem rundt. Men, denne holdningen kan også føre til at noen vil vegre seg for å be om hjelp, om en trenger hjelp med en elev. En lærer kan ikke klare alt selv, så kunsten å be om hjelp er noe det muligens burde reflekteres mer over i skolen. Det kan være nok å dele en bekymring vi har med en kollega, for å få noen innspill og litt støtte. Andre ganger må en be om hjelp utenifra (Lund, 2004).

2.6 Overganger

«Overgangen til skolen, startet høsten før. Det vil være lurt med fastsatte ting i årshjulet hos begge. Denne viser datoer, hvem som har ansvaret for hva. Da følger barnehage og skole samme rute, og uteblir da noe, er det alltid noen som vil purre på»(Sitat hentet fra rådgiver Britt).

Øyvind Kvello (2010) skriver om Urie Bronfenbrenners bioøkologiske teori at økologiske overganger (fra et system til et annet) kan være et tveegget sverd. Når barnet lykkes i å beherske det nye mikrosystemet gir det nye positive erfaringer. Om et barn som av ulike årsaker ikke behersker denne overgangen like bra, vil det kunne føre til en begrenset utvikling. Nye økologiske overganger kan virke utviklingshemmende på barn om den etterspør en kompetanse som barnet ikke har (Kvello, 2010). Det blir viktig at barnet får en best mulig overgang, slik at ikke utviklingen begrenses.

For et barn som er sjenert er fordelene med å forebygge at man sparer barnet for emosjonelt stress og bekymring for det nye som skal skje. Ved å legge opp til besøk i skolen før skolestart, ha mulighet til å treffe voksne ved skolen og kommende klassekamerater oppstår det en trygghet (Flatén 2010).

For å sikre en best mulig avslutning på barnehagetiden og vekke barnets nysgjerrighet og glede over å begynne på skolen, er det viktig at barnehage, skole og barnets hjem samarbeider nært. Rammeplanen (2006) for barnehagen pålegger barnehagen et slikt samarbeid med skolen (Nilsen & Vogt, 2008:280).

Det står imidlertid ikke noe pålegg i Kunnskapsløftet (2006) om dette samarbeidet. Trygghet hos barn skapes blant annet gjennom gjenkjenning og forutsigbarhet, noe

som både barnehagen og skolen bør tilstrebe, på denne måten kan overgangen føles lettere for barn som ellers kan tenkes å oppleve overgangen som tøff. For å få til dette kreves forpliktelser fra både barnehage og skole, dette vil være heldig med tanke på de som trenger litt ekstra oppfølging (Nilsen & Vogt, 2008).

Førsteamanuensis Pål Roland ved Senter for atferdsforskning forsker blant annet på innovasjon i skole og barnehage, han sier at skal man oppnå gode resultater i arbeidet med forebygging av atferdsvansker, må arbeidet starte tidlig. Gjennom prosjektet "*De utfordrende barna*" (Senter for Atferdsforskning, 2009), et prosjekt med mål om å avdekke, avhjelpe og forebygge psykososiale vansker blant barn i alderen fire til åtte år, har Roland funnet ut at lærere og barnehageansatte er usikre når det gjelder identifisering og tiltak. Overgangen fra barnehage til skole har vært en sentral tematikk i "*De utfordrende barna*". Roland sier følgende om overgangen fra barnehage til skole:

Det å starte på skolen kan for mange barn virke stressende. For utfordrende barn kan stresset slå ut i negativ atferd. Roland mener en god overgang er med på å skape trygghet, og den gir barna mulighet til å takle den nye situasjonen på en god måte. Det å skape gode overganger er et viktig tiltak, men her trenger vi bedre rutiner. Det må lages gode systemer i alle kommuner. For det handler ikke bare om hvorvidt barna er klare for skolestart, men også om systemene rundt disse barna er klare for denne overgangen (Forskning.no, 2012).

Roland sier at de som skal ta imot barna på skolen, kan året i forkant oppsøke barnehagen for å bli kjent med barnet og skape gode relasjoner gjennom for eksempel positive aktiviteter sammen. På den måten blir barnet kjent med de voksne, og overgangen vil bli enklere. Dette er et enkelt eksempel på hvordan det kan gjøres, og det har vist seg å fungere godt, sier Roland. I tillegg påpeker Roland at de som skal overta barn som viser tunge atferdsvansker, må få økt kompetanse om de vanskene barnet står i. Derfor må alle opplysninger om eleven og hvordan barnehagen har arbeidet i forhold til barnet, overføres til skolen i god tid før skolestart (Senter for Atferdsforskning, 2009).

Kunnskapsdepartementet sin veileder *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008) har som mål å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole, denne veilederen er sendt ut til alle landets kommuner, skoler og barnehager. Hensikten er å skape gode overgangssituasjoner for barn. Veilederen anbefaler blant annet at barnehagetiden avsluttes på en god måte og at skolen/skolefritidsordningen forbereder seg på å ta imot barnet.

2.7 Stern

Daniel Stern (i Brodin & Hylander, 1999) sier at vi styres av arv, biologi, miljøet og psykologien i et gjensidig, stadig pågående samspill. Det er en viktig oppgave å løfte frem og utvikle hvert barns spesielle ressurs og kompetanse. Jo flere av barnets sider som ses og bekreftes, desto rikere utrustet blir barnet. Talenter og egenskaper som ingen ser og bekrefter, får vansker med å utvikle seg (Brodin & Hylander, 1999). Hva vi forventer av barnet, har betydning for hva det vil klare å få til. Vi påvirkes og utvikles hele livet. De vanskene vi sliter med, kan vi arbeide med og forandre. Noen er mer følsomme individer enn andre. De trenger litt mere støtte for å utvikle seg. I følge Stern (i Brodin & Hylander, 1999) snakkes det om to utviklingslinjer for barnet når det utvikler seg, til å bli seg selv. Den ene handler om vår selvstendighet og vår særegenhet som de unike individer vi er. Den andre utviklingslinjen er å kunne kjenne seg igjen i andre, å forstå hva andre opplever og føler. For å få ett barn til å lytte og forstå, kreves det at man har ett grunnleggende godt samspill med barnet. Å jobbe med å få til ett godt samspill med barnet er noe som bør vektlegges når barnet starter i barnehage eller på skole (Brodin & Hylander, 1999). Stern (i Brodin & Hylander, 1999) bruker begrepet følelsesbetoning, som går ut på å møtes på samme bølgelengde, eller å tone seg inn på den andre. Affektiv inntonning ligner på empati, ifølge Lund (2004) vil begge fenomener forutsette en form for emosjonell resonans. Det innebærer å kunne oppfatte, dele og uttrykke verbalt en annens følelsestilstand (Lund, 2004:36). Inntonning er en kraftfull måte å kunne påvirke en annen person. Å vise interessere for det barnet liker, er en måte å få kontakt på. Å skape felles positive erfaringer, gir en følelse av gjensidig forståelse. Å bekrefte barnet, slik at barnet kan oppleve å få økt kompetanse innenfor ulike områder, gir barnet selvillit og glede. I følge Marianne Brodin og Ingrid Hylander (1999) er det en rød tråd i Sterns beskrivelse av utviklingen av selvet, det er at man trenger bekreftelse gjennom kontakt og kommunikasjon med andre. Gjensidigheten i kontakten er grunnleggende. Med noen barn oppleves det vanskelig å få kontakt, da må man som pedagog anstrenge seg litt ekstra. I følge Lund (2004) vil et barn med forsiktig fremtoning, lav stemme og få ord, bli enda mer stille om en lærer «kjører på» i høyt tempo, med brå stemme og store ord. Med det mener hun ikke at lærerne/pedagoger skal liste seg stille på tå, men de bør være oppmerksomme på at atferden deres påvirker samspillet med eleven/barnet.

2.8 Mead

Georg Herbert Mead ses på som den som utviklet ideene bak symbolsk interaksjonisme. Teorien sier at mennesket er et observerende objekt og et aktivt subjekt, som kan observere seg selv i metaperspektiv. Mead skiller mellom det bevisste meg, og det ubevisste jeg (Imsen, 2000; Ytterhus, 2002). Det bevisste meg kommer ikke av at vi observerer oss selv direkte, det kommer i stand ved at vi observerer andres reaksjoner på oss selv og lever oss inn i hvordan andre vurderer oss. Dette vil si at vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv. Mennesker er aktive, kreative deltagere som skaper sin sosiale verden, og ikke passive deltakere som tilpasser seg en sosialiseringssprosess (Lund, 2012a:42). Mennesker har evne til å tenke oss inn i de andres sted og se hvordan andre vurderer oss. Dette kalles også speilingsteori. Ikke alle betyr like mye for oss i speilingsprosessen. Det må være noen som betyr noe for en, en signifikant andre (Imsen, 2000). Selvet dannes i to utviklingsfaser. Sosialiseringssfasen, som nevnt ovenfor hvor selvet blir dannet i speiling av andre menneskers svar på samspillet. Ut av dette trer det personlige selvet frem. I den andre fasen blir selvet satt i et system av normer, regler og verdier. Dette kalte Mead den generaliserte annen. Det er den sosiale gruppen som individet tilhører (Lund, 2012a). Når barnet ferdes i ulike sosiale sammenhenger, for eksempel overgangen barnehage og skole, vil selvet kunne oppleve konflikter. Det finnes ulike regler, normer og indre kulturer, som kan gi barnet en tilleggsbelastning og et uheldig utgangspunkt for valg av atferdsstrategi.

2.9 Sosial kompetanse

Terje Ogden (2009) sin definisjon på sosial kompetanse:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære personlige vennskap(Ogden, 2009:207).

Å ha sosial kompetanse er viktig for å kunne utvikle vennskap, etablere kontakt og skape sosiale nettverk. I følge Ogden (2009) er det en sammenheng mellom sosial kompetanse og barns mentale helse. Økt kompetanse bidrar til sosial inkludering i skolen og i lokalmiljøet, i tillegg til at den reduserer og forebygger internalisert problematferd (Ogden, 2009).

2.10 Vygotsky

Lev S. Vygotsky hevder i følge Ivar Bråten (2005) at barnet allerede fra fødselen av må forstås som et sosialt og kollektivt vesen. Det er barnets samhandling med omgivelsene som legger grunnlaget for læring (Bråten, 2005). Vygotsky sin utviklingsteori handler om både læring og utvikling. Barnets kompetanse må forstås ut i fra to forhold. Det aktuelle utviklingsnivået, der eleven befinner seg faglig nå, gir grunnlaget for det potensielle utviklingsnivået. Det er det nivået som er innenfor rekkevidde for barnet å nå. Å samarbeide med kompetente andre for å nå dette nivået er viktig. Vygotsky definerer den nærmeste utviklingssonen slik (Bråten, 2005:125):

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Bråten, 2005:125).

Igjennom samarbeid med voksne eller mer kompetente barn kan barnet prestere mer enn det klarer alene. Gjennom samarbeid ligger potensiale for læring og utvikling. Barnet kan styres mot ett høyere trinn i utviklingen. Det å tilpasse undervisningen vil ligge innenfor den nærmeste utviklingssonen. Det kan tenkes at det å finne ut gjennom samtaler med den innadvendte eleven hvordan han/hun opplever det å være i klassen, kan føre til at eleven med støtte fra læreren kan prøve å strekke seg litt lenger for å tørre å ta ordet i timen eller eksponere seg på annet vis. I følge Kirsten Limstran (2010) understreker Vygotsky at dersom lærere skal kunne bli dyktige veiledere for elevene sine, må de møte eleven der han/hun befinner seg, i deres språk og tenkemåte. Da blir en kjent med hvordan den enkelte elev oppnår størst mulig

læringsutbytte (Limstrand, 2010). Det blir ut fra Vygotsky sin teori viktig å oppnå god relasjon med alle elevene/barna, ikke minst den med en innadvendt atferd, med tanke på barnets videre utvikling.

2.11 Dimensjoner ved menneskets eksistens

Ifølge Lund (2012a) er barnehage og skole en kontekst som påvirker barns atferd og emosjoner på flere måter. Barnehagen er foruten hjemmet den viktigste utviklingskonteksten. Måten pedagoger/ansatte møter barnet på, oppmuntrer barnet, støtter, overser og ignorerer barnet på, blir viktig for barnets utvikling. Barnehage og skole er viktig for hvordan selvbildet til barnet påvirkes gjennom kvaliteten på forholdet barnet har til pedagoger og andre barn. Innadvendt atferd kan hindre barn i å utvikle vennskap. Ifølge fenomenologisk og eksistensiell filosofi er det fire dimensjoner for verdener. Den sosiale verden beskrives som den verden der vennskap utvikles, relasjoner skapes og samspillserfaringer legger grunnlag for den videre sosiale utviklingen. Den naturlige verden beskrives som den fysiske og biologiske dimensjonen. Den personlige verden er beskrevet som selvets verden, og den åndelige verden representerer vår tro, verdier og meninger som vi tillegger vårt liv og våre handlinger (Fordham og Stevenson-Hinde, 1999; Rubin et al., 2006 i Lund, 2012a). Verdene er dialektiske, det vil si at vi lever i alle fire verdener samtidig, vi er avhengig av hverandre, vi virker sammen og påvirker hverandre gjensidig. Når vi som pedagoger skal forsøke å forstå barn med innadvendt atferd, er det viktig at vi reflekterer over de ulike sidene av barns livsverden, som inneholder de ulike dimensjonene.

Den fysiske dimensjonen viser den kroppslige holdningen til en med innadvendt atferd. Det kan være senket blikk, lutet kropp og det å stille seg litt utenfor de andre. Når en viser verden dette fysiske bildet, kan det tolkes til at ingen liker meg, ingen vil være sammen med meg, osv. Dette kan føre til en negativ sirkel som blir selvforsterkende dersom ikke noen forsøker å skape et brudd av nye positive erfaringer (Lund, 2012a). Ved å ta fysisk avstand fra andre ved ett tilbaketrukket kroppsspråk, kan det appellere til mange følelser av dem som er rundt barnet. Noen reagerer med å trekke seg bort fordi de tolker barnet som avvissende og frekk. Dette kan få den tilbaketrukne atferden til å vedvare hos barnet. Negative erfaringer har lært barnet at det er best å trekke seg tilbake, og de rundt barnet kan hende lar dette skje. Det er viktig for pedagoger å ha kjennskap til at ett barn som er blitt avvist eller

kanskje mobbet kan bære på ett skjold. Det er lettere å avvise, enn å bli avvist. Lund (2012a) sier at mange unge er klar over sitt eget kroppsspråk. De reflekterer også over sin atferd. Dette gir håp for pedagogene, som gjennom refleksjon og gode spørsmål sammen med barnet kan søke å finne løsninger på det som oppleves vanskelig. Ut fra et eksistensfilosofisk ståsted må en erkjenne utfordringen og konfronteres med utfordringene som finnes. Dette er ikke lett, faren er til stede for å feile, men muligheten for å lykkes er og tilstede. Den voksnes evne til å ta del i barnets livsverden, speile den, utforske den og undre seg sammen med barnet er viktig for å snu den negative erfaringen og til å skape nye positive erfaringer. I min avhandling ser jeg på små barn, som ikke har utviklet denne selvinnsikten så godt enda, men som likevel kan gjøres kjent med sitt kroppsspråk, gjennom dialog. Pedagogen må passe på å tilpasse spørsmålene han stiller etter modenhet hos barnet(Lund, 2012a).

Den sosiale dimensjonen viser til at vennskap er viktig, ikke bare for voksne, men også for små barn. Det å ha en venn innebærer nærhet og tilknytning til vennen. Barn velger tidlig hvem de ønsker å være venn med. Selv om voksne legger til rette for vennsgrupper i barnehage, trenger ikke det å føre til vennskap. Noen barn vil trenge hjelp fra voksne for å komme i gang med det sosiale samspillet. Barnet trenger å ha et blikk på seg, slik at voksne kan hjelpe om det stopper opp. I følge Lund (2012a) viser forskning at sjenerte barn er mindre populære lekekamerater enn andre, og de opplever å bli avvist oftere enn andre unger. Barn trenger venner, de skal ut i verden og forholde seg til andre mennesker og inngå i ulike relasjoner. De voksne må derfor legge til rette for at barn skal kunne lære seg å bygge relasjoner og være i lek med andre. Barnet må også lære å hevde seg og ikke la seg dominere av andre. Lund (2012a) sin undersøkelse av unge jenter med tilbaketrukket atferd, viser til at barn med innadvendt atferd tåler litt press fra voksne rundt seg, men det må være en voksen de er trygg på. De sier de ønsker å bli utfordret, de ønsker å bli spurt, men måten pedagogene gjør dette på er viktig. Det at voksne vender oppmerksomheten mot barnet, gir en opplevelse av å være viktig. Pedagoger må legge til rette for at barn får øve seg i den sosiale dimensjonen, for å unngå at barnet kommer inn i en negativ sirkel.

