



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Når innagerende atferd går på bekostning av læring og utvikling

En kvalitativ intervjuundersøkelse som studerer barnehagelæreres kunnskaper og erfaringer med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd i barnehagen.

Mariell Karlsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED – 3903, mai 2023



Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Formål med prosjektet	4
1.3 Problemstilling og forskerspørsmål	4
2 Teoretisk grunnlag	6
2.1 Litteraturgjennomgang	6
2.1.1 Norsk forskning	6
2.1.2 Internasjonal forskning	7
2.2 Innagerende atferd	7
2.2.1 Innagerende atferd sett i sammenheng med psykisk helse	10
2.3 Voksenrollen i barnehagen – tilknytning og inkludering	11
2.3.1 Tilknytning	12
2.3.2 Inkludering	14
2.3.3 Lek og små grupper	16
2.4 Tidlig innsats og tiltak i barnehagen	17
2.4.1 Tidlig innsats	18
2.4.2 Tiltak	19
2.4.3 Foreldresamarbeid	22
3 Metode	23
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring - hermeneutikk	23
3.1.1 Min forforståelse av barn med innagerende atferd.....	24
3.2 Kvalitativ metode	25
3.2.1 Abduktiv tilnærming	25
3.2.2 Semistrukturert forskningsintervju	26
3.2.3 Utforming av intervjuguide	27
3.2.4 Strategisk utvalg	27

3.2.5	Rekruttering av informanter	28
3.2.6	Presentasjon av utvalget	29
3.2.7	Innsamling av data	29
3.2.8	Transkribering	30
3.2.9	Analyse.....	31
3.2.10	Validitet, reliabilitet og generalisering	31
3.3	Forskningsetikk	33
4	Resultat og diskusjon	35
4.1	Barnehagelæreres forståelse av inkludering av barn med innagerende atferd	35
4.1.1	Årsak	35
4.1.2	Atferds-kjennetegn	36
4.1.3	Barnehagelæreres forståelse av hva som er viktig i inkluderingsarbeidet	40
4.1.4	Innagerende atferd sett i sammenheng med psykisk helse	44
4.2	Barnehagelæreres arbeid med inkludering av barn med innagerende atferd	45
4.2.1	Arbeidsmetoder for å inkludere barn med innagerende atferd	46
4.2.2	Barnehagelæreres rolle i arbeidet med å skape inkluderende fellesskap	49
4.2.3	Mistanke om at innagerende atferd hemmer barnets utvikling og læring	52
4.3	Barnehagelæreres erfaringer med konsekvenser av at barn med innagerende atferd ikke blir inkludert	56
4.3.1	Konsekvenser av manglende tilhørighet i barnehagen	56
4.3.2	Tanker omkring skolestart	60
5	Avslutning	62
5.1	Hovedfunn.....	62
5.1.1	Hvordan forstår barnehagelærere inkludering av barn med innagerende atferd? ...	62
5.1.2	Hvordan arbeider barnehagelærere med å inkludere barn med innagerende atferd?	63
5.1.3	Hva erfarer barnehagelærere kan være konsekvensene av at barn med innagerende atferd ikke blir inkludert i fellesskapet i barnehagen?	63

5.1.4 Hovedproblemstilling: Hvilke kunnskaper og erfaringer har barnehagelærere med å skape inkluderende felleskap for barn med innagerende atferd?»	64
5.2 Implikasjoner.....	64
6 Referanseliste	67
7 Vedlegg	72
<i>Vedlegg 1 Intervjuguide</i>	<i>72</i>
<i>Vedlegg 2 Kontaktannonse for å rekruttere informanter</i>	<i>75</i>
<i>Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....</i>	<i>76</i>
<i>Vedlegg 4 Utdrag fra temaanalyse.....</i>	<i>80</i>
<i>Vedlegg 5 Prosjektgodkjenning fra norsk senter for forskningsdata</i>	<i>81</i>

Tabelliste

Tabell 1: Presentasjon av utvalget	29
--	----

Figurliste

Figur 1: Atferdsuttrykk ved innagerende og utagerende atferd	9
Figur 2 Trygghetssirkelen	13
Figur 3 Modell for samarbeid om identifisering og tiltak i barnehagen	20

Forord

Da var denne forskningsprosessen kommet til veis ende. Det har vært et krevende og lærerikt halvår, som jeg med sikkerhet kan si at jeg kommer til å savne etter en stund. For å komme i mål med masteroppgaven har jeg vært avhengig av gode støttespillere, som jeg med dette vil rette en stor takk til.

Takk til veileder Anne-Mette Bjøru. Din tilstedeværelse, positivitet og faglige innspill har vært førende for at jeg har kommet i mål. Takk for at døren alltid sto åpen for meg da jeg trengte det.

Jeg ønsker å takke mine informanter for at de har åpnet seg og delt av sin kunnskap og sine erfaringer. Det har vært utrolig givende å få innsikt i deres arbeidshverdag.

En stor takk rettes til universitetsbiblioteket i Alta, da spesielt Kristin og Trine. Takk til Kristin for hjelp med å finne relevant litteratur, og for gode samtaler både faglig og om livet generelt i en masterskrivingsprosess. Og takk til Trine for praktisk hjelp.

Jeg vil takke et knippe nydelige damer som tok meg med over Finnmarksvidda på ski mellom ferdig produsert tekst og retting av oppgave. Det var forfriskende og motiverende før siste innsjutt.

Til slutt vil jeg takke flokken min, som har vært støttende og forståelsesfull for at mamma har brukt både ettermiddager og helger på universitetet. Og til Øivind som har vært uvurderlig i å få familien AS til å gå rundt. Uten deg hadde aldri fulltidsstudier kombinert med arbeid og tre små vært mulig.

Sammendrag

Innagerende atferd er et av de nyeste begrepene innen forskning på en stille og tilbaketrukket atferd. Dette masterprosjektet er en kvalitativ intervjuundersøkelse som tar for seg barnehagelæreres kunnskaper og erfaringer med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd. Prosjektet har en hermeneutisk forankring. Datainnsamlingen er gjennomført ved semistrukturerte intervjuer, to fysiske og et digitalt. Formålet med forskningsprosjektet mitt er økt kunnskap omkring barn med innagerende atferd. Da både hva som kjennetegner atferden og hva som kan være hensiktsmessig for å gi disse barna en god barnehagehverdag. Samt hvilke konsekvenser manglende inkludering kan føre til. Problemstillingen min lyder som følger:

«Hvilke kunnskaper og erfaringer har barnehagelærere med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd?»

For å spisse og avgrense problemstillingen har jeg tatt for meg følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår barnehagelærere inkludering av barn med innagerende atferd?
2. Hvordan arbeider barnehagelærere med å inkludere barn med innagerende atferd?
3. Hva erfarer barnehagelærere kan være konsekvensene av at barn med innagerende atferd ikke blir inkludert i fellesskapet i barnehagen?

Funnene i denne undersøkelsen indikerer at barn med innagerende atferd fremstår sjenert, tilbaketrukket og redd. De krever ikke oppmerksomhet fra personalet i barnehagen, og kommer i sidesynet for barn med andre atferdsvansker, eksempelvis utagerende atferd. Til tross for at de taper kampen om oppmerksomhet, beskriver barnehagelærere at disse barna har stort behov for voksenstøtte for å mestre sosiale interaksjoner med jevnaldrende. De trives i mindre grupper og under rolige forhold. Denne undersøkelsen synliggjør at barn med innagerende atferd har behov utover det allmennpedagogiske tilbudet, men de henvises sjeldent til vurdering for spesialpedagogisk hjelp.

Et annet interessant funn er at barnehagelærere, med pedagogisk utdanning på bachelor- og masternivå, forteller selv om manglende faglig opplegg rettet mot denne type atferdsvanske. De beskriver sine kunnskaper som erfaringsbasert.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I følge Statistisk sentralbyrå går 93,4% av alle barn mellom 1-5 år, og 97,2% av barn i alderen 3-5 år i barnehage (ssb, 2022). Av disse har 96,9% en tillatt oppholdstid på 41 timer i uken (ssb, 2022). Sett i lys av denne statistikken gir følgende sitat fra Drugli (2017, s.15) mening: «Aldri har så mange barn tilbrakt så mange timer i barnehagene som nå og aldri har barnehagene vært så viktig for barns trivsel og utvikling». Barnehagetiden er spesielt viktig for barns utvikling og læring. I den tiden barn går i barnehagen er hjernen deres mest plastisk. De erfaringene barn gjør i barnehagen betyr mye for deres utvikling på sikt. Barnehagebarns atferd, læring, fysiske og psykiske utvikling, i kombinasjon med stimulerende, gjensidig og nært samspill mellom barn og omsorgspersoner danner en grunnmur som all utvikling bygger på (Drugli, 2017).

I barnehageloven §1 (2005) står det: «barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling». Videre sier loven at barna skal ha rett til medvirkning som er tilpasset alder og forutsetninger. Barnehagen skal motarbeide diskriminering, og fremme demokrati og likestilling. Barna skal bli møtt med tillit og respekt, og barnehagen skal være et trygt sted for fellesskap og vennskap (Barnehageloven, 2005, §1). Disse utdragene fra barnehageloven synliggjør barnehagens omfattende ansvarsområde når det gjelder å legge til rette for alle barns ulike behov og utfordringer.

Barnas første erfaringer gjennom de første leveårene former i stor grad hvem de blir, og hva de mestrer som voksen (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015). Brandtzæg et al. (2015) beskriver at vi ikke kan se barnehagen i et pedagogisk- og utdanningsperspektiv alene, men også i et psykologisk perspektiv. De begrunner dette med at barnehagen er en unik arena for å fremme psykisk helse. Videre viser Brandtzæg et al. (2015) til norsk og internasjonal forskning når de hevder at god kvalitet i barnehagen fordrer god kompetanse hos de ansatte. I dette tilfellet dreier kompetansen seg om hvilke kunnskaper og ferdigheter de voksne har til å kunne etablere gode relasjoner til barna som bygger på ømhet, trygghet og glede. Brandtzæg et al. (2015, s. 13) trekker sammenhengen mellom de voksnes relasjonskompetanse og barnas psykiske helse med følgende beskrivelse: «Det du legger inn av omsorg, trøst, ømhet, glede og latter, kommer ut igjen som psykisk helse og mestring hos barna du jobber med».

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) skriver at det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen skal tilpasses etter barnas behov og forutsetninger. I tilfeller hvor barn trenger ekstra støtte skal barnehagen tidlig sørge for dette. Det innebærer at de får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som kan bidra til å gi barnet et likeverdig og inkluderende tilbud. Dette skal vurderes og justeres etter barnets behov og utvikling. Barnehagen må legge til rette for at alle barn får oppleve sosial deltakelse, ut fra egne behov og forutsetninger. Den viktigste sosialiseringsarenaen i barnehagen er leken (Kunnskapsdepartementet, 2017). Da denne oppgaven er forankret i det spesialpedagogiske fagfeltet, finner jeg det relevant å trekke frem personalets ansvar ved mistanke om at et barn ikke har tilfredsstillende utbytte av det allmennpedagogiske tilbudet. Barnehagens styringsdokument skriver: «Hvis det er grunn til å tro at barnets behov ikke kan dekkes innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, skal barnehagen opplyse foreldrene om retten til å kreve en sakkyndig vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Basert på den store andelen norske barn som går i barnehage, er dette en unik arena for å identifisere vansker hos barn, og sette i gang tidlige tiltak som kan forebygge eventuelle lærevansker i skolen (Nilsen 2014).

Dette forskningsprosjektet handler om barnehagelæreres kunnskaper og erfaringer med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd i barnehagen. Det finnes mange begreper med delvis overlappende innhold og kjennetegn på innagerende atferd i faglitteraturen: internaliserende, stille, introvert, innadventt, sjenert, usynlig, sosial angst og tilbaketrukket (Ogden, 2022; Lund, 2012). Atferden handler om tenking, følelser og atferd (Ogden, 2022). I dette forskningsprosjektet vil jeg konsekvent bruke begrepet innagerende atferd som samlebegrep når jeg omtaler atferdsvansken. Når det er sagt vil jeg synliggjøre hvilke begreper mine informanter bruker på vansken, da intensjonen med dette forskningsprosjektet er å belyse mine informanters kunnskaper og erfaringer.

En forsker som har bidratt til å løfte innagerende atferd frem i fagmiljøet er Ingrid Lund. Hun definerer denne atferden på følgende måte: «innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2012, s. 27). Det stille atferdsproblemet taper ofte kampen om oppmerksomhet med de barna som tydelig krever de voksnes tilstedeværelse i barnehagen. Disse barna er ikke til forstyrrelser og er lett å overse, og det

blir ofte gitt urettferdige forklaringer på hvorfor de er stille. Barnehagepersonalets kunnskap, erfaring og motivasjon i møte med hver enkelt kan fremme eller hemme barnets utvikling (Lund, 2012). Enkelte barn er stille og tilbaketrukket, og trives med det. De fleste kan i perioder være trist, sjenert og engstelig uten at det hemmer dem i det daglige (Ogden, 2022). Det er ikke de denne oppgaven baserer seg på. Denne oppgaven handler om de barna som viser den innagerende atferden på bakgrunn av at de har det vanskelig, hvor atferden hemmer læring og utvikling. Dette begrunnes med at denne oppgaven hører til i det spesialpedagogiske fagfeltet, og er dermed en oppgave om barn med særskilte behov som fordrer tilrettelegging.

Ogden (2022) beskriver at atferdsvansken ikke umiddelbart kan observeres av andre, men oppleves primært av den enkelte. Han trekker frem at utfordringene som medfølger atferdsvansken strekker seg fra temperamentsvariasjoner via vanlig forekommende problemer og ubehag til alvorlige, gjennomgripende lidelser. Les mer om Lund (2014; 2012) og Ogdens (2017; 2022) teorier i kapittel 2, teoretisk grunnlag.

Jeg er utdannet barnehagelærer og har arbeidet i barnehage og skole i 10 år. Basert på min arbeidserfaring og høyere utdanning har jeg erfart at det er for lite fokus på, og kunnskap om barn med innagerende atferd. Når jeg ser tilbake på utdanningsforløpet på bachelor i barnehagelærer og mastergrad i spesialpedagogikk, fikk barn med innagerende atferd lite og ingen plass i utdanningsløpet. Sosiale og emosjonelle vansker var en del av et emne på masterløpet, men innagerende atferd ble ikke nevnt, og var ikke en del av det faglige opplegget. I mine 10 år som barnehagelærer og lærer har jeg definitivt hatt mange barn som har vært stille, og gjort lite ut av seg. Jeg har kjent på manglende kunnskap om denne atferdsvansken og arbeidet rundt å inkludere disse barna. I tillegg har jeg kjent på at innagerende atferd taper kampen om oppmerksomhet med andre atferdsvansker, eksempelvis utagerende atferd og språkvansker. I de senere år har jeg gjennom diverse kurs, og selvstendig oppdatering i fagstoff sett at innagerende atferd har fått mer fokus. Dette kan sees i sammenheng med at barnehagens styringsdokument, rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, kom i ny revidert versjon i 2017. Noe som var nytt i denne utgaven var blant annet begrepet *livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Drugli og Lekhal (2018) peker på at livsmestring omhandler sammenhengen mellom psykisk og fysisk helse. I tråd med livsmestringsbegrepets plass i rammeplanen hevder de at det går ut på å forebygge forhold som påfører barn belastninger og sårbarhet.

1.2 Formål med prosjektet

Lund (2012) og Ogden (2022) sine teorier og beskrivelser av praksis omkring barn med innagerende atferd er til inspirasjon for valget om å ta for meg nettopp denne gruppen i min oppgave. I sammenheng med min opplevelse av lite kunnskap på tematikken, og egen utdanningserfaring med manglende undervisning og kompetanseheving, kjenner jeg på et ønske om å øke både egen og fagmiljøets forståelse for denne gruppen. Gjennom forskningsprosjektet har jeg som mål å øke kunnskap om hvem denne gruppen er, samt hvordan en som fagperson kan arbeide for å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd i barnehagen. I mine undersøkelser og leting etter relevant litteratur, oppdaget jeg at det er en betydelig større andel forskning på skolefeltet, sammenlignet med barnehage. I sammenheng med at forskningsprosjektets empiri til dels presenterer tanker omkring barn med innagerende atferds overgang fra barnehage til skole, er noe av mitt teoretiske grunnlag bygget på skoleforskning. Dette kan gi forskningsprosjektet overførbarhet til pedagogers arbeid både i barnehage og skole, og i henhold til barn med innagerende atferds overgang fra barnehage til skole. Nyttighetene i dette kan vi se i en forskningskartlegging gjort på de yngste barna i skolen (Lillejord, Børte og Nesje, 2018). Her kommer det frem at synonymt for styringsdokumenter for barnehage og skole er at barn skal få medvirke til egen læring. Det er et mål at pedagogikken i barnehagen skal følge barna over i skolen (Lillejord et al., 2018). Prosjektet kan gi lærere noen kunnskaper om hva som kjennetegner barn med innagerende atferd, og hvilke arbeidsmetoder barnehagelærere opplever som fruktbare i målet om å skape inkluderende fellesskap for disse barna. En annen begrunnelse er at litteratur på innagerende atferd ofte definerer sine teorier knyttet mot begrepene barn, ungdom og voksne. I begrepet barn ser jeg både barnehage- og skolebarn (Lund, 2012; Ogden, 2022).

1.3 Problemstilling og forskerspørsmål

For å dykke dypere i barnehagelæreres arbeid i møte med barn med innagerende atferd har jeg valgt følgende problemstilling:

«Hvilke kunnskaper og erfaringer har barnehagelærere med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd?»

For å belyse informantenes forståelse og praksis har jeg valgt følgende tre forskerspørsmål for å utdype problemstillingen:

1. Hvordan forstår barnehagelærere inkludering av barn med innagerende atferd?
2. Hvordan arbeider barnehagelærere med å inkludere barn med innagerende atferd?
3. Hva erfarer barnehagelærere kan være konsekvensene av at barn med innagerende atferd ikke blir inkludert i fellesskapet i barnehagen?

På bakgrunn av at barn med innagerende atferd ofte taper kampen om oppmerksomhet, og blir gitt urettferdige forklaringer på hvorfor de er stille har jeg ønsket å undersøke barnehagelæreres forståelse av denne atferden. Jeg har sett nærmere på hvilke kjennetegn de ser, og hva de tenker er årsaken til atferden. I forståelsesperspektivet har jeg undersøkt hva barnehagelærere tenker er avgjørende for å inkludere disse barna i fellesskapet i barnehagen. Videre har jeg studert hvordan de arbeider med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd, hvor jeg i dette også har undersøkt hvordan de ser sin egen rolle i arbeidet. Jeg har sett på praksis omkring mistanke om at barn med innagerende atferd ikke har et tilfredsstillende utbytte av det allmennpedagogiske tilbudet. Til slutt har jeg undersøkt hva barnehagelærere erfarer som mulige konsekvenser av manglende inkludering i barnehagen.

2 Teoretisk grunnlag

I denne delen presenterer jeg relevant teori for å besvare min problemstilling og forskerspørsmål. Jeg gir først en kort presentasjon av min litteraturgjennomgang i søken etter litteratur og forskning på barn med innagerende atferd, delt opp i norsk og internasjonal forskning. Videre ser jeg nærmere på innagerende atferd. Deretter belyser jeg hvordan man kan se innagerende atferd i sammenheng med psykisk helse. Problemstillingen min søker blant annet barnehagelæreres praktiske arbeid med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd. Basert på dette vil jeg i dette kapittelet se nærmere på voksenrollen i møte med disse barna, hvor jeg i lys av dette vil trekke inn tilknytning og inkludering. Til sist i kapittelet ser jeg på tidlig innsats og tiltak i barnehagen.

2.1 Litteraturgjennomgang

I arbeidet med å finne relevant litteratur til mitt forskningsstudium finner jeg støtte i utsagnene i innledningen ovenfor, hvor jeg presenterer lite og manglende søkelys på barn med innagerende atferd. Det er betydelig mer forskning å finne på andre atferdsvansker, eksempelvis utagerende atferd og språkvansker. Dette har ført til at noe forskning og litteratur jeg har støttet meg på i dette forskningsprosjektet strekker seg et stykke tilbake i tid. Jeg har dog etterstrebet å bruke så ny forskning som mulig. Noe av litteraturen som er presentert i teori- og diskusjonsdelen er rettet mot skolen og skoleelever. Der jeg har valgt å benytte meg av skoleteori er hvor jeg sett tydelige paralleller mellom presentert litteratur og barnehagebarn med innagerende atferd. Et annet argument for bruken av skolelitteratur finnes i kapittel 1.2.

2.1.1 Norsk forskning

I søken etter norsk litteratur og forskning har jeg benyttet meg av søkemotor Oria. Ingrid Lund (2004; 2012) og Terje Ogden (2017; 2022) er de teoretikerne som var mest synlige i mine funn angående innagerende atferd, i flere verk. Deres uttalelser om mange overlappende begreper tilknyttet innagerende atferd har veiledet meg i retning av litteratur på «sjenanse», «introvert atferd», «sosiale og emosjonelle vansker», «angst» og «depresjoner». Jeg la dermed på barn og barnehage til disse begrepene. Denne litteraturen sett i sammenheng med forskning på inkluderende fellesskap i barnehagen har sendt meg i retning av forskning på «tilknytning», «inkludering» og «lek i barnehagen». Her er det langt mer litteratur å finne. Jeg har dermed gjort valg basert på hvilken teori som best mulig kan besvare min problemstilling. Begrunnelsen for valg av søkeord bygger til dels på hverandre, da jeg startet med innagerende atferd og nevnte overlappende begreper, og fikk videre

innsikt i hva de ulike teoretikerene anså som avgjørende for å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd. Den andre delen av begrunnelsen ligger i empirien, og hva mine informanter erfarte som essensielt i inkluderingsarbeidet. Jeg sjekket deretter opp de funn jeg gjorde, og leste meg opp i diverse bøker og artikler, og plukket ut det jeg anså som relevant for å besvare min problemstilling.

2.1.2 Internasjonal forskning

Lund (2012) er som nevnt tidligere dominerende på forskningsfeltet hva angår problemstillingens tematikk, og er dermed en inspirasjonskilde på flere plan. Blant annet har hun påvirket min fremgangsmåte i søken etter internasjonal forskning. Hun fremhever at «shyness» (Crozier, 2001 i Lund, 2012) og «introvert behaviour» (Slee og Rigby, 1993 i Lund 2012) som dominerende begreper i internasjonal forskning på barn med innagerende atferd. Disse begrepene har dermed vært styrende for mine søk i databasene. I søken etter internasjonal forskning har jeg brukt søkemotorene Oria og Eric. Jeg begrenset søket mitt ved å velge publiserte artikler som strekker seg fem år tilbake i tid. Jeg brukte «shyness» og «introvert behavior» hver for seg, og deretter sammen. Jeg la til «preschool-children» for å avgrense søket til målgruppen for min problemstilling. Her gjorde jeg noen funn på nyere artikler som tok for seg innagerende atferd på barn i alderen 0-6 år.

Jeg leste flere ulike artikler, men valgte ut tre som jeg anså som relevante for å drøfte oppgavens empiri. Saltali og Imir (2019) ser på en mulig årsak til innagerende atferd, som tar for seg oppdragerstil. Tadjuddin, Robingatin, Meriyati, Hadiati, El-Fiah, Walid og Widayanti (2020) belyser hvilket læringsmiljø som gir barn med innagerende atferd de beste forutsetningene for å lære. Og Aslan (2018) bidrar i forhold til å se den innagerende atferden i sammenheng med utfordringer barna har i relasjoner med jevnaldrende.

