

Barnet i veggen

”Innagerende atferd i barnehagen”

Therese Askmo Knudsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

”Barnet i veggen”

Innagerende atferd i barnehagen

En kvalitativ studie om barnehagelæreres opplevelse av innagerende atferd i barnehagen, og deres måte å forholde seg til denne atferden på.

”Men det som er veldig vanskelig med de som er innagerende er at de går litt i veggene, de krever ingen ting.”

Copyright Therese Askmo Knudsen

2015

Innagerende atferd i barnehagen

Therese Askmo Knudsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Aktualitet, formål og forskerspørsmål

Det har lenge vært en tendens til at den innagerende atferden blir oversett av den utagerende atferden i forskning og litteratur. Dette kommer antageligvis på bakgrunn av at den utagerende atferden er mer synlig, mens den innagerende er lettere å overse og å tolerere. Når man vet at omfanget av disse to atferdstypene er relativt likt i barne- og ungdomsårene, og at begge vil kunne få uheldige konsekvenser for de som innehar denne atferden (Nordahl, Sørlie, Manger, & Tveit, 2005), kan det ikke forsvares at den innagerende atferden får så lite fokus. I Norge har vi i tillegg et prinsipp om livslang læring, som skal gi alle et godt grunnlag for læring og utvikling gjennom hele livet. Ved utgangen av 2014 gikk 9 av 10 barn mellom 1-5 år i barnehage i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2014). Dette betyr at barnehagen har mulighet til å fange opp barn som viser ulike former for atferdsvansker, og sette inn tidlig innsats for å støtte disse i å få optimal utvikling. Formålet med studien var å sette søkelys på hvordan barnehagelærere opplever barn som viser innagerende atferd i barnehage, og hvordan de forholder seg til disse barna. Jeg er ute etter hvilke tanker barnehagelærerne har om barn som viser innagerende atferdsuttrykk, og hvordan de beskriver at de konkret jobber med det i praksis. For å få tak i dette bestemte jeg meg for følgende forskerspørsmål *”Hvordan opplever barnehagelærere barn som viser innagerende atferd, og hvordan forholder de seg til dette i barnehagehverdagen?”*

Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket for studien er delt inn i følgende kategorier, *atferdsproblemer og innagerende atferd, sosial kompetanse, voksenrollen, læringsmiljø, anerkjennelse og selvfølelse*. Da dette er en induktiv studie, er disse kategoriene utarbeidet etter intervjuene med informantene er gjennomført, og analysearbeidet gjort. Innenfor kategoriene atferdsproblemer og innagerende atferd har jeg i hovedsak støttet meg på Lund (2012) og Nordahl et al. (2005) sin litteratur, samtidig som jeg har forsøkt å trekke inn internasjonal forskning med R. Coplan and Arbeau (2008), R. J. Coplan, Bullock, Archbell, and Bosacki (2015) og Rubin, Coplan, and Bowker (2009) i spissen. Innenfor sosial kompetanse har jeg i hovedsak brukt Lamer (2001) og Ogden (2009) sine teorier. Lamer (2001) blir igjen viktig når det handler om voksenrollen, sammen med Bae (1992). Når jeg skriver om læringsmiljø blir igjen Lund (2012) fremhevet, og innenfor anerkjennelse har jeg støttet meg på teoriene til

Schibbye (2009). Helt til sist fokuserer jeg på selvfølelse. Her har jeg i hovedsak trukket frem Øiestad (2011) og Skaalvik and Skaalvik (2013) sine perspektiver.

Metode

I denne studien har jeg valgt å bruke en kvalitativ metode. Dette innebærer å gå i dybden på de fenomenene som undersøkes. Jeg ønsker å gå i dybden på mine informanternes opplevelser, tanker, meninger, og antagelser, og derfor var det også hensiktsmessig å gjennomføre et semistrukturert intervju (Thagaard, 2013). I det semistrukturerte intervjuet fokuseres det på informantens opplevelse av tema, og for å gå i dybden på disse valgte jeg å ha få fastlagte spørsmål, men la informanten gi sine beskrivelser. Deretter kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av det som kom frem. I analysearbeidet tok jeg utgangspunkt i Giorgis fenomenologiske metode for analyse. Denne metoden ønsker å søke mening i menneskers hverdagsliv, som passet godt med mitt formål for studien (Giorgi, 2009). Så diskuterte jeg studiens validitet gjennom Maxwell (1992) sin operasjonalisering av validitetsbegrepet, og studiens reliabilitet. Til slutt beskriver jeg etiske hensyn jeg har forholdt meg til underveis i prosessen.

Resultater, oppsummering og konklusjoner

Formålet med studien var å sette søkelys på barnehagelærernes opplevelse av det innagerende atferdsuttrykket, og hvordan de beskriver at de forholder seg til det i praksis. De beskrivelsene som trekkes frem er deres subjektive livsverden, og ikke nødvendigvis fakta. Barnehagelærerne beskriver barna som viser innagerende atferdsuttrykk som stille og uttrykksløse, de tar liten plass og trenger mye støtte i hverdagen, og at det virker som om de holder følelsene sine innestengt for å mestre hverdagen. De sier videre at den innagerende atferden påvirker barnets sosiale kompetanse og selvfølelse på en negativ måte. Barnehagelærerne trekker frem at de er bevisst sin egen rolle, og betydningen av voksenrollen når de skal møte barna med denne atferden. De sier at det er viktig å skape gode, trygge læringsmiljøer, preget av en anerkjennende væremåte, for å støtte barnet i sin utvikling. Videre viser de bekymring for barnets videre utvikling om atferden fortsetter, og eventuelle konsekvenser det kan få for barnet.

Forord

Formålet med denne studien var å få et innblikk i hvordan det innagerende atferdsuttrykket blir møtt ute i barnehagene. Veien fra mine opprinnelige tanker om prosjektet, og til dette sluttresultatet har vært lang og krevende, men samtidig utrolig spennende og lærerik. Jeg har fått en enda dypere forståelse for kompleksiteten i temaet, samtidig som jeg har fått et nytt syn på det å gjennomføre et forskningsopplegg. Det er et utfordrende, men interessant arbeid, og jeg har fått god hjelp på veien.

Min veileder, Liv Heidi Mjelve, har bidratt med gode konstruktive tilbakemeldinger hele veien, og det har vært rom for drøfting. Takk for støtten gjennom hele prosessen.

Takk til mine fire informanter som var villige til å stille opp, og dele av sine erfaringer.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og aktualitet	1
1.2	For forståelse	2
1.3	Formål og forskerspørsmål	3
1.4	Disponering av oppgaven	4
2	Teori	6
2.1	Atferdsproblemer	6
2.2	Innagerende atferd	8
2.2.1	Fremkomst og konsekvenser	8
2.2.2	Innagerende atferd som en måte å forholde seg til verden på	9
2.3	Sosial kompetanse	10
2.3.1	Lovverket om sosial kompetanse	10
2.3.2	Hva er sosial kompetanse	11
2.3.3	Manglende sosial kompetanse	14
2.4	Voksenrollen	16
2.5	Læringsmiljø	19
2.6	Anerkjennelse	21
2.6.1	Hvordan skaper vi anerkjennende læringsmiljøer?	22
2.7	Selvfølelse	25
3	Metode	27
3.1	Kvalitativ metode og semistrukturert intervju	27
3.2	Utvalg	28
3.2.1	Endelig utvalg	29
3.3	Intervju	30
3.3.1	Forberedelser til intervju	30
3.3.2	Prøveintervju	32
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene	33
3.3.4	Transkribering	34
3.4	Analyse	35
3.4.1	Giorgis fenomenologiske metode for analyse	36
3.4.2	Induktiv metode	38
3.5	Validitet og reliabilitet	39
3.5.1	Validitet	39
3.5.2	Reliabilitet	41
3.6	Etiske hensyn	42
4	Resultater og drøfting	44
4.1	Innagerende atferd	44
4.1.1	Innagerende atferdsuttrykk	44
4.1.2	Innagerende atferd som mestringsstrategi	45
4.1.3	Oppsummering og diskusjon	46
4.2	Sosial kompetanse	49
4.2.1	Manglende sosial kompetanse	49
4.2.2	Gode jevnalderrelasjoner	50
4.2.3	Fokus på sosial kompetanse	51
4.2.4	Oppsummering og diskusjon	51