Den personlige dimensjonen er intimitetens land (Lund, 2012a). Å være hjemme i seg selv er viktig for å opprettholde gode relasjoner i den sosiale verden. Det er nødvendig om man vil etablere nære relasjoner i den personlige dimensjonen. Det å finne sin egen stemme er første steg på å nærme seg andre. Vi mennesker har en tendens til å følge flokken, gjøre som de andre gjør. Viss man står imot og tør ha egne meninger risikerer man isolasjon og angstpreget konfrontasjon med valg, ansvar og frihet (Lund, 2012a). Derfor er det lett å la være, for å være på den trygge siden. Spesielt om en er et barn med innadvendt atferd. For å klare og hevde seg selv og ta ordet, må man tåle å møte angsten. I det en våger å møte angsten, har barnet en sjanse til å skape endring. Emmy van Deurzen sier:

Å kurere mennesker for deres evne til å føle angst ville bety å kurere dem for selve livet. Oppgaven er ikke å undertrykke, forkle eller benekte angsten, men å forstå dens mening og oppnå styrke til å leve konstruktivt med den (Lund, 2012a:77).

Å få hjelp fra en voksen til å kunne stå på egne bein og være seg selv, å få hjelp til å øve seg på å være sammen med andre, få erfaring med hva man snakker om, hvordan man leker sammen og hva som kreves for å være en del av fellesskapet er viktig. Å bli avvist oppleves vondt, men ved å legge til rette for en trygg base for barnet, er det lettere for barnet å tørre og prøve, og til å ta noen valg som skaper angst og uro (Lund, 2012a).

I den åndelige dimensjonen prøver vi å finne meningen med livet. Barn søker å forstå verden fra dag en. Myk berøring skaper for eksempel ro. Etter hvert kommer språket som gir nye muligheter for meningsfylt samvær. Samspill med familien, barn og voksne i barnehage og på skole gir barnet nye meningssammenhenger (Lund, 2012a). En kan leve uten å reflektere noe større over disse perspektivene, en kan ukritisk overta andres verdier, normer og religioner. Å være oppmerksom på egne verdier og idealer er et viktig steg for å forstå seg selv, men også verden omkring. Sjenanse kan i følge Lund (2012a) betraktes som en emosjonell smerte som har et budskap om at noe er i ubalanse. Dersom voksne kan hjelpe et barn å finne årsaken til ubalansen, vil sjenansen minke og bli håndterbar. De voksne må være en trygg grunn for barnet. Vise barnet hvilke valg det har, men det er barnet selv som må lære seg å ta valg. Barnet må våge å tørre tre frem, si fra om noe oppleves vanskelig og stille spørsmål ved ting. De voksne må være villig til å stå der sammen med barnet underveis i prosessen (Lund, 2012a).

2.12 De voksnes evne til å reflektere over egen praksis

«Hva som virkelig gjør susen der ute, er å reflektere over... hvem er jeg i møte med deg? Hvor sensitiv og sosial kompetent er jeg som voksen i møte med barn?»(Sitat hentet fra rådgiver Britt).

Hvordan man er i møte med barn og andre er viktig å reflektere over som menneske og som pedagog. Mentalisering vil si å ha evne til å reflektere over egen og andres tanke- og følelsesinnhold. Dette blir sett på som en metakognitiv evne (Lund, 2012a). Vi kan aldri forstå andre eller oss selv fullt ut, men det er viktig å prøve. Sentralt i mentaliseringstradisjonen er tilknytningsteorien, representert av blant andre John Bowlby. Det er en teori som ble utviklet for å forstå og beskrive de prosessene som resulterer i et psykologisk bånd mellom omsorgsperson og barn (Kvelling, 2010; Lund, 2012a). Dette danner et fundament for hvordan vi møter menneskene og verden. Jeg blir ikke å gå noe nærmere inn på den teorien her.

Når pedagoger møter barn med innadvendt atferd, blir måten de møter barnet på og måten de kommuniserer med barnet på viktig å reflektere over. Pedagogen må prøve å få klarhet i egne reaksjoner og tolkninger de gjør av atferden til barnet. Det ønskelige er i følge Lund (2012a) å møte barnet ved å inngå i en subjekt-subjekt relasjon. Når man klarer dette, undrer en seg over hvorfor en reagerer som en gjør i forhold til barnet. Å innhente kunnskap om seg selv slik at en forstår hvorfor en handler som en gjør er viktig. Kanskje stemte ikke tolkningen min som jeg hadde om barnet, kanskje tok jeg feil, men dette gjør ingenting for da kan jeg lære noe nytt om barnets opplevelse. Ved å ha en slik innfallsvinkel prøver en ikke å være ekspert, men en prøver å ta barnet på alvor. Ekspertene kan ha lett for å innta en subjekt-objekt holdning til barnet. Der hovedprosjektet blir at en skal «gjøre noe med» barnet. Mentalisering er ikke en konstant tilstand. Voksne, som barn blir styrt av følelser og hendelser. Vi lar oss påvirke av irritasjon og andre følelser, dette kan svekke vår evne til mentalisering. Det å være bevist på dette, våge å sette søkelyset på en selv som pedagog, ha evnen til å la være å anklage andre først, vil legge grunnlaget for vår evne til mentalisering (Lund, 2012a).

I følge Georg W. F. Hegel, Lund (2012a) sin tolkning, innebærer anerkjennelse å ha evne til å sette seg inn i den andres perspektiv og gjøre alt for å prøve og forstå den andres subjektivitet (Lund, 2012a:103). En anerkjennende

kommunikasjon vil være basert på en subjekt-subjekt-relasjon. I følge Søren Kierkegaard (i Lund2012a) er menneskets evne til å forstå den andres subjektivitet avhengig av tilgang til egen subjektivitet. Først da har man tilgang til andres indre subjektive opplevelse (Lund, 2012a:103). Dette har paralleller til mentaliseringstradisjonen. Om en tenker seg at pedagoger i barnehager og på skoler er en signifikant voksen, som har betydning for barnet og som kan utgjøre en forskjell, blir det å ha en anerkjennende holdning viktig ovenfor barnet. Ikke bare i forhold til barnet, men også i samarbeidet med de rundt barnet.

2.13 Relasjon og dialog med barn

I følge Per Arneberg og Einar Juell (2005) har førskolepedagoger en sterk definisjonsmakt knyttet til arbeidet med barn og foreldre. En pedagog må bestemme og samtidig ta barns rett til å medvirke på alvor (Arneberg & Juell, 2005). Voksne som jobber med barn kan lett overkjøre barn, derfor er det viktig å reflektere over våre handlinger og hvordan de virker inn på de rundt oss. Alle må føle seg trygge, dialogen må være fordomsfri og rettet inn mot en felles forståelse (Arneberg & Juell, 2005). Filosofen Skjervheim (1997) i Arneberg & Juell (2005) belyser hvordan dialogen kan være:

Å overtale andre, forutset eit subjekt/objekt forhold. Den andre er eit objekt som gjennom overtalingskunsten skal manipulerast slik retorikaren ynskjer. Men eit slikt subjekt/objekt forhold er og eit herre/knekt forhold.(...) Å overtyda andre derimot, føreset eit subjekt/subjekt forhold, eller slik det heiter i dag, ei eg/du-forhold. Her går ein ikkje bakom den andre sin fridom, det gjeld ikkje for kvar pris å overtala den andre. Det gjeld heller ikkje berre den andre si innsikt, men den innsikta som, dersom det er verkeleg innsikt, må vera den same for baa to (Arneberg & Juell, 2005:21).

En hver samtale/dialog bør orienteres mot en felles forståelse og handling. Et subjekt/subjekt forhold er ønskelig i dialogen. En viktig del av profesjonaliteten er evnen til å kommunisere med mennesker (Loveleen, 2005). Hvordan pedagogen møter barn og foreldre er avgjørende, for deres mulighet til å være åpen og føle seg trygg. Det er ikke bare ordene pedagogen velger, men også de ikke- verbale signalene han/hun sender ut som er viktige. Pedagogen må vise toleranse og ydmykhet i forhold til den andre (Loveleen, 2005). God lytting innebærer å stille åpne spørsmål, og la den andre uttrykke sine tanker. Når en lytter til den andre, må en tone seg inn på den andre, å lytte med hjertet. Da kan en få tak i den andres følelser og møte den andre på en trygg og god måte (Loveleen, 2005).

Empati og tillit spiller en stor rolle for å utvikle en god samtale. «*Tillitsrelasjoner er gjensidige relasjoner der mennesker er innvevd i hverandres liv*»(Kristiansen, 2005:49). Tillit hviler på en forutsetning at den andre vil oss vell. Empati kan beskrives som forståelse for andre menneskers følelser, tanker og intensjoner, som en persons evne til å kunne ta andres menneskers perspektiv og gjenkjenne andre menneskers følelser (Kristiansen, 2005:46). Både tillit og empati er andre-orienterte evner. Dette er viktig å ha med seg i møte med foreldre, andre kollegaer og barn.

I følge Anne Lise Løvlie Schibbye kan man definere inn fem elementer i anerkjennelse. En anerkjennende holdning tilsier lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse (Schibbye, 1996). Begrepene er dialektiske, det vil si at væremåtene henger sammen, skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre (Schibbye, 1996). I møte med barn som har en innadvendt atferd blir disse holdningene viktig.

For å oppnå god dialog med barnet er det viktig for pedagogen å bidra til å skape positiv relasjon gjennom å vise interesse for barnet, hvem er de, hva er de opptatt av og hva har de interesse for (Ogden, 2009). I dialog med barn som er sjenert og prater lite, er det viktig å stille spørsmål som åpner opp for videre refleksjon (Lund, 2012a:105). Når barnet svarer på spørsmålet må en lytte til det barnet kommer med.

3.0 Metode

Metodekapittelet viser prosessen fra temavalg til sluttresultat. Jeg ønsket i min undersøkelse å få svar på min problemstilling «*Hvordan hjelpe barn med innadvendt atferd i overgangssituasjonen barnehage/skole?*», dette ønsker jeg å få til gjennom informantenes forståelse og meninger, og ut fra deres sosiale virkelighet.

3.1 Metode

Monica Dalen (2011) skriver at «kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet»(Dalen, 2011:15). Frode Svartdal (2009) beskriver kvalitativ forskning som et samlebegrep som prioriterer en helhetlig og fortolket analyse av forskningstemaet. Informantenes forforståelse og perspektiver vektlegges (Svartdal, 2009). Jeg ønsket i min undersøkelse å få kjennskap til mine informanternes erfaringer, forståelse og meninger fra deres sosiale virkelighet da jeg gikk i gang med min lille undersøkelse. Jeg valgte å benytte meg av en kvalitativ tilnærming, og jeg ønsket å bruke halvplanlagt intervju (Postholm, 2010), eller det som Kvale & Brinkmann (2009) kaller semistrukturert livsverdensintervju. Undersøkelsen jeg har foretatt er basert på intervju av åtte pedagoger. Tre av dem jobber til daglig i barnehage, tre i småskolen. To av informantene har i løpet av de to siste årene jobbet i henholdsvis barnehage og skole, de jobber nå som rådgivere i undersøkelseskommunen min.

3.2 Forskningsdesign/forskningsmetode

I følge Kristin Ringdal er design: «En design eller et forskningsopplegg er en grov skisse til hvordan en konkret undersøkelse skal utformes. Vi kan skille mellom fem typer design: Tverrsnitt- og langsgående design, casestudier, komparativ og eksperimentell design» (Ringdal, 2009:460). I min undersøkelse har jeg prøvd å få en rikelig beskrivelse fra mine åtte deltageres meninger og synspunkter om overganger mellom barnehagen og småskolen, og på hva hver enkelt av dem tenker og mener om innadvendt atferd i overgangssituasjonen, og hvordan de tenker at de kan hjelpe eleven i overgangen. I følge Tove Thagaard (2009) kjennetegnes case studier ved undersøkelsesopplegg som er rettet mot å studere mye informasjon om få enheter, noe som jeg gjorde i min undersøkelse (Thagaard, 2009).

I følge Kvale & Brinkmann (2009:199) betyr metode, veien til målet. Det er vanlig å skille mellom to forskningsstrategier, kvantitativ metode som er basert på talldata, og kvalitativ metode som er basert på tekstlige beskrivelser (Ringdal, 2009). Den førstnevnte krever et stort antall deltakere, mens den sistnevnte krever færre deltakere. Jeg har valgt temaet innadvendt atferd og overgangen barnehage/skole. Ut fra temavalget og ut fra min problemstilling, ønsket jeg å få en dypere forståelse på området. I følge Kvale & Brinkmann (2009) er definisjonen på et semistrukturert livsverden- intervju: «En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2009:325). Hensikten min var å få til en samtale med mine informanter der de beskrev sine synspunkter, på fenomenet vi snakker om. Valget falt å bruke semistrukturert intervju. Ved å møte informantene personlig og ved å bruke semistrukturert intervju fikk informantene mulighet til å komme med informasjon som jeg ikke hadde vidsyn nok til å ta med i intervjuguiden min, men som kunne være viktig informasjon.

3.3 Vitenskapelig tilnærming

Fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring (Postholm, 2010:78). I følge Lund (2012a) utviklet Edmund Husserl ideen om transendental reduksjon, eller epochè, som bygger på rene beskrivelser (Lund, 2012a). Husserl (1859-1938) regnes som grunnleggeren av fenomenologien (Lund, 2012a). Når jeg snakket med informantene, transkriberte og lyttet til det som ble sagt, var det viktig for meg å forsøke og ikke la min forforståelse innvirke på det fenomenet jeg ønsket å få en større forståelse på. Jeg ønsket å møte det så «rent som mulig». I følge fenomenologene er det ikke bare det som kan ses og telles, som kan godtas som virkelig. En følelse av tristhet, ensomhet og angst er virkelig for den personen som opplever det, selv om det vanskelig lar seg beskrive eksakt og med egne objektive begreper (Lund, 2012a). Målet med min undersøkelse er å fokusere på informantens opplevelser, å prøve og finne ut hvordan hans/hennes erfaringer oppleves og hvordan dette forstås av informantene. Jeg vil dermed kunne si at jeg er litt påvirket av den fenomenologiske retningen.

I følge hermeneutikerne vil vår tolkning av andre mennesker alltid være preget av vår forforståelse. Vår egen livserfaring vil prege oss i møte med det andre mennesket (Lund, 2012a). Så selv om formålet mitt var å kunne møte mine informanter på en mest mulig objektiv måte, og lytte til det de ville si og dele sine opplevelser med meg, vil i følge hermeneutikerne min tolkning av dataen alltid være litt påvirket av min forforståelse.

Grounded Theory beskrives som en tilnærming, der tolkning og teori er basert på den dataen, eller de observasjonene man samler inn. Denne tilnærmingen har et tett forhold mellom datainnsamling og analyse. Den starter med data, snarere enn med hypoteser. Dataen blir skrevet ned og kodet. Formålet er å identifisere kjernepunkter i dataen. Fra kodene avledes begreper, fra dem igjen etableres kategorier. Kategoriene er grunnlaget for teoretiske tolkninger (Svartdal, 2009). Under analysen av dataen min var jeg påvirket av denne tilnærmingen.

3.4 Forberedelsesfasen

Første steg i forberedelsesfasen var å tenke gjennom hva jeg ønsket å få økt kunnskap om. Jeg beveget meg innom flere temaer, før valget til slutt falt på temaet stille, sjenerte og tilbaketrukne barn. Det neste skrittet ble å tenke ut en problemstilling, og på hvordan jeg skulle gjennomføre selve undersøkelsen. Jeg ønsket å få vite hvordan man kan hjelpe barn med innadventt atferd i overgangen barnehage/skole. Til å finne ut av dette ønsket jeg informantenes subjektive opplevelser innenfor dette området. Etter å ha lest om ulike design falt valget på å bruke semistrukturert intervju. Til sist måtte jeg avklare utvelgelsen av informanter, og antall informanter. Det skulle vise seg underveis i prosessen at jeg hadde behov for to informanter til.

3.5 Utarbeiding av intervjuguide/utvalget

Intervju kan variere, fra strukturerte intervju, der alt som skal spørres om er fastsatt på forhånd, til ustrukturerte intervju der temaene er bestemt, men ikke spørsmålene, de bestemmes underveis i dialogen (Svartdal, 2009). Valget falt på en mellomting, et halvstrukturert intervju, også kalt semistrukturert intervju. Jeg ønsket å møte informantene personlig, slik at jeg kunne få utdypet ting jeg ønsket å få større forståelse om. Jeg utarbeidet en intervjuguide med temaer og noen spørsmål, dette

hjalp meg å fokusere på hva jeg ønsket å få større forståelse om underveis i samtalen. Rekkefølgen på temaene bestemte jeg meg kunne variere alt etter hvordan samtalen med informantene skred frem. Før jeg kontaktet mulige informanter, fant jeg det nødvendig å kontakte Norsk datatjeneste for å sikre meg at lov om personvern ble ivarettatt på riktig måte. Dette er viktig for å sikre meg på at jeg ivaretok informantenes konfidensialitet i undersøkelsen. Jeg fikk klarsignal på å starte undersøkelsen etter 6 uker.