2.2 Innagerende atferd

I faglitteraturen defineres atferdsvansker på ulike måter. Nyborg og Mjelve (2017) skriver at en atferdsvanske kan defineres som atferd som kolliderer med forventinger og krav fra omgivelsene, og dermed blir til hinder for sosial og faglig utvikling. Dette støtter Nordahl, Sørli og Manger (2005) når de skriver at atferdsvansker kan beskrives som et uttrykk for manglende samsvar mellom krav og forventninger barn stilles ovenfor, og evnen og viljen individet viser til å møte disse kravene. Nordahl et al. (2005) utdyper definisjonen sin ved å peke på at problematferd dermed ikke

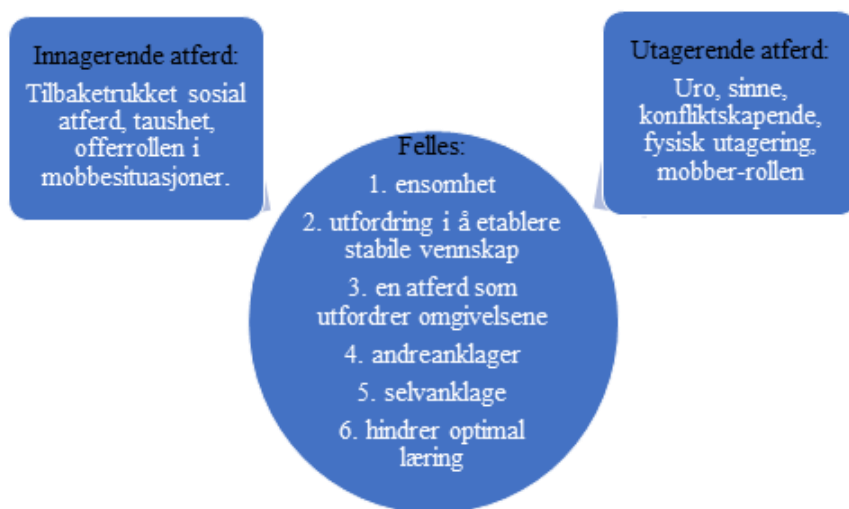
nødvendigvis er et uttrykk for svake sosiale ferdigheter eller kognitive lærevansker, men at det rimeligvis kan være en reaksjon på ugunstige eller skadelige oppvekst- og læringsbetingelser.

Ogden (2017) peker på at det kan finnes mange årsaker til at barn utvikler en atferdsvanske. Han trekker frem en vanskelig oppvekst og familieproblemer, men sier også at det kan handle om individuelle, miljømessige og relasjonelle grunner. Sæteren (2019) skriver at tidligere forskning viser til fire årsaker til innagerende atferd; omsorgssvikt, sårbarhet, traumer og oppdragerstil. I tillegg trekker hun frem et femte punkt som omhandler læringsmiljø. Cain (2013) hevder at innagerende atferd kan handle om temperamentsforskjeller, som da er medfødt og genetisk. Dette støtter Sæteren (2019) og utfyller med at personlighet også kommer under den genetiske kategorien. Lund (2012) peker på at ingen viser bare ett atferdsuttrykk, men at atferden påvirkes av hvor vi er, hvem vi er sammen med eller hvor redd vi er. Vi har et medfødt temperamentsuttrykk, hvor noen har et mer forsiktig et enn andre. Vårt medfødte temperamentsuttrykk er grunntone for atferden vår, men atferden er alltid påvirket av relasjoner og kontekst.

Saltali og Imir (2019) har gjort en studie på 276 førskolebarn, hvor de har sett på sammenhengen mellom oppdragerstil og barnehagebarns sosiale atferd. De begrunner blant annet hvordan disse to henger sammen gjennom å påpeke at tidlig barndom er en kritisk periode på grunn av at de første leveårene har langvarig effekt på mennesker. Grunnlaget for sosiale ferdigheter legges i barns samhandling med foreldre, og i måten foreldre responderer på barnas atferd. På denne måten hevder Saltali og Imir (2019) at vi kan se barnas sosiale ferdigheter i lys av foreldrenes måte å oppdra barna på. Saltali og Imir (2019) konkluderer med at deres funn er mulige forklaringer på hvordan vi kan se foreldrestiler i sammenheng med barns sosiale atferd. De presenterer også at i tillegg til oppdragerstil kan vennskap og jevnaldrende relasjoner ha stor betydning for barns sosiale utvikling.

Gjertsen (2013) beskriver at barn med innagerende atferd kan ha kjennetegn som bekymret, ensom, nervøs, usikker og generell tristhet. De kan ha nevrotiske trekk og symptomer på depresjon og angst. Han skriver at atferden kan være svært belastende for den det gjelder, og at den er nesten like vanlig som utagerende atferd. Gjertsen (2013) finner støtte i Nordahl et al. (2005) som viser til to undersøkelser gjort av Ogden i 1998 og av Sørli og Nordahl i 1998 som begge peker på at omfanget av utagerende og innagerende atferd hos barn og unge er omtrent like stort.

Sæteren (2019) trekker frem at barn med innagerende atferd ofte holder seg i utkanten og sysler på en stille måte med sitt. Lund (2012) skriver at barn med innagerende atferd ofte taper kampen om oppmerksomhet med barn som tydelig gir uttrykk for sine behov, både verbalt og ikke-verbalt. Med barnehagens mangfold av barn med ulike forutsetninger og behov, er barn med innagerende atferd ofte de som sist fanger personalets oppmerksomhet (Befring og Uthus, 2019). Ogden (2017) skriver at disse barna ikke skaper problemer for medelever eller lærere, og dermed kan problemene være vanskelige å oppdage. Vi kan trekke dette mot Lund (2012) og Ogden (2017) sine teorier om at ved første øyekast kan ofte innagerende og utagerende atferd se vidt forskjellige ut, der den utagerende atferden synlig påvirker omgivelsene, og med den innagerende atferden kan atferdssignalene være avdempet eller fraværende. Med tanke på hva som rører seg inne i barnet er det likevel mye som er likt. For å synliggjøre dette vil jeg vise til en figur som illustrerer hva som rører seg inne i kroppen til barn som har disse atferdsvanskene. Denne figuren illustrerer at barn med innagerende atferd har store utfordringer, på lik linje med de som har utagerende atferd. Og at de, på lik linje, må oppdages og inkluderes.



Figur 1: Atferdsuttrykk ved innagerende og utagerende atferd (Lund, 2012, s. 30)

Sjenanse er det begrepet som anvendes i størst grad i forskningen på barn med innagerende atferd (Lund, 2012). Forskning viser at sjenanse assosieres med mentale, emosjonelle, atferdsmessige og sosiale vanskeligheter, men man vet mindre om forebyggende tiltak rettet mot barn i denne gruppen (Lund, 2012). Flaten (2015) skriver at det er vanskelig og behandle sjenanse og sosial angst som to ikke-relaterte tilstander, da sjenanse ofte brukes som begrep til å beskrive ubehag i sosiale situasjoner. Videre beskriver hun at om vi graderer sjenanse fra normal tilbakeholdenhet til sosial

angst, kan det føre til en plagsom tilstand som kan være funksjonshemmende. Angstlidelser dreier seg om subjektive følelser som frykt og redsel, og kan bidra til at barn trekker seg sosialt tilbake (Ogden, 2017). Barsøe (2017) peker på at barn med innagerende atferd kan oppleves som avvisende, men hevder at nettopp redsel og frykt kan være grunnlag for mimikkfattig ansikt og unnvikende blikk-kontakt. Opplevelsen av at disse barna ikke ønsker kontakt kan være misvisende.

Innagerende atferd kan skape en rekke ulike konsekvenser for barn og unge. Gjertsen (2013) peker på at de kan ha manglende evne til læring som ikke kan begrunnes med fysiske forhold eller intellektuelt. Barn med innagerende atferd kan også ha utfordringer med å skape stabile sosiale relasjoner med jevnaldrende og voksne (Gjertsen, 2013). Barn med innagerende atferd er selvkritiske og blir dermed oppfattet som selvopptatte. Dette stemmer til en viss grad da deres oppmerksomhet er rettet mot en selv, og barnet kan virke uinteressert i å være sammen med andre. Andre barns opplevelse av manglende interesse hos barn med innagerende atferd fører til at de ikke blir like oppsøkende og inkluderende i samme grad som de ellers ville vært (Flaten, 2015). Stillheten og sjenansen til disse barna som holder tilbake tanker og følelser kan skape usikkerhet og misforståelser hos både jevnaldrende barn og voksne i barnehagen (Nyborg og Mjelve, 2017). Atferdstrekkene med lav selvoppfatning og overdreven selvkritikk er typiske for de som plages av angst og depresjon (Ogden, 2017). Ogden (2022) fremhever at sosial tilbaketrekking ikke trenger å handle om behov for å være alene, men kan være uønsket ensomhet og frykt for å bli avvist eller mobbet. Videre kan det også handle om lav sosial kompetanse og et lite inkluderende miljø. Denne sosiale tilbaketrekkingen eller sosiale isolasjonen kan gi barna en sosial sårbarhet som gir de økt risiko for å bli utsatt for mobbing (Nyborg og Mjelve, 2017).

2.2.1 Innagerende atferd sett i sammenheng med psykisk helse

Jeg har nevnt ovenfor at innagerende atferd kan sees i sammenheng med psykiske lidelser som angst og depresjon. Forskning viser tydelig sammenheng mellom innagerende atferd i barne- og ungdomsårene og utvikling av psykiske lidelser (Goodwin, Fergusson og Horwood, 2004). Drugli og Lekhal (2018) skriver at barns psykiske helse stadig får mer oppmerksomhet, og at rammeplanens vektlegging av livsmestring og helse er et resultat av dette. Videre definerer de psykisk helse på følgende måte:

Psykisk helse er å ha det bra og oppleve velvære, kunne realisere sine muligheter, håndtere normale stress-situasjoner i livet, kunne arbeide på en fruktbar og produktiv måte og å være i stand til å bidra ovenfor andre og samfunnet. (Drugli og Lekhal, 2018, s. 32-33)

Tidligere har vi sett på hva som kan være årsak til at et barn har innagerende atferd, og hvordan det kan prege livet og hverdagen. Om vi ser dette i lys av det Drugli og Lekhal (2018) skriver om at psykisk helse henger nært sammen med livskvalitet, gir det en klar pekepinn på at vi kan se den innagerende atferdsproblematikken i sammenheng med psykisk helse. Forskning viser at disse barna ofte verdsetter seg selv lavere enn andre elever, og har generelt dårligere livskvalitet enn jevnaldrende, som er økende med alder (Sæteren, 2019). Drugli og Lekhal (2018) peker på at barns utvikling av en god psykisk helse er en relasjonell prosess, hvor i hovedsak samspill med andre mennesker er viktigste faktor. I barnehagen må de ansatte justere deres væremåte og det som skjer i samspillet, og på den måte påse at barnets behov blir ivaretatt. Drugli og Lekhal (2018) peker på at god psykisk helse gir mennesker bedre forutsetninger for å takle påkjenninger og belastninger i livet uten å bli syk.

Jeg har ovenfor sett på at barn med innagerende atferd ikke krever oppmerksomhet fra omgivelsene. De forstyrrer ikke, og har ikke fremtredende upassende oppførsel. Sett i omgivelsenes lys kan nok ikke innagerende atferd betraktes som en atferdsvanske. Om man på den andre siden ser atferden i barnets perspektiv er saken en helt annen (Lund, 2012). Vi har sett på kjennetegn og årsaker til innagerende atferd og hvordan atferden kan prege barnets liv. Vi har sett på hva som rører seg inne i barnet, og hva konsekvensene av atferden kan være. Vi kan dermed si at denne atferden kan hindre barnets læring og utvikling, faglig og/eller sosialt. Den kan også føre til negativ selvoppfatning, dårligere livskvalitet og den kan hindre barnet i å etablere og vedlikeholde relasjoner til andre. Det er av betydning å presisere at noen barn er stille og tilbaketrukkne og har det helt fint med det. Den innagerende atferden blir en vanske når atferden er et uttrykk for at barnet ikke har det bra, og når den hindrer læring og utvikling (Lund, 2012).

2.3 Voksenrollen i barnehagen – tilknytning og inkludering

Det viktigste for barns trygghet og trivsel i barnehagen er tilgjengelige voksne (Brandtzæg et al., 2015). Brandtzæg et al. (2015) trekker frem det ansvaret barnehagepersonalet har for en hel gruppe barn, og beskriver at det er en utfordrende jobb å se alles behov. Dette begrunner de med at barn

utvikler seg i ulikt tempo, og vil stort sett alltid ha ulike behov. I den forbindelse trekkes det frem at behovene må møtes etter tur, hvor de minst prekære ofte må vente. De hevder videre at det viktigste behovet for barns utvikling er at barnet kjenner seg verdifull. For å lykkes med denne jobben beskriver Brandtzæg et al. (2015) at personalet må ha kunnskaper om hvordan de ser barnet fra innsiden. For å skape indre ro hos barnet må personalet arbeide for å skape trygge relasjoner til barna som bygger på at barna føler seg forstått og blir tatt på alvor. I barnehagealder er ikke hjernen ferdig utviklet og det skal ikke så mye til før barnet blir overveldet og forvirret av inntrykk, og dermed kan kjenne på indre uro. For å lykkes med denne jobben må de voksne være oppmerksomme på barnas behov og følelser. På denne måten vil barna føle seg forstått, som igjen bidrar til at de kjenner seg verdifulle og sett.

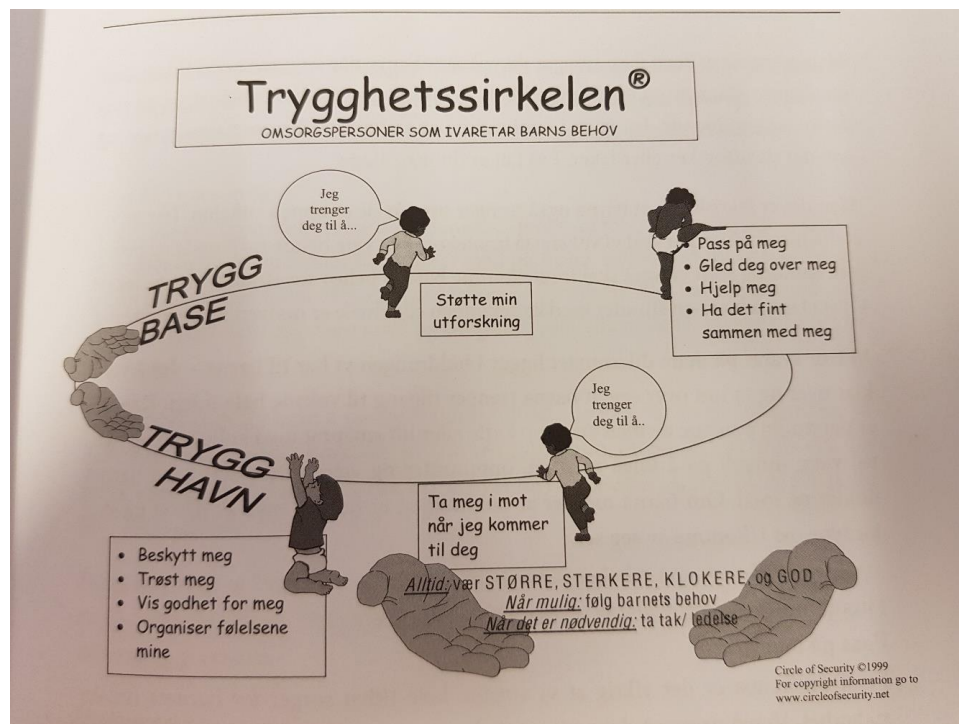
Ogden (2022) trekker frem argumenter for hva skolen kan gjøre for å gi barn og unge med innagerende atferd en bedre hverdag. Jeg vil trekke ut de aspekter som jeg ser har overførbarhet til barnehagen. Igjennom å iverksette miljøtiltak som virker inkluderende og helsefremmende kan skolen forebygge og redusere omfanget av psykiske helseproblemer. Gjennom etablering av positive relasjoner, positiv atferdsstøtte, anerkjennelse, ros og oppmuntring kan lærere bidra til å styrke elevenes selvoppfatning og mestringsforventninger. På den andre siden er det også god læring for barna at de voksne utfordrer deres avvisende signaler, og gir de eksponeringstrening. Dette bidrar til at eleven gradvis venner seg til og får sosiale kontakterfaringer. Som vi har sett av teori på barn med innagerende atferd strever de relasjonelt, og er selvkritiske (Gjertsen, 2013; Flaten, 2015). I disse utfordringene kan vi se overførbarheten til barnehagelæreres inkluderende arbeid. Ogden (2022) skriver at å forebygge og redusere omfanget av psykiske helseproblemer kan handle om etablering av positive relasjoner og positiv atferdsstøtte. Dette kan være essensielt for at barn med innagerende atferd skal evne å etablere relasjoner til både barn og voksne. Anerkjennelse, ros og oppmuntring kan bidra til å endre barnas selvkritiske holdning, og hjelpe de med å tro på seg selv, og finne mot til å delta sosialt (Ogden, 2022).

2.3.1 Tilknytning

I innledning av kapittel 2.3 kommer det tydelig frem at et barnehagepersonale med god tilknytningskompetanse er av stor betydning for å lykkes med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd. Tilknytning defineres som etablering av tidlige emosjonelle relasjoner mellom barn og nære omsorgspersoner. Grunnleggende for teori om tilknytning er barnet som sosialt

vesen. Barn som opplever omsorg, beskyttelse, trøst, tilhørighet og har følelsesmessig bånd til omsorgspersonen opplever trygg tilknytning, som videre gir mot til å utforske verden.

For å illustrere hvordan barnet bruker trygg tilknytning til å tørre og utforske vil jeg presentere trygghetssirkelen (Brandtzæg et al., 2015):



Figur 2 Trygghetssirkelen (Brandtzæg et al., 2015, s.25)

Denne modellen bygger på mange års forskning på tilknytning, og tar for seg bevegelsene mellom tilknytning og utforsking. Nedre del av sirkelen tar for seg trygg havn, som presenterer barnets avhengighet og beskyttelsesbehov. Hånden illustrerer en trygg voksen som kan gi hjelp, trøst og nærhet når tilknytningsbehovet er «slått på». Øvre del tar for seg utforskertrang og selvstendighet. Her presenteres den voksne som en trygg base for barnets utforsking. Trygghetssirkelen etterstreber å vise dynamikken mellom avhengighet og selvstendighet. Om ikke nedre del av sirkelen dekkes, vil utforsking og læring blir vanskelig. For å ha mot til å utforske trenger barnet å kjenne på tryggheten om å kunne komme inn i trygg havn igjen, hvor barna videre utvikler selvstendighet gjennom tillatelse til å være avhengig av omsorgspersoner. På den andre siden trenger barnet å kjenne på frihet til å utforske, hvor det fremtones at avhengighet avgrenses i tillatelsen til å være selvstendig. Barn som ikke får dekt nedre del av ringen kan reagere med å bli passive og trekke seg mer inn i seg selv (Brandtzæg et al., 2015).

Den emosjonelle utviklingen står særlig sentralt i barnets tre første leveår. Både de positive og negative følelsene skal barnet bli kjent med og lære seg å håndtere. De skal også lære seg å erfare, tåle og uttrykke disse følelsene. En vesentlig dimensjon ved psykisk helse er å kunne gjenkjenne og skille mellom ulike følelser. Denne læringen legger også grunnlag for etablering av vennskap. Forskning viser at personalet sin kompetanse på trygg tilknytning kan være en forebyggende faktor for utvikling av mistrivsel og psykisk uhelse. Denne kompetansen fordrer evne til å etablere gode relasjoner til barna, men også at de er oppmerksomme på tilknytningsutfordringer hos hver enkelt (Brandtzæg et al, 2015).

Jeg har nå sett på hvordan barnehagepersonalets kunnskaper på god tilknytning er av betydning for å lykkes med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd. I den forbindelse finner jeg det relevant å definere og se nærmere på inkludering.

2.3.2 Inkludering

Inkludering handler om å gi alle mennesker en demokratisk rett til deltakelse i et fellesskap (Lyngseth og Mørland, 2022). Opplæringen, som i min oppgave handler om barnehagen, skal gi alle barn mulighet til deltakelse i fellesskapet på en likeverdig måte. Målet med inkludering er variasjon og respekt for ulikhet. Ut fra et spesialpedagogisk ståsted krever inkluderingen fokus på det unike ved hvert enkelt individ, og det krever at barnehageansatte har spesialpedagogisk kompetanse for at de skal kunne gjennomføre en inkluderende praksis (Lyngseth og Mørland, 2022).

Alle barn skal føle seg trygge og betydningsfulle, og erfare at de får medvirke i utformingen av sitt eget barnehagetilbud. Inkludering handler også om fleksible løsninger, da barna har ulik bakgrunn og interesser, og erfaringer og forutsetninger. Som videre fører til at de utvikler seg i ulikt tempo (Kunnskapsdepartementet, 2020). Fleksible løsninger må bidra til at tilbudet ivaretar barnas ulike forutsetninger. I inkluderende fellesskap gir man barna grunnlag for å ta vare på mangfoldet og videreutvikle demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Sett i lys av arbeid i barnehagen med forebygging av atferdsproblematikk, er det avgjørende å motvirke utstøtings- og marginaliseringsprosesser. I et inkluderende fellesskap må holdninger om at det normale er forskjellighet og ulikhet være rådende, og at alle har en moralsk rett til deltakelse. Disse holdningene kan bidra til å etablere en kultur som bygger på verdier om å at alle skal oppleve å høre til (Nordahl et al., 2005).

Ogden (2017) peker på at hos barn uten synlige funksjonshemninger er det vanskeligere å lykkes med inkluderingsjobben, enn med de som synlig har atferdsvansker. Dette begrunner han med det at de som synlig har et aktivt behov for å utvikle den sosiale kompetansen blir sett, eksempelvis barn med utagerende atferd. Dette er i tråd med tidligere uttalelser fra Lund (2012) om at barn med innagerende atferd taper kampen om oppmerksomhet. I lys av dette ser vi at forutsetningen for å lykkes med å inkludere barn med innagerende atferd er at barnehagelærere har kunnskaper om hvem denne gruppen er, hvilke atferdsmønstre de skal se etter og hvordan de skal arbeide med å skape inkluderende fellesskap for barna. I denne sammenhengen trekker Gjertsen (2013) frem barnas opplevelse av å ha innagerende atferd. Her pekes det på at de kjenner på mangel på inkludering og i mange tilfeller ekskludering, som har hatt negative følger både individuelt og sosialt.

Aslan (2018) har gjort en studie på tyrkiske og amerikanske barn på 4-5 år, hvor han har sett på hvordan kjønn, kultur og innagerende atferd preger tilbaketrukket og ensom lekeatferd. Basert på tematikken og hva denne oppgaven omfavner vil jeg isolert se på hans funn av hvordan innagerende atferd preger samspill med jevnaldrende. Dermed vil jeg ikke skille mellom funn gjort i ulike kjønn og kulturer. Aslan (2018) trekker innledningsvis frem at vi ser et økende antall studier som presenterer at det er sammenheng mellom innagerende atferd og jevnaldrende relasjonsvansker. Noen barn trekker seg tilbake fra sosial interaksjon selv om de ønsker å leke med andre. Tilbaketrekkingen kan vi forstå som en måte å takle egne følelsesmessige responser i ukjente sosiale situasjoner. Barn med innagerende atferd kan vise ulike typer ikke-sosial lekeatferd i samspill med jevnaldrende. Dette kan vi se i lys av ulike psykologiske betydninger, som kan gi konsekvenser i form av utvikling av psykiske lidelser (Aslan, 2018). En annen konsekvens for disse barna er at atferden deres kan bidra til at andre barn ekskluderer de. Studien til Aslan (2018) viser at vi også kan se innagerende atferd i sammenheng med en atferd som ikke er tilpasningsdyktig. Dette kan forstås som en atferd som ikke evner å tilpasse seg nye situasjoner og mennesker. Forklaringen på dette kan sees i sammenheng med sjenanse, engstelig atferd, sosial inkompetanse og lav selvtillit. Aslan (2018) trekker frem at dette er den første studien som er gjort på tilbakeholdenhet, sjenanse og ensom lekeatferd på barn i Tyrkia og USA, og beskriver studien som et viktig bidrag til vår forståelse av denne gruppen. Han tydelig på at det er nødvendig med ytterligere forskning på tematikken.