4.3	Selvfølelse	54
4.3.1	Lav selvfølelse	54
4.3.2	Å styrke selvfølelse	55
4.3.3	Oppsummering og diskusjon	55
4.4	Voksenrollen	58
4.4.1	Tilstedeværende voksne	58
4.4.2	Beviste voksne	59
4.4.3	Oppsummering og diskusjon	59
4.5	Anerkjennelse	61
4.5.1	Anerkjennende væremåte	61
4.5.2	Betydning av anerkjennelse	62
4.5.3	Oppsummering og diskusjon	63
5	Avslutning	66
5.1	Formål	66
5.2	Oppsummering og konklusjoner	66
5.3	Noen siste refleksjoner	68
5.3.1	Styrker og begrensninger	69
	Litteraturliste	71
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	74
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	76
	Vedlegg 3: Intervjuguide	78

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualitet

Temaet for denne studien er innagerende atferd i barnehage. Fokuset er på når den innagerende atferden blir en utfordring for barnets utvikling. Dette kan og kalles innagerende atferd som psykisk vanske. Folkehelse rapporten fra 2014 forteller at 15-20 % av barn og unge mellom 3 til 18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker. En psykisk vanske defineres her som symptomer som går ut over barns trivsel, læring, daglige gjøremål, og samvær med andre. 8 % av barn og unge i samme aldersgruppe kan sies å ha så store utfordringer med dette at det defineres som en psykisk lidelse. En psykisk lidelse tilsvarer en diagnose stilt gjennom klinisk vurdering. Personer med psykiske vansker er i økt risiko for å utvikle psykiske lidelser senere i livet (Mathiesen, 2009). Innagerende atferd hos barn kan føre til ensomhet og lavere selvfølelse, og mer alvorlige psykiske lidelser som depresjon og sosial angst (R. Coplan & Arbeau, 2008; Rubin et al., 2009). Dette understreker at den innagerende atferden vil kunne ha uheldige konsekvenser både i et her-og-nå perspektiv, og i et livsperspektiv. Derfor er det viktig at denne atferden tas på alvor, og vies fokus i forskning, litteratur, og i det daglige arbeidet i barnehagen.

I forskning og litteratur har det derimot vært en tendens til at den utagerende atferden får mest omtale. Særlig nasjonalt finnes det lite forskning på området. Ingrid Lund kan sies å være en foregangskvinne her. I boken *det stille atferdproblemet* (2012) retter Lund søkelys mot den innagerende atferden i barnehage og skole. Denne boken er en viktig inspirasjonskilde, og gir også et teoretisk rammeverk til min studie. Internasjonalt finnes det mer forskning på feltet innagerende atferd. Innagerende atferd kan sies å være et paraplybegrep for mange former for atferd, og den internasjonale forskningen bruker ofte begreper som *loneliness*, *social withdrawal*, *shyness*, og *social anxiety*, når de skriver om den innagerende atferden (Rubin et al., 2009).

Et raskt googlesøk kan også understreke forskjellene i fokus på innagerende og utagerende atferd. Et søk på *innagerende atferd hos barn*, gir 2940 treff. Tilsvarende søk på *utagerende atferd hos barn* gir 31200 treff, altså over ti ganger så mange (Søkene ble gjennomført 20.05.2015). Allikevel påpeker Nordahl et al. (2005) at omfanget av barn med innagerende og utagerende atferd er relativt likt, og at barn som viser innagerende atferd, på lik linje med

barn som viser utagerende atferd ikke får tilstrekkelig utbytte av sine læringsforutsetninger. Disse forskjellene manifesterer seg også i barnehage- og skolesammenheng. Også her er det ofte den utagerende atferden som får mest oppmerksomhet. En grunn til dette kan være at denne atferden er mye mer synlig, samtidig som den kan være til skade for andre og ikke kun den personen som innehar atferden (Flaten, 2013). Det kan virke som om den innagerende atferden ikke får den samme oppmerksomheten, kanskje fordi den ikke er så synlig, og fordi den sjelden går ut over andre enn den som har denne atferden.

I Norge har vi et utdanningspolitisk prinsipp som handler om livslang læring. Dette innebærer at alle skal få mulighet til å lære og utvikle seg gjennom hele livet, dette skal igjen bidra til bedre livskvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Barnehagen er også en del av dette livsløpet. I rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) står det at barnehagens formål er å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Videre viser rammeplanen til at barnehagen skal representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellig. Det er viktig å gi barna et godt grunnlag for læring og utvikling. Tidlig innsats allerede i barnehagen sørger for at alle barn får gode betingelser for sin læring og utvikling, uansett hva slags forutsetninger de har på forhånd (Kunnskapsdepartementet, 2011). Statistisk sentralbyrå (2015) peker på at ved utgangen av 2014 gikk 9 av 10 av alle barn i aldersgruppen 1-5 i barnehage. Barnehagen har en gylden mulighet og en viktig oppgave i å tidlig fange opp de barna som møter, eller er i risiko for å møte, vansker i sin utvikling. Med bakgrunn i det jeg har trukket frem innledningsvis, vil jeg presisere at det er på tide med et større fokus på innagerende atferd innenfor allmenn- og spesialpedagogikken. For å hindre at atferden får utvikle seg for langt i negativ retning er det viktig at dette fokuset starter allerede i barnehagen.

1.2 Forforståelse

Mitt utgangspunkt for å velge dette temaet for studien er at denne typen atferd var noe av det første jeg møtte i mitt første år som assistent i en barnehage. Det var en relativ normal barnegruppe, med mange ulike barn, slik det skal være. Men det var to barn som skilte seg ut for meg. En gutt som i de fleste situasjoner var veldig utagerende, og en jente som etter hvert viste en større og større grad av innagerende atferd. Denne gutten krevde sin plass og oppmerksomhet, og han fikk den. Vi som jobbet på avdelingen brukte mye tid på å prøve å

være i forkant av denne guttens handlinger, og dermed ble ikke jenta som ikke krevde noe som helst prioritert. I ettertid har jeg tenkt mye på at guttens atferd gikk på bekostning av denne jenta. Hennes uttrykk var ikke mindre verdt, eller mindre viktige enn guttens, men hun var omtrent usynlig, og dessverre var det lett å glemme henne. Hun fikk hjelp etter hvert, og vi ble mer oppmerksomme på hennes uttrykk og hennes behov. Etter denne opplevelsen har jeg alltid hatt en stor interesse for disse barna. De som ikke gjør noe ut av seg, men som allikevel har en uro inne i seg selv. Gjennom arbeid i barnehage, under barnehagelærerutdanningen, og nå i fordypningen i psykososiale vansker har jeg tatt med meg denne interessen, og mitt inntrykk er at det fortsatt finnes lite fokus, lite litteratur, og lite forskning på området. Både i skole og i barnehage. På grunn av min store interesse for dette temaet, og min utdanning og erfaring rettet mot barnehage, har jeg valgt å rette fokus for studien mot innagerende atferd i barnehagen.

Dette er en del av min førforståelse innenfor temaet. Kvale and Brinkmann (2009) sier at kjennskap til fenomenet kan bidra til å fremme produksjon av ny kunnskap. Allikevel må jeg være forsiktig slik at min førforståelse ikke hindrer meg i å åpne opp for nye perspektiver gjennom studien. Dette har jeg tatt hensyn til under valg av metode, og vil komme nærmere inn på senere.

1.3 Formål og forskerspørsmål

I denne studien ønsker jeg å sette søkelys på hvordan barnehagelærere opplever barn som viser innagerende atferd i barnehagen, og hvordan de forholder seg til disse barna. Studien vil ta for seg hvilke tanker barnehagelærerne gjør seg om dette, og hvordan de konkret jobber med det, for å gi barna de lærings- og utviklingsmulighetene de har krav på. Av den grunn er denne studiens forskerspørsmål som følger:

Hvordan opplever barnehagelærere barn som viser innagerende atferd, og hvordan forholder de seg til dette i barnehagehverdagen?