Wolff (2002) foreslår at forskeren lager en liste med temaer som han/hun vil bringe inn i intervjuet med deltakerne (Postholm, 2010:78). I den første intervjuguiden var tema for oppgaven klar, men problemstillingen var ikke helt på plass. Den skulle vise seg etter hvert å være for lite avgrenset. Men, dette var jeg enda ikke klar over på dette tidspunktet. Tema for oppgaven var å se på om barnehager og skoler har et tilfredsstillende samarbeid, der de er tilfredse med informasjonsflyten og samarbeidet mellom barnehage/skole i overgangssituasjonen. Jeg ønsket å se på om barn med innadvendt atferd ble «sett» i overgangssituasjonen, og om det blir gjort noen grep med tanke på å gi dem en trygg skolestart. Jeg ønsket svar på om barnehagene og skolene i min undersøkelse hadde noen fastlagte planer på overgangssituasjonen med tanke på informasjonsflyt og barnas møter med skolens lokaler og ansatte før skolestart.

Jeg utførte i første omgang seks intervju, men etter å ha transkribert de første seks intervjuene, syntes jeg empirien gav for tynne beskrivelser til å gi fyldige svar (Postholm, 2010:122). Jeg bestemte meg for ytterligere to intervju, i forsøk på å innhente tykkere beskrivelse (Postholm, 2010:122). Noe som kunne hjelpe meg i analyseprosessen.

Intervjurunde 2 tok utgangspunkt i det som kom fram i analysen av intervjurunde 1. I andre intervjurunde ønsket jeg å få informantenes synspunkt på den manglende informasjonsflyten mellom barnehage/skole, og om kommunen ønsket en fastsatt modell for å sikre bedre informasjonsflyt. Jeg ønsket også rådgiverinformantenes synspunkter på om de ser noen fordeler med informasjonsflyt i overgangssituasjonen barnehage/skole? Jeg ønsket i tillegg deres synspunkt på temaet barn med innadvendt atferd og overgangen barnehage/skole. Denne intervjuguiden tok utgangspunkt i temaene: informantens jobb, overgangen barnehage/skole, foresatte, forebygging i overgangssituasjoner, innadvendt atferd og

eventuelle tilleggsspørsmål som tema. For hvert av temaene fulgte hovedsakelig tre underspørsmål, som samsvarer med *tre med grener-modellen* (Postholm, 2010). Enkelt forklart vil det si at stammen er det sentrale emnet, i mitt tilfelle er det for eksempel overgangen til skole. Grenene representerer hovedspørsmål til temaene, som jeg trenger å stille for å få de svarene jeg søker etter (Postholm, 2010).

I utarbeidelsen av intervjuguidene var det viktig for meg at det jeg spurte om var klart og tydelig. Om noe ble oppfattet uklart ville jeg kunne i en ansikt-til-ansikt-intervjusituasjon forklare hva jeg mente til informantene. Jeg prøvde å være bevisst på å unngå og stille for ledende spørsmål. Et annet mål var å unngå og stille for sensitive spørsmål, jeg ønsket ikke å sette informantene mine i forlegenhet på noen måte (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden startet med enkle spørsmål om utdanning og jobb, før jeg kom inn på hovedtemaene jeg ønsket svar på. På denne måten kom vi i gang med samtalen på en uanstrengt måte, for så å komme inn på de litt mer vanskelige spørsmålene etter hvert.

Jeg ønsket å velge informanter som gjenspeilet en variasjon innenfor det fenomenet jeg studerer, for å få innsikt og kjennskap til fenomenet (Dalen, 2011). Samtidig ønsket jeg et intervjumateriale som var av så god kvalitet at det kunne gi meg tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. Under utvelgelsen av informanter var en av forutsetningene jeg satte, at de skulle ha personlige erfaringer fra jobb med den aldersgruppen jeg ønsket å få en større forståelse om. Det var ønskelig med informanter som hadde ansiennitet over 5 år. I intervjurunde 2 valgte jeg informanter som jobbet som rådgivere i undersøkelseskommunen. Det var viktig at de hadde erfaring fra jobb i henholdsvis barnehage og skole fra før. Jeg tenkte at denne erfaringen ville gi dem en større innsikt, når de kom med sine synspunkter. Gjennom disse åtte informantene forsøkte jeg å finne flere nyanser, variasjoner og få mer innsikt i empirien (Dalen, 2011). Jeg valgte informanter fra ulike barnehager og skoler, ved ulike steder i undersøkelseskommunen, slik at de ikke samarbeidet med hverandre i overføringen. Da ville det bli åtte uavhengige instanser jeg fikk informasjon fra. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju flere menn, men det var ikke lett å få til, da de mennene jeg fikk kontakt med ikke jobbet med den aldersgruppen av barn jeg ønsket.

Jeg fikk adgang til feltet gjennom å ta kontakt med enhetslederne ved de aktuelle barnehagene og skolene jeg valgte ut. Jeg forklarte kort hva mitt lille

prosjekt gikk ut på, og spurte om jeg kunne få lov til å ta kontakt med noen av de ansatte som var innenfor mine kriterier. Jeg opplevde imøtekommende og engasjerte enhetsledere, som var positive til at jeg tok kontakt med de ansatte. Før jeg møtte informantene personlig, skrev jeg en prosjektbeskrivelse til dem, der det var påført på skrivet at de gav meg frivillig informert samtykke til å delta. Dette ble sendt informantene på mail før selve intervjudagen.

(Se vedlegg 2, 3 og 4: Intervjuguider).

3.6 Gjennomføring av intervju

Jeg gjennomførte de seks første intervjuene over en tidsperiode på tre uker. Et intervju ble gjennomført utenfor informantens arbeidssted etter informantens ønske, da de hadde få grupperom tilgjengelig der hun jobbet. Det var viktig for meg å etterkomme informantenes ønsker, slik at det ikke skulle bli for mye ekstraarbeid for dem som var hjelpsomme å stille opp for meg. Informantene hadde på forhånd fått tilsendt et informasjonsskriv med informert samtykke som de underskrev før intervjuet tok til. Intervjurunde 2, ble mer lik en samtale, enn et intervju. Jeg tror at jeg hadde fått litt mer erfaring med selve intervjusituasjonen, samt at informantene hadde forberedt seg godt. Begge informantene hadde med seg hefter og kopier på ting de ønsket å dele med meg. Jeg opplevde intervjusituasjonene med informantene mine som en trygg og berikende opplevelse, og tror informantene opplevde at det var en trygg og grei atmosfære, der de kunne snakke om deres egne opplevelser og erfaringer.

Underveis i intervjuene skrev jeg ned stikkord for å sikre meg om at jeg ikke skulle glemme viktige ting underveis. På denne måten unngikk jeg å avbryte informantene midt i samtalen. Jeg brukte lydopptaker under intervjuet, på den måten å kunne sikre meg at alt informantene fortalte, ble transkribert så ordrett som mulig. Opptakene ble oppbevart trygt og slettet etter transkribering. Alt av navn på personer de nevnte, eller navn på steder ble gitt fiktive navn.

3.7 Forskerens rolle

Før, under og etter gjennomføringsfasen blir min rolle som forsker viktig å reflektere over. I følge fenomenologiske studier er det viktig å legge egen forforståelsen til side (Postholm, 2010). Jeg prøvde å lytte uten forforståelse til det informantene fortalte, og ikke påvirke deres synspunkter og meninger.

Etikk og personvern er viktig. Dette går blant annet på hvordan forskningen gjennomføres (Svartdal, 2009). Det er viktig at informantene føler seg bekvem under samtalen og også føler at de blir ivaretatt i etterkant av undersøkelsen. De må stole på at deres anonymitet blir ivaretatt, slik at de som leser avhandlingen i etterkant ikke kan gjenkjenne dem. Dette beskrives nærmere lengere bak i kapittelet.

Det var viktig å prøve og oppnå tillit med informantene, slik at de følte seg trygge nok til å ville dele sine erfaringer med meg. Jeg prøvde å være rolig under intervjuene og la informantene prate seg ferdig med hvert emne, før jeg spurte dem nye spørsmål. Informantene fikk selv velge hvor de ville gjennomføre intervjuet og hvor de ville sitte i rommet. Jeg opplevde at informantene var åpne og snakket med god flyt.

3.8 Transkribering

Det er flere måter å registrere intervjuer på for senere dokumentasjon og analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). «En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst» (Kvale & Brinkmann, 2009:192). Jeg gjorde opptak av intervjuene, opptakene ble transkribert umiddelbart etter intervjuet, det vil si samme dag eller formiddagen etter. Jeg prøvde å gjengi det informanten sa så ordrett som mulig. Jeg registrerte små pauser, sukk og liknende, ved for eksempel å skrive tre punktum for å markere pause. Etter å ha foretatt transkriberingen, dobbeltsjekket jeg ved å lytte gjennom opptaket og lese transkriberingen samtidig. Dette var tidskrevende, men hjalp meg å gjengi det som ble sagt så autentisk som mulig. Jeg skrev ned stikkord rett etter intervjuet over hvordan jeg syntes det hadde gått underveis i intervjuet og om det hadde vært noen forstyrrelser underveis.

Jeg hadde ikke vært grundig nok slik at de første intervjuene ga tilstrekkelig informasjon til å belyse problemstillingen og fant det derfor nødvendig å utføre ytterligere to intervju, som jeg transkriberte på samme vis som de første intervjuene.

3.9 Analysering og drøfting

Jeg ble inspirert av Grounded theory i analysearbeidet. I følge Dalen (2004) ble Grounded Theory utledet av Glaser og Strauss på 1960-tallet (Dalen, 2011). Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, og det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunkt for analysene (Dalen, 2011). Koding er et trekk ved Grounded Theory og en

grunnleggende operasjon i kodingsprosessen er systematisk sammenligning (Dalen, 2011:47). Dette gjøres ved å se på likheter og forskjeller i data. Jeg hadde ikke i utgangspunktet bestemt meg for Grounded theory. Jeg hadde lest litt om innadventt atferd, men ikke bestemt meg for teorier jeg ønsket å bruke. Jeg hadde derfor ikke under transkriberingsprosessen lagd plass til å kommentere sitatene på arket, slik det blir anbefalt. Det er mer prosessen med å lage temaer, der jeg sammenligner ulike sitater som har inspirert meg med Grounded theory i analyseprosessen. Da jeg startet kodingsprosessen leste jeg flere ganger gjennom transkriberingen og problemstillingen min. Jeg prøvde å se for meg hvordan jeg kunne kode intervjuene opp i mindre deler. Første prosess var å skrive ned tanker som oppsto underveis, når jeg leste transkriberingen setning for setning. Jeg fikk etterhvert fram ulike kategorier. Jeg delte kategoriene opp i dialog, samarbeid og tiltak. Jeg noterte meg under hver kategori hva den enkelte informant hadde sagt om disse begrepene. Jeg arbeidet videre med kategoriene mine og kom til slutt fram til hovedkategoriene: sikre overgangen, trygge barn med innadventt atferd og pedagogens rolle.

Målet med analysen var å prøve og være mest mulig objektiv. Noe som til tider opplevdes vanskelig, jeg måtte minne meg selv på at det er informantenes ord som er viktig underveis i analysen. Det å luke ut ting som ikke er relevant for oppgavens problemstilling er også vanskelig, men opplevdes enklere etterhvert som arbeidet kom i gang.

3.10 Etikk og personvern

Å foreta en undersøkelse der man involverer andre mennesker krever at man holder seg innenfor visse etiske retningslinjer. Da jeg hadde bestemt meg for tema for oppgaven, foreløpig problemstilling og metode, tok jeg kontakt med NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) for å få tillatelse til mitt lille prosjekt. Her måtte jeg gi informasjon om undersøkelsens formål og omfang. Jeg gav opplysninger ved hjelp av noen stikkord over hva jeg ønsket å spørre informantene om. Jeg gjorde rede for hvordan jeg skulle oppbevare opplysninger som kunne identifisere informantene og lydopptakene. Personopplysninger må ikke kunne spores tilbake til bestemte personer. Deltakerne må ikke bli utsatt for forhold som kan medføre skade (hverken fysisk eller psykisk). Det å ivareta informantenes konfidensialitet er svært viktig. Jeg sendte informasjonsskriv til informantene som de mottok før intervjudagen. I informasjonsskrivet ble deltakerne gjort kjent med samtykke, konfidensialitet og

konsekvenser (Svartdal, 2009). Informasjonsskrivet gav deltakerne anledning til å trekke seg underveis i prosjektet uten å måtte gi noen forklaring, om de av en eller annen grunn ikke ønsket å delta videre. Hensynet til deltakerne sitt privatliv er et overordnet prinsipp i forskning (Svartdal, 2009).

(Se vedlegg 1, 5 og 6: NSD og informasjonsskriv m/informert samtykke).

3.11 Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og metodekritikk.

Begrepet generalisering er hentet fra den kvantitative forskningstradisjonen, der det er store utvalg med, noe det ikke er i min lille undersøkelse. I min undersøkelse kan en derfor ikke snakke om å generalisere. Det vil bli en annen form for tilnærming til generalisering det snakkes om her (Dalen, 2011). Validiteten av datamaterialet og bearbeidelsen av den styrkes gjennom å stille gode spørsmål, som gir informanten anledning til å komme med fyldige uttalelser, og hvordan en fanger opp meningene og forståelsen i forhold til det som sies (Dalen, 2011). Validitet handler om gyldighet til et utsagn og styrken til et utsagn. Gyldigheten ble styrket gjennom å bruke en lydopptaker av god kvalitet, og prøve å transkribere så ordrett som mulig. Ved å gå gjennom lydopptaket en gang til, mens jeg samtidig leste transkriberingen, kunne jeg rette opp skrivefeil. Validiteten kan i intervjufasen beskrives ut fra troverdigheten til informantene. Informantene i undersøkelsen er betrodde medarbeidere, som gav uttrykk av å være seriøs og redelig, jeg har dermed ikke noen grunn til å tvile på det de fortalte.

Reliabilitet handler om pålitelighet. Om noe skal være reliabelt, innebærer det at det skal være mulig å få samme resultat ved at man gjentar undersøkelsen (Svartdal, 2009). Selv om en annen foretok samme intervju og analyse som meg, ville det være vanskelig å måle reliabilitet i denne undersøkelsen. Min undersøkelse gir ikke grunnlag for å si at dette er ett sannhetsbilde på hvordan pedagoger hjelper norske barn med innadventd atferd i overgangssituasjonen barnehage/skole, men den kan representere noen tiltak og synspunkt som mange pedagoger kan kjenne seg igjen i, ta til seg og reflektere over.

Jeg har lærerbakgrunn, dette kan ha ført til at min forforståelse kan ha spilt inn under intervjuene og under analysen, selv om jeg prøvde å være bevisst på nettopp dette i og underveis i prosessen.

Ved å la informantene lese gjennom transkriberingen, kunne det ha styrket validiteten på den, men på grunn av tidshensyn til å få levert oppgaven inn innen tidsfristen, ble dette ikke gjort. Dette ville styrket validiteten.

4.0 Mine funn

Undersøkelse jeg foretok i forbindelse med min masteravhandling er en liten undersøkelse, den bygger på kun åtte informanter. Dette er et for lite antall informanter for å kunne generalisere funn. Funnene jeg har gjort i undersøkelsen kan gi en pekepinn på hvilken retning det kan være lurt å gå og forske videre på, for å kunne hjelpe barn til å få en god og trygg overgangssituasjon fra barnehage til skole.