Kvello (2008) trekker frem at hvis barnet ikke har etablert gjensidige vennskap innen femårsalderen, er det fare for utvikling av psykiske og sosiale vansker senere. Ogden (2022) peker også på

konsekvenser av å ikke kjenne på å være en likeverdig deltaker av fellesskapet, der han synliggjør at de går glipp av viktige sosiale erfaringer og muligheter for å lære seg sosiale ferdigheter. Ruud (2012) støtter Kvello (2008) og Ogden (2022) i deres uttalelser om at barn uten nære relasjoner og venner er barn i faresonen for utvikling av vansker. I forlengelsen av synliggjøring av konsekvensene av atferden, er det relevant å trekke inn Sæterens (2019, s. 29) beskrivelser av at «vennskap er ofte en beskyttende faktor for barn og unge, uavhengig hvilke utfordringer de har.»

2.3.3 Lek og små grupper

Øksnes og Sundsdal (2018) skriver at lek er barns væremåte og livsform. I barns liv er lek den viktigste aktiviteten. God samlek gir følelse av samhørighet med andre, og er en helt nødvendig opplevelse for barn med innagerende atferd. Veksling mellom samlek og parallelek er en god måte å dekke sosiale behov hos barn med innagerende atferd, uten at det blir for slitsomt for barnet. Parallelek er når barna leker ved siden av hverandre, samlek er når de leker sammen. For leken til barn med innagerende atferd er det avgjørende at det er tilgjengelige voksne som hjelper til med å bygge trygge og gode relasjoner (Flatén, 2015).

Cain (2013) trekker frem at barn med innagerende atferd bør oppmuntres til å være sosialt aktive og delta, men det bør unngås å presse de til å snakke eller delta. Disse barna lærer på en annen måte enn de utadvendte barna, hvor de foretrekker stilletid, egne prosjekter og fungerer best i små grupper. Lek i et relasjonelt perspektiv kan til tider være så krevende for et barn med nedsatt funksjon at barnet velger bort leken med jevnaldrende (Ruud, 2012). Til tross for dette peker Sjursen (2021) på at nyere forskning på lek viser til at barn med nedsatt funksjon har de samme ønskene som andre barn til å bli gitt mulighet til deltakelse i et relasjonelt lekfellesskap i barnehagen. Selv om de til tider velger vekk leken, er det avgjørende for barn med innagerende atferd å bli gitt muligheten til deltakelse.

Befring og Uthus (2019) presenterer en studie gjort av Ruud (2010). Denne studien trekker frem at det er ikke store grep som skal til for å gjøre store forskjeller for barn med innagerende atferd sin fungering i lek. På bakgrunn av at det tilsynelatende ser ut til at disse barna ønsker å være alene blir de ofte ekskludert i frileken. Frilek defineres som der barna velger aktivitet og hvem som skal leke sammen. Et nyttig tiltak er tilstedeværende voksne i frileken. Det beskriver Ruud (2010) i Befring og Uthus (2019) som vesentlig for å gi disse barna positive sosiale lærings- og inkluderingsmuligheter.

For å belyse barnehagelæreres arbeid i å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd, med fokus på leken, kan vi trekke inn følgende sitat: «Personalet i barnehagen har et ansvar for å sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får delta i sosial lek som er preget av humor, innlevelse og mulighet til selv å bestemme» (Sjursen, 2021, s. 121). Innenfor dette ansvarsområdet trekker Brandtzæg et al. (2015) frem at smågrupper i barnehagen bidrar til at de voksne har bedre forutsetninger til å se og være oppmerksom på hvert enkelt barns behov, som videre gir de gode muligheter til å forstå og gi de det de trenger, av både glede og trøst. Kommunikasjon med barna, i sammenheng med observasjon og undersøkelse av hvilke arenaer de ønsker å utfolde seg på i sosial lek, er essensielle faktorer for å innfri de kravene rammeplanen setter til ytringsfrihet og rett til medvirkning.

Tadjuddin et al. (2020) har gjort en studieundersøkelse på 60 førsteklasinger. De har undersøkt emosjonell intelligens, og sammenlignet ekstroverte og introverte elever. De beskriver at emosjonell intelligens handler blant annet om selvbevissthet, selvregulering, selvmotivasjon, selvempati og sosiale ferdigheter. Artikkelen relevans for dette forskningsprosjektet kan vi se i Ogdens (2022) beskrivelse i denne oppgavens kapittel 1.1 hvor jeg skriver at det finnes mange overlappende begreper på innagerende atferd, hvor introvert er en av dem. De introverte barna har vanskelig for å sosialisere, har lav selvtillit og har utfordringer med å takle situasjoner hvor det er en del folk. Tadjuddin et al. (2020) peker mot at disse funnene viser at læring i skolen er utfordrende for barn som er introverte. De sosiale utfordringene skaper problemer i læringssituasjoner, da førsteklasinger lærer best gjennom å leke/spille. De introverte barna lærer best gjennom å få forklart ting av lærer, og videre jobbe alene med stoffet. Tadjuddin et al. (2020) avslutter artikkelen med å hevde at personlighetstype og læringsstrategier påvirker barnas emosjonelle intelligens. Dermed er det av stor betydning at lærerne tar individuelle hensyn, og tilpasser undervisningsopplegg. I overføring til barnehagehverdagen kan vi se at det er av betydning at personalet strukturerer rutinesituasjoner, planlagte aktiviteter og frilek slik at barn med innagerende atferd vil ha best mulig utbytte. Av denne artikkelen kan vi se at det handler om å skape rom for mindre grupper, og å legge til rette for at barnet får trekke seg litt tilbake og noen ganger får holde på med aktiviteter alene.

2.4 Tidlig innsats og tiltak i barnehagen

I dette forskningsprosjektet var jeg interessert i å undersøke praksisen til barnehagelærere når de fattet mistanke om at barn med innagerende atferd ikke har tilfredsstillende utbytte av det

allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen. I den forbindelse finner jeg det aktuelt å definere tidlig innsats, og se nærmere på hvilken betydning denne innsatsen kan ha for barn med innagerende atferd.

2.4.1 Tidlig innsats

Kunnskapsdepartementet (2007) presenterer tidlig innsats for livslang læring, og beskriver at tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og som tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i grunnskoleopplæringen og i voksen alder. Denne stortingsmeldingen belyser viktigheten av at alle inkluderes tidlig i gode læringsprosesser. De læringsmulighetene individet har bygger på de erfaringer og ferdigheter en har tilegnet seg tidligere i livet.

Kvaliteten på tilbudet barna får i barnehagen legger grunnlag for livet videre i utdanning og arbeid (Drugli, 2017). Ogden (2017) skriver at tidlig innsats handler om at for å unngå at problemene blir for omfattende og fastlåste må vi kartlegge og intervensere så tidlig som mulig. I dette ser vi barnehagens viktige oppgave når det dreier seg om å oppdage barns vansker og iverksette forebyggende tiltak for å hindre at det utvikler seg til problemer (Kunnskapsdepartementet, 2013). Tidlig intervensjon forutsetter at de ansatte har kunnskaper til å oppdage barn i utsatte livssituasjoner, og videre bidra til at de får nødvendig hjelp. Dette arbeidet krever årvåkenhet og et bredt anlagt kartleggingsperspektiv for å kunne identifisere kognitive, fysiske, sosiale og emosjonelle funksjonsutfordringer hos barn (Ogden, 2017). I dette trekker Ogden (2017) frem noen målsetninger som kartleggingen bør inneholde: tidlig identifisering av barn som trenger hjelp, avdekking av funksjonelle sammenhenger mellom atferd og miljø og å se til at kartleggingens omgang er tilpasset barnets funksjonsnivå og problemets alvorlighetsgrad. Rammeplanen skriver at for noen barn kan tidlig innsats handle om at barnehagen må arbeide systematisk og målrettet med å inkludere de i meningsfulle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ogden (2022) peker på at oppdagelse av innagerende atferd skjer senere enn på utagerende atferd. Utagerende atferd viser seg i førskolealder, hvor innagerende atferd ofte ikke kommer klarere til uttrykk før i skolealder og hos ungdom. Denne teorien ser Ogden (2022) i lys av alderstypiske utviklingstrekk. Lund (2004) hevder at antall utagerende barn minker med alder, og antall innagerende øker med alder. Dette vitner om at teorien som skriver at det utagerende atferdsproblemet oppdages tidligere stemmer. Dette belyser at de tidlige tiltakene som gjøres har en

forebyggende effekt. Det faktum at antall barn med innagerende atferd øker med alder kan skyldes mindre oppmerksomhet og tiltak (Barsøe, 2017). For å kunne oppdage og iverksette tiltak for barn med innagerende atferd er det viktig å ikke tenke at barnet med den innagerende atferdsvansken ikke kommuniserer følelser og tanker. Den stille og tilbaketrukne væremåten kommuniserer at vedkommende ikke har det bra (Sæteren, 2019). Denne teorien bekrefter Hvidsten (2021) når han hevder at menneskers nonverbale kroppsspråk forteller mer enn vi verbalt uttrykker.

Den samfunnsmessige gevinsten ved tidlig innsats er svært høy. Et viktig aspekt ved dette er at alle som har forutsetninger for det, skal kunne utvikle seg til aktive samfunnsborgere, både som deltakere i arbeidslivet og bidragsytere til verdiskapingen i landet (Kunnskapsdepartementet, 2020).

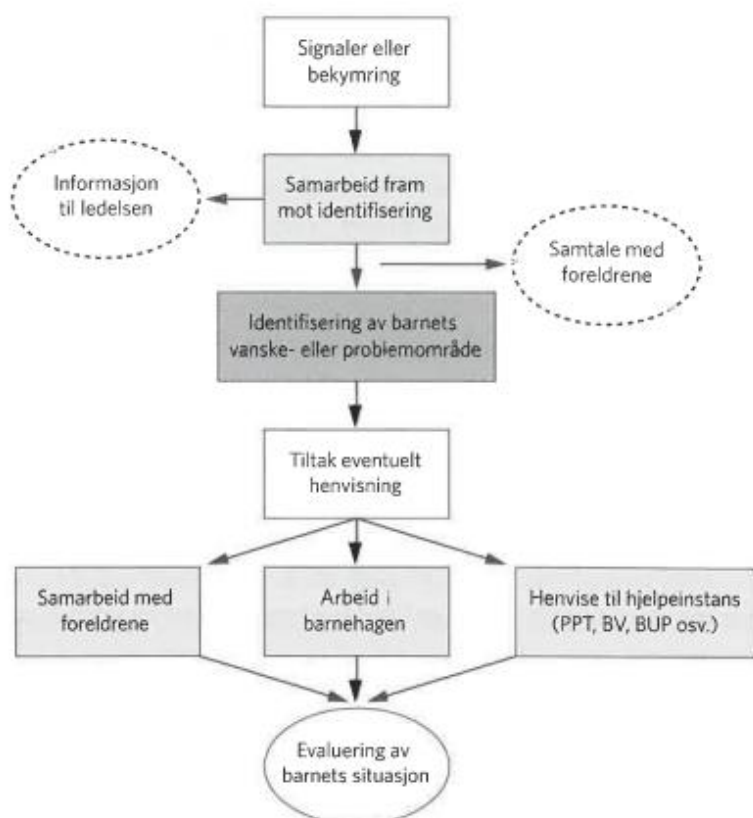
2.4.2 Tiltak

I dette underkapitlet vil jeg i forlengelse av tidlig innsats se på hvordan barnehagelærere kan arbeide i forhold til å sette i gang tiltak ved mistanke/oppdagelse av skjevutvikling hos barn med innagerende atferd. Jeg vil i dette kapitlet presentere tiltakskjeden kort, og videre bruke litt større plass på modell for samarbeid om identifisering og tiltak i barnehagen (Nilsen, 2014, s.41). Jeg ser dette valget i sammenheng med at prosjektet har en abduktiv tilnærming. Definerings av abduktiv tilnærming til forskningsprosjekter, og beskrivelse av hvordan denne tilnærmingen former mitt prosjekt kan leses i kapittel 3.2.1.

Den spesialpedagogiske tiltakskjedens mål er å avklare og iverksette retten til spesialpedagogisk hjelp (Udir, 2017). Alle barn under opplæringspliktig alder, med et særlig behov for spesialpedagogisk hjelp, har en individuell rett til det (Barnehageloven, §31). Den spesialpedagogiske tiltakskjeden i barnehagen innebærer seks faser som også kalles saksgang for spesialpedagogisk hjelp (Udir, 2017). Fase en er bekymringsfasen, som kjennetegnes ved at foreldre eller andre (f.eks. barnehagen) er bekymret for barnets utvikling. Fase to gjelder henvisning til pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter PPT), kommunen sender denne i samarbeid med foreldre. I fase tre gjør PP-tjenesten en sakkyndig vurdering, som gir kommunen tilrådning om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp eller ikke. Den sakkyndige vurderingen er en rådgivende uttalelse fra PP-tjenesten, til kommunen som skal fatte enkeltvedtaket. Fase fire kalles vedtaksfasen, og inneholder at kommunen mottar sakkyndig vurdering, og skal videre vurdere og avgjøre barnets rett til spesialpedagogisk hjelp. Fase fem er aktuelt dersom barnet oppfyller retten til spesialpedagogisk hjelp. Da angår fasen planleggings- og gjennomføringsfasen til den spesialpedagogiske hjelpen.

Sjette og siste fase inneholder en evaluering av om den spesialpedagogiske hjelpen det enkelte barn får fungerer (Udir, 2017).

Som nevnt ovenfor vil jeg benytte meg av «modell for samarbeid om identifisering og tiltak i barnehagen» (Nilsen, 2014, s. 41) for å illustrere en mulig fremgangsmåte ved mistanke om at et barn ikke har tilfredsstillende utbytte av det allmennpedagogiske tilbudet.



Figur 3 Modell for samarbeid om identifisering og tiltak i barnehagen (Nilsen, 2014, s. 41).

Som vi kan se av modellen er øverste og første rute signaler eller bekymring. Dette punktet tar både for seg når de voksne åpenbart ser at et barn ikke har aldersadekvat utvikling, og de mer diffuse observasjonene som noen gang bare handler om at de voksne har en magefølelse på at det er noe som ikke stemmer med et barn. Både de tydelige og diffuse signalene kan handle om barnets atferd, endring i samspill med barn og voksne, språklig og konsentrasjons- og reaksjonsmønstre. I denne mistanken er et samarbeidende kollegium av stor betydning. Dette drar meg over i neste bolk som er samarbeid fram mot identifisering. I denne delen peker Nilsen (2017) på at de voksne må skaffe seg en oversikt over situasjonen, og gjøre grundige undersøkelser på hva som ligger bak de signalene

som skaper bekymring. I dette trekkes systematiske observasjoner av alle som arbeider med barnet frem. Disse observasjonene må sammenfattes, og personalet må gjøre en vurdering av om observasjonene støtter bekymringen. Vi kan se av modellen at denne bolken har en sidebolk som angår informasjon til ledelsen. Lederen har det overordnede ansvaret i barnehagen, og er den som formelt henviser til hjelpeinstanser ved manglende eller forsinket læring og utvikling. Det er dermed avgjørende at lederen er involvert på et tidlig tidspunkt og kjenner saken godt. På vei ned til neste bolke som handler om identifiseringen av vansken eller problemet, kommer en sidebolk som tar for seg samtale med foreldre. Samarbeid med foreldre kan gi personalet en større oversikt over situasjonen, da de kjenner barnet best. Et av målene ved å involvere foreldrene er å komme lengre i prosessen om en eventuell identifisering av vanske eller problem. Viktigheten og effekten av et godt foreldresamarbeid ved mistanke om at et barn med innagerende atferd ikke har tilfredsstillende utbytte beskrives nærmere i neste underkapittel. Her kommer verdien av tidlig involvering tydelig frem (Nilsen, 2014).

Gjennom systematiske observasjoner, samtaler med ledelse og foreldresamtale har personalet skaffet seg et bedre utgangspunkt for å identifisere barnets problemområde. Å sette eventuelle diagnoser er andre hjelpeinstansers ansvar, men å plassere barnets vansker er en viktig del av barnehagens arbeid for å lykkes med å legge til rette for et inkluderende fellesskap. Denne identifiseringen er en egen bolke. Neste bolke tar for seg tiltak i barnehagen, eventuelt henvisning til andre hjelpeinstanser. Som vi kan se av modellen har denne bolken tre undergrupper som tar for seg mulige tiltak i arbeidet med å legge til rette for å inkludere barnet med særlige behov. En kombinasjon av disse bolkene vil kunne gi barnet best mulig hjelp, på et tidlig tidspunkt. Tiltak i barnehagen, med de ressursene man har der, i samråd med foreldre dekker to av bolkene. Dette alternativet er aktuelt når personalet ikke finner grunnlag til å henvise barnet på bakgrunn av identifisering av problemet, og omfanget av vansken. Den siste bolken tar for seg at barnet og dets foreldre får hjelp fra en hjelpeinstans utenfor barnehagen. Denne underbolken avhenger av begge de andre underbolkene da det er av stor betydning for hjelpeinstanser å få informasjon fra foreldre, og fra barnehagen om deres observasjoner og eventuelt utprøvde tiltak (Nilsen, 2014). Videre skriver Nilsen (2014) at barnehagen kan henvise til PPT ved samtykke fra foreldre. Siste og nederste bolke tar for seg en evaluering av barnets situasjon. Her er det av stor betydning at barnehagen evaluerer de igangsatte tiltakene jevnlig, uavhengig om det er foretatt en henvisning eller ei. Evalueringene vil gi en

pekepinn på om tiltakene fungerer, eller om det er behov for endring. Om andre hjelpeinstanser er koblet på er det viktig å ha god dialog med dem i evalueringen (Nilsen, 2014).

2.4.3 Foreldresamarbeid

I delen ovenfor har vi sett på fremgangs- og arbeidsmåter i møte med barn som har behov for tilrettelegging utover det allmennpedagogiske tilbudet. Her kommer foreldresamarbeid frem som en avgjørende del for å lykkes med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd. Jeg skal se litt nærmere på hva faglitteraturen skriver er viktig, og så på noen utfordringer som kan oppstå i møte med foreldre til barn med innagerende atferd.

Lund (2012) trekker frem at det er avgjørende å ikke definere et atferdsuttrykk kun basert på de observasjoner man gjør i barnehagen. Dialog og godt samarbeid med foreldre er essensielt for å skape seg et helhetlig bilde. Nilsen (2014) påpeker at barnehagens samarbeid med hjemmet er avgjørende for trivsel, sosial funksjon, læring og utvikling. I forhold til barn med særlige behov er det av stor betydning at samarbeidet kommer i gang så tidlig som mulig. Om man lykkes med tidlig igangsetting, og samarbeidet bygger på tillit, gjensidighet og dialog vil det kunne begrense de bekymringene foreldrene kan kjenne på når det gjelder barnets fungering og trivsel i barnehagen. For mange barn vil tegn på manglende eller sen utvikling og vansker først oppdages etter at barnet har startet i barnehagen. I disse oppdagelsene vil et godt foreldresamarbeid gi bedre forutsetninger for tidlig igangsetting av tiltak. Et trygt og tillitsbasert foreldresamarbeid er avgjørende for å lykkes med tidlig innsats (Nilsen, 2014).

Å ha barn som sliter er ofte sårt for foreldre. Flaten (2015) skriver at foreldre med barn som strever sosialt ofte føler seg alene. De kan slite med skyldfølelse, og undrer seg over om de ikke har vært støttende nok eller gitt barnet sitt nok sosial erfaring. Flaten (2015) trekker frem at foreldre ofte synes det er enda vanskeligere når barna sliter sosialt, da de kjenner seg så hjelpeløs. Flatens (2015) peker videre på at det kan handle om at foreldre ofte kan kjenne på egen angst i samarbeid med barnehagen, der personalet ønsker å utfordre barnet til å eksponere seg (Ogden, 2022).

Jeg har i dette kapitlet presentert oppgavens teoretiske rammeverk. I neste kapittel skal jeg gjøre rede for prosjektets vitenskapsteoretiske forankring og forskningsdesign.

3 Metode

I dette kapittelet presenterer jeg mine valg i utformingen av forskningsprosjektet. Disse valgene utgjør prosjektets forskningsdesign. Først gjør jeg rede for hvorfor prosjektet er vitenskapsteoretisk forankret i hermeneutikken. I henhold til dette redegjør jeg for min forforståelse av barn med innagerende atferd. Jeg presenterer deretter prosjektets kvalitative tilnærming, hvor jeg også gjør rede for de metodiske valgene jeg har foretatt. Til slutt trekker jeg frem ulike valg og refleksjoner jeg har stått ovenfor knyttet til forskningskvalitet. Til informasjon er deler av dette kapittelet bygget på eksamensbesvarelsen i PED-3059, forskningsmetode og vitenskapsteori.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring - hermeneutikk

Dette forskningsprosjektet har et hermeneutisk perspektiv fordi jeg har undersøkt barnehagelæreres erfaringer med å skape inkluderende fellesskap for fenomenet barn med innagerende atferd.

Hermeneutikken fordrer å fortolke meningsfulle fenomener for å kunne forstå de. Vi kan dermed si at fortolkning har en sentral plass. Den fronter betydningen av å fokusere på et dypere meningsinnhold når en fortolker folks handlinger, og ikke det som umiddelbart er innlysende.

Hermeneutikken baserer seg på at fenomener kan tolkes på flere nivåer, det finnes ikke en egentlig sannhet (Thagaard, 2018). Men disse tolkningene gjøres på grunnlag av visse forutsetninger. Disse forutsetningene vi har, avgjør hva vi forstår og ikke forstår. Grunnen til at forforståelsen er nødvendig er på bakgrunn av at vi må vite hva vi skal se etter når noe skal fortolkes. Vi kan kun forstå meningsfulle fenomener når vi ser de i den konteksten eller sammenhengen de forekommer i. Som forsker er en dermed avhengig av å plassere fenomenene i en sammenheng for å kunne finne mening i de (Gilje og Grimen, 2013).

Prosjektet er forankret i hermeneutikken da jeg har forsket og gjort kvalitative metoder for å besvare min problemstilling. I mine funn har jeg fortolket resultatet gjennom å se empiri i lys av teori. Jeg har etterstrebet og finne samsvar mellom mine funn, mine fortolkninger av de funn jeg har gjort og den litteraturen jeg har benyttet (Thagaard, 2018). I følge Thagaard (2018) vil det å se funn i lys av teori være en viktig del av å begrunne fortolkninger av meningsfulle fenomener, når en forankrer seg i hermeneutikken. Fortolkningen av de meningsfulle fenomenene må forstås i lys av den konteksten vi er i, og er en del av. I dette prosjektet er det barnehagelæreres kunnskaper og erfaringer rettet mot å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd som er sentralt. I hermeneutisk lys

har jeg prøvd å få tak i meningene bak informantenes utsagn, og se utvalgt datamateriale i et større perspektiv.

I arbeidet med å forstå og fortolke er den hermeneutiske sirkelen et godt verktøy. Den beskriver hvordan fortolkninger av meningsfulle fenomener kan og må begrunnes. Den tar for seg forbindelsene mellom forforståelse, det vi skal fortolke og sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i. Fortolkningen foregår i stadige bevegelser mellom del og helhet, mellom det vi fortolker og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og egen forforståelse. Fortolkningen i helheten preger fortolkningen i del, og motsatt. Det er ingen vei ut av sirkelen, da fortolkninger alltid blir begrunnet ved å henvise til andre fortolkninger (Gilje og Grimen, 2013). Den hermeneutiske sirkelen har jeg dratt nytte av i analysen av mitt datamateriale, nærmere beskrivelse av arbeidsprosessen kan leses i kapittel 3.3.