For å søke svar på dette forskerspørsmålet vil jeg intervju fire barnehagelærere for å få tak i deres perspektiver. Det vil være deres subjektive opplevelser som kommer i fokus. Jeg håper at jeg med denne studien kan bevisstgjøre disse barnehagelærernes fokus mot tematikken, samtidig som jeg ønsker at studien kan være et kunnskapsbidrag innenfor feltet innagerende

atferd. Samtidig er jeg åpen for at mitt perspektiv på innagerende atferd, og arbeid med dette vil kunne endre seg etter å ha gjennomført denne studien.

1.4 Disponering av oppgaven

Kapittel 1 er oppgavens innledning. Her forsøker jeg å legge frem bakgrunn for valg av tema, og forsvare oppgavens aktualitet. Jeg har også presentert min forforståelse og erfaring med tema, som vil være relevant innenfor analysearbeidet, dette kommer jeg derfor tilbake til senere. Til sist beskriver jeg formålet og forskerspørsmålet til studien.

I kapittel 2 legges det teoretiske rammeverket for studien. De ulike kategoriene, *atferdsproblemer, innagerende atferd, sosial kompetanse, voksenrollen, læringsmiljø, anerkjennelse og selvfølelse*, er valgt ut med bakgrunn i informantenes uttalelser og hva som fremkom som viktig her. Jeg har forsøkt å bruke et bredt spekter med kilder, med både norsk litteratur og internasjonal forskning på feltene. Innenfor kategoriene atferdsproblemer og innagerende atferd har jeg i hovedsak støttet meg på Lund (2012) og Nordahl et al. (2005) sin litteratur, samtidig som jeg har forsøkt å trekke inn litt forskning fra et kanadisk universitet med R. Coplan and Arbeau (2008), R. J. Coplan et al. (2015) og Rubin et al. (2009) i spissen. Innenfor sosial kompetanse har jeg i hovedsak brukt Lamer (2001) og Ogden (2009) sine teorier. Lamer (2001) blir igjen viktig når det handler om voksenrollen, sammen med Bae (1992). Når jeg skriver om læringsmiljø blir igjen Lund (2012) fremhevet, og innenfor anerkjennelse har jeg støttet meg på teoriene til Schibbye (2009). Helt til sist har jeg trukket frem selvfølelser, her har jeg i hovedsak trukket frem Øiestad (2011) og Skaalvik og Skaalvik (2013) sine perspektiver.

I kapittel 3 gis det en beskrivelse av fremgangsmåten jeg har brukt for å komme frem til mine resultater. Her fokuseres det på kvalitativ metode og semistrukturert intervju. Jeg forklarer hvordan jeg har gått frem for å få et utvalg barnehagelærere jeg kan intervju, og hvordan jeg forberedte meg til, og gjennomførte intervjuene. Jeg legger frem hvordan jeg har transkribert intervjuene, og valg av analytisk metode. Her forklarer jeg Giorgis fenomenologiske metode for analyse, som var mitt utgangspunkt i min analyse. Til slutt diskuterer jeg studiens validitet og reliabilitet, og etiske hensyn jeg har måttet ta.

I kapittel 4 presenteres resultatene. Jeg legger frem hva som har kommet frem under intervjuene, og diskuterer dette opp mot teoriene jeg presenterte i kapittel 2.

Kapittel 5 er rapportens avslutning. Her forsøker jeg å trekke sammen trådene, ved å oppsummere mine resultater, og trekke konklusjoner på bakgrunn av disse, for å svare på mitt forskerspørsmål. Jeg drøfter eventuelle pedagogiske implikasjoner, kommer med forslag til videre forskning, og diskuterer min studies sterke og svake sider.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg legge frem det teoretiske rammeverket for studien. Dette er en induktiv studie. Det vil si at teoriene har kommet frem med bakgrunn i informantenes uttalelser og mine analyser av disse. Det som trekkes frem her er atferdsproblemer, innagerende atferd, sosial kompetanse, voksenrollen, læringsmiljø, anerkjennelse og selvfølelse.

2.1 Atferdsproblemer

Atferdsproblemer er et sammensatt begrep som det ikke finnes en universell akseptert definisjon for. Noen definisjoner fokuserer på at atferdsproblemet skyldes mangler hos individet, mens andre legger fokus på miljøene rundt. Det finnes også de som mener at atferdsproblemer oppstår i et samspill mellom individ og miljø, hvor begge gjensidig påvirker hverandre (Nordahl et al., 2005).

En annen grunn til at det kan være utfordrende å gi en definisjon på atferdsvansker er at det finnes mange ulike typer og grader av det. Atferdsproblematikkfeltet er så sammensatt, med ulike former og forklaringsmåter av atferden, slik at en teori ikke nødvendigvis vil passe til alle (Damsgaard, 2003). Samtidig er det en flytende tilstand, og noen mennesker kan ha atferdsproblemer i en sosial setting, men fungere helt optimalt i en annen. Det er derfor vanskelig å sette en grense for hvor atferdsproblemene starter og stopper (Ogden, 2009). I denne studien tas det utgangspunkt i Lund (2012) sin definisjon av atferdsproblemer.

Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner, og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvisning, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk.

(Lund, 2012, s. 22)

Denne definisjonen sier at atferden blir et problem når barnet møter krav og forventninger i hverdagen som de ikke klarer å håndtere (Lund, 2012). Når atferden barnet viser blir så omfattende og utvikler seg over tid slik at den forstyrrer barnets utvikling, eller er til

betydelig plage overfor andre, har vi med et atferdsproblem å gjøre (Nordahl et al., 2005, s. 32). Dette er dermed en definisjon som forholder seg til atferdsvansker som et sammensatt fenomen det ikke kun finnes en form for eller en forklaring på.

Det har derimot vært vanlig å skille mellom innagerende og utagerende former for atferd. Carl Gustav Jung begynte med dette allerede i 1923 da han lanserte teorien om at mennesker enten er introverte eller ekstroverte. I dag bruker vi også i hovedsak disse to hovedgruppene når vi skal skille mellom ulike former for atferdsvansker. Den innagerende atferden kjennetegnes blant annet av skyhet, sosial isolasjon og tilbaketrekking, mens den utagerende kjennetegnes av blant annet sosial involvering, impulsivitet og hyperaktivitet (Befring og Duesund, 2012, s. 452). I dag vet vi at atferd er en flytende tilstand og det vil ikke være av hensikt å definere mennesker som enten utagerende eller innagerende. Noen kan være både utagerende og innagerende avhengig av den konteksten de befinner seg i, og de kan også vise større eller mindre grad av denne atferden i ulike situasjoner (Befring og Duesund, 2012). Allikevel er dette begge former for atferd som forekommer blant barn og unge, og som kan utvikle seg til å bli en utfordring for barnet om det ikke tas tak i. Det er derimot viktig at man er bevisste på hvilke merkelapper man setter på barn. Et barn er ikke sin atferd. De har en atferd, og den fremkommer ulikt i ulike situasjoner. Å vise til barnet som ”det innagerende barnet” vil derfor kunne være stigmatiserende, og en bidragsyter i at barnet ser seg selv som innagerende, og opprettholder denne atferden (Nordahl et al., 2005).

Innledningsvis nevnte jeg at det med bakgrunn i ulike faktorer, har vært en tendens til at barn med en utagerende atferd får mer fokus i barnehage. Denne atferden er mer forstyrrende for hele gruppa, og det krever naturlig nok mye av barnehagelærerne for å hindre at denne atferden skader læringsmiljøene (Flaten, 2013). Forskning viser at lærere og barnehagelærere er mer tolerante for sosial tilbaketrekking enn for aggresjon, og det er vanlig at de rangerer den innagerende atferden som mindre alvorlig enn den utagerende. Dette fordi den er mindre forstyrrende og enklere å tolerere. Samtidig viser studien av lærerne også ser på den innagerende atferden som problematisk, særlig med tanke på fremtidige konsekvenser (R. J. Coplan et al., 2015). Som jeg har vært inne på viser Nordahl et al. (2005) til at omfanget av innagerende og utagerende atferd ikke er så ulikt, og at begge atferdstypene vil kunne få alvorlige konsekvenser for barnet om det ikke tas tak i. Derfor er det viktig at den innagerende atferden blir anerkjent som et atferdsproblem, på lik linje med den utagerende atferden.