Førskolelærere og lærere fra grunnskolen som deltok i undersøkelsen sier at de ønsker ett tettere samarbeid mellom barnehage og skole for å kunne hjelpe barn med innadventt atferd i overgangen. De tror at et økt samarbeid mellom skole og barnehage vil kunne føre til en tryggere og bedre skolestart for denne gruppen barn. For å få dette til ble det trukket fram bruk av overgangsskjema/overføringskjema (for alle barn) som et tiltak for å lettere kunne bli oppmerksom overfor elever som ellers har en tendens til å forsvinne i mengden av andre barn. Rådgiver-informantene ønsket å få til noen fastsatte rutiner, som bør gjelde alle kommunale barnehager og skoler, på denne måten mener de overgangsskjema kan være med på å sikre en god overgang. Rådgiver-informantene trakk også fram bruk av overgangsskjema som et tiltak. Begge informantene fra rådgiversiden hadde positiv erfaring med bruk av dette ifra et tidligere prosjekt i undersøkelseskommunen. Prosjektet omhandlet flerspråklige barn, i prosjektet er det blant annet innført overgangsskjema for flerspråklige barnehagebarn som skal over i grunnskolen, dette bidrar til at skolen blir mer forberedt på hva eleven trenger av oppfølging. Overgangsskjema for flerspråklige er i følge rådgiver-informantene blitt positivt mottatt av skolene, og er nå blitt implementert til å gjelde alle barnehager og skoler i undersøkelseskommunen. Det å bruke overgangsskjema mener rådgiver-informantene kan implementeres til å gjelde alle barn, ikke bare flerspråklige. Ved å gi informasjon om barnet til skolen, kan eleven bli møtt fra og med første skoledag etter sine individuelle forutsetninger og behov.

Overgangen mellom barnehage og skole er i følge informantene ikke helt optimal slik den fungerer i dag, dette ønsker de annerledes. Det finnes noen eksempler på barn i kommunale barnehager som ikke får besøke, eller får bli kjent med skolen de skal starte på. At barn får besøke skolen før skolestart anser informantene som viktig for en trygg skolestart, det å gjøre overgangen trygg for barn med innadventt atferd

er viktig. Flaten(2010) sier at fordelene med å gjøre barnet trygg ved å besøke skolen er at en sparer barnet for emosjonelt stress og bekymringer. Noe hun sier er forebyggende med tanke på videre utvikling. Rådgiverinformantene sier de ønsket å sikre overgangen med noen fastsatte rutiner slik at alle barn får mulighet til å besøke skolen før skolestart. Dette kan gjøres ved å skrive ned hver sine ansvarsområder, i både barnehagens og i skolens årshjul, dette mener de vil kunne sikre at de to instansene vet hvem som har ansvaret for hva i overgangssituasjonen. Dette er i tråd med det Roland sier om at en god overgang er med på å skape trygghet, og hjelpe barn til å takle den nye situasjonen på en god måte (Senter for Atferdsforskning, 2009).

Førskolepedagogene i min undersøkelse fortalte at de bruker mye tid på å hjelpe innadvendte barn med å bli inkludert i barnehagegruppa, ikke bare i overgangen, men gjennom hele barnehageforløpet ved hjelp av ulike tiltak. Det er viktig å oppnå god relasjon med barnet for å kunne trygge barnet og hjelpe det i overgangen. Her trekker informantene at å få til en dialog med barnet anses som viktig, for å vite hvordan barnet har det. Førskolepedagogene så ikke på innadvendthet som noe de var bekymret skulle kunne utvikle seg til å bli en større vanske, de var mer opptatt av å tenke at barnet skulle ha det bra her og nå. Informantene fra skolesiden sier de jobber mye med relasjoner, elevene skal få bli kjent med hverandre og kjent med de voksne på skolen i oppstarten, dette for å knytte vennskap og bli trygg på de voksne. De jobber jevnlig med å øke elevens sosiale kompetanse, som er viktig for at barn skal kunne få venner. Lærerne fortalte at de «ser» barn med innadvendt atferd i klasserommet, men i en travel hverdag får de ikke gjort så mye som de ønsker for å hjelpe det innadvendte barnet, dette blir forklart med liten voksentetthet og mange elever som krever oppmerksomhet. Det kan ut fra dette høres ut som at det er ett behov for økt voksentetthet det første skoleåret, lærerne vil da få frigitt mer tid til å oppnå bedre kontakt med barn som trenger litt ekstra, i sin klasse. I følge Lund (2012a) er en viktig målsetting for en lærer å ha blikk for elever med innadvendt atferd hver dag og vite hva en skal se etter, for å kunne hjelpe barnet.

Selv om å oppnå god relasjon og dialog med barn som er innadvendte blir sett på som viktig, fortalte informantene at nettopp dette kan oppleves vanskelig å få til. Dette kan tolkes som at de trenger noe mer kompetanse på hvordan de best mulig kan oppnå kontakt og god dialog med svært stille, sjenerte og tilbaketrukne barn.

5.0 Analyse/drøftingsdel

I de forrige kapitlene er valg av problemstilling, metode, teorier og mine empiriske funn blitt beskrevet. I dette kapitlet vil det bli trukket fram empiri som kan belyse hvordan pedagoger ved barnehager og skoler kan tenkes å hjelpe barn i overgangen. Fra empirien er det tre kategorier som peker seg ut, og som jeg drøfter nærmere i kapitlet. Disse kategoriene er: å sikre overgangen, å trygge barn med innadvendt atferd og pedagogens rolle i dette arbeidet.

Denne tabellen er ment å gi en samlet oversikt over det som vil bli drøftet:

Sikre gode overgangen:	Trygge det innadvendte barnet:	Pedagogens rolle:
<p>Gjennom:</p> <p>Barn får bli kjent med skolen før skolestart</p> <p>Samarbeid barnehage/skole, overgangsskjema</p> <p>Samarbeid med foresatte</p>	<p>Gjennom:</p> <p>Oppnå relasjon med barnet</p> <p>Dialog</p> <p>Venner, gjennom sosial kompetanse.</p> <p>Samarbeid</p> <p>Økt kompetanse på enkelte områder</p>	<p>Bør ha:</p> <p>Evne til «å se» barnet.</p> <p>Evne til å reflektere over egen praksis</p> <p>Evne til å oppnå kontakt(relasjon)</p> <p>Evne til å handle, gjennom å sette inn tiltak for å forebygge(tilpasset opplæring), ikke vente-å-se holdning.</p> <p>Kompetanse på området innadvendthet, dialog/kommunikasjon.</p>

Jeg har valgt å gi informanter fiktive navn slik at en lettere kan skille dem fra hverandre. De tre lærerne kaller jeg Mari(lærer), Kari(lærer) og Siri(lærer). De tre førskolepedagog-informantene kaller jeg Liv(førskolepedagog), Gro(førskolepedagog) og Jan(førskolepedagog). De to rådgiverne som deltok i min undersøkelse har jeg valgt å kalle Anne(rådgiver) og Britt(rådgiver).

5.1 Å trygge innadvendte barn

Sosial angst og sjenanse handler om følelsesmessige reaksjoner som oppstår i møtet med andre mennesker (Flaten, 2010). Noen mennesker er mer styrt av følelser enn andre. Barn som er veldig sjenert og som ikke føler seg helt trygge, vil kunne føle ubehag ved å måtte omgås andre. Når barnet føler seg trygg på en voksen er det lettere for barnet å åpne seg og fortelle hva som oppleves vanskelig, trygghet må ligge i bunn for å hjelpe barnet å våge inngå i relasjon med de rundt seg.

5.1.1 Relasjon

I følge min empiri trakk alle informantene frem at for å trygge stille, sjenerte barn i overgangen til skole, men også før og etter overgangen, er det viktig å oppnå en best mulig kontakt med barnet. Førskole-informantene fortalte at de bruker mye tid på at barnet skal føle seg trygg, da kan barn lettere våge å henvende seg til dem og fortelle om sine opplevelser som kan oppleves vanskelig, eller spørre om ting de lurer på. Dette er viktig med tanke på det nye som skal skje, overgang til en ny arena, skolen. Lærer-informantene deler dette synet med førskoleinformantene på at relasjonsbygging med elevene vil gjøre elevene tryggere.

Kari(lærer): «Det som vi gjør og som vi anser som viktig er å bygge opp en best mulig relasjon mellom den voksne og eleven, slik at eleven skal føle seg trygg».

For å oppnå best mulig kontakt med innadvendte barn sier informantene at de forsøker å oppnå kontakt/dialog med barnet. Dette nevnes også av flere som viktig.

Å oppnå en best mulig relasjon er viktig både mellom barn-barn og med voksne-barn. Et tiltak som nevnes av flere er bruk av små grupper, der barn kan føle seg tryggere til å tørre å delta.

Jan(førskolepedagog): «Å bruke små lekegrupper der dem er trygg og det er en fast voksen som følger dem. Det bør ikke være bytting av voksne ofte». «I starten ville jeg satt barnet sammen med de barna som lett inkluderer andre. De barn som er flinke til å ta hensyn til andre».

Sjenanse kan i følge Lund (2012a) betraktes som en emosjonell smerte som har et budskap om at noe er i ubalanse. Dersom voksne kan hjelpe et barn å finne årsaken til ubalansen, vil sjenansen minke og bli håndterbar. Voksne må være en trygg grunn for barnet. Vise barnet hvilke valg det har, men det er barnet som må lære seg å ta valg. Barnet må våge å tørre tre frem, si fra om noe oppleves vanskelig og stille

spørsmål ved ting. Dette kan oppleves litt lettere i små grupper. Den voksne må være villig til å stå der sammen med barnet underveis i prosessen (Lund, 2012a).

Å finne styrken i barnet og gi anerkjennelse til barnet trakk to informanter fram som viktig tiltak for barn med innadventd atferd. Dette for å gi bekreftelse og for å kunne styrke selvfølelsen til barnet. Liv opplever dette som viktig, spesielt for de stille, sjenerte barna.

Liv(førskolepedagog): «Jeg gir mye anerkjennelse, jeg prøver å løfte barn ofte. Jeg bruker tommelen mye og sier flott. Jeg setter ordet på hva bra barnet har gjort».

I følge Hegel, tolket av Lund (2012a), innebærer anerkjennelse å ha evne til å sette seg inn i den andres perspektiv og gjøre alt for å prøve og forstå den andres subjektivitet. Om en tenker seg at pedagoger i barnehager og på skoler er en signifikant voksen, som dermed har betydning for barnet og som kan utgjøre en forskjell, blir det å ha en anerkjennende holdning viktig ovenfor barnet. En anerkjennende kommunikasjon vil være basert på en subjekt-subjekt-relasjon. Dette prøver Liv(førskolelærer) å være i sitt møte med barn, når hun sier at hun setter ord på hva barnet har gjort, da bekrefter hun barnet. I følge Flaten (2010) kan barnet bli så hemmet av sin sjenerte atferd at barnet ikke tørr delta eller snakke, da vil det heller ikke få vist frem sine ferdigheter på samme måte som de som er litt mere frampå. De stille barna kan dermed risikere å få mindre positiv bekreftelse fra de rundt seg. Stern sier at det å bekrefte barnet kan føre til økt kompetanse, og gi barnet økt selvtillit og glede. Liv(førskolepedagog) gjør dermed ett viktig arbeid med den holdning hun viser ovenfor barn.

5.1.2 Dialog med barnet

For å oppnå god relasjon med barnet, inngår det å ha dialog. Dialog nevnes av flere informanter som utfordrende å få til med stille, sjenerte og tilbaketrukne barn.

Liv(førskolepedagog): «Dialogen kan være vanskelig. Om jeg spør og ikke får svar, da kan det bli vanskelig å vite om barnet skjønnte hva jeg sa. Da blir jeg usikker. Dette kan jeg overføre til barnet som kanskje blir mer usikker».

I opplæringsloven § 1–3 om tilpasset opplæring står det at opplæringen skal være tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte elev og at skolen skal sette inn tiltak så tidlig som mulig. Dette vil si at lærere må gjøre det som skal til for å tilpasse seg den enkeltes elevs forutsetninger, om dette innebærer å prøve og oppnå en best

mulig dialog med eleven, må en forsøke dette, eller en må ta ansvar slik at en får hjelp i arbeidet med å oppnå dette.

Jan(førskolepedagog) sier at han prøver å gripe de øyeblikkene som byr seg i løpet av dagen for å kunne oppnå kontakt. Ogden (2009) sier at for å oppnå dialog med barnet er det viktig å skape positiv relasjon gjennom å vise interesse for barnet. Dette gjør Jan(førskolepedagog) når han sier at han legger bort det han holder på med, og tar seg tid til å møte barnet der det er. Ett av anerkjennelsens grunnelementer er å lytte. Lytting handler om mer enn å høre ordene som blir sagt. Det betyr også å lytte bak ordene. Lytting handler om å være mottakelig for det som kommer (Lund, 2012b).

Jan(førskolepedagog): «Ofte kan det være sånn at de velger å svare ja eller nei..., okej, at du må bruke god tid til det. Holder du på med for eksempel å dekke bordet når barnet kommer, tar du deg tid til det. Om du da må utsette lunsjen noen minutter, så er det ikke så farlig. Det å la barnet snakke blir det viktigste. Du må ta de mulighetene som åpner seg».

Jan(førskolepedagog) viser han er mottakelig for det som barnet kommer med når han stopper opp med det han holder på med og han tar seg tid til barnet. I følge Stern (i Brodin & Hylander, 1999) påvirkes vi gjennom samspill med andre. Jo flere av barns sider som ses og bekreftes, desto rikere utrustet blir barnet. Når Jan(førskolepedagog) møter et barn slik han selv beskriver det, bekrefter han at det barnet forteller er interessant for han. Barnet på sin side føler at det som han/hun formidler blir tatt på alvor av voksne. Aksept og toleranse handler om hvordan en er i møte med barnet. En må møte barnet der det er. Ikke der en ønsker det skal være. Når pedagogen spør og barnet ikke svarer, må en fortsette å prøve. God lytting innebærer også å stille åpne spørsmål, og la den andre uttrykke sine tanker. Når man lytter til den andre, må man tone seg inn på den andre, og lytte med hjertet. Da kan man få tak i den andres følelser og møte den andre på en trygg og god måte (Loveleen, 2005). Empati og tillit spiller en stor rolle for å utvikle en god samtale. Når en pedagog vil at et barn skal bli trygg og åpne seg, må pedagogen vise seg tilliten verdig. Å stille gode spørsmål, er en annen side ved dialogen som det er grunn til å reflektere over. I følge Shcibbye (i Lund 2012a) er det å ha forståelse for barnets subjektive opplevelse viktig, det å få vite hvordan barnet føler seg, for å kunne forstå barnet bedre. Å stille spørsmål til barn som åpner opp for videre refleksjon og nye spørsmål, er noe Lund (2012a) anbefaler. Hun gir eksempel på

gode åpne spørsmål som kan stilles barn helt ned i førskolealderen. Dette er spørsmål som:

Hvis vi hadde hatt et filmkamera som filmet deg når du var ute i frileken, hva hadde vi sett da?

Hvordan kan vi se på deg at du har det fint mens du leker?

Hvordan kan vi se det på deg hvis du kjenner deg trist?»(Lund, 2012a:105).

Disse spørsmålene er stilt ut fra et metaperspektiv, her prøver en å heve seg over det som er vanskelig og heller iaktta det utenifra. Ved at pedagogen ikke gir opp når barnet ikke svarer han/henne, men anerkjenner at det spørsmålet en stilte barnet kan være vanskelig å svare på, føler ikke barnet noen anklagelse mot seg når det ikke klarer å svare. Dette kan gjøres ved å si: Nå stilte jeg visst et vanskelig spørsmål, for deretter å prøve å stille spørsmålet på en litt annen måte. Det viktigste med dette er at en ser barnet og viser at en er opptatt av hvordan barnet har det. Om en klarer å tone seg inn på barnet følelsesmessig, kan lytting bli en levende og fokusert prosess som viser at du som pedagog er emosjonelt tilgjengelig som pedagog for barnet. Barn har evnen til å kjenne om voksne er helt eller delvis tilstede i dialogen (Lund, 2012b). Når en klarer å være helt tilstede for barnet, oppnås det kontakt.

Det kan se ut til at førskolepedagogene i min undersøkelse prøver å gripe de mulighetene for dialog med barnet som kommer. Lærerne sier at i en hverdag med mange gjøremål, kan dette noen ganger oppleves som vanskelig. En lærer i undersøkelsen min fortalte meg at hun er mye alene med hele klassen.

Siri(lærer): «Vi snakket her om dagen den gang vi var to lærere i klassen. Vi hadde bra med to-lærere i klassen, kanskje ti år tilbake i tid. Det var ikke på grunn av diagnoser, det var vanlige klasser».

Siri(lærer) merker tidsklemma. Hun sier at hun opplever skoledagen hektisk og at det er mange ting en lærer skal rekke gjennom. Da Siri(lærer) fortalte meg om sitt møte med en av elevene sine, en elev med svært sjenert atferd, virket hun både reflektert og som en voksen som tar elevene sine på alvor. Min tolkning etter å ha møtt henne, var at hun var oppriktig lei seg for tidsklemma og for lite hjelp i klassen.

5.1.3 Vennskap

I følge Flaten (2010) trenger barn som er sjenerte å få mulighet til å gjøre sosiale erfaringer med jevnaldrende barn. Når barn skal over i skolen, blir de kanskje adskilt fra de vennene de er trygg på og de skal bli kjent med nye barn. For sjenerte barn handler det om å bli trygg nok til å tørre. Det kan være å tørre ta kontakt med den

barnet vil leke sammen med eller det å hevde sin mening. Liv forteller om hvordan hun prøver å få til god relasjon mellom seg og barnet, og barn seg imellom.