3.1.1 Min forforståelse av barn med innagerende atferd

Basert på forforståelsens sentrale plass i prosjekter som er forankret i hermeneutikken finner jeg det nyttig å gjøre rede for min forforståelse av fenomenet innagerende atferd hos barnehagebarn. I refleksjoner omkring denne forståelse har jeg både trukket inn faglig bakgrunn og arbeidserfaring. Jeg har, som tidligere vist til i oppgaven, bachelorgrad i barnehagelærer og snart fullført mastergrad i spesialpedagogikk. Jeg har arbeidet 10 år i barnehage og skole. Det er primært gjennom min arbeidserfaring at jeg har blitt oppmerksom på denne atferdsvansken. I sammenheng med emner på bachelor- og masternivå som tar for seg barnehagens ansvar i forhold til å skape meningsfulle og inkluderende fellesskap for alle barn, har mitt engasjement for barn med innagerende atferd våknet. Min opplevelse og forståelse er at arbeidet med å skape inkluderende fellesskap for disse barna er utfordrende for barnehagelærere. Denne forforståelse bunner ut i at de ikke er til bry, og ikke skaper utfordringer for barnegruppen. Jeg har direkte erfaring fra barnehagefeltet, hvor jeg har opplevd at kolleger og meg selv mangler kunnskap om hvordan vi skal legge til rette for deltakelse i fellesskapet for barn med innagerende atferd. I forbindelse med disse erfaringene har jeg lest noe forskning for å heve egen kompetanse. Kunnskapen jeg har på tematikken omkranser dog i stor grad forskningslitteraturen jeg har lest i forbindelse med dette forskningsprosjektet.

Jeg erkjenner at jeg har stor innsikt i hvordan hverdagen til barnehagelærere fortøner seg, og hvordan mange opplever utfordringer med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd. I et hermeneutisk lys er denne forforståelsen nyttig for at jeg skal vite hva jeg skal se etter når mine

datafunn skal fortolkes (Gilje og Grimen, 2013). Denne forforståelsen er grunnlag for valg av tema, og har naturlig nok preget arbeidet i utarbeidelse av intervjuguide. Jeg erkjenner at min forforståelse har preget mine møter med informantene, men jeg har etterstrebet å treffe de med et åpent sinn, og la deres kunnskaper og erfaringer vise vei i dette forskningsprosjektet.

3.2 Kvalitativ metode

Vitenskapelige metoder utgjør et sett av retningslinjer som skal sikre at den vitenskapelige virksomheten er faglig forsvarlig. Valg av metode er en planmessig fremgangsmåte for å nå et gitt mål (Grønmo, 2016). Grønmo (2016) skriver at i vitenskapen er målet å bygge opp kunnskap om bestemte fenomener, og videre å utvikle en teoretisk forståelse av denne kunnskapen. I mitt forskningsprosjekt er dette fenomenet inkludering av barn med innagerende atferd. De metodene man benytter angir hvordan forskeren skal framskaffe kunnskaper og utvikle teorier, og videre hvordan en skal sikre at kunnskapen og teoriene oppfyller kravene til relevans og vitenskapelig kvalitet på det aktuelle fagområdet (Grønmo, 2016).

I kvalitativ metode får vi detaljert og utfyllende informasjon om det fenomenet som studeres. Kvalitativ metode er hensiktsmessig når det gjelder å forstå hvorfor mennesker tenker og handler som de gjør (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021). Kvalitative metoder er preget av nær kontakt mellom forskeren og deltakere i feltet. De gir et grunnlag for utvikling av en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av de kontaktene en etablerer i feltarbeidet. Disse metodene gir gode muligheter til å fordype seg og utføre intensive analyser av de sosiale fenomenene som forsker studerer (Thagaard, 2018). Fordi dette prosjektet ønsker å belyse barnehagelæreres kunnskaper og erfaringer med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd, har jeg valgt å benytte kvalitativ metode.

3.2.1 Abduktiv tilnærming

Min abduktive tilnærming til prosjektet belyses gjennom at jeg i utarbeidelse av teorikapittelet har etterstrebet å velge ut teori som på best mulig måte kan belyse empiri. Jeg har arbeidet for sammenheng og transparens mellom teori og empiri, med de to mål om at teorien skal bidra til større forståelse av empirien og at empirien og diskusjonen skal bidra til å utvikle teorien (Thagaard, 2018). En slik tilnærming anser jeg som nyttig, da jeg har erfart igjennom min leting etter litteratur i denne forskningsprosessen, at det er betydelig mindre forskning å finne på innagerende atferd, sammenlignet med mange andre atferdsvansker. Denne kunnskapen har inspirert og påvirket min

utforming av dette forskningsprosjektet. Begrunnelsen videre er at denne tilnærmingen kan føre til at teorien om inkludering av barn med innagerende atferd utvikles, og kan være et bidrag til at flere barn som innehar denne atferdsvansken får tidligere hjelp.

For å eksemplifisere vil jeg i korte trekk peke på hvordan den abduktive tilnærmingen ble praktisert i kapittel 2.4.2., under tiltak. Den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Udir, 2017) fikk plass i dette underkapitlet, da dette prosjektet er spesialpedagogisk forankret. Men på bakgrunn av at de funnene som ble gjort i intervjuene med mine informanter ikke strakk seg lengre enn til helt i starten av tiltakskjeden, fant jeg det ikke relevant å gi tiltakskjeden stor plass i teorikapitlet. Modell for samarbeid om identifisering og tiltak i barnehagen (Nilsen, 2014) belyser i mye større grad alle elementer i informantenes erfaringsdeling omkring deres praksis. I lys av dette kan vi se at teori om sistnevnte modell er nyttig for å gi en større forståelse for presentert empiri, og er kunnskapsfremmende i diskusjonsdelen. Denne arbeidsmetoden er også nyttig fordi sistnevnte modell er mer relevant for empirien, og dermed skaper større forutsetninger for å utvikle den delen av teorikapitlet (Thagaard, 2018).

3.2.2 Semistrukturert forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2021, s. 21) skriver at «forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap». I denne formen for intervju konstrueres det kunnskap i interaksjon mellom intervjuede og intervjuer. Kvalitative forskningsintervju etterstreber å forstå verden fra intervjupersonenes perspektiv, med mål om å få frem deres erfaringer og avdekke deres opplevelser av verden. Det egner seg godt for å studere meninger, holdninger og erfaringer (Kvale og Brinkmann, 2021). Johannessen et al. (2021) peker på at denne metoden gir gode muligheter for å få fylldige og detaljerte beskrivelser av det vi studerer. Kvalitative forskningsintervju egner seg for å få frem kompleksitet og nyanser, noe som er avgjørende når sosiale fenomener skal forskes på. Her har informantene frihet til å uttrykke seg, som er en fordel da menneskers erfaringer og opplevelser kommer best frem gjennom å la de legge føringer for hva som tas opp i intervjuet (Johannessen et al., 2021). Strukturmessig handler det om at intervjueren stiller spørsmål og videre følger opp svarene fra informanten (Johannessen et al., 2021). Jeg finner støtte i presentert litteratur for mitt valg av metode. Begrunnelsen for dette er at jeg skal forske på sosiale fenomener, der mine informanters kunnskaper og erfaringer er fundamentet for forskningsprosjektets innhold.

I et semistrukturert intervju er tema fastlagt på forhånd, men rekkefølgene på tema bestemmes underveis. På denne måten kan man følge med på fortellingene til den man intervjuer, samtidig som man sørger for å holde seg inne på det som er relevant for å besvare problemstillingen. Metoden kjennetegnes ved en fleksibel struktur hvor det er rom for å inkludere temaer som ikke var planlagt i forkant (Thagaard, 2018).

3.2.3 Utforming av intervjuguide

Johannessen et al. (2021) beskriver semistrukturerte intervju som intervju basert på intervjuguide. Her er guiden overordnet hvor temaer, spørsmål og rekkefølge kan variere.

I forkant av arbeidet med å utforme intervjuguiden leste jeg meg opp på aktuell litteratur på barnehagebarn med innagerende atferd. Fremgangsmåten i dette arbeidet kan leses i kapittel 2.1. På denne måten var jeg bedre forberedt på de relevante temaer, som ville være av betydning for å øke kunnskap om fenomenet innagerende atferd. Slike forberedelser er et grunnleggende steg i starten av utformingen (Johannessen et al., 2021). Johannessen et al. (2021, s. 111) definerer en intervjuguide som: «en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås». I mitt forskningsprosjekt er disse temaene problemstilling og forskerspørsmål. Disse spørsmålene er ment som veivisere, med et mål om at informantene skal komme med utdypende informasjon. For å sikre utdypende informasjon hadde jeg flere underspørsmål under hvert forskerspørsmål. Intervjuguiden var i utgangspunktet bygd opp etter fast oppsett, men den semistrukturerte intervjumetoden sikrer god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen et al., 2021). I denne teorien finner jeg støtte i mine valg om å utforme intervju spørsmålene slik at jeg kunne få relevante samtaler omkring min problemstilling og forskerspørsmål, med mulighet for å romme de ulike erfaringene til mine utvalgte informanter. Men strukturen er også avgjørende for at jeg skal ha bedre forutsetninger for å sammenligne funnene i etterkant (Thagaard, 2018). Intervjuguiden kan sees i vedlegg 1.

3.2.4 Strategisk utvalg

I mitt utvalg av informanter gjorde jeg et strategisk utvalg. Johannesen et al. (2021) beskriver at et slikt utvalg er når forskeren ser på hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendig data. Videre i prosessen må forskeren velge ut personer fra denne målgruppen som skal delta i undersøkelsen (Johannesen et al., 2021). Et slikt utvalg kan nærmere bestemt kalles for et kriteriebasert utvalg. Her gjøres utvalg av informanter som oppfyller bestemte kriterier (Johannessen et al., 2021). Basert på at min problemstilling handler om barnehagelæreres kunnskaper og erfaringer

med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd, satt jeg meg to kriterier i mitt utvalg av informanter. Det første kriteriet var at kandidatene var nødt til å ha godkjent barnehagelærerutdanning, det andre var at de skulle ha erfaring med barn med innagerende atferd. Disse kriteriene anså jeg som avgjørende for at jeg skulle gjøre relevante funn, for å kunne besvare min problemstilling.

3.2.5 Rekruttering av informanter

I prosessen med å rekruttere informanter tok jeg kontakt med 60 barnehager i to forskjellige byer, gjennom e-post. I kontaktforsøket presiserte jeg mine utvalgsriterier om at jeg ønsket kontakt med pedagoger som hadde erfaringer med barn med innagerende atferd. Basert på mengde forskning og fokus i barnehagelærerutdanningen på denne gruppen, definerte jeg i e-posten begrepet innagerende atferd. Jeg opplevde liten respons på disse kontaktforsøkene, og var nødt til å endre strategi. Jeg benyttet meg så av det Johannessen et al. (2021) kaller personlig rekruttering, hvor jeg tok direkte kontakt med en aktuell kandidat. På denne måten fikk jeg min første informant. Videre lagde jeg en "kontaktannonse" for å få tak i informanter, som jeg delte på min private facebook-side.

Kontaktannonsen kan leses i vedlegg 2. Johannessen et al. (2021) trekker frem at en slik fremgangsmåte med rekrutteringen av informanter på sosiale medier er svært vanlig. De skriver videre at den egner seg godt når det søkes etter informanter innenfor en spesiell kategori. I denne metoden er det videre avgjørende at aktuelle kandidater identifiserer seg og melder sin interesse. Denne metoden var effektiv i mitt tilfelle, da to informanter meldte sin interesse. Dermed endte jeg opp med tre informanter. Thagaard (2018) trekker frem at antallet informanter avhenger av formålet med prosjektet. Videre trekker hun frem at færre informanter gir fordeler som bedre tid til å forberede og analysere intervjuene. I tillegg vil semistrukturerte intervju med færre informanter gi forskeren gode muligheter til å sammenligne de svarene en får opp mot hverandre (Johannessen et al., 2021). Dette er i tråd med mine vurderinger om at tre informanter gir meg gode muligheter til å grundig analysere, sammenligne og diskutere funnene, og er samtidig i tråd med mitt tidsmessige perspektiv på prosjektet. Og i forlengelse av dette gir tre informanter et reelt bilde av hvordan noen barnehagelærere har kunnskaper om, og erfaringer med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd.

3.2.6 Presentasjon av utvalget

Jeg har valgt å presentere utvalget i en tabell, fordi det gir et oversiktlig bilde over informantenes erfaring og utdanning.

	A	B	C
Arbeidserfaringslengde siden fullført høyere utdanning	11,5 år	23 år	14 år
Pedagogisk arbeidserfaring	Barnehagelærer/pedagogisk leder/lektor i pedagogikk.	Pedagogisk leder.	Pedagogisk leder/styrer.
Utdanning	Bachelor barnehagelærer. Master i pedagogikk.	Bachelor i barnehagelærer.	Bachelor i barnehagelærer. Styrerutdanning. Emner på masternivå i spesialpedagogikk

Som vi kan se av tabellen er det mange likheter mellom informantene, noe som er naturlig da de er rekruttert etter samme utvalgsriterier. Forskjellene ligger i at kun en av de har spesialpedagogisk utdanning, og kun en av de har fullført en pedagogisk mastergrad.

3.2.7 Innsamling av data

Når datainnsamlingsprosessen var lagt opp som semistrukturert intervju ga det meg mulighet til å legge føringer for de overordnede temaene i studien, slik at jeg sikret å få besvart min problemstilling. Jeg ønsket samtidig å være fleksibel, og at mine informanter skulle få påvirke, innenfor de overordnede føringene jeg hadde satt, med sine kunnskaper og erfaringer.

To av mine intervjuer ble gjennomført fysisk, og det tredje ble gjennomført på Teams. Grunnen til at det tredje intervjuet ble gjennomført slik var på grunn av geografiske avstander. Thagaard (2018) trekker frem at de fysiske intervjuene gir forsker mulighet til å gi informanten positive tilbakemeldinger og vise at en interesserer seg for intervjupersonens beretninger, både gjennom ord og kroppsspråk. I tillegg gir det bedre forutsetninger for å tolke utsagn, gjennom å lese kroppsspråk og uttrykksmåte. Johannessen et al. (2021) trekker frem at et intervju på Teams kan gi forsker like god informasjon, men at det kan skape utfordringer i forhold til å skape tillit før intervjuet. Disse refleksjonene hadde jeg gjort meg i forhold til Teams-intervjuet, og hadde derfor en telefonsamtale med deltakeren i forkant. Dette gjorde at oppstarten ved selve intervjuseansen fløt godt, og vi kom fort i gang.

Under intervjuene ble det gjort lydopptak ved hjelp av diktafon, som jeg hadde lånt hos UiT. Lengden på alle intervjuene var om lag 1 time. I forkant av intervjuene sendte jeg deltakerne informasjonsskriv angående prosjektets formål og omfang og samtykkeskjema (se vedlegg 3). På denne måten var deltakerne forberedt på hva prosjektet handlet om, og innebefattet med hva omfanget av deltakelse innebar. Denne informasjonen tok jeg også opp i oppstart av selve intervjuanssen, hvor jeg også repeterte at jeg ville ta i bruk lydopptaker. Alle deltakerne signerte samtykkeskjema før oppstart av intervjuene. Så spurte jeg informantene om de hadde spørsmål i forhold til deltakelse, eller andre ting før vi satte i gang. Dette beskriver Kvale og Brinkmann (2021) som en brifing. De skriver videre at brifingen bør følges opp med en debriefing, hvor forsker med fordel kan spørre informanten om vedkommende ønsker å tilføye noe. Brifing i forkant var et faktum i alle tre intervjuene, men i et av intervjuene fikk vi ikke tid til debrief. Det kan stilles spørsmål ved om jeg på denne måten gikk glipp av viktig informasjon. På den andre siden gjorde jeg noen grep når jeg hadde transkribert datamaterialet. Jeg satt da igjen med noen ubesvarte spørsmål, og tok dermed kontakt med deltakerne på e-post. Her fikk jeg utfyllende svar. Etter transkriberingen analyserte jeg datamaterialet i en temaanalyse. Så gjennomførte jeg det Malterud (2011, s. 193) beskriver som en deltakersjekk, hvor hun skriver: «hvis vi hevder at våre resultater skal representere deltakernes opplevelser, erfaringer, meninger eller handlinger, må vi sørge for at det empiriske materialet og våre tolkninger av dette utgjør et gyldig bindeledd mellom utgangspunktet og resultatene». Alle tre deltakerne fikk tilsendt egne sitater som ble valgt ut til å bygge resultatdelen i oppgaven. Malterud (2011) beskriver at denne prosessen kan gi mulighet til å få presisert eventuelle uklarheter, og at dette ofte tilfører intervjuet nye refleksjoner. To av informantene ga tilbakemelding om at de kjente seg igjen i alt, og en av deltakerne ønsket å endre noe og legge til noen momenter.

3.2.8 Transkribering

Valg av lydopptak under intervjuene begrunnes med gode forutsetninger for å sikre meg å få med alle detaljer, og for å kunne være mer tilstedeværende under intervjuanssen. I etterkant transkriberte jeg datamaterialet. Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen. Ved å transkribere fra muntlig til skriftlig form, struktureres intervjuamtalene og er dermed bedre egnet for analyse. Selve struktureringen er en start på analysen (Kvale og Brinkmann, 2021). Jeg gjennomførte transkriberingen kort tid etter hvert gjennomførte intervju. Begrunnelsen for dette var at jeg ønsket å transkribere i det jeg enda husket kroppsspråk og stemninger rundt de ulike temaene. I skrivingen av transkripsjonene endret jeg noe, uten at det påvirket meningsinnholdet. Jeg tok ikke med hyppige og gjentakende lyder som “hm”, “mm”, “øøh”. Jeg skrev alt på bokmål, for å enkelt kunne bruke direkte

sitater fra transkripsjonene rett inn i analysedelen. Jeg transkriberte i skriveprogrammet Word, og fikk 55 sider med tekstmateriale. Dette skrev jeg ut på papir, for å lettere kunne sammenligne og notere i analysen av materialet.

3.2.9 Analyse

I analysearbeidet til prosjektet har den hermeneutiske sirkelen vært førende (Gilje og Grimen, 2013). Når jeg skulle analysere mitt datamateriale har jeg vekslet mellom helheten og delene. Dette har vært nødvendig for å skape forståelse for hvert enkelt intervju, sammenhenger mellom temaer på tvers av intervjuene og for å forstå hva som var førende i intervjuene samlet sett. I dette arbeidet benyttet jeg meg av temaanalyse. Thagaard (2018, s.171) skriver at «når vi utfører temaanalyser, retter vi oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet». I denne analysen var forskerspørsmålene ledende for oppsett og struktur. Dette ble et naturlig valg, da intervjuguiden var oppsatt på samme måte. I temaanalysen lagde jeg meg noen underkategorier på hvert av de tre spørsmålene, for å selv få bedre oversikt over hvor de ulike funnene hørte hjemme. Dette fordi jeg opplevde i intervjuene at praten ofte fløt mellom de tre forskerspørsmålene. Gjennom temaanalysen analyserte jeg funn fra hvert forskerspørsmål fra alle deltakerne. På denne måten skaffet jeg meg en dypere forståelse for hvert enkelt tema. Men for å kunne utføre disse sammenligningene innenfor hvert tema, var jeg nødt til å først kode og klassifisere dataene på en enhetlig måte (Thagaard, 2018). I beskrevet fremgangsmåte kan vi se hvordan jeg har beveget meg fra å se hvert enkelt intervju som helhet, for videre å bryte de opp i deler for å sammenligne de på tvers, og igjen trukket de tilbake i helhet for å skape en forståelse av likheter og ulikheter i informantenes kunnskaper og erfaringer. Vi kan se den tematiske analysen i sammenheng med den hermeneutiske sirkel når Malterud (2011) beskriver at forsker koder materialet bredt og omfattende i grupper i starten av temaanalysen, og senere slår sammen og raffinerer det. Malterud (2011) trekker frem at når vi bryter tekstmaterialet ned i små deler, som kan kalles meningsbærende enheter, kan de med fordel organiseres slik at de kan sammenlignes med andre elementer fra teksten som sier noe om det samme. Disse meningsbærende enhetene danner grunnlaget for oppgavens resultat og diskusjonsdel, som også etterstreber å synliggjøre om fortolkningene har skapt ny forståelse. Se utdrag fra temaanalysen i vedlegg 4.

3.2.10 Validitet, reliabilitet og generalisering

Thagaard (2018) skriver at vurderinger av forskningens kvalitet og troverdighet baseres på begrepene validitet, reliabilitet, overførbarhet og generalisering.

Pålitelighet, som er reliabilitet, handler om at forsker redegjør for betydningen erfaringene en gjør i felten har for hvordan forskeren har utviklet data. Det kan være at forsker gjør rede for kontakten som er etablert med deltakerne i felten, og inntrykkene man har av forløpet i feltarbeidet (Thagaard, 2018). For å synliggjøre kvaliteten av forskningen og vise verdien av resultatene er det av betydning av at forsker evner å gjøre prosessen transparent. For å oppnå dette må forsker gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder. Dette for at utenforstående kan vurdere prosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018). Jeg mener at jeg gjennom mitt metodekapittel styrker oppgavens reliabilitet med mine forklaringer av arbeidsprosessen i dette forskningsprosjektet, hvor jeg beskriver mine valg og belyser de gjennom relevant pensumlitteratur.

Gyldigheten av de resultatene vi får og hvordan vi tolker disse er sentralt når vi ser på validitet. Forsker må kritisk gå gjennom hva en baserer sine tolkninger på. Disse tolkningene påvirkes av hvordan forsker posisjonerer seg i de omgivelsene en skal gjøre studier. Viktige faktorer en må se på når man vurderer prosjektets validitet er om forsker har en tilknytning innenfor det miljøet en gjør forskning (Thagaard, 2018). I mitt prosjekt har jeg gjennomført feltarbeid i barnehager jeg ikke har kjennskap til fra før. Dette bidro til at jeg kunne møte mine informanter på nøytralt grunnlag.

For å sikre at dataene jeg har samlet inn skal være valide må jeg etterstrebe å ha samsvar mellom teori og empiri. Dette arbeidet krever høy grad av nøyaktighet (Kvarv, 2021). Min gjennomføring av deltakersjekk bidrar til å styrke oppgavens validitet, da den sikrer at informantene og jeg som forsker har felles forståelse av de funn som danner grunnlaget for resultat i oppgaven. Min påstand finner støtte i Malterud (2011) når hun skriver at validiteten i oppgaven kan styrkes gjennom å rådføre seg med deltakerne på ny.

Overførbarhet forstås som en vurdering av om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Enkelte elementer kan være overførbart til barnehagelærere i arbeidet med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd, men basert på antallet informanter i dette forskningsprosjektet kan det ikke sies at prosjektet leverer allmenngyldige resultater, altså at dette prosjektet ikke er generaliserbart (Malterud, 2011).

3.3 Forskningsetikk

Forskningsetikk kan beskrives som et sett av normer som skal sikre at den vitenskapelige virksomheten er moralsk forsvarlig (Grønmo, 2016). Thagaard (2018) fremstiller at all vitenskapelig virksomhet stiller krav til at forskere forholder seg til etiske prinsipper som gjelder både internt i forskermiljøet og i relasjon til omgivelsene. Deler av forskningsetikkloven §4 lyder: «forskere skal oppføre seg med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer» (Forskningsetikkloven, 2017).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2021), heretter NESH (2021), har utarbeidet etiske retningslinjer som gjelder konkrete forskningsprosjekter. Jeg vil i dette kapittelet trekke ut de mest sentrale, men erkjenner at det som ikke har fått plass i min oppgave er relevant og av betydning for meg å følge i hele prosessen av dette forskningsprosjektet.