2.2 Innagerende atferd

Lund (2012, s. 27) definerer innagerende atferd som et atferdsproblem på denne måten;

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, avvissende, deprimert, tilbaketrukkethet, angst og usikkerhet.

Den innagerende atferden gir en sterk indre effekt, men lite ytre indikasjoner på at det er noe som foregår (Flaten, 2013). Følelsene vendes innover mot en selv når en møter krav i samfunnet en ikke klarer å imøtekomme, og dette er deres måte å forholde seg til verden på. Blant annet vil den innagerende atferden kunne være en utfordring når barnet skal forholde seg til normene i barnehage og skole, som vektlegger samarbeid og aktivitet (Lund, 2012).

Som nevnt finnes det ulike syn på hva som er årsaken til at atferdsproblemer oppstår. Noen hevder det er en medfødt disposisjon. Vi er født med ulikt temperament, som gjør noen mennesker mer sårbare fra fødselen av. Dette vil påvirke vår atferd og våre handlinger. Prosesser i nervesystemet og hjernen vil påvirke hva slags respons barnet viser i ulike situasjoner, og dette kan gjøre at den innagerende atferden blir fremtredende (Rubin et al., 2009). Andre legger heller fokus på miljømessige og sosiale forhold, og hevder at for eksempel oppdragelsesformer kan skape innagerende atferd, og at atferden kan forverre seg i barnehagen hvor den kan ha en tendens til å bli oversett (Lund, 2012). Den ene forklaringsmodellen trenger nødvendigvis ikke avvise den andre. Den innagerende atferden kan skyldes begge, og disse kan også påvirke hverandre. Denne studien har ikke til hensikt å ta stilling til eventuelle årsaker til at innagerende atferd oppstår. Sannheten er at denne atferden eksisterer, og det er relevant å trekke frem ulike fremkomstmåter og forståelsesformer av denne atferden, for å kunne se på hva som kan gjøres for å støtte barn med innagerende atferd.

2.2.1 Fremkomst og konsekvenser

Lund (2012) hevder at barn som viser innagerende atferd er en sammensatt gruppe hvor hvert enkelt individ har ulike utfordringer og behov. Det er altså en heterogen gruppe, hvor hvert barn vil ha en individuell form for atferd, med visse likhetstrekk. Innagerende atferd kan altså fremkomme på ulike måter, og i litteraturen blir det brukt ulike begreper når det skrives om

innagerende atferd. Atferden kan komme til uttrykk gjennom ensomhet, depresjon, sjenertethet, tilbaketrekking og sosial angst. Alle disse formene har som fellestrekk at uttrykket vendes innover mot individet selv, og vil kunne få store konsekvenser for personen som innehar denne atferden.

Det er viktig å vite noe om konsekvensene av innagerende atferd for å forstå hvor avgjørende det er å ta denne typen atferdsproblematikk på alvor. Konsekvenser av den innagerende atferden kan være manglende evne til læring, manglende evne til å skape sosiale relasjoner, uventede følelser og reaksjoner under normale omstendigheter, generell tristhet og depresjon, og tendenser til å utvikle fysiske symptomer i forbindelse med problematikken (Lund, 2012). Flaten (2013) trekker frem noe av det samme når hun sier at konsekvenser av engstelse, som er en form for innagerende atferd, vil kunne forsinke sosialiseringprosessen. Barnet vil ikke klare å møte de sosiale kravene og dermed går de glipp av viktige læringserfaringer. Dette vil naturlig nok påvirke selvbildet, og barnets evne til å ville gjøre en innsats for å skaffe positive erfaringer med andre. Derfor er det viktig at den innagerende atferden blir tatt på alvor på lik linje med den utagerende, og at man forsøker å gripe fatt i problemet før det får utviklet seg for langt. Dette krever nok en gang barnehagepersonale som har kompetanse på området.

2.2.2 Innagerende atferd som en måte å forholde seg til verden på

Det ligger i begrepet innagerende at det foregår en agering, altså en slags handling. Dette kan ses opp mot sosial interaksjonisme som sier at som mennesker møter man en verden som må tolkes. For å takle de situasjonene man står overfor i hverdagen må det handles, samtidig som man tolker andres handlinger. Deretter ser man igjen sine egne handlinger i lys av denne tolkningen. Med andre ord, man ser seg selv, handler og utvikler seg i relasjon med omverdenen, og de normer, regler og verdier samfunnet forventer at man skal forholde seg til. Denne måten å se og tolke seg selv og andres handlinger på, vil påvirke hvordan man handler neste gang. Får man gode mestringserfaringer i hvordan en agerer i situasjonene, vil det gi positive erfaringer og da også en positiv utvikling. Om mestringserfaringene uteblir, og man heller får en bekreftelse på at en er annerledes og ikke takler de utfordringene hverdagen gir, vil dette kunne føre til en negativ utvikling. Man får en negativ selvfølelse og fortsetter og handle på denne måten, fordi man tror en ikke mestrer en annen måte å møte verden på. Denne måten å være på blir en sannhet for barnet, og det fortsetter å være deres måte å møte verden på (Lund, 2012). Her fokuseres det på at individets mentale prosesser formes av de

sosiale rammene rundt individet. Altså hvordan det sosiale miljøet påvirker barnet, og konsekvensene av dette (Scott, 2006). Denne måten å tenke rundt innagerende atferd på, kan ses opp i mot det jeg var inne på tidligere, med at atferden oppstår med bakgrunn i sosiale og miljømessige forhold. Allikevel trenger den ikke å avvise de biologiske faktorene. Et barn kan ha en medfødt disposisjon for å utvikle innagerende atferd. Dette kan styrkes i de sosiale miljøene individene tar del i (Lund, 2012).

Den innagerende atferden er altså barnets måte å forholde seg til sin verden på. Det er deres måte å møte de situasjonene de opplever i hverdagen. Det er ikke alltid tilfelle at den innagerende atferden vil være til fare for barnets utvikling. Det kan være at barnet bare er stille og sjenert, og dette er deres måte å være i verden på, uten at det trenger å få uheldige konsekvenser for dette barnet. Det er derimot når denne atferden blir et hinder for barnets utvikling og et uttrykk for at barnet har det vanskelig, at det må tas tak i som et atferdsproblem, og det er dette denne studien vil ta for seg (Lund, 2012). Derfor er det viktig at barnehagelærere har kunnskaper om ulike atferdstyper, og hvor grensen går mellom en innagerende personlighet, og et innagerende atferdsproblem, og hvordan vi møter denne atferden.

Nordahl et al. (2005) presiserer at man har med et atferdsproblem å gjøre når atferden er omfattende, hvis den utvikler seg over tid, hvis den hindrer barnets utvikling, eller hvis den er til betydelig krenkelse for andre. Denne teorien tar hensyn til at atferd er dynamisk, at mennesker kan vise ulike typer atferd til ulike situasjoner i livet, avhengig av hvordan den utvikler seg. Den innagerende atferden må gjentas over tid før den kan kalles avvikende og en utfordring for barnet og omgivelsene. Et annet element denne teorien trekker frem som er særlig relevant når det handler om barn som viser innagerende atferd, er om atferden hindrer barnets utvikling. En innagerende atferd vil blant annet kunne få stor innvirkning på barnets utvikling av sosial kompetanse, relasjonskompetanse og selvfølelse.

2.3 Sosial kompetanse

2.3.1 Lovverket om sosial kompetanse

Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barnets egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt perspektiv.

(Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold, 4.ledd)

For et barnehagebarn er noe av det viktigste som skal læres sosial kompetanse. Dette ble for alvor satt på dagsordenen i 1995, da det fra politisk hold ble bestemt at det skulle utvikles en rammeplan for barnehagens innhold. Med dette viser samfunnet at de tar ansvar for innholdet i barnehagen, og at det ikke kun skal være et oppholdssted for barna, men et sted hvor de skal få lære og utvikle seg. Her blir sosial kompetanse fremmet som et av de mest sentrale læringsområdet for barn i barnehagen (Lamer, 2001). Siden den gang har rammeplanen endret og utviklet seg, men sosial kompetanse er fremdeles et av de viktigste områdene som trekkes frem. I siste utgave av Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) er sosial kompetanse skilt ut som eget område for barnehagens innhold, sammen med blant annet omsorg, lek og læring. I kapittelet om sosial kompetanse trekkes det frem at tidlige erfaringer med jevnaldrende er av stor betydning for barns utvikling og læring. Det sies videre at sosial kompetanse er forebyggende for problematferd, og at barnehagen, med personalet som rollemodeller har en viktig oppgave i tidlig innsats på området.

2.3.2 Hva er sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et sammensatt begrep som dekker mye. Det er en del av en sosialiseringssprosess hvor barnet skal lære om seg selv, om andre og om omgivelsene rundt seg (Kunnskapsdepartementet, 2011). Sosial kompetanse dreier seg om å mestre samspill med andre (Lamer, 2001). Det gir barna kompetanse til å ta initiativ til samspill, til å være i samspill på en adekvat måte, og å avslutte interaksjonen på en akseptabel måte, som gir alle deltakerne i samspillet positive erfaringer. Ogden (2009), s. 207 definerer sosial kompetanse på denne måten:

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

(Ogden, 2009, s.207)

Ved å se nærmere på Ogdens (2009) definisjon ser man at sosial kompetanse fordrer at individene har kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør at de klarer å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. I dette ligger det en forståelse i at de involverte selv sitter

med et handlingsansvar. Dette innebærer at det er en balanse mellom å selv tilpasse seg, men også klare å påvirke andre for å nå egne sosiale behov. Barna må klare å lese andres signaler og på bakgrunn av dette regulere egen atferd gjennom å enten tilpasse seg, eller handle for å ivareta egne interesser. Her vil barn med innagerende atferd være flinke til å tilpasse seg, mens det å fremme egne behov vil i større grad være utfordrende for dem.

Et annet perspektiv som fremkommer i Ogdens (2009) definisjon er at *"en realistisk oppfatning av egen kompetanse er en forutsetning for sosial mestring"*. Barn som viser innagerende atferd har nødvendigvis ikke dårligere sosiale ferdigheter enn andre, men deres oppfatning av egne ferdigheter er lavere enn andres. Dette gjør at de føler seg utrygge i situasjoner som krever trygghet om de skal klare å utfolde seg (Lund, 2012). Dette vil jeg komme mer inn på senere.

Den sosiale kompetansen skiller mellom tenkning og atferd. Det kognitive aspektet går ut på at barnet bearbeider den sosiale informasjonen som fremkommer, barnet løser problemer og legger planer og treffer valg. Atferdsdelen legger mer vekt på hvilke handlinger barnet faktisk gjennomfører, og resultatene av handlingene (Ogden, 2009). Positive opplevelser vil føre til mestring og en positiv utvikling av sosiale kunnskaper, ferdigheter og holdninger, som til sammen utgjør sosial kompetanse. De positive sirklene vil være selvforsterkende. Opplever barnet derimot ikke mestring, men stadig leser situasjoner feil, eller handler på utilfredsstillende måter, vil de kunne havne i negative sirkler som gir negativ utvikling av sosial kompetanse. Her kan det være at de etter hvert ikke vil få mulighet til å delta i de situasjonene hvor de naturlig lærer sosial kompetanse, som for eksempel i lek med jevnaldrende (Lamer, 2001).

Lamer (2001) operasjonaliserer begrepet sosial kompetanse til fem hovedområder hun mener det er relevant at barnet utvikler kompetanse innenfor, i løpet av sine år i barnehagen. Denne operasjonaliseringen er utviklet som et rammeprogram der målsettingen er å fremme sosial kompetanse, samtidig som det skal fungere forebyggende og reparerende for både utagerende og innagerende problematferd. Målgruppen er barnehagebarn og skolens 1.-4. trinn. Med dette som bakgrunn kan det presiseres at Lamers (2001) fem områder vil være relevante for denne studiens hensikt. Samtidig skiller de seg heller ikke mye fra de områdene Ogden (2009) trekker frem som viktig i arbeidet med sosial kompetanse. Jeg vil derfor også trekke inn elementer derfra når jeg nå vil beskrive Lamers (2001) operasjonalisering av begrepet

sosial kompetanse. Områdene som trekkes frem er empati og rolletaking, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse og lek, glede og humor. Disse skal hjelpe oss med å identifisere, ivareta og fremme sentrale ferdigheter i barnas sosiale utvikling.

Empati og rolletaking

Dette dreier seg om å klare å leve seg inn i andre menneskers følelser. Følelsene skal gjenkjennes og forstås ut fra den andres situasjon. Med andre ord handler det om å ha evnen til å sette seg inn i den andres rolle, eller perspektiv (Lamer, 2001). Dette fordrer at barnet klarer å vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Det må kunne se ting fra andres synsvinkel og å leve seg inn i andres situasjon. Dette krever at man er oppmerksom og tar hensyn til andre, og utgjør ofte kjernen i gode relasjoner (Ogden, 2009).

Prososial atferd

Prososiale handlinger er handlinger som fremkommer frivillig, og der hensikten med de er å være til nytte for andre. Dette er prosesser som blant annet å dele, hjelpe, støtte, anerkjenne, oppmuntre, inkludere og å vise omsorg (Lamer, 2001).

Selvkontroll

Dette området dreier seg om å kunne utsette egne behov og ønsker i situasjoner i hverdagen som krever turtaking, kompromisser eller felles avgjørelser. Det handler også om å takle konflikter. Barnet må kunne planlegge og vurdere egen atferd. Det må kunne utsette impulsive handlinger og belønninger når det er til det beste i et lengre løp (Lamer, 2001). I følge Ogden (2009) handler det også om å være bevisst egne følelser, og å kunne regulere forholdet mellom følelser og atferd. Dette kaller han impulskontroll og det går ut på å kunne kontrollere sine egne impulser, utsette egne behov, og å tenke seg om før en handler. Videre vil også det å kunne gi uttrykk for alle slags følelser, fra sinne til glede, på passende måter være viktig. For et barn med innagerende atferd vil det ofte være vanlig å ha for stor grad av selvkontroll.

Selvhevdelse

Selvhevdelse handler om å kunne fremme egne behov, meninger og ønsker. Barnet må kunne ta initiativ til deltakelse i lek og andre sosiale interaksjoner, samtidig som det må kunne stå i mot press fra jevnaldrende. Det dreier seg også om å klare å takle om de initiativene man tar faller uheldig ut. Det vil si å opparbeide seg en positiv selvfølelse, slik at ikke sosiale

nederlag en gang i blant får noe særlig innvirkning på barnets sosiale utvikling (Lamer, 2001). Ogden (2009) legger til at dette også innebærer å kunne vise forståelse og respekt for andres meninger, behov og følelser, samtidig som man fremmer seg selv. Det må være en balansegang mellom dette. Han fremhever også at manglende selvhevdelse i særlig grad finnes hos barn som viser innagerende atferd.

Lek, glede og humor

Her handler det om barnets kompetanse i lek. Det må forstå lekerammene, lekesignalene og skjulte lekeregler som for eksempel enighet, gjensidighet og turtaking. Barnet må føle glede og avslapning i lekesituasjonen, for å kunne involvere seg fullt og helt, og for å få fullt utbytte av alt det leken gir (Lamer, 2001). Ogden (2009) trekker også frem en sosial ferdighetsdimensjon han kaller samarbeid. Dette dreier seg om ferdigheter barnet bør kunne anvende i lek for å kunne ignorere forstyrrelser og mestre omorganisering og ny situasjoner. For barn med former for innagerende atferd vil nettopp dette med å håndtere nye situasjoner og forflytninger være utfordrende.