Liv(førskolepedagog)«Jeg ville snakke med barnet og lage små lekegrupper. Erfaringsmessig er det sånn at når en voksen setter seg ned ved siden av et barn og gjør noe morsomt, så kommer de andre til. Da kan man hjelpe dem litt i gang. Det å gjøre at andre barn får interesse for det som det stille barnet gjør, kan hjelpe. Når de får interesse for det stille barnet, kan de oppdage at det er fint å leke med han/henne».

Liv viser at hun handler ved å hjelpe barnet på vei. Når pedagoger skal forsøke å forstå barn med innadvendt atferd, kan dette gjøres ved å se barnet i forhold til de ulike dimensjoner for livsverdener (Lund 2012a). Den sosiale dimensjonen viser til at vennskap er viktig. Det å ha en venn innebærer nærhet og tilknytning til vennen. Selv om voksne legger til rette for vennsgrupper, trenger det ikke nødvendigvis å føre til vennskap. Dette kan en pedagog følge med på gjennom observasjon. I følge informantene fra barnehagene brukes det kartleggingsverktøy for å se hvordan barn fungerer i relasjon med andre barn. På denne måten kan pedagoger organisere gruppene etter hvem som går fint sammen og som har god innflytelse på hverandre. Noen barn vil trenge hjelp fra voksne for å komme i gang med det sosiale samspeillet. Barnet trenger å ha noen som følger med, slik at de kan hjelpe barnet når det stopper opp. Det er dette Liv(førskolepedagog) gjør når hun setter seg ned sammen med barnet, slik at de andre barna rundt blir nysgjerrig på det hun og barnet holder på med. Slik hjelper hun å koble barn sammen gjennom lek. Lik det som gjøres i barnehagen bruker også skolen å dele opp elevene i mindre grupper for at det skal oppleves lettere for de som trenger trygge rammer. Informantene fra skolen forteller at de bruker tid i forbindelse med oppstarten i første klasse til å bygge opp vennskap mellom barn. Noe de tenker kan være med å gjøre overgangen til skole lettere.

Kari(lærer) fortalte: «Vi bruker mye tid i oppstarten på å bygge opp vennskap. Til det bruker vi forskjellige aktiviteter og leker,... Ofte litt leker der de er nødt til å ta litt kontakt».

I følge Ogden (2009) er det å ha sosial kompetanse viktig for å utvikle vennskap, etablere kontakt og skape sosiale nettverk. Barn med innadvendt atferd kan føle seg alene. Ogden (2009) hevder at økt sosial kompetanse bidrar til sosial inkludering, i tillegg til at den reduserer og forebygger internalisert problematferd. Ved skolen Kari(lærer) jobber på har de egen utarbeidet sosial kompetanseplan, noe hun fremhever som viktig. Informanter forteller også at de øker barns sosiale kompetanse gjennom daglige samtaler med barn/elever. De snakker med barn/elever om

vennskap, tar opp utfordringer som dukker opp underveis i hverdagen og har samtaler med barn om hvordan man leker godt sammen. Gro(førskolepedagog) fortalte at på hennes arbeidsted jobber de en del med sosial kompetanse gjennom programmet «Steg-for-steg».

Gro(førskolepedagog): «Vi har Steg-for-steg for sosial kompetanse. Det er mer et tiltak vi bruker om noe oppstår».

Gro sin barnehage bruker ett program som hjelp for å øke den sosiale kompetansen til barn, men de bruker ikke programmet jevnlig, mere som et tiltak når konflikter mellom barn oppstår. I følge Ogden (2009) er det en sammenheng mellom sosial kompetanse og barns mentale helse. Målet med «Steg-for-steg» er å øke barns evne til å forstå egne og andres følelser, redusere impulsiv og aggressiv atferd, og dempe sinnereaksjoner hos barn. I følge Ogden (2009) viser evaluering av «Steg-for-steg» programmet positive resultater for sosial kompetanse. I og med at programmet viser til positive resultater for økt kompetanse, kunne det med fordel vært brukt jevnlig med tanke på forebygging i barnehagen der Gro jobber, ikke bare som et tiltak. Å arbeide med sosial kompetanse i gruppa, kan gjøre gruppa til et bedre sted å være i.

Georg Herbert Mead (i Imsen, 2000) sier at det bevisste meg kommer ikke av at vi observerer oss selv direkte, det kommer i stand ved at vi observerer andres reaksjoner på oss selv og lever oss inn i hvordan andre vurderer oss. Dette vil si at vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv. Mennesker er aktive, kreative deltagere som skaper sin sosiale verden, og ikke passive deltakere som tilpasser seg en sosialiseringssprosess. Det å jobbe for et inkluderende miljø er viktig. Synonymt med at et godt klassemiljø er et trygt miljø, som kan gjøre at meninger, ord, diskusjoner, både sterke og svake stemmer finner sin plass i klasserommet (Lund, 2004).

5.1.4 Samarbeid i forhold til barn med innadvendt atferd.

For å klare å ivareta barn som er tilbaketrukkne, stille og sjenert, blir samarbeid trukket fram som nødvendig av flere årsaker. Det kan være praktiske formål som å sikre at noen voksne holder øye med barnet i friminutter eller ved andre gjøremål som ikke pedagogen, eller den som har ansvaret, er tilstede på. Dette er spesielt viktig i oppstarten.

Gro(førskolepedagog): «Når vi er ute, at alle bruker blikket og er med å se. De andre på de andre avdelingene er selvfølgelig klar over det og det barnet. Vi har ikke mine og dine barn, vi går ikke forbi et barn fra ei annen avdeling fordi det ikke er våres». «Vi har godt samarbeid på teammøter og sånn. Der tar vi opp utfordringer og kan få støtte».

Det å samarbeide med kollegaer for å høre hvordan de andre voksne klarer å få kontakt med ett barn du ikke får kontakt med selv, trakk Kari(lærer) fram som viktig. På den måten kan man reflektere sammen og lære av hverandre.

5.2 Sikre overgangen

Når jeg i min undersøkelse snakker om overganger, er det fra barnet går siste året i barnehagen til og med første skoleår jeg refererer til. I overgangen barnehage/skole sier informantene at de ønsker et økt samarbeid mellom barnehage og skole.

5.2.1 Bli kjent med skolen

Informantene trakk fram at det å få komme på skolen før skolestart og treffe kommende klassekamerater vil oppleves som tryggende for barn med innadventd atferd.

Liv(førskolepedagog): «Alle de som skal starte på skolen, drar til hver sin skole. Der møter de andre barn fra ulike barnehager som skal gå sammen med dem. Så følger noen voksne fra barnehagen med dit. Der får de møte fadderne sine og lærerne sine».

Dette samsvarer med kunnskapsdepartementet sin veileder *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008) der det står om barnehagebarn og det å besøke skole:

Å være fortrolig med de fysiske omgivelsene på skolen kan bidra til å skape trygghet for barn i overgangsfasen (Kunnskapsdepartementet, 2008:17).

Førsteamanuensis Pål Roland sier følgende om overgangen til skole:

En god overgang er med på å skape trygghet, og den gir barna mulighet til å takle den nye situasjonen på en god måte. Det å skape gode overganger er et viktig tiltak, men her trenger vi bedre rutiner. Det må lages gode systemer i alle kommuner. For det handler ikke bare om hvorvidt barna er klare for skolestart, men også om systemene rundt disse barna er klare for denne overgangen (Senter for Atferdsforskning, 2009).

Informantene fortalte om ulike praksis i undersøkelses-kommunens barnehager og skoler. Ulike praksis kan føre til at ikke alle barn i kommunen får denne følelsen av trygghet før skolestart. To av informantene opplevde forrige skoleår at barna hverken fikk besøke skolen de skulle starte på, eller fikk ha førskoledag sammen med foreldrene sine slik de vanligvis pleier. Sistnevnte aktivitet ble avlyst på grunn av

streik, det er en uforutsett ting som kan oppstå og det er ikke så mye å gjøre med den situasjonen. Men, Jan(førskolepedagog) syntes det var ekstra beklagelig at barna ikke hadde fått besøke skolelokalet på forhånd, litt tidligere.

Jan(førskolepedagog): «Nei, ikke i år. De to nærmeste skolene tok kontakt rett før streiken(mai) om førskoledag. Det var for foreldrene og ungene på ettermiddagen. Og i tillegg skulle de treffes en dag i juni. Så det ble ikke noe av. På en av skolene var den som hadde ansvaret sykemeldt, dermed ble det ikke noe av. Jeg tror at man må være mere frampå for at dette skal kunne gå. Begynne tidligere. Ungene skulle fått være litt innom skolen for å bli kjent».

Rådgiver-informantene kom med en ide om at ved å fordele ansvarsområder for ting i overgangen mellom instansene, samt å skrive ned «hvem som har ansvar for hva» i både barnehagens, og også i skolens årshjul kan sikre at ting faktisk ble gjennomført.

5.2.2 Samarbeid mellom barnehage og skole.

To av førskolepedagogene fortalte om sine erfaringer med noe de kaller et overføringsskjema, dette er et skjema som gir generell informasjon om barnet fra barnehage til skolen. De opplevde det som positivt å kunne gi og motta informasjon om barn før skolestart. Dette krevde at de samarbeidet godt med foreldrene. Foreldrene var informert og samtykket til at opplysningene kunne gis videre om sitt barn til skolen. Den ene av informantene hadde nettopp skiftet jobb, Jan jobber nå i ny barnehage i en annen kommune, der de ikke praktiserer overføringsskjema, noe han var vant til tidligere.

Jan(førskolepedagog): «Jeg har jobbet et år i en annen kommune. Og et år her. I den andre kommunen hadde de laget et enkelt skjema som vi fylte ut før de sluttet i barnehagen. Dette sendte skolen til oss for opplysninger. Der sto det for eksempel: Kan barnet kle på seg? Kan barnet turtaking? Helt enkle spørsmål. Også måtte foreldrene være med på at vi kunne gi tilbakemelding på barnet».

Gro(førskolepedagog) sier at i hennes barnehage har de gjennom samarbeid med nærskolen utviklet ett overgangsskjema som de har tatt i bruk.

Gro(førskolepedagog): «Skole A har vi møter og samtaler med gjennom hele året før skolestart. Vi har skjemaer vi sender til dem om barna med tillatelse fra foreldre, om barns utvikling. Det synes jeg er kjempebra. Men, den andre skolen, skole B har enda ikke begynt med dette. De ønsker at ungene skal starte med blanke ark, der får vi ikke gitt noe informasjon som vi skulle ønsket å gi».

Gro(førskolepedagog) var positiv til bruk av overgangsskjema. I hennes barnehage overførte de også barn til en annen nærskole. På denne skolen ønsket de imidlertid ikke å motta informasjon fra barnehagen. Dette mente Gro var en bakdel med tanke

på å få gi informasjon som kan tenkes være god informasjon for skolen å motta, om for eksempel barn med innadvendt atferd. I motsetning til Gro som gir informasjon, mottar Kari(lærer) informasjon om barn gjennom et overføringskjema fra barnehager. Hun opplevde det å motta opplysninger om barn som veldig positivt med tanke på å kunne tenke ut noen strategier på forhånd, i møte med barn.

Kari(lærer): «Om vi vet at barnet er svært sjenert, noe vi som regel gjør, prøver vi å finne ut om eleven kjenner noen av de andre ungene fra før».

Rådgivere-informantene ble under intervjuene fortalt om de første seks informantenes ønske om ett økt samarbeid i forbindelse med overgangen barnehage-skole. Rådgiverinformantene mente begge at de ønsket å sikre at barn får besøke skolen før skolestart og at de ønsker å få til et system som gjør at det gis noen opplysninger om barn fra barnehagen til skolen.

Britt(rådgiver): «Møter mellom skole og barnehager er avgjørende for en god overgang. Jeg tror at et skjema som overleveres skolen om barnet er viktig.» «Mange skoler har ulike skjemaer over hva de vil vite, med ulike punkter på. Jeg tror det ville være en fordel for kommunen med ett felles overgangsskjema».

Anne(rådgiver): « Det hadde vært fint om alle barnehager hadde fylt ut ett skjema sammen med foresatte».

Ut fra det som rådgiverne sier tolker jeg det som at de ønsker å få til samarbeidsmøter der overgangen skal bedres og sikres. Jeg spurte rådgiverinformantene om de trodde dette lot seg gjøre i praksis. Det trodde de, men det krevde at foreldrene ble involvert, at foreldrene ble forklart at dette er viktig informasjon å få og gi. Foreldrene må få lese gjennom det som blir skrevet om deres barn, på den måten kan de bidra til flere opplysninger og godkjenne at opplysningene kan overbringes til skolen.

Britt(rådgiver): «Den erfaringen som barnehagen har gjort seg, kan være 5 år av barnets liv og er en kjempekjenning til barnet som skolene absolutt bør benytte seg av når de tar imot et nytt menneske».

Anne(rådgiver): «Det kan være viktig å få informasjon om disse stille jentene som glemmer seg bort, som kanskje risikerer å forsvinne helt bort i ringen (samlingsstund) i barnehagen allerede, kan gis info til læreren som skal gå inn å overta dem for å ha et lite blick for disse barna fra starten av».

I følge informantene sitter barnehagene på erfaringer om enkeltbarn som kan være svært viktig å få formidlet videre til skolen. Informantenes i denne undersøkelsen mener at informasjonsflyt er et viktig samarbeid i overgangssituasjonen, dette for at lærere skal kunne forberede seg på barn med innadvendt atferd allerede fra skolestart. Ved å bli forberedt på eleven som skal begynne på skolen, sier

informantene i min undersøkelse at en kan bygge opp strukturer fra første dag, som kan tenkes å ha en forebyggende effekt. En av rådgiver-informantene uttrykte seg sterkt da hun sa at samarbeidsmøter mellom skole og barnehage er avgjørende for en god overgang. Dette er i tråd med det som står i St. Meld.nr.16 ... *og ingen sto igjen* (2006-07) om at gode overganger er avgjørende for hele elevens skolegang. Rådgiver-informanten hadde selv erfaring med overføringsskjema som nå er implementert i undersøkelseskommunen angående flerspråklige barn. Noe hun mente fungerte godt, derfor mente hun at det kunne gjennomføres også til å gjelde alle barn. I Kunnskapsdepartementet sin veileder (2008) *Fra eldst til yngst* står det at god informasjon om hvert enkelt barn kan bidra til at skolen bedre kan legge til rette for individuelle læringsløp allerede fra skolestart.

Informanter fra skoler og barnehager fortalte om at ledelsen ved deres arbeidsplasser deltok på overføringsmøter, men sa at de opplevde ikke at infoen nådde fram til dem. Det motsatte erfarte de som bruker eller har brukt overføringsskjema. Informantene som per i dag ikke bruker overføringsskjema sier at det bare gis informasjon til dem om de barn som er i systemet til PPT (Pedagogisk-Psykologisk-tjeneste) eller BUP (Barne- og ungdom-Psykiatrien). Undersøkelsen min kan vise at det ønskes mer informasjonsflyt om elever før skolestart i første klasse. Når en nå hører informantene fortelle om hvor viktig informasjonsflyt er, for å kunne ivareta barn med innadvendt atferd fra første dag på skolen, ville dette være et svært viktig tiltak for å ivareta eleven, men også et tiltak med tanke på forebygging. Sluttrapport fra prosjektet *Barnehage + Skole = Sant!* (2006) viser til at mangel på tid og personalressurs blir sett på som en hindringsfaktor for godt samarbeid. Men, viser også til at størst samarbeidseffekt for skolesiden oppstod der ansvaret for samarbeid ble plassert på lærerne i 1. klasse. Lærerne i prosjektet oppfattet som hindringsfaktor at ikke rektor satte av nok tid til kontakt med førskolelærere og til å møte barna og gjøre seg kjent med barnas overgangsmapper på våren (Fylkesmannen i Rogaland. Utdanningsavdelinga, 2006:49). Førsteamanuensis Roland hevder at de som skal overta barn som viser tunge atferdsvansker, må få økt kompetanse om de vanskene barnet står i. Derfor må alle opplysninger om eleven og hvordan barnehagen har arbeidet i forhold til barnet, overføres til skolen i god tid før skolestart. Dette kan tenkes ikke bare å gjelde tunge atferdsvansker, men også å gjelde for lettere vansker. I følge rådgiver-informantene

trenger det ikke være omfattende opplysninger som gis om barn til skolen, men generelle opplysninger som kan tenkes gi hjelp til at eleven kan få en best mulig start på skolen. Jan(førskolepedagog) peker på en sak som kan bli en organisatorisk utfordring.