Forskningsprosjekter som omhandler personopplysninger skal meldes inn og godkjennes hos norsk senter for forskningsdata, heretter NSD (u.å) (nå SIKT), før forsker kan starte opp prosjektet. I arbeidsprosessen i mitt forskningsprosjekt trenger jeg kontaktinformasjon til mine informanter, lydopptak av intervjuene og at oppgaven skal publiseres. Dette innebærer behandling av personopplysninger (NSD, u.å.). I søknadsprosessen til NSD måtte jeg sende inn et meldeskjema, som måtte være godkjent før jeg kunne starte rekrutteringen av informanter (se vedlegg 5). Når prosjektet var godkjent og informantene rekruttert sendte jeg de aktuelle kandidatene et informasjonsskriv om prosjektets formål og metode og samtykkeskjema (se vedlegg 3). Mitt prosjekt, hvor jeg gjennomførte forskningsintervju av tre personer, fordrer at jeg måtte ta hensyn til både disse tre, men også andre involverte. NESH (2021) tar for seg hensynsperspektivet og skriver at alle skal behandles med respekt og at forsker har et ansvar for å gi tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva å delta i forskning innebærer, og hva den konkrete forskningen har som mål å forske på. Forsker må innhente samtykke fra alle som deltar i forskningen. Samtykket er frivillig og bør være dokumenterbart (NESH, 2021). Deltakerne leste informasjonsskriv og underskrev samtykkeskjema (vedlegg 3) i forkant av intervjuene. NESH (2021) trekker frem at forsker må være tydelig på at deltakerne har rett til å avbryte deltakelse, uten begrunnelse og uten at det gir negative konsekvenser. Det er forskeren sitt ansvar at deltakerne forstår hva de er med på, og eventuelle konsekvenser som deltakelsen kan gi. Jeg ga beskjed i forkant og rett før intervjustart at det vil være lydopptak under intervjuene, og at personvern og anonymitet vil bli godt ivaretatt. Videre ga jeg

informasjon om at lydopptak vil bli slettet etter endt transkribering. Deltakerne fikk beskjed om at de har sin fulle rett til å trekke seg både før, underveis og etter feltarbeidet er gjennomført (NESH, 2021).

Thagaard (2018) trekker frem at med hensyn til deltakerens rett til beskyttelse av privatliv er det viktig at forsker utformer teksten på en slik måte at deltakernes identitet tilsløres. I lys av dette kan vi se mitt valg om å presentere deltakerne som deltaker "A", "B" og "C". Jeg har vært bevisst på å verken avsløre kjønn, bosted eller arbeidsplass.

NESH (2021) skriver: «sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet er en forutsetning for forskningens kvalitet og pålitelighet» (NESH, 2021, s. 6). Retningslinjene til NESH skal sikre ansvarlighet, akademisk frihet og integritet i forskning. De skriver videre at ulike hensyn som må veies opp imot hverandre, og forskningsetiske vurderinger skal begrunnes i anerkjente normer. I den forbindelse må forskere gjøre rede for valg og prioriteringer (NESH, 2021). Disse retningslinjene har jeg etterstrebet å følge i mine begrunnelser for valg av metoder, hvor jeg har støttet meg på variert teori.

Jeg har i denne delen gjort rede for de valg jeg har foretatt i denne forskningsprosessen. Jeg har redegjort for fremgangsmåte i innsamling av data. I neste kapittel vil funn fra datainnsamling sees i lys av teorikapitlet.

4 Resultat og diskusjon

I dette kapitlet skal jeg presentere funn fra mine datainnsamlinger. Jeg skal se disse i lys av oppgavens teoretiske rammeverk (kapittel 2) for å besvare problemstillingen for prosjektet. I denne presentasjonen vil jeg ta utgangspunkt i mine tre forskerspørsmål, som vil utgjøre underkapitlenes overskrifter. Dette valget er gjort på bakgrunn av at jeg benyttet meg av forskningsspørsmålene som paraplyer i temaanalysen av datamaterialet. Temaanalysens prosess er beskrevet i kapittel 3.2.7, og utdrag fra temaanalysen kan sees i vedlegg 3. Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål presenteres i kapittel 1.3.

Når prosjektets empiri drøftes i lys av oppgavens teorikapittel, har jeg etterstrebet å synliggjøre mine informanternes kunnskaper og erfaringer. Dette i sammenheng med hvordan funnene kan tolkes og forstås i tråd med oppgavens teoretiske grunnlag.

4.1 Barnehagelæreres forståelse av inkludering av barn med innagerende atferd

Dette delkapitlet tar for seg barnehagelæreres forståelse av inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd. Delkapitlet omhandler barnehagelæreres erfaringer og refleksjoner omkring årsak til atferden og hva de erfarer kjennetegner barn med innagerende atferd. Videre handler det om hva barnehagelærere anser som betydningsfullt i inkluderingsarbeidet og deres forståelse av innagerende atferd sett i sammenheng med psykisk helse.

4.1.1 Årsak

En av deltakerne tenker at arv er årsak til hvorfor noen barn har innagerende atferd. De to andre deltakerne peker på sammenhengen mellom arv og miljø som årsak. To av deltakerne utbroderer ytterligere at traumatiske opplevelser i tidlig barndom eller utrygg tilknytning til nære omsorgspersoner også kan være en årsaksforklaring til atferden.

Deltaker A formidler: «Mange påvirkes av det sosiale miljøet de vokser opp i. Jeg erfarer at noen av de stille barna har foreldre som også er sjenerte og tilbaketrukne. De sosiale kodene er da lært i oppveksten.»

På den andre siden presenterer den samme deltakeren også erfaring med noen barn som er forsiktig og tilbaketrukket, men som har foreldre som er ekstrovert og gir mye av seg selv sosialt. Og peker på

at det i den sammenheng ikke er like klart hvorfor barnet har innagerende atferd. Disse to erfaringene med foreldre med vidt forskjellige atferdsmønstre finner støtte i Ogdens (2017) teori om at det finnes mange årsaker til at barn utvikler atferdsvansker. Dette kan også sees i sammenheng med Sæterens (2019) teorier om at årsak til innagerende atferd kan skyldes omsorgssvikt, sårbarhet, traumer og oppdragerstil. I eksempelet der deltaker A trekker frem like atferdstrekk hos barn og foreldre kan det tenkes at atferden er et resultat av miljømessige og relasjonelle grunner. Og på den andre siden kan det andre eksempelet med foreldre med ekstrovert atferd vitne om at det er noe iboende i barnet som bidrar til den innagerende atferden. I sistnevnte er det relevant å trekke inn Cain (2013) sin teori som sier noe om hvordan innagerende atferd kan skyldes temperamentsforskjeller, som er medfødt og genetisk. Når det er sagt er det ikke sikkert at atferden er et resultat av arv og foreldrestil. Det kan tenkes at atferden er et resultat av de krav og forventinger barnet møter for eksempel i barnehagen. Om disse kravene og forventningene kolliderer med barnets atferd kan det være til hinder for sosial og faglig utvikling (Nyborg og Mjelve, 2017). Et annet aspekt ved refleksjoner omkring årsak til innagerende atferd er oppdragerstil. Her kan vi se atferden i lys av Saltali og Imirs (2019) teorier om at hvordan foreldre oppdrar barna sine gjenspeiles i barnets sosiale ferdigheter. Vi har ikke nok informasjon om de barna informantene har erfaring med til å påstå at det er sammenheng mellom foreldrestil og barnas atferd, men det kan være en del av refleksjonene omkring mulige årsaker.

4.1.2 Atferds-kjennetegn

Alle tre deltakerne benytter seg av begrepene «stille» og «sjenert» når de skal beskrive kjennetegn på barn med innagerende atferd. Ifølge Lund (2012) er sjenanse og shyness de begrepene som anvendes i størst grad i både norsk og internasjonal forskning. Dette kan tyde på at de atferdsmønstrene som de tre informantene beskriver som mest synlig er synonymt med hva fagpersoner flest erfarer som kjennetegn på barn med innagerende atferd. Videre følger to av deltakerne opp med å trekke frem bevegelsene til barna også som rolige og stille.

Deltaker C formidler: «De er stille, de sier ingenting. Det er dermed viktig at vi i barnehagen lærer oss kroppsspråket deres for å kunne forstå ønsker og behov.»

De to andre deltakerne støtter deltaker C i dette når de to beskriver at barna har stille kroppsspråk, og at de sjelden tar verbalt kontakt med verken barn eller voksne. En av deltakerne beskriver også at barna ofte benytter seg av å nikke eller riste på hodet når de svarer på spørsmål. I forhold til ønsket kontakt med voksne beskriver deltaker B at hvordan de opplever at barna ikke tar kontakt ved behov,

men de voksne i barnehagen må kjenne kroppsspråket deres og lese når barnet gir uttrykk for behovene.

Når jeg ser eksempelet om at barn ikke våger å ytre egne behov, i lys av Lund (2012) og Flatens (2015) teorier om sjenanse og sosial angst, ser jeg ikke sjenansen som en naturlig forsiktig tilbakeholdenhet, men som en plagsom tilstand som er funksjonshemmende. Her hemmer sjenansen forholdet barnet har til de voksne i barnehagen, og dermed barnet også.

I intervjuene hadde jeg et spørsmål som tok for seg hvordan følelsene til barn med innagerende atferd kommer til syne i barnehagen. Alle tre deltakerne beskrev et begrenset synlig følelsesregister, men det var likevel noen nyanser i svarene.

Deltaker A: «Opplever at de er ganske lukket med følelser. De stenger mye inne. Jeg har erfaringer med et barn som var lukket med følelser i barnehagen, der foreldrene beskrev et voldsomt sinne når de kom hjem.»

Deltaker C: «Disse barna virker utrygge og redde. Noen viser ikke så mye følelser, noen viser ikke følelser. Vi i barnehagen må dermed være obs på små signaler for å se til om barnet har det bra.»

Lund (2012) trekker frem at forskning på innagerende atferd viser at det kan assosieres med mentale og emosjonelle vanskeligheter. Videre definerer Lund (2012) innagerende atferd som en atferd der følelser og tanker vendes innover mot en selv. Denne definisjonen kan sees i lys av deltaker A og C sine erfaringer med begrenset synlige følelser. Når deltaker C peker på at en opplever at disse barna virker utrygge og redde kan vi se det i sammenheng med Ogden (2022) sin teori som beskriver at sosial angst er et kjennetegn på innagerende atferd, og vi vet at sosial angst dreier seg om frykt og redsel (Ogden, 2017).

Deltaker A beskrev i en oppfølgingsprat etter intervjuet at barnets stemningsleie kan være et kjennetegn, hvor deltakeren erfarer at de ofte er i «flatt og mutt» humør. Deltaker A sine erfaringer kan vi se i lys av Gjertsen (2013) og Lund (2012) sine teorier om at barn med innagerende atferd har generell tristhet og depresjon som kjennetegn.

Som nevnt i kapittel 2.3.3 har leken en sentral plass i barnehagen. To av deltakerne beskriver at barn med innagerende atferd ofte trekker seg unna og observerer fra sidelinjen når andre barn leker.

Deltaker C forteller: «De leker for seg selv og følger med på alt som skjer rundt dem. Jeg opplever at de trekker til utkanten av rommet, ikke midt i. Og så har jeg lagt merke til at de søker opp i høyden, slik at de kommer over de andre barna. Gjerne på en stol når de andre barna sitter på gulvet.»

Frykten og redselen barn med innagerende atferd kan kjenne på, kan bidra til at de trekker seg sosialt tilbake (Ogden, 2017). Deltakernes erfaringer ovenfor vitner om nettopp dette. Disse barna sin atferd kan vi se i lys av Ruuds (2012) teori om at leken til tider kan være så krevende for et barn med nedsatt funksjon at det velger bort leken. Denne teorien i sammenheng med informantenes erfaring der barna trekker seg unna lek, kan illustrere en hverdag som ikke danner gode vilkår for læring og utvikling for barnet. Med viten om at lek er barnas viktigste aktivitet, og at det er grobunn for å oppleve å være inkludert i fellesskapet, kan vi se alvorligheten av at barn ikke oppsøker og deltar i lek (Flaten, 2015). Det er også nevneverdig å trekke frem at barn med innagerende atferd ofte trekker seg unna, til tross for at de ønsker å leke med andre (Aslan, 2018). Dette kan vi se i kombinasjon med at barn med nedsatt funksjonsevne har de samme ønskene som andre barn til å bli gitt muligheten til deltakelse i et relasjonelt fellesskap (Sjursen, 2021). Av dette kan det reflekteres omkring hvordan personalet kan legge til rette for deltakelse for de barna som trekker til utkanten av rommet og i høyden. Kan barnehagelærere med fordel tilpasse det fysiske miljøet slik at det blir innbydende for barn med innagerende atferd å trekke mot andre barns lek? Og samtidig sikre at barna har et «fluktsted» når inntrykkene blir for store. Et nært «fluktsted» kan være et godt tiltak da vi vet barnehagebarn med innagerende atferd fort blir overveldet og forvirret av inntrykk, som videre kan skape en indre uro (Brandtzæg et al., 2015). Dette «fluktstedet» kan med fordel være en trygg og kjent voksen. Denne arbeidsmetoden kan vi se i lys av trygghetssirkelen (figur 2). Den trygge voksne i kombinasjon med et tilrettelagt fysisk miljø, kan representere den trygge havnen, som kan gi barnet mot til å utforske lek sammen med andre barn. Tryggheten om å kunne trekke seg tilbake til den trygge havnen, illustrert i figur 2, ved behov ser jeg i den tilstedeværende voksne. På denne måten kan barnets mot til selvstendighet i lek utvikles (Brandtzæg et al., 2015). I forlengelsen av dette er det relevant å trekke inn Ruuds (2010) utsagn hvor han beskriver at små grep kan gjøre store

forskjeller for leken til barn med innagerende atferd. Et viktig grep er tilstedeværende voksne, som er vesentlig for å gi barna positive sosiale lærings- og inkluderingsmuligheter (Ruud, 2010 i Befring og Uthus, 2019).

Når vi tok for oss kjennetegn på barn med innagerende atferd ytret deltaker A at disse barna ofte har lav evne til tilpasning og er lite fleksibel for miljøendringer. Deltaker A tok eksempelvis for seg at de kan bli utrygge om en ukjent setter seg i nærheten av dem, og beskrev videre at de ofte reagerer med å fryse til i slike situasjoner. Denne erfaringen kan vi se i lys av Aslans (2018) studie som gjorde funn i form av at innagerende atferd kan sees i sammenheng med en atferd som er lite tilpasningsdyktig. Deltaker A fokuserte på at barn med innagerende atferd ofte er tryggere ved stille og rolige omgivelser. Her dro deltakeren frem at vedkommende hadde erfaring med et barn som var stille og tilbaketrukket. Barnehagen så at på dager hvor det var færre barn og roligere omgivelser, våget barnet å ta mer plass. Når vi vet at barn med innagerende atferd fungerer best i små grupper, gir det mening at barnet våget å ta mer plass når det var færre barn til stede (Cain, 2013).

I forlengelse av spørsmålet knyttet til informantenes forståelse av hva som er årsak til og hva som kjennetegner innagerende atferd, kom vi også inn på hvilke kunnskaper de selv anser å ha på tematikken. I søken etter kunnskap er det relevant å se på hvilken høyere utdanning de ulike deltakerne har. Oversikt over dette finnes i kapittel 3.2.6. Deltaker A gjengir følgende i forhold til sin kompetanse om tematikken:

«Jeg kan ikke huske å ha vært innom temaet i studiene mine. Jeg anser kompetansen min som forholdsvis høy på dette temaet sammenlignet med andre barnehagelærere. Jeg har opparbeidet meg denne kompetansen gjennom praktisk arbeid og gjennom et kursprogram kalt «Se meg.»»

Deltaker C følger opp med følgende uttalelse:

«Kan ikke huske at det har vært en del av mine studier. Jeg har bare erfaringsbasert kompetanse. Fått kompetanse i veiledning med styrer, annen pedagog og PPT.»

Deltaker B har samme erfaring som de andre to deltakerne med at innagerende atferd ikke har vært en del av studiene. Deltaker B beskriver også at det har vært opplysende å være informant i dette

prosjektet, da en ikke tidligere har hørt begrepet innagerende atferd. Deltaker B følger opp at en har erfaring med å bruke begreper som stille, tilbaketrukket og introvert på barn med denne atferden, men at en ikke har tenkt at det kan defineres som en atferdsvanske. Og videre at en ikke har visst at det er en mulighet for barnehageansatte å søke hjelp for denne problemstillingen.

Ogden (1998) og Sørli og Nordahls (1998) undersøkelser viser at omfanget av innagerende og utagerende atferd er omtrent like stort. Da er det overaskende at ingen av informantene har opplevd at innagerende atferd har vært en del av innholdet på de pedagogiske utdanningene på bachelor- og masternivå. Hvor de videre beskriver at utagerende atferd har fått stor plass. Når vi videre trekker inn Lunds (2012) modell (figur 1) som viser at selv om atferdsuttrykkene er annerledes, så rører det samme seg på innsiden hos barnet. Noe som igjen forsterker at funnene mine er overraskende. Henger dette sammen med at psykisk helse ikke har fått en sentral plass i barnehagens styringsdokument før i 2017? Vi vet at konsekvensene av den innagerende atferden kan være utfordringer med å skape stabile relasjoner til jevnaldrende som gir barnet manglende sosiale interaksjoner. Og at de har kjennetegn som angst og depresjoner, og at atferden er svært belastende for den det gjelder. Dermed undrer jeg meg over hvorfor denne gruppen i så liten grad er forsket på, til sammenligning med utagerende atferd (Gjertsen, 2013). Ligger forklaringen i det faglitteraturen hevder med at atferdsvansken ikke er et problem for omgivelsene, men for den som innehar atferden (Lund, 2012)? Og dermed er ikke vansken like enkel å oppdage (Ogden, 2017; Ogden, 2022)? For å vise viktigheten av at denne gruppen i større grad må inkluderes i faglitteraturen og utdanninger kan vi se på Goodwin, Fergusson og Horwood (2004) sin teori om at det er sammenheng mellom innagerende atferd i barne- og ungdomsår og utvikling av psykiske lidelser. Brandtzæg et al. (2015) støtter viktigheten når de skriver at forskning viser at de voksnes kompetanse på tilknytningsutfordringer hos barn kan være en forebyggende faktor mot psykisk uhelse. Drugli (2017) trekker frem at kvaliteten på tilbudet barna får i barnehagen legger grunnlag for livet videre i utdanning og arbeid. Her kan vi også se den samfunnsmessige gevinsten ved at barnehagelærere har kunnskaper på den innagerende atferdsvansken.

4.1.3 Barnehagelæreres forståelse av hva som er viktig i inkluderingsarbeidet

På spørsmål omkring informantenes forståelse av hva som er viktig for å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd trakk alle deltakerne frem tidlig innsats. De trakk frem viktigheten av tidlig oppdagelse av at atferden skapte utfordringer for læring og utvikling, og videre

at det var avgjørende med rask handling.

Deltaker A beskriver: «i barnehagen må vi problematisere atferden. Videre må vi ta gode grep for å legge til rette for deltakelse. Tiltak og handling krever kompetente voksne.»

Når vi vet at innagerende atferd oppdages på et senere tidspunkt enn utagerende atferd, ser vi viktigheten av deltaker As sin problematisering av den innagerende atferden (Ogden, 2022). Deltaker A var tydelig på at vi kan ikke tenke at de stille og tilbaketrukne barna trives i et hjørne, og helst vil være alene. Med viten om at barn med innagerende atferd ofte blir gitt urettferdige forklaringer på hvorfor de er stille, forsterkes deltaker As refleksjoner om at barnehagepersonell ikke kan hvile på at barna ønsker å ha det slik (Lund, 2012). I lys av problematisering av atferd kan vi i forlengelsen av det se barnehagens viktige rolle som oppdagere av utfordringer hos barn. Vi vet at hjernen til barnehagebarn er mest påvirkbar i denne alderen, og i den forbindelse kan tidlig oppdagelse av en vanske bety at man rekker å kartlegge og intervensere så tidlig at en unngår at problemene blir for omfattende og fastlåste (Ogden, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2013).

Deltaker C utdyper: «jeg ser at det er viktig å gjøre systematiske observasjoner for å kartlegge barnets ressurser, utfordringer og behov. Videre må man snarlig sette i gang tiltak.»

Dette er i tråd med rammeplanens beskrivelse av at tidlig innsats handler om at barnehagen må arbeide systematisk og målrettet for å inkludere barna i meningsfulle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tidlig inngripen er avgjørende for å lykkes med å inkludere alle i gode læringsprosesser i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2007). I barnehagen er disse prosessene i stor grad i leken, da vi vet at den er barnas viktigste aktivitet og at den er avgjørende for å lykkes med å skape følelse av tilhørighet til fellesskapet (Flatén, 2005; Øksnes og Sundal, 2018). Når vi videre vet at konsekvenser av innagerende atferd i et lengre perspektiv kan være psykiske lidelser, forsterkes teoriene og refleksjonene om at tidlig inngripen kan gjøre store forskjeller.

Deltaker B fokuserte i mange av spørsmålene på lek, og beskriver det som den viktigste arenaen i barnehagen med tanke på å lykkes med å skape inkluderende fellesskap.

Deltaker B: «I vår barnehage erfarer vi at den beste måten å få inkludert de tilbaketrukne barna er gjennom lek.»

Disse erfaringene gir mening når vi har kunnskaper om lekens betydning for barnehagebarn, og at det er deres væremåte og livsform (Øksnes & Sundsdal, 2018).

Videre trakk alle tre deltakerne frem relasjonsarbeid barn-voksen og barn-barn som essensiell. Videre utdypet to av deltakerne at barn med innagerende atferd foretrakk noen få andre barn, og noen få voksne på avdelingen.

Deltaker C: «Jeg opplever at opplevelse av tilhørighet til fellesskapet avhenger om du har noen gode relasjoner til andre barn. Bare de har noen gode, de behøver ikke ha alle. I forhold til relasjoner med voksne, erfarer jeg at så lenge de har noen få voksne som ser de og anerkjenner atferden deres så skaper det trygghet.»

Flaten (2015) trekker frem at det er godt for alle barn å oppleve en følelse av samhörighet, og at det er helt nødvendig for barn med innagerende atferd å kjenne på å være et likeverdig medlem av en gruppe. Personalet i barnehagen må ha kunnskaper på hvordan de skal arbeide med å gi barnet troen på seg selv og kjenne seg som en verdifull deltaker i fellesskapet. I dette arbeidet må personalet skape trygge relasjoner til barna, og videre hjelpe de til å etablere relasjoner med andre barn. Et slikt arbeid kan bidra til å styrke barnets selvoppfatning og mestringsfølelse (Brandtzæg et al., 2015; Ogden, 2022).

I søken etter informantenes forståelse av hva som var avgjørende i inkluderingsarbeidet kom stabile og kjente voksne frem i et av intervjuene.

Deltaker B utdyper: «Hvis vi har noen nye og ukjente voksne inne på avdelingen kan vi se at disse barna får sperringer i situasjoner de tidligere har taklet greit med kjente voksne.»

Videre trakk alle tre deltakerne frem at det er viktig at de voksne arbeider ut ifra barnas forutsetninger med mål om at de skal kjenne tilhørighet til fellesskapet i barnehagen. Her pekte en av deltakerne på at barna måtte bli sett og møtt på en tilpasset måte, med et mål om at barna skulle

kjenne anerkjennelse for deres atferd og fremtoning. En annen deltaker fulgte i samme spor med å trekke frem at de voksne måtte være til stede og deltakende i leken, med mål om at barna skulle oppleve mestring og glede gjennom sosiale interaksjoner. Den tredje deltakeren trakk frem tilpasset kommunikasjon som en sentral faktor i hva deltakeren tenkte var viktig i arbeidet med å skape et barnehagemiljø som bygget på anerkjennelse og tilhørighet.

Deltaker B: «Hun tar ikke verbalt kontakt ved behov, vi voksne må tolke og lese på henne at hun trenger noe. I samtaler med barn må de voksne være mellomledd, og hjelpe henne slik at hun slipper den pinlige stillheten. Når den kommer blir hun enda mer stille. Hun lyser opp når jeg hjelper henne og legger til rette for at hun kan delta i samtaler med andre barn.»