2.3.3 Manglende sosial kompetanse

Det finnes en systematisk sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse. Barn som innehar en høy sosial kompetanse, viser sjelden problematferd. Mens problematferd i større grad er utbredt hos barn med lav sosial kompetanse (Sorlie, Hagen, & Ogden, 2008). Sosial kompetanse dreier seg kort sagt om å kunne inngå i samspill med de rundt seg, og kanskje særlig med jevnaldrende. For barn som viser innagerende atferd vil det kunne være en stor utfordring å ta initiativ til, og å være i disse relasjonene (Lamer, 2001). Dette vil naturlig nok også påvirke barnets utvikling av sosial kompetanse. Når barnet ikke er i situasjoner hvor de får samspillserfaringer, vil heller ikke den sosiale kompetansen utvikle seg positivt. Det kan heller ha en negativ effekt, hvor barnet får en opplevelse av at de ikke mestrer, og de går inn i en negativ selvforsterkende spiral hvor de tror de ikke er gode nok (Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor, & Booth-LaForce, 2006). Når man vet at sosial kompetanse er et viktig utviklingsområde for barn i barnehagen, og at barn som viser innagerende atferd i mange tilfeller vil ha en manglende sosial kompetanse, kan det konstateres at dette er en utfordring som er nødt til å tas på alvor.

Det kan være vanskelig å vurdere de sosiale ferdighetene til barn med en form for innagerende atferd. De kan i prinsippet ha god sosial kompetanse, og gode lekeferdigheter, men i situasjoner hvor den innagerende atferden er fremtredende vil de ikke klare å bruke disse ferdighetene på en adekvat måte. Barnet trenger trygge rammer for å klare å utnytte seg av ferdighetene sine. Her ligger det et ansvar på de ansatte i å skape et trygt miljø, og å være veiledere og rollemodeller for barna (Flaten, 2013). Dette vil jeg komme nærmere inn på senere, i kapittel 2.4.

Alle områdene Lamer (2001) trekker frem er viktige i barnets utvikling av sosial kompetanse. Barnet må utvikle ferdigheter innenfor alle disse feltene, og det må være en balansegang mellom disse. For å kunne ta plass i de miljøene en er en del av er språket et viktig virkemiddel. Barn som viser innagerende atferd er ofte mindre verbale enn sine jevnaldrende, uten at det nødvendigvis betyr at de er mindre språklige dyktige. Det vil derimot være et hinder for barna i utviklingen av sosial kompetanse og sosiale relasjoner. Et av områdene som i særlig grad trekkes frem som utfordrende for disse barna er selvhevdelse. De vil ofte vise for stor grad av selvkontroll, og dette vil gå ut over selvhevdelsen. Selvhevdelse handler som sagt om å kunne fremme egne behov og også å ta initiativ til samspill. For disse barna vil det å ta sosiale initiativ og å si ifra om egne ønsker og behov være vanskelig. De får sjelden bestemme hva som skal lekes og lekens utvikling (Flaten, 2013). Dette gjør at de går glipp av viktige læringserfaringer, noe som igjen vil påvirke selvbildet. De andre barna opplever at barnet ikke er interessert, og de kan trekke seg unna. Barnet som innehar den innagerende atferden vil derimot kunne oppleve det som om det ikke er ønsket, og dermed er det inne i en negativ sosial sirkel. Barnet tror at de andre barna ikke er interessert, og at det selv ikke mestrer å inngå i sosiale relasjoner. Dette kan gjøre at barnet ikke forsøker å delta i disse interaksjonene lenger, fordi de ikke tror de vil mestre det (Flaten, 2013). Vi kan med andre ord si at barnets følelser, motivasjon og holdninger forstyrrer barnets utvikling av sosial kompetanse. Barnet har negative forventninger, lite motivasjon, og negative følelser omkring det å inngå i, og opprettholde relasjoner (Ogden, 2009).

Opprettholdelse av vennskap er en viktig drivkraft for barn i deres hverdagslige handlinger. Det er viktig betingelse for barns identitetsutvikling og livskvalitet, og for å mestre dette kreves det en evne til å mestre sosiale samspill. Etablering av vennskap fordrer både sosialt initiativ og sosial utfoldelse fra barnas side. Klarer de det ikke kan de oppleve isolasjon og ensomhet, som kan opprettholde de innagerende atferdsvanskene (Nordahl et al., 2005).

Venner er en beskyttelsesfaktor for engstelige barn, og de trenger ikke mer enn en venn for å oppleve tilhørighet (Flatén, 2013). Det er dessverre slik at dårlige jevnalderrelasjoner forekommer oftere hos barn med atferdsvansker, og særlig blant de barna som viser innagerende atferd. Disse barna leker oftere alene og har færre venner. De har altså større behov for sosiale interaksjoner, men opplever det ofte som slitsomt. Her er det viktig å tenke på at vi har ulike sosiale behov. Barnet med den innagerende atferden tilbringer en del tid alene, men det kan være at dette barnet trenger alenetid. Her har barnehagelærere et ansvar i å skille mellom ønsket alenetid, og det å ikke mestre å inngå i sosiale relasjoner eller det å bli ekskludert. Et annet ansvar de har ovenfor disse barna er at de ikke kan la barnet være alene hele tiden selv om barnet opplever at det er dette det vil. Alle trenger sosial interaksjon, og vi må oppmuntre og støtte barna i dette. Det blir derfor viktig for disse barna at man finner en balanse mellom interaksjon og avslapning, særlig siden interaksjonen vil være utmattende for barnet (Flatén, 2013)

Annen forskning viser derimot at disse barna, særlig de med en mindre ekstrem form for innagerende atferd, er mer sensitive for andres behov og handlinger. Dette gjør det mer mulig for de å opprettholde positive relasjoner til jevnaldrende (Kagan & Fox, 2006). Det er derfor ikke alltid slik at barn med en form for innagerende atferd har utfordringer med å opprettholde jevnalderrelasjoner, men det er i større grad vanlig for disse barna. Derfor er det viktig å arbeide med sosial kompetanse i barnegruppa. Dette vil kreve en aktiv innsats fra voksne barnet har relasjon med (Lamer, 2001).

2.4 Voksenrollen

Det er ingen tvil om at det å ha en god sosial kompetanse vil være av stor betydning for et barns utvikling. Den sosiale kompetansen er en viktig ressurs for å mestre stress og motgang, og den kan også være et virkemiddel i forebygging av problematferd, som blant annet innagerende atferdsvansker. Sosial kompetanse blir ofte betraktet som en normal del av barnets lærings-og modningsprosess. Dette kan føre til at sosial kompetanse ofte blir tatt for gitt, da utvikling av dette passer godt inn i de situasjonene barna befinner seg i daglig i barnehagen (Lamer, 2001). Men det er ingen garanti for at positive relasjoner utvikles bare barn er sammen (Barne- og familiedepartementet, u.å). Sosial støtte fra andre rundt seg, øker barnets evne til å takle de utfordringene som er en del av det å være et menneske. Herunder kommer også de sosiale utfordringene. Utvikling av sosial kompetanse krever en aktiv

voksenrolle, hvor den voksne har kompetanse på hva sosial kompetanse er, hvor viktig det er for barnets utvikling, og hva som skal til for å fremme barnets sosiale kompetanse (Lamer, 2001).

De ansatte i barnehagen har altså en viktig rolle i utvikling av sosial kompetanse hos barn. Den voksne skal aktivt fremme barns sosiale kompetanse, og hjelpe barna inn i positive samspillsmønstre (Lamer, 2001). Bae (1992) trekker frem et begrep hun kaller medlæring. Denne ideen kan også brukes inn i arbeidet med sosial kompetanse. Det innebærer at voksne er en slags rollemodell for barna, og de overfører verdier gjennom den måten de er og kommuniserer på. Holdninger som kan medlæres kan være både positive og negative. Blant annet kan engstelse, tilbaketrekking og ekskludering medlæres, på samme måte som en prososial, inkluderende, oppmuntrende, samarbeidsvillig og anerkjennende holdning (Bae, 1992). Medlæring skjer ofte ubemerket, det er en slags skjult relasjonskompetanse de ansatte i barnehagen bør bevisstgjøre seg på. Dette krever blant annet en evne og vilje blant de ansatte til å reflektere over og eventuelt endre egne holdninger. De holdningene vi har, vil reflektere våre handlinger (Lamer, 2001).