Jan(førskolepedagog): «Noe som vanskeliggjør dette er at det er blitt fritt skolevalg. Er du riktig uheldig og har femten unger, kan de hamne på femten ulike skoler. Dette kan bidra til at det blir vanskeligere å samarbeide».

Å få til et samarbeid med alle barnehagene der en sikrer at alle barn får besøke sin skole før skolestart kan som Jan påpeker by på en organisatorisk vanske. Det er et stort antall barnehager i undersøkelseskommunen, barnehager overfører barn til mange ulike skoler, ikke bare til skoler i nærområdet. Det er likevel i følge informantene, og forskning viktig at barn får mulighet til å besøke skolen de skal starte på.

5.2.3 Samarbeid med foresatte

For å kunne hjelpe barn med innadventt atferd i overgangssituasjonen trakk informantene fram nødvendigheten av å prøve og få til et best mulig samarbeid med foreldrene. Dette er viktig for å kunne gi eller motta viktig informasjon om barn med innadventt atferd. Flaten (2010) sier at det er viktig å se på foreldrene som en nyttig samarbeidspartner. Å ta barnet på alvor er viktig, dette krever samarbeid og tillit mellom barnet, pedagoger og foreldre. I NOU (2010) trekkes det fram at:

«Gjensidig respekt og anerkjennelse er en betingelse for et godt samarbeid mellom foreldrene og personalet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2010)

I løpet av et skoleår, skal foreldre, elever og lærere ha minst to utviklingssamtaler. I undersøkelsen min ble jeg ikke å stille informantene spørsmål om hvordan de praktiserer utviklingssamtalen. Det kan tenkes at utviklingssamtalen kan være til hjelp i overgangen.

«Utviklingssamtalen gir læreren gode muligheter til å få kjennskap ved å stille spørsmål til foreldrene. Videre vil foreldrene få en grunnleggende tillit til lærere som gjennom spørsmål viser interesse for barna deres» (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Det kan tenkes at ved å gjennomføre utviklingssamtalen tidligst mulig i første klasse vil kunne gi lærerne nødvendig opplysning om den nye førsteklassingen, på samme måte som ett overføringsskjema tenkes å kunne gjøre. Forskjellen er at ett overføringsskjema vil gi opplysninger om barnet før skolestart, mens

utviklingssamtaler først finner sted etter skolestart. Det er i utgangspunktet foreldrene som kjenner barna best, og det er derfor viktig for barnas skolegang at opplysninger om barna formidles til skolen. På denne måten vil læreren få et best mulig grunnlag for å realisere en tilpasset opplæring, det vil si en opplæring ut i fra elevens evner og forutsetninger (opplæringsloven § 1-3).

Det er ikke bare viktig å ha et godt samarbeid med foreldrene, i følge opplæringsloven *skal* skolen sørge for et godt samarbeid. Noe som vil bidra til elevens sosiale utvikling. For å få til ett best mulig samarbeid mellom foreldre og skole, peker Lund (2012a) på at god og konkret informasjon i forkant om hva skolen eller barnehagen forventer, er en viktig forutsetning. Skal en god dialog etableres, må en tenke hvordan en best mulig møter foreldrene for å oppnå god dialog. Her kommer begrepet anerkjennelse inn. Lærerne må kunne lytte, ikke bare informere. Foreldrene som opplever at de blir lyttet til, vil kunne oppleve forståelse og ha lettere for å åpne seg.

For å kunne gi opplysninger til skolen fra barnehagen, kreves det at foreldrene godkjenner det som skal gis av informasjon. Angående et overføringsskjema må foreldre få lese gjennom det som er skrevet ned og signerer på at opplysningene kan overbringes skolen. Det vil i følge informantene være nødvendig med god kommunikasjon i forkant, slik at foreldrene får en forståelse hvorfor disse opplysningene om barnet kan være en fordel for skolen å motta.

I følge Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet (2009) står det om taushetsplikt:

Taushetsplikten omfatter ansatte i barnehage- og skolesektoren (herunder PP-tjenesten) har like regler om taushetsplikt. Både barnehageloven § 20 og opplæringsloven § 15 – 1 henviser videre til forvaltningslovens regler om taushetsplikt i § 13 flg1. Den forvaltningsmessige taushetsplikten omfatter etter forvaltningsloven § 13 a opplysninger «om personlige forhold» tjenesteyter blir kjent med gjennom sitt arbeid (Barne-, likestillings-, & inkluderingsdepartementet, 2009).

Informantene fortalte at ut fra deres erfaringer så ønsker foreldrene stort sett å samarbeide og gi opplysninger som kommer barnet til gode. Åpenhet med foresatte er viktig, ikke minst i overgangen. Samarbeid er også viktig for å få vite hvordan barnet oppfattes hjemme, og hva foreldrene tenker og kan gi av råd om sitt barn. Jan har gode erfaringer med foreldresamarbeid. I prosjektet *Hjem + Skole = Sant!* (2006) viser de til at det å ha fokus på foreldresamarbeid gir gode ringvirkninger. Ved å gi foreldrene god informasjon om overgangen tidlig i barnets siste barnehageår, blir

foreldrene trygg og de ønsker å samarbeide (Fylkesmannen i Rogaland. Utdanningsavdelinga, 2006:45).

Jan(førskolepedagog): «Har man en åpen tone med foreldrene, kan man snakke om alt. Få dem til å ville gi barnet en best mulig start i skolen ved å være åpen».

Siri(lærer) fortalte at hun hadde opplevd å blitt kontaktet av en bekymret mor før skolestart i første klasse. Moren tok på eget initiativ kontakt for å fortelle om sitt barns stille/sjenerte uttrykk. Dette fremhevet Siri som et svært positivt samarbeid. Hun kunne ved hjelp av opplysningene mora gav henne gjøre seg noen tanker og legge noen strategier på hvordan hun skulle ivareta den svært sjenerte jenta allerede ved skolestart. Hun samarbeidet også godt med SFO(skolefritidsordning), slik at de kunne følge opp jenta når hun befant seg der. Det tette samarbeidet førte i følge Siri til at eleven fortere ble trygg i den nye situasjonen.

Siri(lærer): «ho ble fortere trygg, enn det mor hadde tenkt».

Mari(lærer) fortalte meg om sin motsatte erfaring på samarbeid. Hun mottok ikke opplysning om det stille, sjenerte barnet som skulle starte i hennes første klasse. Det ble en trist opplevelse for henne den dagen eleven startet på skolen. Eleven var utrygg og nektet å sitte seg ned sammen med henne og klassen, i samlingsringen.

Mari(lærer): «Når jeg ikke får slik informasjon, hvordan kunne jeg vite?»

Mari(lærer) sa at om hun hadde mottatt informasjon på forhånd om barnet, kunne hun møtt barnet mer forberedt. Hun prøvde å snakke med foreldrene i etterkant, men følte ikke at de forsto at deres barn var tilbaketrukket på skolen. De opplevde barnet annerledes hjemme. I følge Lund (2012a) viser ingen barn kun utagerende eller kun innadvendt atferd. Atferden er ikke statisk og endres alt etter hvem vi omgås, eller hvor vi befinner oss, eller hvor redde vi er. Derfor kan ansatte i barnehage, skole og foresatte ha en ulik erfaring og oppfatning av barnets atferd.

5.3 Pedagogens rolle i forhold til barn med innadvendt atferd

Det stilles store krav til de som skal jobbe med barn med innadvendt atferd. I følge informantene sier enkelte av dem at de ikke får nok tid til å se og bekrefte barnet. Lund (2012a) sier at kvaliteten på voksnes tiltak i skole og barnehage er en sentral faktor i sjenerte barns utvikling. Det vil derfor være viktig å være oppmerksom på,

og handle i forhold til barn med innadvendt atferd, også før og etter selve overgangen til skole, for å kunne hjelpe dem.

5.3.1 Blikk for barnet

Emosjonelle problemer som angst og depresjon forekommer nokså ofte hos barn og unge, men får ofte mindre oppmerksomhet enn for eksempel utagerende atferd (Neumer & Aalberg, 2005). Informantene fra barnehagen fortalte meg at de prøver å bekrefte barn i hverdagen.

Liv(førskolepedagog): «Jeg bruker tommelen mye og sier flott. Jeg setter ordet på hva bra barnet har gjort. Jeg bruker nesten ikke ordet nei i mitt virke. Jeg prøver å sette ord på det jeg vil at barnet skal gjøre. På den måten blir opplevelsen for barnet positivt».

Flaten (2010) har beskrevet noen overordnede prinsipper ved planlegging av tiltak for sjenerte barn. Hun sier at ett av prinsippene er å vise omsorg. Ved å bekrefte barnet, viser Liv(førskolepedagog) omsorg. Siri(lærer) fortalte at hun prøver å finne styrken til barnet. Her vektlegger hun den faglige biten der hun vet den stille eleven utmerker seg, dette brukes når hun bekrefter eleven. Hun bruker det hun vet om eleven til å utfordre han til å våge mer.

Siri(lærer): «Han tar igjen faglig, der er han flink. Han får en styrke der. De sjenerte finner kanskje et område som de er god på som kan styrke dem». «Når man kjenner ungene, så vet man at man kan være litt bestemt med dem også. Sette krav...».

Vygotsky sin utviklingsteori handler om både læring og utvikling (Bråten, 2005). Barnets kompetanse må forstås ut i fra to forhold. Det aktuelle utviklingsnivået, der eleven befinner seg akkurat nå, gir grunnlaget for det potensielle utviklingsnivået, som er innenfor rekkevidde for barnet å nå, men ikke alene. Å samarbeide med kompetente andre for å nå dette nivået er viktig. Her kan Siri(lærer) tenkes å være den kompetente andre. Barnet kan ved hjelp av læreren som ser og vet hvor barnet befinner seg utviklingsmessig, kunne hjelpe barnet til å tørre prestere noe i gruppa/klassen sin. Her er det viktig å ta utgangspunkt i den nærmeste utviklingssonen, hva tørr barnet på egen hånd. Gjennom dialog kan pedagogen få en større forståelse på hvordan barnet opplever det å være i gruppa/klassen og hva som oppleves vanskelig for barnet. Læreren kan gjennom å støtte eleven, få barnet til å prøve og strekke seg litt lenger, for eksempel å tørre å si navnet sitt høgt i gruppa.

Mari(lærer) fortalte at hun opplevde å være fortvilt over den ene eleven med innadventd atferd i klassen sin. Hun framsto som veldig ærlig og åpen om sin situasjon da hun fortalte meg at hun ikke klarte å oppnå ønsket kontakt med eleven sin. Eleven hennes var så sjenert at hun ikke våget å be om hjelp i timene, eleven gikk nå i 2.klasse og hun lå etter de andre elevene faglig.

Mari(lærer): «Selvfølelsen ja, alle sammen rundt ho sitter jo og jobber, de klarer det, Så sitter ho og strever, og skjønner ingenting».

Mari(lærer) virket engstelig for at eleven hennes skulle utvikle dårlig selvfølelse i den situasjonen eleven befant seg i. Hun hadde ikke satt inn noen forebyggende tiltak til tross for hennes bekymring. I følge Lund (2004) er det viktig å be om hjelp på de rette tidspunktene. Når Mari ikke har oppnådd kontakt med eleven i løpet av ett år ville det vært hensiktsmessig å be om hjelp. Mulig forklaring kan være at kulturen på Maris arbeidsplass gjør at en skal være flink og ikke be andre om hjelp. Det kan være en kultur på å være best eller klare seg best mulig på egen hånd(Lund, 2004). Om dette er årsaken til at Mari ikke har fått hjelp med eleven eller om hun ikke har nok kunnskap til å be om hjelp, har jeg ingen grunnlag til å si. Jeg tror at denne eleven skulle fått mulighet til å få hjelp tidligere, for å unngå ytterligere vansker. Kvello (2010) mener at ved å sette inn tiltak tidlig, kan dette stoppe en uheldig utvikling. Hva som er årsaken til akkurat denne elevens manglende læring er vanskelig å si. Manglende læring kan skyldes at emosjonelle utfordringer kan ta plass og konsentrasjonen vekk fra det som skal læres. Her kan sjenansen tenkes å skape problem for læring. Men, det kan også tenkes at jenta blir stille av ikke å mestre faglig i timene.

5.3.2 Evne til å reflektere over egen praksis

Britt(rådgiver): «Et barn kan utfordre meg, et barn som velger seg bort fra meg kan oppleves utfordrende for jeg får ikke kontakten jeg ønsker. Det krever mer energi fra meg som voksen å jobbe med barnet og komme innpå det. Å ha verktøy å vite nok om barnet er viktig».

Britt(rådgiver) fortalte at hun tidligere har kjent på det og ikke klare å oppnå kontakt med innadventde barn, som en personlig utfordring. For å klare å oppnå kontakt tenker hun at man bør ha større kjennskap til fagområdet innadventd atferd. Det å reflektere over egen praksis, hvordan en som voksen er i møtet med barn, er viktig for å kunne møte barnet på en god måte. Evnen til å reflektere over hvorfor jeg som pedagog reagerer som jeg gjør på barnet, og innhente kunnskap om seg selv, slik at

en forstår hvorfor en handler som en gjør er viktig. Kan det for eksempel tenkes at jeg er mer opptatt av å få undervisningen gjennomført, enn å stoppe opp, tenke og klare å få alle barn med. Kanskje føles ett press på at jeg ikke rekker det jeg skulle rekke akkurat den timen/dagen. Alle slike ting er viktig å reflektere over i møte med barn, men kanskje særlig viktig i forhold til barn som er innadvendte.

Siri(lærer): «... jeg viste at den ene var sjenert, ... jeg måtte forberede meg mentalt på hvordan jeg skulle gjøre det trygt for henne».

Siri(lærer) fortalte at da hun fikk vite at det skulle starte en stille og svært sjenert jente i hennes skoleklasse, brukte hun mye tid på å planlegge hvordan hun selv skulle være i møte med barnet. Mentalisering vil si å ha evne til å reflektere over egen og andres tanke- og følelsesinnhold. Dette blir sett på som en metakognitiv evne (Lund, 2012a). Vi kan aldri forstå andre eller oss selv fullt ut, men evnen til å reflektere over oss selv og andre er viktig. Den voksnes evne til å ta del i barnets livsverden, speile det, utforske det og undre seg sammen med barnet er viktig for å snu den negative erfaringen barnet kan ha fått, og til å skape nye positive erfaringer (Lund, 2012a). Når man inngår i en subjekt-subjekt relasjon til barnet, kan det oppleves som truende for mange voksne (Lund, 2012a). Dersom barnet åpner opp, kan det formidle noe som pedagogen synes er vanskelig å forholde seg til. Barnet kan komme med synspunkter som truer for eksempel undervisningsformen til læreren, læreren må da prøve å være fleksibel, samt å være villig til å endre på egen praksis. Dette krever en del av pedagogen. Det kan også tenkes at en dialog med barnet kan åpne opp for vanskelig informasjon, som en som pedagog kan ha vanskeligheter med å takle. Som pedagog må en tåle å stå i det som oppleves vanskelig, for å kunne hjelpe barnet.

5.3.3 Evne til å oppnå kontakt

I følge Søren Kierkegaard er menneskets evne til å forstå den andres subjektivitet avhengig av tilgang til egen subjektivitet (Lund, 2012a). Kari(lærer) sier hun bruker å snakke med og reflektere sammen med kollegaer for på den måten erfare hvordan de har lyktes i å samhandle med barn.

Kari(lærer) «Når du drøfter ting med andre, får du nye ideer og ser ting fra andre sider. Vi opplever at elevene oppfører seg ulikt med ulike voksne. Da er det viktig å få fatt i disse erfaringene, hva er det den læreren gjør for at eleven er mer åpen hos han».

I følge Lund(2012a) må pedagogen prøve å få klarhet i egne reaksjoner og tolkninger de gjør av atferden til barnet. Jamfør det Kierkegaard sier, er det ønskelig

å møte barnet ved å inngå i en subjekt-subjekt relasjon. Ifølge fenomenologisk og eksistensiell filosofi kan den fysiske dimensjonen vise til den kroppslige holdningen til en med innadvendt atferd. Ved å ta fysisk avstand fra andre ved ett tilbaketrukket kroppsspråk, kan det appellere til mange følelser av dem som er rundt barnet, inkludert pedagogen. Noen reagerer med å trekke seg bort fordi de tolker barnet som avvisende og frekk. Dette kan få den tilbaketrukne atferden til å vedvare hos barnet. Negative erfaringer har lært barnet at det er best å trekke seg tilbake, og de som befinner seg rundt barnet lar dette skje. Det er viktig for pedagoger å ha kjennskap til at et barn som er blitt avvist eller kanskje mobbet kan bære på et skjold. Det er lettere å avvise, enn å bli avvist (Lund, 2012a).