Deltaker B sitt arbeid her kan sees i sammenheng med Ogdens (2022) teori om iverksetting av miljøtiltak som kan virke inkluderende, helsefremmende og redusere omfanget av psykiske helseproblemer. Her beskriver Ogden (2022) at de voksne kan bidra til å styrke barnas selvoppfatning og mestringsforventninger gjennom positiv atferdsstøtte, anerkjennelse og oppmuntring. Når deltaker B er en positiv atferdsstøtte for barnet, og hjelper henne til å kommunisere med de andre barna så anerkjenner hun barnets frykt for å prate, og hjelper henne til å delta i samtaler med andre barn. Det kan tenkes at dette arbeidet oppmuntrer barnet til å på sikt ha mot til å delta mer verbalt.

I dialogen under forskningsspørsmål 1 som tar for seg forståelsen av hvordan man skal legge til rette for inkluderende fellesskap trakk deltaker A frem arbeid ut ifra trygghetssirkelen (figur 2), som også er vist til i et eksempel på side 38, som sentralt. Deltaker A beskrev arbeidet gjennom erfaringer med et tilbaketrukket barn:

Deltaker A: «Vi brukte tid på å se og støtte barnet. Vi arbeidet med å være denne basen, og se hvordan vi kunne hjelpe barnet med å komme i situasjoner hvor det turte å utforske og prøve seg litt mer frem. Dette var grundig metodisk arbeid, hvor vi la mye energi i hvordan vi skulle støtte barnet i å utforske avdelingen og leke og danne relasjoner med andre.»

Deltaker A utdyper at de så effekt ved dette metodiske arbeidet, og så etter en stund et tryggere barn som turte å ta mer plass.

4.1.4 Innagerende atferd sett i sammenheng med psykisk helse

I søken etter informantenes forståelse av inkludering av barn med innagerende atferd trakk jeg inn psykisk helse. Alle tre deltakerne var enstemmig på at de så denne atferden i sammenheng med psykisk helse. Deltaker B utdypet at den anså atferden som belastende. Her trekkes frem at det å ikke oppleve anerkjennelse for ens atferd påvirker selvfølelse og hva man tenker om seg selv.

Deltaker B: «Det belaster dem, da du tydelig virker utrygg. Det er en redsel som er altomfattende i hverdagen. Jeg opplever at redselen påvirker nye situasjoner i hverdagen, og jeg er redd barnet skal få det verre nå som det skal over i skolen snart.»

Deltaker C peker også på en atferd som preges av utrygghet og redsel. Deltakernes refleksjoner omkring en atferd preget av frykt og redsel kan vi se i lys av at barn med innagerende atferd strever med angstlidelser. Begrunnelsen for dette finner vi i Ogdens (2022) teorier om at angstlidelser dreier seg om subjektive følelser som frykt og redsel. Deltakernes erfaringer finner ytterligere støtte i Ogden (2022) når han forlenger med å skrive at denne redselen og angsten kan bidra til at barn trekker seg tilbake sosialt.

Deltaker C sitt hovedfokus under spørsmål om psykisk helse er rettet mot manglende ventilering av følelser, og at det i stor grad påvirker et menneskes psykiske helse.

Deltaker C: «Når du ikke får ventilert dine følelser, men at de heller stenges innover i deg, skaper det et tankemønster som fort kan bidra til psykisk uhelse. Jeg ser at barna med innagerende atferd har manglende tro på seg selv i sosiale situasjoner, de opplever ikke mestring. Slik vi leser faglitteraturen kan dette påvirke læringsmuligheter.»

Nyborg og Mjelve (2017) trekker frem at et tilbakeholdent mønster av tanker og følelser kan skape misforståelser hos både jevnaldrende barn og voksne i barnehagen. I forlengelse av dette peker Barsøe (2017) på at andres barns opplevelse av at barn med innagerende atferd ikke ønsker kontakt er misvisende, og at det kan handle om frykt og redsel. Disse misforståelsene kan vi se i sammenheng med at deltaker C erfarer at de ikke opplever mestring i sosiale situasjoner. Når vi i tillegg vet at disse barna blir opplevd som selvsentrert og at de i den forbindelse ikke blir oppsøkt for lek, kan det naturlig nok gjøre noe med barnets tro på seg selv, og som lekekamerat (Flatén, 2015).

Med kunnskaper om lekens betydning for barnets læring og utvikling, kan vi tydelig se sammenhenger med deltaker C sine refleksjoner om at sosial mestring påvirker læringsmuligheter (Flatén, 2015).

Deltaker A trekker frem at det ofte er vanskelig å få grep på hva barn med innagerende barn tenker og ønsker. De blir ofte misforstått, og et slikt mønster skaper en usikkerhet. I forlengelse av denne usikkerheten beskriver deltaker A at det kan påvirke barnets opplevelse av egen rolle i barnegruppen. Deltakeren peker på at dette preger humør og livsglede, og ønske og vilje til å leke og utfolde seg. Personalets opplevelse av at det er utfordrende å få grep om de skal gjøre for å gi barna en følelse av å bli sett og hørt, og gi de en følelse av tilhørighet kan vi se i lys av Lund (2012) som skriver at forskning viser lite til forebyggende tiltak rettet mot barn med innagerende atferd.

Deltaker A: «vi mennesker er sosiale vesener, og våre relasjoner til andre mennesker og hva vi tenker om disse relasjonene har mye å si for vår psykiske helse. Jeg ser at de innagerende barna ofte strever sosialt, og i den sammenheng ser jeg at en slik atferd potensielt kan påvirke menneskers psykiske helse.»

Deltaker A sine refleksjoner finner støtte i teori som beskriver at barns utvikling av god psykisk helse er en relasjonell prosess, hvor i hovedsak samspill med andre mennesker er den viktigste faktoren (Drugli og Lekhal, 2018).

Felles for refleksjoner under dette punktet er at alle deltakerne mener at den innagerende atferden er belastende for barnet, og kan sees i sammenheng med psykisk helse. Forskning er i tråd med disse betraktningene, da det pekes på at konsekvenser av denne atferden kan være utvikling av psykisk uhelse og psykiske lidelser (Goodwin, Fergusson & Horwood, 2004).

4.2 Barnehagelæreres arbeid med inkludering av barn med innagerende atferd

Dette delkapitlet tar for seg barnehagelærers praksis omkring arbeidet med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd. Delkapitlet presenterer arbeidsmetoder de benytter seg av, hvordan de ser sin rolle for å lykkes med arbeidet og hvordan deres praksis når de mistenker at den innagerende atferden hemmer barnets læring og utvikling.

4.2.1 Arbeidsmetoder for å inkludere barn med innagerende atferd

Deltaker A trakk i dette underkapitlet også frem det relasjonelle, hvor deltakeren i denne delen fokuserte på seg selv som det viktigste verktøyet i arbeidet med å inkludere. Dette kan vi se i sammenheng med Brandtzæg et al. (2015) og Lyngseth og Mørland (2022) når de skriver at personalet må arbeide for å skape trygge relasjoner til barna, hvor de er oppmerksomme på barnas behov og følelser, som videre bidrar til at de kjenner seg forstått og verdsatt. På denne måten kan vi se at personalet lykkes med å skape inkluderende fellesskap. Ut fra et spesialpedagogisk ståsted innebærer inkluderingen variasjon og respekt for ulikhet. Videre utdypet deltakeren arbeid med samspill og fokus på å støtte barnegruppen i å forholde seg til hverandre på en god måte, som essensielt. I tillegg trakk deltakeren frem tilrettelegging av det fysiske miljøet slik at det innbyr til deltakelse. Her påpekte deltakeren at for de innagerende barna betydde det ofte trygge voksne på gulvet og rolige omgivelser.

To av deltakerne fremhevet at de voksne måtte være tilgjengelig og tilstede, da barn med innagerende atferd viser stor grad av voksenavhengighet. Den ene deltakeren beskrev at barnet var avhengig av en voksen tett på for å tørre å ta initiativ, og for å holde kommunikasjon gående med andre barn. Dette støttes i teori om at det viktigste for barns trygghet og trivsel i barnehagen er tilgjengelige voksne (Brandtzæg et al., 2015).

Deltaker B: «En tilstedeværende og oppmerksom voksen kan utgjøre en stor forskjell, i form av å se de små signalene og gjøre de forståelig for øvrige barn.»

Deltaker A: «Disse barna trenger ekstra hjelp og støtte for å bli med på aktiviteter, eller for å få til å delta. De trenger ekstra bekreftelse og støtte for å slippe seg løs og ta plass i gruppen.»

Deltakeren B trakk videre frem et eksempel på at de andre barna ofte trakk seg unna det stille barnet på grunn av at de opplevde manglende respons på sine initiativ til kommunikasjon og lek. Forskning sier at barn med innagerende atferd ofte er selvkritisk og bruker mye energi på å vurdere seg selv i sosiale interaksjoner. Dette kan føre til at andre barn opplever disse barna som selvsentrerte, og dermed ikke oppsøker de for å leke (Flaten, 2015; Ogden, 2017). Denne misforståelsen kan skape store konsekvenser for barn med innagerende atferd, i form av at opplevelsen av å ikke bli oppsøkt

og inkludert i lek gir barna en sosial sårbarhet som gir de økt risiko for å bli utsatt for mobbing (Nyborg og Mjelve, 2017). I disse situasjonene er det avgjørende med kompetente voksne som har kunnskaper om barn med innagerende atferd, og at manglende respons i mange tilfeller ikke er synonymt med at de ikke ønsker å leke. Det er av betydning at de voksne har kjennskap til at det ofte handler om frykt for å bli avvist eller mobbet. I dette arbeidet vil det være nyttig med nære voksne som kan fungere som en positiv atferdsstøtte i lek, som bygger på ros og oppmuntring (Ogden, 2022). Her vil jeg påstå, med støtte i Brandtzæg et al. (2015) og Cain (2013), at tilrettelegging i form av smågrupper kan være et godt alternativ for å gi barnet sosiale mestringsopplevelser. Dette vil i tillegg gi de voksne gode muligheter til å observere barnas behov og forståelse av hva som er givende sosialt for barnet. Teorien om smågrupper som alternativ finner også støtte i Tadjuddin et al. (2020) sin studie som trekker frem at barn med innagerende atferd har vanskelig for å takle situasjoner der det er mange mennesker. De peker videre på hvordan de voksne tilrettelegger for barna, i form av å lære med få eller mange barn til stedet, påvirker barnas trivsel og utvikling av sosiale ferdigheter.

Deltaker A: «I overganger i barnehagen må vi voksne se på hvordan vi posisjonerer oss for at barnet skal se lekemuligheter, tørre og ha mulighet til å gå i lek og ha en voksen nært og tilgjengelig om det har behov for det. Vi har utfordret barna gjennom disse tiltakene inspirert av trygghetssirkelen.»

Når vi ser dette eksempelet med trygghetssirkelen som fundament, ser vi at de voksnes posisjonering vitner om den trygge havnen som viser tilgjengelighet og er en nær voksen med mål om å skape trygghet slik at barnet tørr å se lekemuligheter. Tryggheten som skapes gjennom tilstedeværelse, fordrer å skape mot til utforskning. Som modellen illustrerer, er dynamikken mellom avhengighet og selvstendighet sentral. Deltaker B trakk også frem en erfaring vi kan se i lys av trygghetssirkelen (Brandtzæg et al., 2015).

Deltaker B: «Vi voksne må være deltakende og hjelpe til i leken slik at den ikke stopper opp. Kommunikasjon kan ofte bli en utfordring, og da må vi voksne hjelpe barna slik at de kommer videre med leken. Når vi opplever at barnet mestrer leken og de er godt i gang, er vi opptatt av å skjerme den gode leken. Da er vi bevisste på å la denne leken lekes i fred, og holde de andre barna unna. Vi opplever da at barnet tørr å bruke stemmen sin.»

Deltakeren beskrev at de ofte hjalp barnet inn i lek, og var oppmerksom på når relasjonene og leken virket trygg nok til at de voksne kunne trekke seg ut, og barnet mestret leken på egenhånd.

Trygghetssirkelens mål skinner også gjennom eksempelet når deltaker B beskriver at de aldri forlot rommet selv om barnet mestret leken, de var alltid tilgjengelige og oppmerksomme på om barnet hadde behov for nærhet eller støtte i leken (Brandtzæg et al., 2015). Personalets fokus på eget ansvar for å legge til rette for at barn med nedsatt funksjonsevne får delta i sosial lek hvor de selv skal ha mulighet til å bestemme skinner igjennom i deltaker B sine betraktninger (Sjursen, 2021).

Deltaker B påpekte at den eneste arenaen de opplevde å lykkes med inkluderingsarbeidet med barn med innagerende atferd var gjennom lek. Flatén (2015) skriver at lek er den viktigste aktiviteten i barns liv, og er barnets viktigste læringsarena. Deltaker B utdyper videre at det er gjennom leken de kan oppleve «lysglimt» hvor barnet tørr å uttrykke seg og ta plass. Flaténs (2015) teorier støtter disse erfaringene gjennom presiseringen om at god samlek gir følelse av samhörighet med andre, og er en helt nødvendig opplevelse for barn med innagerende atferd. Deltaker B presiserer at dette kun fungerer sammen med noen få barn, og stort sett de samme barna. Dette kan vi se i lys av Cain (2013) og Brandtzæg et al. (2015) sine beretninger om at barn med innagerende atferd fungerer best i små grupper.

Deltaker C trakk også frem leken og det mulighetsrommet for deltakelse den kan gi for barn med innagerende atferd. Deltaker C hadde samme opplevelse som deltaker C med små grupper, og presiserte at de opplevde at det ofte bare fungerte når barnet med innagerende atferd kun hadde med seg ett barn til.

Deltaker C beskriver nærmere: «Vi må skape et lekemiljø basert på barnets behov og interesser. Da tenker vi både på hvem som skal leke sammen med barnet, og hvor de leker. Vi arbeider etter en filosofi som tar for seg at når leken legges til rette som beskrevet nå vil det gi følelse av verdi og mestring for barnet.»

Deltaker C trekker også frem tilgjengelige voksne gjennom hele barnehagedagen, og at det er en nødvendighet for å lykkes med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd. Refleksjonene til deltaker C omkring små grupper og tilstedeværende voksne finner støtte i Brandtzæg et al. (2015) sin teori om at små grupper bidrar til at de voksne har bedre forutsetninger

for å være oppmerksom på hvert enkelt barns behov, og gir de bedre muligheter til å forstå barnet og følge opp barnet der de trenger det.

Flaten (2015) peker på tilgjengelige voksne som hjelper til med å bygge trygge og gode relasjoner som avgjørende for leken til barn med innagerende atferd. Deltaker B beskriver videre at dette er tidskrevende arbeid, hvor de er avhengige av å legge en god plan for å lykkes med det. Disse refleksjonene og uttalelsene om at de voksne kjenner på å måtte være konstant til stede for å holde leken i gang indikerer at oppfølgingsjobben omkring relasjonsbygging hos barn med innagerende atferd kan by på utfordringer i forhold til tid. Flaten (2013) skriver at veksling mellom samlek og parallelek er en god måte å dekke sosiale behov hos barn med innagerende atferd uten at det blir for slitsomt for barnet. Å se erfaringene i lys av Flatens teori kan gi barnehagelærere kunnskap om at disse barna også har behov for å trekke seg tilbake og leke for seg selv, og når de opplever at barn med innagerende atferd faller ut av leken er det ikke alltid hensiktsmessig å “leke de inn” igjen. Å se presentert teori og praksis i sammenheng her indikerer at balanse er et fordelsmessig nøkkelord å arbeide etter for å legge til rette for barn med innagerende atferd sin lek. Med bakgrunn i presentert teori kan jeg fortolke at personalet kan oppnå å dekke barnets behov for lek og hvile, hvis de lykkes med å skape denne balansen.

4.2.2 Barnehagelæreres rolle i arbeidet med å skape inkluderende fellesskap

Alle tre deltakerne trakk frem voksne som har kunnskaper om relasjonsbygging som avgjørende for å skape inkluderende fellesskap. Både arbeid med relasjoner mellom barn, og relasjoner mellom barn og voksne. Drugli og Lekhal (2018) beskriver at barnehagebarns relasjoner til de ansatte i barnehagen er sentrale for barnas psykiske helse.

Noe som gikk igjen i intervjuet med deltaker A var fokuset på oppmerksomme voksne som ser stille initiativ og ønsker, og løfter de. I forlengelse av Drugli og Lekhals (2018) teorier ovenfor om de voksnes rolle i relasjonsarbeidet for barnets psykiske helse, er de tydelige på at de ansatte må justere sin væremåte og det som skjer i samspillet, og på den måten påse at barnets behov blir ivaretatt. Denne teorien beskriver deltaker As tanker om at de voksne må justere både egen væremåte og miljøet rundt barnet slik at de andre barna får med seg barn med innagerende atferds stille initiativ, og gi de mening både for barnet selv og øvrige barn.

Deltaker A presiserte: «Gi barnet mulighet til å delta og vær oppmerksom på uttrykk og handlinger, og gi det verdi. I kraft av hva man vektlegger. Og ikke slutte å forvente deltakelse. Ikke vis anerkjennelse for barnets personlighet ved å ikke forvente deltakelse, men vis med måten du henvender deg til barnet at her er det åpent for det. Ikke krev svaret, men skap de mulighetene. At det er et mulighetsrom for å ta plass.»

Cain (2013) trekker frem at barn med innagerende atferd bør oppmuntres til å være sosialt aktive og delta, men at de voksne bør unngå å presse de til deltakelse. Deltaker C trakk også frem interessante refleksjoner på dette feltet.

Deltaker C: «De voksne må være oppmerksom på små signaler, da barn med innagerende atferd ofte kommuniserer gjennom kroppsspråk. Jeg erfarer at blick ofte blir brukt når de skal melde ifra om sine behov. Da er det viktig at vi voksne får med oss dette, og løfter disse signalene slik at barnet får en mer tydelig stemme i gruppen.»

Slik jeg ser det kan refleksjonene til deltaker A og C drøftes i lys av teorier om at inkludering handler om at alle barn skal erfare at de får medvirke i eget barnehagetilbud, og vi er nødt til å se mangfoldet som en berikelse. I lys av dette må barnehagepersonalet ha kunnskaper om hvordan de skal skape mulighetsrom for deltakelse for alle. Dette fordrer fleksible løsninger som ivaretar barnas ulike forutsetninger. Om personalet lykkes i å skape dette mulighetsrommet for alle, kan en gevinst ved dette være at barna utvikler toleranse og respekt for forskjellighet (Kunnskapsdepartementet, 2020).

En av deltakerne bygger videre på at de voksne må se muligheter i hverdagen til å legge til rette for lekegrupper.

Deltaker B: «Når vi skal kle på oss å gå ut, så kan man la det tilbaketrukke barnet sammen med et barn vi vet det liker å leke med, være inne en liten stund alene. Det handler om å bruke de mulighetsrommene som er.»

Disse refleksjonene er i tråd med tidligere presentert teori om at inkluderende fellesskap fordrer voksne som evner å se fleksible løsninger. Disse fleksible løsningene må bidra til at barnehagetilbudet ivaretar barnas ulike forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Å se mulighetsrom for lekegrupper i en hektisk barnehagehverdag, kan anses som å legge til rette for å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd. Begrunnelsen er at da får de lekt med færre barn og roligere forhold, som vi vet er avgjørende for deres trivsel og velvære (Cain, 2013).

Deltaker C erfarer at barn med innagerende atferd ofte tiltrekkes rolige voksne. De voksne som ikke stresser rundt, men tar seg tid til å sitte på gulvet med barna. Deltaker A følger opp denne erfaringen med å fokusere på viktigheten av å ta seg tid til å gi muligheter for nonverbal deltakelse. Her eksemplifiserer deltaker A med å fortelle om når en satt med noen barn og skulle synge. De andre barna kom med mange forslag til sanger, det stille barnet trommet litt i bordet. Da skjønnte deltakeren at barnet ville synge en sang de brukte å synge, hvor de trommet i bordet underveis i sangen. Her var deltakeren oppmerksom på initiativet, og løftet det opp i barnegruppa i form av å sette i gang med denne sangen. Deltaker As fokus på å løfte det nonverbale uttrykket kan vi se i sammenheng med Hvidstens (2021) teorier om at det nonverbale kroppsspråket forteller mer enn vi verbalt uttrykker.

To av deltakerne fokuserte også på at det er avgjørende å verdsette forskjellighet, og ikke presse noen til å være noen de ikke er komfortabel med å være. Disse deltakerne var tydelige på at anerkjennende voksne som viste forståelse og rom for atferden til barn med innagerende atferd var avgjørende for at disse barna skulle kjenne tilhørighet til fellesskapet. Nordahl et al. (2005) peker på at et inkluderende fellesskap må bygge på holdninger om at det normale er forskjellighet. Disse holdningene bidrar til å etablere en kultur som bygger på verdier om å arbeide for at alle skal oppleve å høre til. Deltakerne presiserte at de var opptatt av å være oppmerksom på gode egenskaper, og løfte de opp i barnegruppen. Dette beskrev en av deltakerne som en metode for å gjøre de andre barna oppmerksom på barnets styrker, som videre kunne bidra til å gjøre barnet til en attraktiv lekekamerat.

Videre under forskningsspørsmål 2 som tar for seg det praktiske arbeidet, presiserte to av deltakerne at tid og ressurser er en stor utfordring med inkluderingsjobben. Deltaker B beskriver overnevnte arbeidsmetoder som tidskrevende. Deltakeren beskriver videre at barn med innagerende atferd ofte

har behov for en voksen tett på hele dagen, og det dekker ikke bemanningsnormen. Deltaker C følger opp og beskriver at de er observante på disse barna og har mange tanker om hvordan de skal arbeide for å skape inkluderende fellesskap, men at tiden sjelden strekker til. Deltaker C forteller også at de opplever å være for få voksne i forhold til utfordringer og behov i barnegruppen.

Deltaker C: «vi har ikke tid til å være undersøkende, gjennomføre systematiske observasjoner, sette i gang tiltak og evaluere. Vi opplever ofte å måtte få kontroll på de barna med utagerende atferd før vi kan sette i gang med de med innagerende atferd.»

Disse erfaringene kan sees i tråd med utfordringer barnehagelærere står ovenfor, med en stor barnegruppe hvor alle barn har ulike behov. Det er ikke nok voksne på avdelingene til å dekke alle behov samtidig, og de må dermed møtes etter behov. De minst prekære må ofte vente. I deltaker C sin beskrivelse ovenfor kan det tenkes at barn med innagerende atferd vurderes til å ha mindre prekære behov enn barn med utagerende atferd (Brandtzæg et al., 2015).

4.2.3 Mistanke om at innagerende atferd hemmer barnets utvikling og læring

Basert på at dette forskningsprosjektet er forankret i det spesialpedagogiske feltet, og tar utgangspunkt i når den tilbaketrukne og stille atferden går på bekostning av utvikling og læring, var jeg interessert i å se nærmere på praksisen til barnehagelærere når de mistenker at nettopp forsinket utvikling er utfallet av en hverdag preget med tilbaketrukkethet. I kapittel 2.4.2 presenterer jeg en modell for samarbeid om identifisering og tiltak i barnehagen (Nilsen, 2014). Den nevnte mistanken kan vi plassere i øverste bolke i modellen.

Alle tre deltakerne trekker frem at de innkaller foreldre til samtale, og drøfter problemstillingen i personalgruppen. En av deltakerne trakk også frem at en drøftet i ledergruppen (pedagogiske ledere og styrer i barnehagen) i tillegg. Her ser vi andre bolke i modellen som tar for seg samarbeidet frem mot identifisering. Denne bolken har to sidebolker som presenterer informasjon til ledelsen og samarbeid med foreldre. Disse bolkene fordrer å gi personalet et større bilde av utfordringene. Informasjon til ledelsen er essensielt da det er styrer i barnehagen som har det formelle ansvaret om bekymringen skulle ende i en henvisning (Nilsen, 2014). Tidlig involvering av foreldre er avgjørende for å lykkes med å ivareta barnets behov. Om foreldresamarbeidet er bygget på åpenhet og tillit er det større sannsynlighet for at prosessen frem til tredje bolke, som er identifisering av barnets vanske- eller problemområde, vil være mer effektivt. Om foreldrene kjenner på tillit til de observasjonene og

vurderingene barnehagen gjør, er det stor sannsynlighet for at de vil være mer villig til å la barnehagen sette i gang tiltak. Alle tiltak skal skje i samråd med foreldre (Nilsen, 2014).