I tillegg til å være en rollemodell, er det også den voksnes ansvar å støtte barnet i dets utvikling. Et begrep det vil være relevant å trekke frem her er ”stillasbygging”. Det dreier seg om at den mer kompetente andre skal støtte barnet i barnets egenvalgte aktiviteter. Slik at barnet får mulighet til å utvikle seg innen for sine nærmeste sone for utvikling. I dette tilfellet vil den mer kompetente andre være en ansatt i barnehagen, men det kan i visse tilfeller også være andre barn som har kommet lenger i sin utvikling (Schibbye, 2009). Formålet med dette er å hjelpe barnet til å oppleve gode mestringserfaringer, som er en viktig drivkraft for videre utforskning og læring. I dette tilfellet vil hensikten med stillasbyggingen være å gi barnet kompetanse i empati, prososial atferd og lek, men kanskje særlig for det innadvente barnet kompetanse i selvkontroll og selvhevdelse (Lamer, 2001).

Denne veiledningen må ha barnets initiativ og erfaringer som utgangspunkt. Det kan være vanskelig å sette seg inn i de barneinitierte aktivitetene, men det er i disse aktivitetene som barnet setter i gang av egen motivasjon, at det viktig at den voksne klarer å leve seg inn. Den voksne må klare å observere at barnet trenger støtte, hva barnets intensjon med handlingen er, og så hvor stillaset skal settes for å gi barnet den støtten det trenger (Lamer, 2001). Når barnehagelæreren har klart å tone seg inn på barnets aktivitet er det viktig at han eller hun

klarer å få et felles fokus med barnet. Barnet bestemmer fortsatt retning, men den voksne kan formidle mening og interesse og kan utvide barnets forståelse. Vi kan si at den voksne fungerer som en guide mellom barnet og omgivelsene (Lamer, 2001). Dette kan blant annet gjøres ved å legge til rette slik at de kan utforske omgivelsene, som må være trygge, varierte og stimulerende.

I den norske barnehagen gis det mye rom for lek. Leken er en viktig arena for utvikling av barns sosiale kompetanse. Leken gir barn sosialiseringserfaringer ingen andre relasjoner kan gi. Her er det en unik mulighet til å praktisere sosiale ferdigheter og til å utvikle samspillskompetanse. Barnet lærer seg å ta initiativ til kontakt og til å opprettholde denne. Det lærer å forstå og ta andres perspektiv og roller, å hjelpe, å dele, konflikthåndtering, å be om hjelp, stå imot press. Dette er alle faktorer som er viktige i utvikling av positiv sosial kompetanse. Men også dette krever en aktiv voksenrolle (Lamer, 2001). Her vil igjen faktorer som medlæring og stillasbygging være relevant i den voksnes rolle i barns lek. I noen tilfeller kan den voksne gå inn i leken for å være en støtte, og for å gi variasjon eller nye impulser i leken, mens i andre tilfeller er det viktig å la barna være helt i fred i den dype leken sin. For et barn som viser innagerende atferd vil en utfordring i leken kunne være at de viser for mye selvkontroll og lar andre barn bestemme for mye, mens de er lite selvhevdende, og fremmer ikke sine egne behov og ønsker. Her må de ansatte vise at de klarer å tone seg inn i dette barnets situasjon. Aktuelle tiltak som kan gjøres i leken for å støtte barna med innagerende atferd som ofte innebærer lav selvhevdelse, kan være å inkludere flere roller i leken eller å fremme forslag på vegne av disse barna som ellers ikke får bestemme så mye. Det er viktig at barnehagelæreren klarer å finne en balanse mellom en aktiv og en overpedagogisk rolle. For mye press vil drepe barnets initiativ, og det er viktig å gi barnet rom til å prøve seg på egenhånd. Den voksne må klare å lese konteksten. Noen ganger inviterer situasjonen til initiativ, andre ganger er det upassende (Lamer, 2001).

Når vi nå vet at det finnes en relativt klar sammenheng mellom innagerende atferdsvansker og manglende sosial kompetanse, er det fort å resonnerer seg til at barn som viser innagerende atferd i barnehage, også er de barna som i stor grad trenger støtte i sin utvikling av sosial kompetanse. Og det viser seg faktisk at barn med denne typen atferdsproblematikk har større utbytte av sosial ferdighetstrening enn for eksempel barn med en utagerende atferdsproblematikk, og selvfølgelig også barn uten atferdsvansker. Samtidig som de også har større utfordringer med sosial atferd (Ogden, 2009). Det ligger derimot i begrepet sosial

kompetanse, at dette ikke er noe en kan utvikle i isolasjon, det må skje i samspill med andre. Derfor er det også vanlig at de tiltakene som skal hjelpe barn i utvikling av sosial kompetanse i stor grad er systemrettet, og egner seg til bruk i hele barnegruppa. Systemisk arbeid for å fremme sosial kompetanse har positive effekter for alle barn, både med og uten atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). Her kan man se tilbake på den sosiale interaksjonismen som jeg kort var inne på i kapittel 2.2 om innagerende atferd. Kort sagt handler sosial interaksjonisme om at vi handler og utvikler oss i relasjoner med andre. For at barnas utvikling av sosial kompetanse skal være optimal, er det viktig at de ansatte i barnehagen er klar over dette, og også sin egen rolle i det hele. Han eller hun må jobbe for å skape trygge miljøer preget av anerkjennelse slik at barnet får positive mestringsopplevelser og kan utvikle god selvfølelse (Lamer, 2001).

2.5 Læringsmiljø

Læringsmiljø er et sammensatt begrep, og også her er det vanskelig å finne en universell definisjon, særlig en som retter seg mot barnehage, hvor perspektivet på læring ikke er det samme som i skolen. Derfor har jeg valgt å dele opp begrepet. Bø og Helle (2008) definerer miljø i en samfunnsvitenskapelig sammenheng som en betegnelse på alle fysiske, sosiale, psykologiske, pedagogiske og kulturelle påvirkninger som preger et individ gjennom livet. Læring er en prosess som former alle endringer i et menneskes liv, enten det er endring av atferd, kunnskaper eller holdninger (Bø & Helle, 2008). Læringsmiljø vil derfor kunne sies å være hvordan miljøene barna er i, vil påvirke deres læring og utvikling.

Barnehagen skal møte barna med tillitt og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

(Barnehageloven, 2005, §1 Formål).

I denne lovteksten er det en forståelse for at både de fysiske og de psykiske sidene av et læringsmiljø er viktig, om det skal være godt og utviklende for barna. Lovteksten trekker frem at det er av stor betydningen hvordan barnehageansatte legger til rette for, og møter barna. Skal barnet kunne utvikle seg selv, og samtidig utvikle relasjoner, som vi nå vet

betydningen av, trenger det trygge rammer som gir mulighet for utforskning. Samtidig må barnet bli møtt med en anerkjennende væremåte.

Lund (2012) presiserer også viktigheten av gode fysiske og psykososiale læringsmiljøer, for å få et godt helhetlig læringsmiljø for barna. Disse to er avhengig av hverandre, og begge deler må være på plass skal man få til et optimalt lærings- og utviklingsmiljø for barna. Det fysiske miljøet kan innebære så mangt, men for barn som viser former for innagerende atferd vil blant annet størrelse på rom, hvordan ulike elementer er plassert i rommet, uteplass og støy og akustikk være særskilt viktig (Lund 2012). Åpne rom, med godt lys og god oversiktighet vil i større grad skape trygghet for disse barna. Det er med andre ord ingen tvil om at det fysiske miljøet er en viktig forutsetning for et godt helhetlig læringsmiljø. Denne studien vil derimot ha fokus mot de psykososiale aspektene.