5.3.4 Evnen til å handle

Britt(rådgiver): «Jeg tror faktisk man ser de stille barna, en annen ting er om du faktisk tar tak i dem».

For å kunne tilpasse overgangen på best måte, må pedagogene være i stand til å handle i følge Britt(rådgiver). I undersøkelsen min sier informantene at i en hektisk skolehverdag kan det hende at de innadvendte barna forsvinner litt i mengden. I følge Neumer & Aalberg (2005) kan innadvendt atferd gå utover prestasjoner i skolen, gi mindre sosial kompetanse og om det ikke settes inn noen tiltak kan det få betydning for deres sosiale og pedagogiske utvikling, men også deres generelle livskvalitet. Det er derfor viktig at de voksne gjør noe, for å hindre skeivutvikling.

I følge Flaten (2010) er det flere grunner til å sette inn noen tiltak i tidlig alder. For det første så sier hun at «angsten» påvirker store deler av hverdagen til barnet, og det kan være et hinder for å kunne glede seg og slappe av sammen med andre, og sterk sjenanse er ikke noe som automatisk går over etter hvert. Ubehandlet angst vedvarer ofte inn i voksenlivet. Om en tidlig klarer å fange opp og gjøre noe for å dempe angst, kan vi hindre mye stress og ubehag for barnet. Vi lever i et samfunn som i økende grad verdsetter en slik atferd som ikke er forenelig med væremåten til barn med sosial angst (Flaten, 2010:98). Det blir derfor viktig å hjelpe barn med innadvendt atferd i å forebygge utviklingen av eventuelle kommende vansker.

Dette er også i tråd med å tilpasse undervisningen etter elevens forutsetninger. Lærerne må ta seg tid til å bekrefte eleven. Jo flere sider som bekrefte hos barnet, desto rikere utrustet blir barnet. Det er ifølge Stern slik at de

egenskaper og talent som ikke bekreftes, får vansker med å utvikle seg. Å jobbe for å få til et godt samspill med barn, bør vektlegges i både barnehage og skole. En av informantene i undersøkelsen sier at hun ser på innadvendt atferd som en del av personligheten til barnet. Førskolepedagogene i undersøkelsen er ikke så opptatt av at den stille atferden er noe som kan utvikle seg til å bli et problem. De var etter min tolkning mer opptatt av hva de kunne gjøre for at barnet skulle ha det godt og bli inkludert i fellesskapet her og nå. På den måten tolker jeg at de tar tak i barnets individuelle forutsetning og setter inn tiltak her og nå.

Liv(førskolepedagog): «... jeg tenker at når de er en 3-4 år så tenker man ikke på at det kan bli en utfordring for barnet». «Vi snakker jo om hvordan vi skal få til gode samspill».

I motsetning til informantene fra barnehagen er Mari(lærer) litt mer opptatt av framtiden til eleven. Mari (lærer) har deltatt på et kurs, på kurset ble det fortalt at det å være stille og tilbaketrukket, kan ha sammenheng med diagnosen ADD. Det kan muligens tenkes at en lærer som deltar på kurs der kursholder sier at jenter som er stille, muligens har ADD, slår seg til ro med at da er det lite jeg kan gjøre for å endre på den stille atferden.

Mari(lærer): «... det kan ligge noe bak det at de er stille og sjenerte. Nå vet jeg at mange jenter med diagnosen AD/HD kan være blant de stilleste jentene i klassen».

Siri(lærer) var litt avholdende til hvor mye hun ønsket å endre på personligheten til stille barn, men hun fortalte om flere ulike tiltak for å få de sjenerte elevene til å delta mere. Et tiltak var å få alle elevene til å si minst ett ord høyt i klassen, på forhånd pratet hun med den eleven som trengte støtte. Dette hjalp det stille/sjenerte barnet til å våge og ta ordet i klassen.

Siri(lærer): «Det er noe med hvor mye du skal rote opp i personligheten til et barn. Skal ikke en unge få lov til å være litt beskjeden og».

Kari(lærer) fortalte meg om en opplevelse med ei jente med innadvendt atferd, noen år tilbake, som hadde gjort inntrykk på henne i ettertid.

Kari(lærer): «Hva som gjør dem så stille og sjenerte. Kan det være omsorgssvikt eller noe annet som ligger til grunn, det vet vi ikke. Vi har hatt ei jente for mange år siden som var stille og forsiktig av seg, der viste det seg dessverre å være overgrep. Om det var årsaken til atferden... det vet vi ikke».

Opplevelsen til Kari har gjort at hun i etterkant har tenkt på om atferden kunne være et symptom på overgrep. Det må sies at det er noen år siden denne eleven var elev ved skolen, men den har gjort inntrykk på informanten. I dag vet en at innadvendt

atferd kan være uttrykk for ulike vansker. Barn som utsettes for omsorgssvikt kan for eksempel prøve å gjøre seg usynlig gjennom passivitet og innadvendthet (Nilsen & Vogt, 2008). I følge Flaten (2010) kan en ikke forvente at barnet selv skal hanskes med sin sjenanse, derfor kreves det av de voksne rundt barnet, handler.

5.3.5 Kompetanse om emosjonelle vansker

Pedagogene bør vite litt om emosjonelle vansker for å kunne hjelpe barn med innadvendt atferd. Min undersøkelse viser til at informantene i undersøkelse fra barnehager og skoler ikke har fått noe faglig påfyll på dette fagområdet etter at de startet sin praksis. Det er ikke ett tema som informantene har fått tilbud om kursing på, eller som har vært oppe som tema for felles drøfting. Derimot sier samtlige av informantene at de har fått faglig påfyll om eksternalisert (utagerende) atferd (Nordahl, Sørli, Mange, & Tveit, 2007). Dette kan vise til at barn med internaliserte vansker (barn med innadvendt atferd) ikke prioriteres på samme måte som de barna som krever mer oppmerksomhet ved en mer utagerende væremåte.

Lund (2012a) har gjennom sin undersøkelse funnet ut at jentene bruker stillhet som en strategi for å unngå situasjoner som oppleves ubehagelig, men samtidig sier alle jentene i hennes undersøkelse, at de ønsker å bli utfordret av læreren slik at de kan bli mer aktive og deltakende (Lund, 2012a). En slik kunnskap kan gi pedagoger det de behøver å vite, slik at de ikke gir opp å prøve. I følge Lund (2012a) kan en negativ selvoppfatning hindre barnet i å bygge relasjoner. Dette er kunnskap en pedagog bør ha. Jentene i Lunds studie sier at de ønsker at noen skal hjelpe dem, men det må være voksne de kjenner seg trygg på, her kommer behov for kunnskap om relasjonsbygging og dialog fram. Flaten (2010) sier at de voksne må være sensitiv ovenfor barnet, slik at de voksne kan finne den gyldne middelvei når det gjelder tiltak.

I følge Britt(rådgiver) så hevder hun at det trengs økt kunnskap ute i feltet for å ivareta barn med innadvendt atferd.

Britt(rådgiver): «Kompetanse er viktig. Kompetanse er viktig for å trygge en voksen på om han ser, det han ser. Å ha verktøy å vite nok om barnet er viktig». «Enkeltmenneske i systemet og kompetanse er viktig. Kompetanseheving på den gruppe barn du snakker om, men også på overgangen barnehage/skole».

Anne(rådgiver) som har erfaring fra skole framhever klasseledelse som viktig. En som er flink i klasseledelse, vil ha forutsetninger for et godt klassemiljø som i følge

henne er viktig for at elever skal føle seg trygg nok til å eksponere seg i klassen. Hun foreslår kurs i klasseledelse som tiltak for å hjelpe barn med innadvendt atferd.

Anne(rådgiver): «Kurs for lærere i klasseledelse. Selv om det bare er to i klassen som har behov for disse strukturene, så skader det ikke de 18 andre å ha samme strukturene».

Dette bekreftes av Lund (2004) som skriver at «Elevens opplevelse av seg selv på skolen, av sine ords betydning og kraft i klassen og ovenfor læreren, er avhengig av den respons eleven får fra klassekamerater og lærere»(Lund, 2004:44). Å legge til rette for et trygt og godt klassemiljø, der det er gode strukturer og der ingen opplever å bli gjort narr av når de utfører noe, er viktig å få til.

6.0 Konklusjon:

Min empiri, sett i lys av de føringene Kunnskapsdepartementet (*Fra eldst til yngst*: 2008) har satt, kan peke på at god informasjonsflyt i overgangen barnehage/skole, ved blant annet bruk av et overførings skjema, tenkes å kunne hjelpe de voksne som jobber på skolen. Ved at lærerne mottar opplysninger om barn før skolestart, kan det hjelpe dem til å planlegge noen strategier for å kunne hjelpe innadvendte barn allerede fra første skoledag. I undersøkelsen kom det fram eksempler fra to informanter, der den ene læreren mottok informasjon fra foreldrene før skolestart, og den andre ikke mottok noen som helst informasjon om barnet. Ved å motta informasjon før skolestart kunne den ene læreren være bedre forberedt på møtet med eleven og planlegge noen strategier som så ut til å hjelpe eleven. Det motsatte var tilfelle med den læreren som ikke mottok informasjon.

Ut fra min empiri ser det ut til at gruppen barn med innadvendt atferd får oppmerksomhet fra pedagoger gjennom barnehagetiden, der setter pedagogene inn tiltak med tanke på å få inkludert barnet i barnehagegruppa etter behov. I skolen jobbes det mye med å bygge relasjoner mellom barn-barn og voksne-barn i oppstarten. Men, etterhvert sier informantene fra skolen at de ikke får gitt barn med innadvendt atferd så mye oppmerksomhet som de ønsker, dette mener de skjer på grunn av liten voksentetthet og mange elever som krever mere oppmerksomhet.

Med tanke på overgangs rutiner mellom barnehage og skole, er ikke dagens overgang optimal, slik som den praktiseres. De fleste barnehagebarn i undersøkelsen ser ut til å få sjansen til å bli kjent med skolen før skolestart, men dessverre får ikke alle den muligheten. Samtlige av informantene ønsker at barn skal få den muligheten. Rådgiver-informantene mener at noen rutiner kan sikres gjennom at de implementeres i kommunens planer. Det er ikke mål å ha fastsatte regler for alt i overgangen, men det er ønske om et felles overførings skjema og det å sikre at alle barn får besøke sin skole før skolestart. Dette kan sikres gjennom å skrive ned ansvarsområder for både barnehagen og skolen i deres årshjul. Min undersøkelse viser at pedagoger kan se ut til å trenge litt økt kompetanse på emnene innadvendt atferd, dialog og relasjonsbygging, dette for å kunne hjelpe barn med innadvendt atferd. Ingen av informantene hadde fått faglig påfyll om innadvendt atferd, men samtlige hadde vært på kurs om utagerende atferd. Pedagoger fra både barnehager og

skoler synes dialogen er utfordrende å få til, noe de fremhever som viktig for å kunne bygge god relasjon med barn.

Det hadde vært interessant med tanke på videre undersøkelser/forskning å finne ut hvilke type informasjon som er gunstig for skolen å motta, fra barnehagen, i ett overføringsskjema med tanke på barn med innadvendt atferd.

7.0 Litteratur

- Arneberg, P., & Juell, E. (2005). Ordets betydning i samspillet mellom mennesker. In P. Arneberg, E. Juell & O. Mørk (Eds.), *Samtalen i barnehagen*. Narayana N.W.DAMM & SØN AS.
- Barne-, likestillings-, & inkluderingsdepartementet. (2009). *Det du gjør, gjør det helt*. NOU 2009:22 Retrieved 09.04.2013, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2009/nou-2009-22/5.html?id=589184>
- Brodin, M., & Hylander, I. (1999). *Å bli seg selv*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bråten, I. (2005). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Forskning.no. (2012). *Tidlig innsats forebygger atferdsvansker* Retrieved 09.04.2013, from <http://www.forskning.no/artikler/2012/mai/323092>
- Fylkesmannen i Rogaland. Utdanningsavdelinga. (2006). *Barnehage+skole=Sant! Sluttrapport fra prosjektet* Retrieved 26.04.2013, from [http://www.minskule.no/minskule/lesforlivet/pilot.nsf/nt/B516809A7BDA0F5FC12574D10064547D/\\$File/Barnehage%20skole%3Dsant.pdf](http://www.minskule.no/minskule/lesforlivet/pilot.nsf/nt/B516809A7BDA0F5FC12574D10064547D/$File/Barnehage%20skole%3Dsant.pdf)
- Haugen, R. (2008). Emosjonelle vansker i form av angstlidelser og stemningslidelser. Hvordan kommer de til uttrykk? In R. Haugen (Ed.), *Barn og unges læringsmiljø 3 -med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Helland, H., & Øia, T. (2006). *Forebyggende ungdomsarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Imsen, G. (2000). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Tangen: Tano Aschehoug.
- Kristiansen, A. (2005). Å være venn med hverandres tanker - om grunnleggende kvaliteter i samtaler mellom barn og voksne. In P. Arneberg, E. Juell & O. Mørk (Eds.), *Samtaler i barnehagen*. Narayana: N.W.DAMM & SØN AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). St.meld.nr.16 ...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* Retrieved 24.01.2013, from <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM20062007016000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Veileder. *Fra eldst til yngst* Retrieved 10.01.2013, from <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/veileder/f-4248%20fra%20eldst%20til%20yngst.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2010). NOU 2010:7, *Mangfold og mestring* Retrieved 22.03.2013, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/8/10/1.html?id=606231>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). Meld.St. 18, *Læring og fellesskap* Retrieved 02.04.2013, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/1/2.html?id=639490>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i Risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Limstrand, K. (2010). *Elevsamtalen. En metodebok for lærere*. Moss: Krona Trykk as.
- Lovdata. (2010). *Opplæringsloven* Retrieved 22.03.2013, from <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-060.html>
- Loveleen, R. B. (2005). Regnbuen er lik for alle. In P. Arneberg, E. Juell & O. Mørk (Eds.), *Samtaler i barnehagen*. Narayana N.W. DAMM & SØN AS.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Poland: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund, I. (2012b). *Tydelige voksne. Når atferden utfordrer*. Kristiansand: Portal Forlag AS.
- Neumer, S. P., & Aalberg, M. (2005). Forebygging av emosjonelle lidelser hos barn og unge. . *Se meg! Barn i Norge 2005*, 89-101.
- Nilsen, V., & Vogt, A. (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. In R. Haugen (Ed.), *Barn og unges læringsmiljø 3 -med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Mange, r. T., & Tveit, M. (2007). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (1996). Recognition: A therapeutic intervention? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*.

- Senter for Atferdsforskning. (2009). *De utfordrende barna* Retrieved 09.04.2013, from <http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF/Bilder/Sluttrapport%20endelig%20juni09%20de%20utfordrende%20barna.pdf>
- Svartdal, F. (2009). *Psykologiens forskningsmetoder, en introduksjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Unifob Helse. (2012). *Funn fra Barn i Bergen* Retrieved 03.04.2013, from http://helse.uni.no/upload/_Funn_fra_BarniBergen_trykkeriversjon.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Hjem-skole-samarbeid* Retrieved 09.04.2013, from <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Samarbeid-hjem-skole/Fagtekster/Prinsipper-for-gjennomforing-av-utviklingssamtalen/>
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn - inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt Forlag as.

Vedlegg: 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Ingrid Stensholm
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Vår dato: 13.04.2012

Vår ref:30306 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30306	<i>Forebygging av innadventd atferd ved overgangssituasjoner</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingrid Stensholm</i>
<i>Student</i>	<i>Gørill Hansen</i>

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

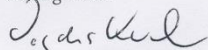
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

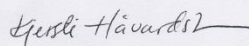
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Gørill Hansen, Fjæreplyttveien 10, 9022 KROKELVDALEN

Vedlegg 2

Pedagoger i barnehage: Intervjuguide til intervjurunde 1.

Navn: _____ Dato /kl.: _____

Sted: _____

1. Hvilken utdanning/bakgrunn har du?
2. Er det mange barn totalt på din arbeidsplass? Gruppestørrelse?
3. Hva jobber du som på din arbeidsplass?
 - a) Har du jobbet mange år innenfor dette feltet?
 - b) Hva vil du si er det beste med ditt arbeide?
 - c) Siden du startet i ditt yrke, synes du yrkesrollen har endret seg? I tilfelle ja, på hvilken måte?

I ditt arbeid med barn møter du mange forskjellige personligheter. Noen barn er svært stille og sjenerte. Da tenker jeg på barn som ikke tør å ta ordet i forsamlinger og som ikke tilpasser seg sosialt allerede fra de starter i barnehagen.