Deltaker A: «Jeg har erfaringer med foreldre som har uttrykt bekymring for barnets stille atferd. Jeg har også erfaring med foreldre som blir overasket over at barnehagen bekymrer seg for denne problemstillingen.»

Deltaker B: «Jeg har erfaring med foreldre som er veldig avslappet til problemstillingen, og ønsker ikke at vi i barnehagen skal gå videre til andre instanser. Foreldrene har vært overbevist om at hvis barnet ikke får venner i barnehagen så vil det ordne seg på skolen. Jeg har også erfaring med at foreldre med barn som utagerer roper høyere. De oppsøker hjelp. Det gjør ikke foreldre til barn med innagerende atferd.»

Dette kan forstås som at foreldre med barn med utagerende atferd kjenner på et fellesskap i form at det er mer «vanlig» å ha barn med disse utfordringene. Ifølge eksempelet til deltaker B og Flaten (2015) sin teori om at foreldre til barn som er tilbaketrukket og strever med det sosiale kjenner på skyldfølelse, kan det tenkes at disse foreldrene kjenner seg alene og føler på skyld ovenfor barnets atferdsvanske.

Deltaker C: «Jeg har erfaringer med at foreldrene har veldig lik personlighet som barnet, og tenker at det vil gå fint for barnet for det gjorde det med dem. Jeg har også erfaringer med foreldre som selv er bekymret for barnet, det gjør oppfølgingsjobben enklere.»

Deltaker C sin erfaring kan vi se i lys av Flaten (2015) sine betraktninger om at foreldre ofte kan kjenne på egen angst i disse foreldresamtalene, der personalet i barnehagen ønsker å utfordre barnet til å eksponere seg. Denne mulige sammenkoblingen kan ses når deltaker C beskriver at foreldrene ikke ønsker at barnehagen skal sette i gang videre undersøkelser eller tiltak, da de mener barnet må få lov å være stille og tilbaketrukket. Her kan det mulig være bakenforliggende at foreldre med samme atferdsuttrykk kjenner på et ubehag gjennom barnet sitt, da de selv ikke ville vært komfortabel med å utfordres til å eksponere seg.

Deltaker C trakk videre frem at samarbeid med foreldre er essensielt for å skaffe seg et helhetsbilde av barnets utfordringer. Disse refleksjonene kan vi se i sammenheng med Lund (2012) når hun fremhever at atferden alltid påvirkes av relasjoner og kontekst. Disse erfaringene eksemplifiserte deltaker A også når en beskrev et barn med innagerende atferd i barnehagen som viste lite følelser. Og på den andre siden beskrev foreldrene et voldsomt sinne hjemme. Det er interessant å reflektere omkring hvorvidt den innagerende atferden barnet viste i barnehagen, som kjennetegnes av følelser som vendes innover mot en selv, var grunnen til at barnet avreagerte når det kom hjem (Lund, 2012). I så tilfelle støttes dette eksempelet av Lund (2012) sin teori om at barnehageansatte ikke kan definere en atferdsvanske kun basert på observasjoner en gjør i barnehagen.

Felles for alle tre deltakerne er at ingen av de har henvist barn på bakgrunn av innagerende atferd. To av deltakerne gjenforteller at de har drøftet slike problemstillinger med PPT, men blitt veiledet på arbeidsmetoder og betrygget om at det ikke er grunn til bekymring. En av deltakerne beskriver og ha arbeidet hardt med å få PP-tjenesten inn på observasjon, men møtt motstand. I bolk fire av modellen har dermed deltakerne kommet til tiltak, men ikke henvisning. Tiltak handler om at man arbeider ut ifra de ressurser man har i barnehagen, da man ikke finner grunnlag for å henvise på bakgrunn av barnets problemområde (Nilsen, 2014).

En av deltakerne trekker frem at en har ingen kunnskap om innagerende atferd, og konsekvenser av atferden. Deltakeren har dermed ikke tenkt at det er en mulighet å kunne søke hjelp fra andre instanser for denne type problemstilling. En av de andre deltakerne beskriver også at barnehagen en jobber i har for liten kunnskap om denne gruppen, og hvordan de skal arbeide med disse barna. På den andre siden sier samme deltaker:

Deltaker C: «Jeg merker at pedagogene i barnehagen er mer opptatt av og undersøkende når det gjelder de stille barna. De har fått mer plass på fagmøter de siste årene.»

Alle deltakerne bruker eksempler om barn med utagerende atferd i intervjuene. Det går igjen hos alle at disse barna stjeler tid og oppmerksomhet fra de voksne, som videre går på bekostning av barna med innagerende atferd.

Deltaker A: «Barnehagelivet er travelt, og de stille barna havner ofte i sidesynet fordi de ikke påtvinger seg oppmerksomhet. De taper ofte oppmerksomheten mot de barna som krever deg fullt og helt.»

Videre peker deltaker A på at det ofte rettes fokus på at disse barna er stille og liker det slik. Og at grunnen til at det tas for lite tak i er at dette atferdsuttrykket ikke går ut over noen av de andre barna. Deltaker C trekker frem at det rettes mer fokus på de utagerende barna fordi de høres og sees mer, og skaper en mer slitsom hverdag for de voksne.

Deltaker C: «Det er jo hos barn med utagerende atferd det brenner, og da blir barn med innagerende atferd glemt.»

Deltaker B er i samme spor som de andre deltakerne, og uttrykker fortvilelse over situasjonen.

Deltaker B: «Jeg har nok aldri henvist denne gruppen fordi man har tenkt at det ikke er så viktig. Det er ekkelt å si det. De forstyrrer ikke, de krever ikke, de sliter deg ikke ut i det hele tatt, de gjør det de får beskjed om. Man har også barn med utagerende atferd oftere.»

Til sammenligning har alle tre deltakerne flere erfaringer med å henvise barn med utagerende atferd. Alle deltakernes utsagn angående sammenligning av det innagerende og det utagerende atferdsproblemene bekrefter Lund (2012), Ogden (2017) og Befring og Uthus (2019) sine teorier om at det innagerende atferdsproblemet taper kampen om oppmerksomhet mot utagerende atferd. Presentert teori støtter deltakerne i at barn med innagerende atferd ikke er til forstyrrelser for omgivelsene, og at de voksne må ta grep om det utagerende atferdsproblemet først da det skaper utfordringer for andre barn og aktiviteter. I deltaker Bs utsagn om at vedkommende ikke opplever å ha barn med innagerende atferd like ofte som barn med utagerende atferd strider imot undersøkelser som er presentert tidligere i oppgaven som viser til at omfanget er omtrent like stort (Nordahl, 2005). Dette kan forklares i at det innagerende atferdsuttrykket ikke skaper problemer for voksne og andre barn, og er dermed vanskeligere å oppdage. Et annet argument for at det kan være utfordrende å oppdage barn med innagerende atferd er at atferdssignalene kan være avdempet eller fraværende (Ogden, 2017). Viktigheten av å oppdage og prioritere arbeid med denne gruppen kommer til syne når Gjertsen (2013) skriver at atferden er svært belastende for den det gjelder. Det er viktig å ikke

forstå innagerende atferd som en atferd som ikke kommuniserer følelser og tanker, men at det stille og tilbaketrunkne barnet kommuniserer at det ikke har det bra (Sæteren, 2019).

4.3 Barnehagelæreres erfaringer med konsekvenser av at barn med innagerende atferd ikke blir inkludert

Dette delkapittelet tar for seg konsekvensperspektivet. Det retter fokus mot barnehagelæreres erfaringer med hvilke konsekvenser manglende tilhørighet til fellesskapet i barnehagen kan gi. Og det tar for seg barnehagelæreres refleksjoner omkring skolestart for disse barna.

4.3.1 Konsekvenser av manglende tilhørighet i barnehagen

Alle tre deltakerne trakk frem at de opplevde at innagerende atferd var vanskelig å ha tid og kapasitet til å oppdage og legge til rette for i en hektisk barnehagehverdag. Her er det relevant å trekke inn Ogdens (2022) teori om at utagerende atferd ofte viser seg i førskolealder, mens innagerende atferd ikke kommer klarere til uttrykk før i skolealder. Innagerende atferd øker med alder og utagerende minker, dette kan vitne om at det utagerende atferdsproblemet oppdages tidligere. Mulige årsaker til dette kan være mindre oppmerksomhet og tiltak til barn med innagerende atferd (Lund, 2004; Barsøe, 2017). Dette synliggjør viktigheten av at personalet i barnehagen har kunnskap om barn med innagerende atferd, for å kunne oppdage vansken og sette i gang tiltak.

Alle tre deltakerne hadde stort fokus på sosial kompetanse og relasjoner når vi beveget oss over i konsekvensperspektivet. To av deltakerne hadde erfart at når barn med innagerende atferd har falt utenfor fellesskapet opplever de vansker med å skape gjensidige relasjoner til andre barn. Dette er i tråd med Gjertsen (2013) og Ogden (2022) sine teorier om at disse barna har utfordringer med å skape stabile sosiale relasjoner med jevnaldrende. De faller ofte utenfor fellesskapet og går dermed glipp av sosiale erfaringer, og muligheter til å lære seg sosiale ferdigheter. Konsekvensene av dette kan være manglende gjensidige vennskap. Kvello (2008) trekker frem at manglende gjensidige vennskap innen femårsalderen kan bidra til utvikling av psykiske og sosiale vansker senere. Ruud (2012) sine teorier er i tråd med dette, når han påpeker at barn uten nære relasjoner og venner er i faresonen for å utvikle vansker.

En av deltakerne trakk frem at de opplever at de andre barna har mistet interessen for å leke med et barn med innagerende atferd, da de sjelden opplever å få respons. Flaten (2015) trekker frem at barn med innagerende atferd er selvkritiske og blir dermed oppfattet som selvopptatte. Dette stemmer til

en viss grad da deres oppmerksomhet er rettet mot en selv, og barnet kan virke uinteressert i å være sammen med andre. Andre barns opplevelse av manglende interesse hos barn med innagerende atferd fører til at det ikke blir like oppsøkende og inkluderende som de ellers ville vært. Når vi ser denne erfaringen i lys av Flatens (2015) teori kan vi se at barnets selvkritiske tanker bidrar til at de andre barna mister interessen for å leke. Det kan tenkes at dette bidrar til utenforskap, når vi vet at barn med innagerende atferd har utfordringer i forhold til sosiale initiativ, og dermed vil ha vansker med å reparere det bildet som andre barn danner seg av barnet.

Flatens (2015) refleksjoner støtter utsagn fra to av deltakerne, som trekker frem nettopp utenforskap. De peker på at barna har mistet mye sosial kompetanse i sitt utenforskap, og har utfordringer med å forstå de sosiale kodene. En av deltakerne trekker frem erfaringer med at utenforskapet tydelig har preget trygghet og trivsel i barnehagen.

Deltaker A: «Det å være innenfor/utenfor fellesskapet er essensielt i forhold til trivsel.»

Alle tre deltakerne har fokus på at når barn strever sosialt vil det påvirke barnas læringsmuligheter. Alle tre deltakerne beskriver erfaringer med at mestring og motivasjon for deltakelse henger tett sammen, og at de ser hvordan utenforskap hos barn påvirker deres motivasjon for deltakelse. Dette kan vi se i sammenheng med Nyborg og Mjelve (2017) og Nordahl et al. (2005) sine teorier i definering av atferdsvanske, hvor de skriver at det nettopp er en vanske når det kolliderer med forventninger og krav fra omgivelsene. I eksempelet ovenfor ser vi at barnet med innagerende atferd sine vansker blir forsterket på grunn av hva atferdsproblemet har bidratt til sosialt. Det har falt utenfor fellesskapet gjennom andre barns oppfatning av at barnet er uinteressert i å leke. Kollisjonen mellom atferd, og forventninger og krav fra omgivelsene er til hinder for sosial og faglig utvikling (Nyborg og Mjelve, 2017).

Deltaker A: «Vi vet at å havne utenfor fellesskapet påvirker barnas læringsmuligheter. Når lek er barnas fremste arena for læring i barnehagen, vil det gi store konsekvenser for læring å streve sosialt.»

Gjertsen (2013) trekker frem at barn med innagerende atferd kan ha manglende evne til læring som ikke kan begrunnes med fysiske forhold eller intellektuelt. I sammenheng med dette utsagnet og

presentert empiri ovenfor, er det interessant å trekke inn allerede presentert teori av Nyborg og Mjelve (2017) og Nordahl et al. (2005) som skriver at atferdsvansker kan handle om manglende samsvar mellom krav og forventninger som barn stilles ovenfor, og evnen individet har til å møte kravene. I eksempelet ovenfor og i litteratur om barn med innagerende atferd ser vi at de ofte strever sosialt, og trekker seg tilbake og sysler med sitt (Sæteren, 2019). I forlengelsen av dette er det relevant å trekke inn at sosial tilbaketrekking kan handle om lav sosial kompetanse og et lite inkluderende miljø. Dermed kan disse teoriene sees i sammenheng når atferdsvansken oppstår på grunn av manglende samsvar mellom krav/forventninger og evner, og at kjennetegnet sosial tilbaketrekking kan handle om blant annet lite inkluderende miljø. Konsekvensene av tilbaketrekkingen, og i verste fall isolasjonen, kan gi barna en sosial sårbarhet som gir de økt risiko for å bli utsatt for mobbing (Flaten, 2015 og Nyborg og Mjelve, 2017).

Deltaker C reflekterte over konsekvenser av innagerende atferd, hvor deltakeren trakk frem psykisk uhelse. Her finner deltaker C støtte i presentert forskning som beskriver at det er tydelig sammenheng mellom innagerende atferd og psykiske lidelser (Goodwin, Fergusson og Horwood, 2004). Samme deltaker trakk frem, som nevnt tidligere, manglende ventilering og visning av følelser som en grunn til at innagerende atferd kunne sees i sammenheng med psykisk uhelse. I den forbindelse kan vi se Brandtzæg et al. (2015) sin teori om at gjenkjenning og å skille mellom ulike følelser er en vesentlig dimensjon ved psykisk helse. Videre skrives det at denne læringen danner grunnlag for etablering av vennskap. Disse teoriene, i sammenheng med deltaker C sin erfaring, kan fortelle oss at manglende ventilering og visning av følelser, kan ha som en konsekvens at barn med innagerende atferd har utfordringer med å etablere vennskap.

Psykisk helse henger nært sammen med livskvalitet, og i den forbindelse er det av betydning å trekke paralleller mellom barn med innagerende atferds manglende tilhørighet til fellesskapet og livskvalitet. Hvor konsekvensene av dette kan være utvikling av psykisk uhelse (Drugli og Lekhal, 2018). Deltaker C fokuserte også på hva manglende tilhørighet til fellesskapet gjorde med selvfølelsen til barnet, og var bekymret for at den lave selvfølelsen var noe som potensielt kunne følge barnet inn i voksenlivet. Når vi vet at utvikling av god psykisk helse er en relasjonell prosess hvor samspill med andre mennesker er en viktig faktor, gir det en pekepinn på at deltaker Cs bekymringer er relevante (Drugli og Lekhal, 2018).

I forlengelse av konsekvensperspektivet trakk en av deltakerne frem en praksisfortelling som er av relevans for problemstilling og gjeldende forskningsspørsmål angående konsekvens av manglende inkludering i barndommen.

Deltaker C trakk frem en praksisfortelling om et menneske som i dag er en ung voksen, men som deltakeren hadde arbeidet med i barnehagen. I barnehagen var vedkommende et stille barn som gjorde lite ut av seg. Deltakeren beskriver at de på den tiden ikke hadde noen kunnskap om at det stille atferdsuttrykket kunne være problematisk for barnet. Nå i voksen alder erfarer deltakeren at vedkommende har liten tiltro til seg selv, og i arbeidslivet har behov for bekræftelse for hvert valg som skal tas. I samspill med vedkommende undrer deltakeren seg over om det kan være en kognitiv utfordring hos individet, da deltakeren opplever at vedkommende strever på dette planet. Deltaker C påpeker således at dette ikke kan identifiseres på noe vis, men kun er refleksjoner en gjør seg i møte med individet som nå er voksen.

Som presentert tidligere i oppgaven har psykisk helse blitt snakket mer om de senere årene. Barnehagens styringsdokument har i ny revidert versjon hatt større fokus på psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan tenkes at når vedkommende gikk i barnehagen var det lite kunnskap om innagerende atferd, og hvordan denne atferdsvansken kunne jobbes med. I den forbindelse finner jeg det relevant å trekke tidlig innsats inn i dette eksempelet, og se på mulige konsekvenser av å ikke ha kunnskaper til å ta tak i atferdsvansken.

I oppdagelse av vansker, har tidlige tiltak en forebyggende effekt (Lund, 2004). For å lykkes med tidlig intervensjon må personalet i barnehagen ha kunnskaper til å oppdage barn som strever. I dette arbeidet må det gjøres grundige observasjoner og kartlegginger, som ser til om det er noen funksjonelle sammenhenger mellom atferd og miljø, og videre legge til rette for at kartleggingens omfang er tilpasset barnets funksjonsnivå og problemets alvorlighetsgrad (Ogden, 2017). Kvaliteten på det tilbudet barna får i barnehagen legger grunnlaget for livet videre i utdanning og arbeid (Drugli, 2017). Ved tidlig intervensjon kan vi unngå at problemene blir for omfattende og fastlåste (Ogden, 2017). Inkluderingsjobben med barn med innagerende atferd, beskrevet som uten synlige funksjonshemninger, kan dog ifølge Ogden (2017) være vanskeligere enn med de barna som synlig har atferdsvansker. Dette begrunnes i at de som synlig har et aktivt behov for å utvikle den sosiale kompetansen blir sett, da eksempelvis barn med utagerende atferd.

Når vi ser presentert teori i sammenheng med praksisfortellingen ovenfor kan det forstås som at personalet i barnehagen ikke hadde kompetanse på det innagerende atferdsproblemet og dermed ikke reagerte på atferden. Det ble ikke satt i gang noen tiltak, og vedkommende hadde et barnehagetilbud som ikke var tilpasset ens funksjonsnivå og utfordringer. Dette preger individet i arbeidslivet i dag. Om problemene hadde vært mindre omfattende og fastlåste ved tidlig intervensjon vil kun bli spekulasjoner, men ifølge teori og empiri er det en mulighet at det kunne vært utfallet.

4.3.2 Tanker omkring skolestart

Valget om å ta med dette punktet begrunnes i at alle tre deltakerne ved jevne mellomrom nevnte overgangen til skole i intervjuene. Dette er tydelig noe som opptar en barnehagelærers tanker og til tider bekymringer i møte med barn med innagerende atferd.

Deltaker B kjente på bekymring for et førskolebarn med innagerende atferd sin overgang til skole. Barnet skulle starte på en skole med flere andre fra barnehagen, men hadde ingen relasjon til disse barna.

Deltaker B: «Det er større forhold og nye barn og voksne. Når jeg ser hvor sjenert barnet er i barnehagen, så får jeg klump i magen ved tanken på at barnet skal begynne på skolen.»

Videre begrunner deltaker B bekymringen sin ved at en opplever at barnets utrygghet er tydelig større i nye settinger. Deltaker B påpekte at bekymringen var så stor at en hadde vurdert om det ville vært til det beste for barnet å bli i barnehagen ett ekstra år.

Deltaker A vinklet tanker omkring skolestart annerledes. A delte deltaker B sine tanker angående større forhold, og at utfordringene relasjonelt fort kan vedvare eller bli større i skolen. Men deltaker A fokuserte også på at tiltak og handling fra lærere med kunnskaper på innagerende atferd kan gi barnet en god overgang til skolen.

Deltaker C delte bekymringene til de to andre, og fokuserte på lavt selvbilde som resultat av manglende inkludering. Deltaker C trakk igjen frem praksisfortellingen som er presentert ovenfor, og trakk dette eksempelet ut i liten tro på seg selv, både faglig og sosialt. Den usikkerheten som skapes i barna når de ikke blir sett og anerkjent for dem de er kan følge de ut i voksenlivet og være et bidrag til psykisk uhelse, beskrev deltaker C. Disse bekymringene finner støtte i Sæteren (2019) sine

beskrivelser av konsekvenser av innagerende atferd, der lav verdsetting av seg selv nevnes. Det trekkes også frem at de er i risikozonen for å utvikle angst og depresjoner.

I deltakernes refleksjoner omkring skolestart er det interessant å trekke inn Tadjuddin et al. (2020) sin studieundersøkelse på 60 førsteklassinger. Den viser til at barn med innagerende atferd, med sine utfordringer med å sosialisere og vansker med å takle situasjoner med en del folk, kan ha utfordringer i skolen. Der de sosiale utfordringene preger barnas lærings situasjoner. Tadjuddin et al. (2020) trekker videre frem at det er av stor betydning at lærerne tar individuelle hensyn og tilpasser undervisningsopplegget for best mulig læringsutbytte. Når vi ser denne studieundersøkelsen i sammenheng med presentert teori om at lek er barnehagebarns væremåte og viktigste aktivitet, gir det en pekepinn på at de sosiale utfordringene barna har i barnehagen med stor sannsynlighet vil følge de over i skolen (Øksnes og Sundal, 2018; Flaten, 2015).

Deltakernes bekymringer i forhold til større forhold, og nye mennesker finner støtte i Aslan (2018) sin studie som presenterer at barn med innagerende atferd har utfordringer med å tilpasse seg nye situasjoner og mennesker. En annen del av Aslan (2018) sin studie som kan sees i sammenheng med de relasjonelle bekymringene barnehagelærere har for barn med innagerende atferds skolestart, er når han peker på at de trekker seg sosialt tilbake for å takle egne følelsesmessige responser i ukjente sosiale situasjoner. Konsekvensene av dette kan være at andre barn ekskluderer de. I tillegg vet vi at både voksne og barn kan ha misvisende forestillinger om hvorfor barn med innagerende atferd er tilbaketrukket, som kan bidra til usikkerhet og misforståelser. Dette kan bidra til sosial isolasjon, som videre gjør gir barnet en sosial sårbarhet, som gir det økt risiko for å bli utsatt for mobbing (Nyborg og Mjelve, 2017).

Jeg har i dette kapitlet presentert prosjektets datamateriale, og drøftet det i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. I femte og siste kapittel vil jeg trekke ut hovedfunnene fra dette kapitlet, og videre se på resultatet og drøftingens betydning for det spesialpedagogiske fagfeltet.

5 Avslutning

Som presentert tidligere lyder oppgavens problemstilling slik: «Hvilke kunnskaper og erfaringer har barnehagelærere med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd?» I avslutningskapittelet vil jeg trekke frem sentrale funn, med mål om å besvare oppgavens problemstilling. Jeg vil strukturere kapittelets oppsett etter forskerspørsmålene, da de har vært retningsgivende gjennom analysen av datamaterialet. Til slutt har jeg en implikasjonsdel der jeg trekker frem hvordan min studie synliggjør områder det er behov for utfyllende og videre forskning.

5.1 Hovedfunn

5.1.1 Hvordan forstår barnehagelærere inkludering av barn med innagerende atferd?

I forhold til barnehagelærernes forståelse av hvorfor barn har innagerende atferd, kom både arv og miljø frem. Barnehagelærerne erfarte at noen barn hadde foreldre med lik atferd, og pekte dermed på at atferden var et resultat av det sosiale miljøet barnet vokste opp i. På den andre siden trakk en av deltakerne frem at barn med innagerende atferd hadde ekstroverte foreldre, og la vekt på at dette kunne indikere at det var noe iboende i barnet som bidro til atferden. I forlengelsen av dette eksempelet ble det også trukket frem at det kunne handle om utrygg tilknytning eller traumatiske opplevelser. Disse funnene er i tråd med det teorien viser om at det finnes mange ulike årsaker til innagerende atferd.

Alle tre deltakerne beskrev barn med innagerende atferd som sjenert, stille og noen gang nedstemt. De var unisont samstemt på at disse barna trakk seg sosialt tilbake, og stengte inne følelser. Et interessant funn rundt dette var en av deltakernes beskrivelse av at disse barna trakk opp i høyden, for bedre oversikt og kontroll. Alle tre deltakerne beskrev at den sosiale tilbaketrekkingen bidro til at de andre barna trakk seg unna, som ofte førte til at barn med innagerende atferd ofte havnet utenfor fellesskapet. Informantene så innagerende atferd i sammenheng med psykisk helse, og trakk frem at disse barna virker utrygge og redde med liten tiltro til seg selv i sosiale sammenhenger.

Felles for samtlige deltakere er at de trakk frem tidlig innsats i sin forståelse av hva som var viktig i inkluderingsjobben. En av deltakerne trakk frem at man må problematisere atferden, og at tiltak og handlinger krever kompetente voksne. En annen deltaker beskrev at tidlig innsats krevde systematiske observasjoner av barnet, for å kartlegge ressurser, utfordringer og behov.

Deltakerne har hatt lite og ingenting om barn med innagerende atferd på sine pedagogiske utdanninger, på bachelor- og masternivå. De beskriver kunnskaper på tematikk som erfaringsbasert.

5.1.2 Hvordan arbeider barnehagelærere med å inkludere barn med innagerende atferd?

Relasjonsarbeid og lek var fremtredende funn i søken etter informantenes arbeid med å skape inkluderende fellesskap. En av informantene trakk frem trygghetssirkelen som et nøkkelverktøy i arbeidet med å trygge og utfordre barnet til å delta i fellesskapet i barnehagen. En annen deltaker presiserte at det kun var gjennom leken at de opplevde at barn med innagerende atferd hadde mot til å ta plass og delta sammen med andre barn. Alle tre deltakerne la vekt på at disse barna trivdes best under rolige forhold, med få barn til stede. Derfor la de ofte opp til små lekegrupper, noe de opplevde fungerte for barna. To av deltakerne påpekte at barn med innagerende atferd hadde behov for en trygg voksen tett på hele tiden, som atferdsstøtte i daglige gjøremål.

Basert på at dette forskningsprosjektet er spesialpedagogisk forankret, er det et interessant funn at ingen av de tre deltakerne hadde henvist et barn med innagerende atferd, med mål om å få spesialpedagogisk hjelp. En av deltakerne har søkt veiledning fra PPT, men ikke fått medhold for sin bekymring. Alle tre deltakerne beskriver at barn med innagerende atferd ofte havner i sidesynet og blir glemt, til fordel for barn med utagerende atferd som mer aktivt stjeler de voksnes oppmerksomhet. I forlengelse av dette påpekte deltakerne at tid og ressurser var en utfordring i forhold til å oppdage, og å gjøre et grundig arbeid med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd. En av deltakerne har aldri hørt begrepet innagerende atferd før, og beskriver at en ikke har kunnskaper om at dette er en atferdsvanske og noe de kan søke spesialpedagogisk hjelp for.

5.1.3 Hva erfarer barnehagelærere kan være konsekvensene av at barn med innagerende atferd ikke blir inkludert i fellesskapet i barnehagen?

Som nevnt og vist til i kapittel 2 og 4 havner barn med innagerende atferd ofte utenfor fellesskapet. Konsekvensene av utenforskapet er at de kan oppleve vansker med å skape gjensidige relasjoner til jevnaldrende. Ytterligere konsekvenser av dette er at de går glipp av sosiale erfaringer og muligheter til å lære seg sosiale ferdigheter. Jeg har sett disse beskrivelsene i sammenheng med teori som viser til at manglende gjensidige vennskap innen femårsalderen kan bidra til utvikling av psykiske og

sosiale vansker senere. En av deltakerne trakk frem en praksisfortelling som kan indikere at manglende opplevelse av tilhørighet til fellesskapet i barnehagen kan bidra til at individet strever sosialt inn i voksenlivet. Dette synliggjør i hovedsak belastningen det medfører for den som innehar atferdsvansken, men også den samfunnsmessige gevinsten ved tidlig inngripen på den innagerende atferdsproblematikken.

Jeg har i denne oppgaven gjort funn som indikerer at innagerende atferd kommer i sidesynet for utagerende atferd. Når atferdsvansken ikke oppdages, kan utfallet være at barnehagelærere ikke får arbeidet med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd. Konsekvensene av barnas manglete opplevelse av tilhørighet til fellesskapet kan være psykisk uhelse. Når det ikke er samsvar mellom barnehagemiljøets krav til deltakelse og barn med innagerende atferds evne til å møte disse kravene, kan atferdsvansken bli større. Jeg har studert hvordan disse faktorene kan tyde på et lite inkluderende miljø, og den sosiale tilbaketrekkingen som skapes hos barnet kan gi det økt risiko for å bli utsatt for mobbing.

5.1.4 Hovedproblemstilling: Hvilke kunnskaper og erfaringer har barnehagelærere med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd?»

Det samlede svaret på oppgavens problemstilling er: Barnehagelærerne i denne undersøkelsen sine tanker omkring årsak og hvilke kjennetegn de ser på barn med innagerende atferd stemmer i stor grad overens med hva teorien skriver. Barna er stille og tilbaketrukket, som ofte resulterer i at barna havner utenfor fellesskapet. Barnehagelærere erfarer at disse barna har sosiale utfordringer, og har stort behov for tilstedeværende voksne som støtter de i samspill med andre. Barn med innagerende atferd trives best under rolige forhold, med få barn til stede. Kjennetegnene deltakerne ser hos barna gjør at de alle tre uttrykker bekymring for barnas skolestart. Til tross for at barnehagelærernes kunnskaper og erfaringer stemmer overens med hva teorien skriver, kjenner de på manglende kunnskaper om denne atferdsvansken. De kjenner også på at vansken havner i sidesynet for andre atferdsvansker som i større grad krever de voksnes oppmerksomhet, eksempelvis utagerende atferd.

5.2 Implikasjoner

Som jeg har vært inne på under forskningskvalitet har dette prosjektet et lavt antall informanter, og det kan dermed være grunnlag for å stille spørsmålsteget ved funnenes generaliserbarhet. Jeg mener derfor at et fåtall informanter er en av oppgavens svakheter. Jeg opplever dog at mange av funnene i

prosjektet samsvarer med eksisterende forskningslitteratur på tematikken, som videre kan bidra til å styrke overførbarheten av resultatene i dette prosjektet.

Mitt forskningsprosjekt har undersøkt barnehagelærere kunnskaper og erfaringer med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd. Mine funn har både synliggjort barnehagelæreres forståelse av og erfaringer med hva de mener fungerer, og at de ønsker større kunnskap og flere ressurser til å utføre inkluderingsarbeidet. På denne måten kan forskningsprosjektet bidra til fagmiljøet både i form av å vise hva som kan være hensiktsmessig i møte med barn med innagerende atferd i barnehagen, og hvor behovet til videre forskning ligger.

Basert på antallet informanter i dette forskningsprosjektet, ville det vært interessant å gjøre studier på et større antall barnehagelærere, for å finne ut om mine funn kan gjøres mer generaliserbare. Jeg kunne tenkt meg og gjøre flere kvalitative studier, både når det kommer til hvordan barnehagelærere skaper de inkluderende fellesskapene og hvordan atferdsvansken, med alle dens overlappende begreper, har fått plass i deres pedagogiske utdanninger. Et annet studie jeg kunne tenkt meg å gjøre er en kvantitativ studie, som sammenligner henvisningsstatistikk hos barnehagelærere på barn med innagerende og utagerende atferd. Jeg hadde også funnet det interessant å forske på samme tematikk, men fra PPT sitt perspektiv. I mine funn beskrives det motstand fra PPT og en vente-og-se-holdning. Dermed ville det vært spennende å undersøke hva PPT mener er viktig i arbeidet med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd.

Min forskning tydeliggjør behovet for økt kunnskap om barn med innagerende atferd, for å kunne oppdage de og for å lykkes med å skape inkluderende fellesskap for dem. Mine funn indikerer at barn med innagerende atferd får lite og ingen plass i pedagogiske utdanninger, både på bachelor- og masternivå. Når vi vet hvordan denne atferdsvansken hemmer barnets læring og utvikling og hva konsekvensene på kort og lang sikt kan være, finner jeg det redelig å påstå at denne gruppen må forskes mer på. Med det sagt så opplever jeg at det pedagogiske fagmiljøet er i fremdrift i forhold til denne forskningen. En av mine informanter beskrev at en opplevde at pedagoggruppen på arbeidsplassen var mer observant på disse barna, og ofte drøftet de.

I avrundingen av dette forskningsprosjektet finner jeg det relevant og gå tilbake til Druglis (2017, s.15) sitat innledningsvis i denne oppgaven: «Aldri har så mange barn tilbrakt så mange timer i

barnehagene som nå og aldri har barnehagene vært så viktig for barns trivsel og utvikling». Å se dette sitatet i lys av at barn med innagerende atferd kommer i sidesynet av andre atferdsvansker, og at barnehagelærere uttrykker manglende kunnskaper om denne vansken, gir det grunnlag til å påstå at det i det pedagogiske fagmiljøet er behov for dette forskningsprosjektet.

6 Referanseliste

Aslan, Ø. M. (2018). *Shyness and peer interactions in non-social play behaviours among Turkish and american preschool-aged children*. Early Child Development and Care, v190 n8 p1157-1173 2020. Hentet fra: [Full article: Shyness and peer interactions in non-social play behaviours among Turkish and American preschool-aged children \(uit.no\)](#)

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
Hentet fra: [Lov om barnehager \(barnehageloven\) - Lovdata](#)

Barnehagestatistikk. (2022, 01.03.23). Hentet fra: [Barnehager \(ssb.no\)](#).

Barsøe, L. (2017). *Ville og stille barn i barnehagen. Veien ut av låste atferdsmønstre*. Kommuneforlaget AS.

Befring, E., Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I: Befring, Næss og Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2015). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen* (1. utgave, 4. opplag). Kommuneforlaget AS.

Cain, S. (2013). *Stille: introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*. Nasjonalbiblioteket.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi* (5. utg.). Hentet fra: [forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf \(forskningsetikk.no\)](#)

Drugli, M.B. (2017). *Liten i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.

Drugli, M., B., Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.

Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse*. (2. utg.). Kommuneforlaget AS, Oslo.

Forskningsetikkloven. (2017). Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (LOV-2017-04-28-23).

Lovdata. Hentet fra: [Lov om organisering av forskningsetisk arbeid \(forskningsetikkloven\) - Lovdata](#)

Gilje, N., Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (15. Opplag). Universitetsforlaget.

Gjertsen, P.Å., (2013). *De usynlige barna*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Goodwin, R.D., Fergusson, D.M., & Harwood, L-J. (2004). Early anxious/withdrawn behaviours predict later internalising disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (4), 874-883. Hentet fra: [Early anxious/withdrawn behaviours predict later internalising disorders - Goodwin - 2004 - Journal of Child Psychology and Psychiatry - Wiley Online Library \(uit.no\)](#)

Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Hvidsten, B.I.B. (2021). Relasjonelle utfordringer: Hvordan kan du som barnehagelærer fremme barns relasjonskompetanse? I: Hvidsten, B.I.B (red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra: [St.meld. nr. 16 \(2006–2007\) \(regjeringen.no\)](#)

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 (2012-2013)). Hentet fra: [Meld. St. 24 \(2012–2013\) \(regjeringen.no\)](#)

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. Hentet fra: [Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver bokmål \(udir.no\)](https://www.udir.no/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver-bokmal)
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra: [Meld. St. 6 \(2019–2020\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (3. utg.). Novus Forlag Oslo.
- Kvello, Ø. (2008). «Jevnaldringer som sosialiseringssagenter». I: Kvello, Ø (red.): *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forsknings kartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!: om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Lyngseth, E. L., Mørland, B. (2022). Tidlig innsats i tidlig barndom. I: Lyngseth, E. L., Mørland, B (red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg.). Gyldendal.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Nilsen, V.D., (2014). Samarbeid i barnehagen. I: Nilsen, V.D. *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata (NSD) (u.å). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*.
Hentet fra: [Fyll ut meldeskjema for personopplysninger | NSD](#)
- Nyborg, G., Mjelve, L.H. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I: Nilsen, S. (red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I: Rygvold, A-L., Ogden, T (red). *Imnføring i spesialpedagogikk* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ruud, E. B. (2012). *Sosial fantasilek = kompetanse for livet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Saltali, N., G., Imir, H. M. (2019). *Parenting styles as a predictor of the Preschool children's social behaciours*. Participatory Educational Research, v5 n2 p18-37 Dec 2018.
Hentet fra: [TF Template Word Windows 2007 \(ed.gov\)](#)
- Sjursen, K. (2021). «Tiltak = lek i barnehagen? Lekens sosiale funksjon. I: Hvidsten, B.I.B (red.): *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Sæteren, A. L., (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tadjuddin, N., Robingatin, Meriyati, Hadiati, E., El-Fiah, R., Walid, A., & Widayanti (2020). Emotional intelligence of elementary scholar: instructional strategy and personality tendency. *European Journal of Educational Research*, 9 (1), 203-213. Hentet fra: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.203>

Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

Udir. (2017). *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*. Utdanningsdirektoratet.

Hentet fra: [Veilederen Spesialpedagogisk hjelp \(udir.no\)](https://www.udir.no/veilederen-spesialpedagogisk-hjelp)

Øknsnes, M., Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen. Å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm Akademisk.

7 Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide

Innledning:

Presentasjon av meg selv og formål med prosjektet.

Så vil jeg gjennomgå samtykkeskjema og få signatur. Videre vil jeg informere om å være tydelig på at de kan trekke seg før, underveis og etterpå og at da vil all materiell som angår de bli slettet.

Smalltalk. Videre vil jeg informere om lydopptaker som jeg skal benytte meg av, og informere om at lydfil vil bli slettet så fort jeg er ferdig med transkripsjon.

Smalltalken vil innebære at jeg spør informant om utdanning, yrkeserfaring og spesialpedagogisk kompetanse/erfaring.

Hoveddel:

1. Hvordan forstår barnehagelærere inkludering av barn med innagerende atferd?

- Hvorfor tror du noen barn er tilbaketrukket/innagerende?

- Ser du noen kjennetegn hos barn som viser denne atferden?

- Deltar barnet i lek?

- Viser barnet/barna følelser, og evt hvilke?

- Opplever dere at barnet/a kjenner tilhørighet til fellesskapet på avdelingen? På hvilken måte?
Hvordan kommer det til uttrykk?

- Hvordan forstår du psykisk helse?

- Kan innagerende atferd sees i sammenheng med psykisk helse? Om ja, på hvilken måte?

2. Hvordan arbeider barnehagelærere med å inkludere barn med innagerende atferd?

- Hvilke arbeidsmetoder bruker dere for å inkludere barn med innagerende atferd?
- Hvilke tiltak/mål har dere satt dere i arbeidet med å inkludere barn med innagerende atferd?
- Bruker dere noen hjelpetiltak/hjelpemidler i arbeidet med inkluderingen?
- Hvordan opplever du at barn med innagerende atferd helst kommuniserer? Både med barn og voksne.
- Hvordan arbeider dere for å stimulere til kommunikasjon?
- Hva opplever du som utfordrende med arbeidet for å inkludere barn med innagerende atferd?
- Hva skal til for at du tenker at et stille barn ikke har tilfredsstillende utbytte av det allmennpedagogiske tilbudet?
- Hvordan har du gått frem ved mistanke om at et barn med innagerende atferd ikke har tilfredsstillende utbytte av det allmennpedagogiske tilbudet?
- Har du erfaring med å henvise barn med innagerende atferd? Hvis ja, fortell om de.
- Til sammenligning, hvordan er denne statistikken i forhold til henvisning av barn med utagerende atferd?

3. Hva kan konsekvensene være av at barn med innagerende atferd ikke blir inkludert i fellesskapet i barnehagen?

- I et kortere perspektiv (barnehagetiden), hvilke konsekvenser tenker du det kan få at barn med innagerende atferd ikke blir inkludert?
- Hvilke konsekvenser tenker du det kan få for de som ikke kjenner tilhørighet til gruppen i barnehagen?

- I et midtperspektiv (overgang til skole, og skoletiden), hvilke konsekvenser tenker du det kan få at barn med innagerende atferd ikke blir inkludert?

- I et lengre perspektiv (livstid), hvilke konsekvenser tenker du det kan få at barn med innagerende atferd ikke blir inkludert?

- Basert på de erfaringer du har med barn med innagerede atferd, hvordan har utviklingen vært fra du ble kjent med de og til de startet på skolen?

- Vet du/dere hvordan veien videre har gått for de barna med innagerede atferd som dere har hatt erfaringer med? Har de tiltak dere har arbeidet med i barnehagen hatt betydning for barna videre?

Avslutning:

Avslutningsvis vil jeg spørre informant om det er noe den ønsker å tilføye som jeg ikke har spurt om.

Om det er noe informant tenker er viktig og av betydning at jeg får informasjon om.

Videre vil jeg spørre informant om hvordan opplevelsen av å bli intervjuet har vært.

Til slutt vil jeg informere om at jeg kan kontaktes når som helst om informant kommer på noe som informant mener er viktig å få med, om informant lurer på noe i forhold til oppgaven eller har spørsmål til samtykke e.l.

Vedlegg 2 Kontaktannonse for å rekruttere informanter



Deltakere søkes til
forskningsprosjekt om barn med
innagerende atferd.



Er du utdannet barnehagelærer
og har erfaring med at barns
tilbaketrukkethet har gått
utover utvikling og læring? Da
vil jeg gjerne komme i kontakt
med deg!

FORSKNINGSSTUDIE OM:
Barnehagelæreres erfaringer
med inkludering av barn
med innagerende atferd.

-
Intervjuene kan
gjennomføres fysisk og
digitalt, og tar omlag 1 time.

-
Ønsker du å stille til intervju,
eller vite mer om studien?
Ta kontakt!

MASTERGRADSSTUDENT
v/ UiT Norges arktiske
universitet, avdeling Alta

Mariell Karlsen

TLF: 924 37 023

E-post: mka061@uit.no

Studien er godkjent av norsk senter for
forskningsdata.

Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv til informanter i masterprosjekt.

Jeg er masterstudent med UIT – Norges arktiske universitet. Dette er en forespørsel til deg om å delta i mitt masterprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehagelærere arbeider med å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskning viser til at barn med innagerende atferd ofte faller bort i mengden og ikke blir inkludert slik barnehageloven beskriver at det har krav på. I den forbindelse ønsker jeg i dette mastergradsprosjektet og undersøke hvordan barnehagelærere forstår inkludering av barn med innagerende atferd. Problemstillingen er derfor satt til: «Hvordan arbeider barnehagelærere for å skape inkluderende fellesskap for barn med innagerende atferd?»

Jeg har også valgt ut noen forskerspørsmål som er som følger:

1. Hvordan forstår barnehagelærere inkludering av barn med innagerende atferd?
2. Hvordan arbeider barnehagelærere med å inkludere barn med innagerende atferd i barnehagen?
3. Hva kan konsekvensene være når barn med innagerende atferd ikke blir inkludert?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Uit – Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å komme i kontakt med ansatte i barnehager som har fullført barnehagelærerutdanning og som har erfaringer fra arbeidet i barnehagen med barn med innagerende atferd.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er et kvalitativt prosjekt, hvor jeg vil benytte intervju som metode for å innhente opplysninger som er relevante for prosjektets problemstilling. Under intervjuene vil jeg benytte lydopptak for å sikre meg at alle relevante funn blir med videre i prosjektet. Jeg vil ha notatblokk tilgjengelig, men mest sannsynlig vil jeg prioritere tilstedeværelse og øyekontakt under intervjuet. Varigheten av intervjuet anslås til 1t.

Det er frivillig å delta.

Deltakelse i prosjektet er frivillig. Du kan når som helst trekke samtykket tilbake, uten å oppgi grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet, og det vil ikke få noen negative konsekvenser for deg om du ikke ønsker å delta eller senere ønsker å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan dine opplysninger benyttes og oppbevares

Dine opplysninger vil kun bli benyttet til de formålene som er omtalt i dette skrevet. De vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysninger gitt av deltakere i dette prosjektet vil anonymiseres, og vil slik ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når masterprosjektet avsluttes?

Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet etter endt prosjekt. Prosjektet vil etter planen avsluttes våres 2023.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene
- *Få rettet og/eller slettet personopplysninger om deg*
- Å sende klage til datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler personopplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Om du har spørsmål til prosjektet eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: UiT – Norges arktiske universitet ved Mariell Karlsen, mastergradsstudent i spesialpedagogikk, tlf.: 92437023, e-post: mariell_karlsen@hotmail.com eller Anne-Mette Bjøru, veileder for masterprosjektet og universitetslektor for lærerutdanning og pedagogikk. Tlf.: 90959353, e-post: anne.m.bjoru@uit.no.

Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, e-post: personvernombud@uit.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost: personverntjenester@sikt.no.
- På telefon: 53211500.

Med vennlig hilsen

Mariell Karlsen

Mastergradsstudent i spesialpedagogikk

Samtykke til deltakelse i studien

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

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 Utdrag fra temaanalyse

Årsak og atferds kjennetegn		
A	B	C
Arv og miljø	Arv, med mindre de har opplevd noe traumatisk	Arv og miljø. Ikke hatt trygg tilknytning til nære omsorgspersoner.
Stille og sjenert	Stille og sjenert	Stille og sjenert
Rolige bevegelser		Stille, rolige bevegelser
Bruker lang tid på å bli komfortabel	Voksenavhengig	Utrygg, kan virke redd
Lukka i forhold til følelser		Viser ikke følelser
Unnvikende atferd	Stille kroppsspråk, tar sjelden verbalt kontakt (nikke)	Kroppsspråk, begrenset verbalt språk
Trenger ekstra støtte for å finne sin plass i fellesskapet	Kontroll på sine relasjoner	Trekker seg unna andre barn – observerer mye
Tryggere ved stille/rolige omgivelser	Observerer ofte	

Praksis ved mistanke om at innagerende atferd hemmer barnets utvikling og læring		
A	B	C
	Samtale med foreldre – møter motstand	Samtale med foreldre – møtt både forståelse og motstand
Samtale med foreldre og diskusjon i personalgruppen	Drøftet i personalgruppen	Opplever ikke nok kompetanse på barn med innag. atferd
Konkrete observasjoner	Ikke tenkt at det er en mulighet å henvise et barn på bakgrunn av stille atferd.	Samtale med personalet
Ikke henvist, eller vært i drøft med PP-tjenesten ang barn med innag atferd.	Ikke henvist – forklarer med at man ikke har gjort det pga at barna ikke forstyrrer, krever eller sliter deg ut	Drøft med PPT, prøvd å få de inn på observasjon. – ble ikke møtt på bekymringen. Ikke henvist.
Bhg-livet travelt – innag havner ofte i «synesynet» til fordel for barn med utag atferd.	Til sammenligning henvist mange med utag. Atferd.	Arbeidet med barn med utag. Atferd stjeler mye av tiden. Det innag. Kommer i skyggen, da denne gruppen er så krevende.

Vedlegg 5 Prosjektgodkjennelse fra norsk senter for forskningsdata

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

16.09.2022

Referansenummer

886804

Vurderingstype

Standard

Dato

16.09.2022

Prosjektittel

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning /
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Anne-Mette Bjøru

Student

Mariell Karlsen

Prosjektperiode

03.01.2022 - 23.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 23.06.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 23.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere barn/foreldre. Dette kan du med fordel minne de ansatte om før intervjuet starter.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!