4. I møte med nye, litt større barn(fra 3 år). Da du første gang ble kjent med et barn som var svært stille/sjenert, mottok du på forhånd noe informasjon om barnet?
Ja/nei
 - a) Synes du at fikk tilstrekkelig informasjon?
 - b) Hvem ga deg denne informasjonen?
 - c) Vis NEI, tror du mangelen på informasjon har gjort det vanskeligere for deg eller for barnet på noen måte?
5. Jeg ønsker å vite litt om hvordan du/dere får stille/sjenerte barn til å føle «tilhørighet og trygget» i barnegruppa.
 - a) Hva gjør du for å hjelpe barnet til å tørre å ta ordet i samlingssituasjoner?
 - b) Hva gjør du for å hjelpe barnet til å tilpasse seg sosialt, få venner? Kan du gi noen eksempler på dette.
6. Har du samarbeidet med kollegaer eller andre i forhold til det å ha et veldig stille/sjenert barn i barnehagen?
 - a) Hvem har du samarbeidet med?
 - b) Har dette hjulpet deg til å få barnet til å tørre ta ordet, eller til å få barnet til å ha et bra sosialt samspill sammen med andre barn? På hvilken måte?
 - c) Vis NEI, skulle du ønske du hadde hatt muligheten til et slikt samarbeid?

7. Jeg ønsker nå å snakke litt med deg om gruppa som helhet.
 - a) Hvordan gir du ros til gruppa når de for eksempel har stille aktiviteter og klarer fint det å være stille?
 - b) Tror du at det å belønne gruppa for å være stille/rolige kan gi problemer for et barn som er svært sjenert/stille? På hvilken måte tror du det kan gi problem?

8. Jeg vil gjerne vite mer om dine tanker om stille/sjenerte barn.
 - a) Hva synes du er mest utfordrende som pedagog i møte med disse barna?
 - b) Synes du det kan være vanskelig å få til en god samtale/dialog med disse barna? Kan du gi eksempler på hva som er vanskelig?

9. Nå ønsker jeg å få vite litt mere om barnets opplevelser i barnehagen.
 - a) Hva tror du som pedagog er den største utfordringa for sjenerte/stille barnet selv?
 - b) Når du har individuelle samtaler med barnet. Tror du at det kan være vanskelig for barnet å fortelle deg ting som han/ho selv opplever som vanskelige?
 - c) Tror du det lang tid før de stille/sjenerte barna blir fortrolige med nye voksne i barnehagen?

10. Vet du noe om hvordan det gikk videre med de stille/sjenerte barna da de sluttet hos dere?
 - a) Kan du si litt om det?

11. Litt om overgangssituasjoner som overgangen mellom barnehage og skole for barn generelt.
 - a) Synes du at du/dere får gitt god nok informasjon om alle barna som skal over til skolen? Ja/Nei
 - b) Hvem hindrer ev. denne informasjonen?
 - c) Vet du om dere har nedfelt i barnehagens årsplan «overgangen b.h./skole»?
 - d) Hvem hos dere gir denne informasjonen til skolen, og hvem mottar informasjonen på skolene?
 - e) Er du fornøyd med samarbeidet skole/barnehage eller er det noe som kunne vært gjort annerledes? I tilfelle hva?
 - f) Får barna bli kjent med skolen/lærerne før de starter der? Fortell litt om hvordan dere praktiserer dette ved din arbeidsplass?

g) Har du blitt hindret i å gi nødvendige opplysninger om barn til skolen, som du mente var viktig for å forebygge problemer? Kan du si litt om det.

12. Jeg ønsker å avslutte med å spørre litt om pedagogiske temaer som er oppe til drøfting ved din arbeidsplass.

- a) Hvilket tema synes du oftest tas opp i plenum?
- b) Har temaet svært stille/sjenerte barn vært oppe i plenum det siste året?
- c) Har temaet overgangen barnehagen/skole vært snakket om?

13. Er det noe du ønsker å ta opp om temaet stille/sjenerte barn som vi ikke har fått snakket om?

Tusen takk for at du tok deg tid til intervjuet!

Vedlegg 3

Lærere (Pedagoger) i Skolen: Intervjuguide til intervjurunde 1:

Navn: _____ Dato /kl.: _____

Sted: _____

1. Hvilken utdanning/bakgrunn har du?
2. Hvor mange elever totalt? Klassestørrelse?
3. Hva jobber du som på din arbeidsplass?
 - a) Har du jobbet mange år innenfor dette feltet?
 - b) Hva vil du si er det beste med ditt arbeide?
 - c) Siden du startet i ditt yrke, synes du yrkesrollen har endret seg? På hvilken måte?

I ditt arbeid med elever har du møtt mange forskjellige personligheter. Noen barn er svært stille og sjenerte. Da tenker jeg på barn som ikke tørr å ta ordet i forsamlinger og som ikke tilpasser seg sosialt allerede fra de starter på barneskolen.

4. Da du første gang ble kjent med et barn som var svært stille/sjenert, mottok du på forhånd noe informasjon som gjorde at du kunne forberede deg på møtet med barnet?
 - a) Synes du at fikk tilstrekkelig informasjon?
 - b) Hvem ga deg denne informasjonen?
 - c) På hvilken måte ble informasjonen gitt?
 - d) Fikk du møte/snakke med barnet på forhånd?
 - e) Vis NEI, tror du mangelen på informasjon gjort det vanskeligere for deg eller for barnet på noen måte?
5. Jeg ønsker å få vite litt om hvordan du får stille/sjenerte barn til å føle «tilhørighet og trygget» i klasserommet/på skolen.
 - a) Hva gjør du for å hjelpe barnet til å tørre å ta ordet i samlinga? Gi eksempler.
 - b) Hva gjør du for å hjelpe barnet til å tilpasse seg sosialt, få venner?
6. Har du samarbeidet med kollegaer eller andre i forhold til det å ha et veldig stille/sjenert barn i klassen?
 - a) Hvem har du samarbeidet med?

- b) Har dette samarbeidet gjort det lettere for deg i arbeidet ditt med å få barnet til å ta ordet eller til å få barnet til å ha et bra sosialt samspill sammen med andre? På hvilken måte?
 - c) Vis NEI, skulle du ønske du hadde muligheten til et slikt samarbeid?
- 7.** Jeg ønsker nå å spørre deg litt om klassen som helhet.
- a) Hvordan gir du ros til klassen når de for eksempel er arbeidsomme og klarer å være stille? Kan du gi eksempler på det?
 - b) Tror du at det å belønne klassen for å være stille/rolige kan gi problemer for et barn som er stille/sjenert? På hvilken måte tror du det kan gi problem?
- 8.** Jeg vil gjerne få vite mer om dine tanker om de stille/sjenerte barna.
- a) Hva synes du er mest utfordrende som lærer i møte med disse barna?
 - b) Synes du det kan være vanskelig å få til en god samtale/dialog med barnet? Kan du si noe om dette?
- 9.** Jeg ønsker å få vite litt om hvordan du tror det stille/sjenerte barnet har det på skolen.
- a) Hva tror du som lærer er den største utfordringa for barnet?
 - b) Når du har individuelle samtaler med barnet. Føler du at det kan være vanskelig for barnet å fortelle deg ting som barnet opplever er vanskelige?
 - c) Tror du det tar lengre tid før stille/sjenerte barn blir fortrolige med nye voksne på skolen?
- 10.** Vet du noe om hvordan det har utviklet seg videre med de stille/sjenerte elevene når de har sluttet hos dere?
- a) Kan du i tilfelle si litt om det?
- 11.** Litt om overgangssituasjonen mellom barnehage og skole, gjelder generelt alle barn.
- a) Fikk du god nok informasjon om de ulike barna i klassen før de startet på skolen?
 - b) Hvem gav deg informasjon?
 - c) På hvilken måte ble informasjonen gitt?
 - d) Skulle du ønske at du hadde fått mer informasjon fra barnehagen?
 - e) Hva kunne du ønske var gjort annerledes?
 - f) Fikk barnet bli kjent med skolen og lærerne før det startet på skolen?
 - g) Tror du dette i tilfelle gjør situasjonen lettere for det stille/sjenerte barnet?

h) Har du ringt barnehagen i ettertid for å få informasjon? Fikk du vite det du trengte?

12. Jeg ønsker å avslutte med å spørre litt om pedagogiske temaer som er oppe til drøfting ved din arbeidsplass.

- a) Hvilket tema synes du som oftest tas opp i plenum?
- b) Har temaet stille/sjenerte barn vært oppe i plenum det siste året?
- c) Har dere tatt opp noe angående overgangen barnehage/skole på småskoletrinnet?

13. Er det noe du vil tilføye om stille/sjenerte barn som vi ikke har snakket om?

Takk for at du tok deg tid til intervjuet!

Vedlegg 4

Intervjuguide 2. Barnehagefaglig/skolefaglig rådgiver.

Informantens jobb:

1. Kan du si litt om hva du har jobbet med tidligere, før du ble barnehagefaglig/skolefaglig rådgiver?
2. Har du jobbet lenge i denne stillingen?
3. Hva er i hovedtrekk arbeidsoppgavene dine i denne jobben?

Overgangen mellom barnehage og skole:

4. Har kommunen noen samarbeidsmodell de jobber ut ifra med tanke på overgangen barnehage og skole? Kan du si litt om dette?(språk, atferd,...)
5. Hvordan utarbeider kommunen planer om overgangssituasjoner?
6. Hva mener du er nyttig informasjon å gi fra barnehage til skole?
7. Legges det til rette for et «fora» der førskolepedagoger/lærere utveksler informasjon?

Foresatte:

8. Hva slags regler finnes i forhold til taushetsplikt, kan det gis informasjon når foresatte samtykker til det?
9. Mener du at foresatte får god nok informasjon om overgangen til å være med på å tilpasse og tilrettelegge for en god skolestart for barnet? Kunne dette vært gjort på en annen måte?
10. Mener du det ville kunne ha betydning for overgangen mellom barnehage og skole om «føringer for overgangen» var fastsatt av kommunen? Ville dette kunne la seg gjøre?

Forebygging i overgangssituasjonen:

11. Hva mener du er verdien av forebygging i overgangssituasjoner på: individnivå(risikogrupper som har utviklet betydelige vansker), sekundærnivå(barn med risiko eller gryende atferdsvansker), og på systemnivå (å spre kunnskap, bygge motstandskraft til alle barn)?

Innadvendt atferd:

Stille/tilbaketrukket atferd kan være et uttrykk for en naturlig stille/sjenert personlighet, men for noen barn med denne type personlighet kan dette være symptom på angstproblematikk som kan få betydning for barnet skolegang og voksenliv.

12. Når man vet at gode overganger kan ha betydning for en god skolegang. Hva tenkes du må gjøres i overgangen for å gi disse barna en god og trygg skolestart?
13. Hva ville være mulig å gjøre for å fange opp de barna som ikke har en diagnose, men som trenger å bli fulgt opp f. eks. på grunn av sin stille/tilbaketrukne personlighet?

Ev. tilleggsspørsmål:

Det blir lagt visse føringer fra statlig hold for å styrke overgangen mellom barnehage og skole. (f. eks. skal arbeid med overgangen barnehage/skole skal stå oppført i barnehagens årshjul. Det står i St.meld.16 2006/07 at «gode overganger kan være avgjørende for hele elevens skolegang, og dette gjelder spesielt for elever med ulike lærings- eller atferdsvansker»).

14. Mener du at denne kommunen klarer å ivareta overgangen på en slik måte at alle elevene får en god skolestart, eller kan det gjøres enda bedre?

I min første intervjuundersøkelse som jeg hadde med ulike pedagoger fortalte en førskolelærer i kommunen at hennes barnehage i hovedsak overførte barn til to skoler. Den ene skolen opplevde hun et godt samarbeid med, der hadde de utarbeidet skjemaer de fylte ut sammen med foreldrene om barnets sterke og svake sider. De arrangerte treff med barna og skolens ansatte, besøkte skoleklasser og fikk besøk i barnehage av lærer. Noe hun opplevde som positivt. Den andre skolen ønsket å få elever «som starter med blanke ark». Den skolen samarbeidet de ikke noe med.

15. Hva er dine synspunkter på denne forskjellen?

Er det noe du har lyst å tilføye?

Tusen takk for at du ville delta!

Vedlegg 5

INFORMASJONSSKRIV OM FORSKNINGSPROSJEKT



Til skolefaglig/barnehagefaglig rådgiver.

Mitt navn er Gørill Hansen. Jeg er masterstudent i spes.ped. ved Universitetet i Tromsø. Jeg ønsker i min masteroppgave å få kunnskap om hvordan man jobber med svært stille/sjenerte/tilbaketrukne barn og med overgangssituasjonen barnehage/skole.

Forskning viser at svært sjenerte/stille/tilbaketrukne barn, som også noen velger å kalle «det stille atferdsproblemet» kan være utsatt for mobbing, depresjoner, tilbaketrekking fra fellesskapet, angst og usikkerhet. Dette kan bl.a. føre til problemer med å få gode karakterer i muntlige skolefag, problemer med skulk og skolevegring. Jeg ønsker i mitt masterprosjekt å se om det gjøres noe, og om det kan gjøres forebyggende tiltak tidlig, for å hindre at den svært stille/sjenerte/tilbaketrukne atferden utvikler seg til å bli en vanske for barnet.

Overgang barnehage/skole: Jeg har foretatt en liten intervju-undersøkelse blant førskolelærere og lærere i barneskolen fra 6 forskjellige arbeidsplasser. Jeg har lyst å spørre deg litt om dine synspunkter på noen av svarene som kom fram fra denne undersøkelsen.

All informasjon jeg får tilgang til blir anonymisert i masteroppgaven. Jeg vil bruke lydopptaker for å få best mulig tilgjengelig data. Alt vil bli makulert ved prosjektslutt. Deltagelsen er frivillig og man kan trekke seg fra prosjektet når som helst. Da vil all data slettes.

Jeg håper du ønsker å delta i dette prosjektet. Gjennomføringen ønskes gjennomført uke 5-7, 2013, jeg tilpasser meg tidspunkt for intervju som passer deg. Fint om du kan gi meg et tidspunkt som passer deg.

Min veileder er Ingrid Stensholm ved Universitetet i Tromsø. Hun kan kontaktes på telefonnr.:77 62 32 42 om dere trenger ytterligere informasjon.

Med vennlig hilsen Gørill Hansen.

Mob.nr: 95251658. Mail: goerh@trollnet.no

Jeg deltar frivillig på prosjektet:

Dato, navn/sted.



Vedlegg 6

INFORMASJONSSKRIV OM FORSKNINGSPROSJEKT

Til førskolepedagoger og lærere.

Mitt navn er Gørill Hansen. Jeg er masterstudent i spes.ped. ved Universitetet i Tromsø. Jeg ønsker i min masteroppgave å få vite litt om hvordan man jobber med svært stille/sjenerte barn og med overgangssituasjonen barnehage/skole. I den anledningen er jeg interessert å lære mer om hva ansatte som jobber med barn tenker og gjør med dette.

Forskning viser at svært sjenerte/stille barn, som også noen velger å kalle «det stille atferdsproblemet» kan være utsatt for mobbing, depresjoner, tilbaketrekking fra fellesskapet, angst og usikkerhet. Dette kan videre føre til problemer med å få gode karakterer i muntlige skolefag, problemer med skulk og skolevegring. Jeg ønsker i mitt masterprosjekt å se om det gjøres noe, og om det kan gjøres forebyggende tiltak tidlig, for å hindre at den svært stille/sjenerte atferden utvikler seg til å bli et problem for barnet.

Noen aktuelle forskningsspørsmål kan for eksempel være:

Hva mener du er den største utfordringen til svært sjenerte/stille barn i møtet med ny skole og nye lærere? Hvordan tror du svært stille/sjenerte barn opplever sin skolehverdag?

I min undersøkelse ønsker jeg å intervju et utvalg på ca. 6-8 førskolepedagoger og lærere i ulike barnehager/barneskoler. All informasjon jeg får tilgang til blir anonymisert i masteroppgaven. Jeg vil bruke lydopptaker for å få best mulig tilgjengelig data. Alt vil bli makulert ved prosjektslutt. Deltagelsen er frivillig og man kan trekke seg fra prosjektet når som helst. Da vil all data slettes.

Jeg håper dere ønsker å delta i dette prosjektet. Gjennomføringen ønskes gjennomført mai-juni 2012, jeg tilpasser meg tidspunkt for intervju som passer dere. Jeg vil ta direkte kontakt med de som er aktuelle for meg å ha med i prosjektet i løpet av våren 2012.

Min veileder er Ingrid Stensholm ved Universitetet i Tromsø. Hun kan kontaktes på telefonnr.: 77 62 32 42 om dere trenger ytterligere informasjon.

Med vennlig hilsen Gørill Hansen.

Mob.nr: 95251658. Mail: goerh@trollnet.no

Jeg deltar frivillig på prosjektet:

Dato, navn/sted.