Det psykososiale læringsmiljøet handler om å føle seg trygg. Trygg nok til å utforske og til å vise egne følelser. I en barnehage med et godt psykososialt læringsmiljø er det lov å være seg selv, og viktigere enn det, det er trygt å være seg selv (Lund, 2012). Opplevelse av det psykososiale læringsmiljøet vil være subjektivt. Når det gjelder barna med ulike former for innagerende atferd vil det kunne være vanskelig å vite deres opplevelse av miljøet. Dette fordi de i stor grad vender tanker og følelser innover. Fordi disse barna har vansker med å uttrykke meninger og behov er det særlig viktig med gode psykososiale læringsmiljøer, slik at de opplever den tryggheten som er så avgjørende. Det er mange aspekter som er viktige når det kommer til å skape gode psykososiale læringsmiljøer, men et godt følelsesmessig miljø fordrer at det mellommenneskelige aspektet settes i fokus (Öhman, 2007). Det finnes flere grunner til at det er viktig å sette fokus på de psykososiale miljøene i barnehagen. Blant annet kan man trekke frem at motivasjon til å lære og utforske samspiller med følelsene. Positive og negative følelser vil påvirke utforskning og læring i ulike retninger. Derfor er det viktig at man tar sikte på å skape gode læringsmiljøer som styrker selvfølelsen og lysten til å lære. Et annet punkt man kan trekke frem er at all læring er relasjonell, og det skjer i samspill med andre mennesker. Betydningen av gode relasjoner var jeg inne på i kapittelet om sosial kompetanse, så det vil jeg ikke gå særlig inn på her, men i denne sammenheng kan man trekke frem at relasjoner skapes av følelsesmessige opplevelser, og akseptering og anerkjennelse (Öhman, 2007).

2.6 Anerkjennelse

Anerkjennelse er nok et komplekst begrep. Å skulle finne en definisjon på et så sammensatt fenomen vil ikke nødvendigvis være hensiktsmessig. Det kan føre til at fenomenet blir noe svevende og lite konkret (Lund, 2012). Jeg vil heller forsøke i det følgende å gå nærmere inn på hva anerkjennelse egentlig dreier seg om.

Anerkjennelse som fenomen har vært belyst helt tilbake til de store filosofenes tid. Det bygger på elementer fra Hegels dialektiske teori, men også Kierkegaard har hatt en betydning i utvikling av anerkjennelsesbegrepet (Lund, 2012). Hegel knyttet i sin tid anerkjennelsesbegrepet opp mot konflikter i relasjonelle aspekter som begjær og angst. Om vi ser dette opp mot innagerende atferd kan vi tenke oss at barnet med den innagerende atferden har et ønske om å for eksempel delta i lek med jevnaldrende, men angsten for dette fører til fastlåshet og gjentakelse av atferd. De anerkjennende væremåtene skal hjelpe barnet ut av denne fastlåsheten, og gi det trygghet i endring (Schibbye, 2009).

Anerkjennelse skal gi en følelse av verdi, som etter hvert kan utvikles videre. Det innebærer at den andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge, nettopp fordi det dreier seg om medmennesker. Dette kan kalles indre anerkjennelse. Det handler om å se og verdsette det mennesket den andre er, og hva han eller hun opplever i sitt innerste (Schibbye, 2009). Hegel bruker verbet "verdsette" i sammenheng med anerkjennelse, "*Jeg verdsetter deg fordi du er et medmenneske.*" I dette ligger det en forståelse i at vi er likeverdige, og at anerkjennelse bare kan skje i subjekt-subjekt-relasjoner. Det innebærer en evne til å ta den andres perspektiv og sette seg inn i den andres subjektive opplevelse. Vi er ikke like, men vi har lik rett på vår egen opplevelse. Og det er nettopp denne opplevelsen vi må anerkjenne, ikke handlingen (Schibbye, 2009). Når det gjelder innagerende atferd kan det for eksempel dreie seg om at man må anerkjenne barnets opplevelse av det å ikke mestre sosiale relasjoner. Deres handlinger som for eksempel isolasjon og tilbaketrekking trenger man ikke være enig i.

I likeverd ligger det altså at man må ha respekt for den andres rett til å oppleve verden på sin måte. Denne respekten og aksepten av andres opplevelser og følelser, vil være et godt bidrag i å skape en følelse av fellesskap og menneskelig nærhet. Å akseptere andres opplevelser krever at man tåler å justere sin egen opplevelse for å se den andres. Dette kan føre med seg

en angst, da endring i visse tilfeller kan være truende for oss. Særlig når det som skal endres er det som har overlevelsesverdi for oss (Schibbye, 2009). Som jeg nevnte i kapittel 2.2., kan innagerende atferd være en mestringsstrategi for noen barn. Det er deres måte å komme seg gjennom hverdagen på. Å skulle endre denne atferden kan bringe frem en angst, og heller forsterke atferden. Schibbye (2009) hevder at angsten er et uttrykk for grunnleggende frykt for fysisk og psykisk utslettelse. For å konfrontere de psykiske prosessene er trygghet viktig. Trygghet skapes i anerkjennende relasjoner. På denne måten kan barnet med den innagerende atferden få oppleve at jeg blir akseptert som den jeg er, og mine opplevelser er verdsatt. Dette gir en følelse av trygghet, og herfra kan det jobbes med å endre handlinger. Handlinger skjer på bakgrunn av våre holdninger, og når holdningen er at ”dette klarer jeg ikke”, nytter det ikke å endre handlingen. Det er det indre, og holdningene vi må ta tak i først.

2.6.1 Hvordan skaper vi anerkjennende læringsmiljøer?

Skal man klare å sette seg inn i den andres subjektivitet, må man først forstå sin egen. Kierkegaard sier at *vi må først forstå oss selv, før vi kan forstå den andre*. Dette krever blant annet at man må tørre å se sine egne holdninger, være villige til å justere disse i møte med andre, og på denne måten endre seg. Man må klare å akseptere at vi er ulike individer, med ulike holdninger, og det er greit. Kierkegaard sier videre at for å kunne hjelpe en annen, må jeg møte han der han er. For å kunne hjelpe en annen må jeg forstå mer enn han, men først og fremst forstå det han forstår. Dette fordrer en anerkjennende væremåte overfor den det gjelder. I dette ligger det at jeg må evne å sette meg inn i den andres perspektiv, og å prøve å forstå den andres subjektivitet (Lund, 2012).

Schibbye (2009) deler en anerkjennende væremåte inn i fem områder. Dette er lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekræftelse. Hun kaller det for ingredienser i anerkjennelse, og at de derfor inngår i en helhet, mangler den ene ingrediensen blir ikke anerkjennelsen komplett. Disse fem områdene går derfor over i hverandre, de henger sammen, skaper hverandres forutsetninger, og de viser til hverandre. Med andre ord er de dialektiske, altså gjensidig avhengig av hverandre.

Lytte

Det første området hun trekker frem er å lytte. Det kan være en utfordring å lytte til de tause stemmene. Barn som viser former for innagerende atferd snakker mindre enn andre barn, og

om de sier noe bruker de som regel lenger tid. Dette kan føre til en irritasjon over at man ikke får noe respons, men den irritasjonen vil svekke evnen til å lytte. Barna må gis tid, og den voksne må ikke ta over samtalen. Det bør heller vises forståelse for at det ikke alltid er så lett å si noe. I alle tilfeller, men særlig med disse barna, er det viktig at vi også lytter til det som ikke sies, men det som kan observeres, som for eksempel kroppsspråk. Dette kan være utfordrende da våre tolkninger av dette, vil være preget av vår forståelse av det innagerende atferdsuttrykket (Lund, 2012). Å lytte krever derfor en varsomhet for den andres opplevelsesverden. Dette kan vi se opp mot det Stern kaller affektiv inntoning. Man inntoner seg affektivt på barnets initiativ, intensjoner og følelser, og besvarer adekvat på dette. Eller med andre ord, en justerer seg i forhold til barnet. Dette faller inn under utviklingen av det intersubjektive selvet, som handler om at det skapes et opplevelsesfellesskap mellom barn og omsorgsperson der de deler følelser, intensjoner og oppmerksomhet. Opplevelsen av denne følelsesmessige samhørigheten foregår gjennom affektiv inntoning (Stern, 2003). I forhold til barn med innagerende atferdsutfordringer handler det om å sette egne tanker, følelser og svar til side, og å åpne opp for den andres perspektiv. Først da kan du lytte til det barnet egentlig forsøker å formidle. Det krever at man blir emosjonelt tilgjengelig. Det vil føre til en opplevelse av fellesskap for barnet, og åpner for videre dialog. Barnet trenger tydelige og omsorgsfulle voksne, som er interessert i å lytte til alle barnets uttrykk (Lund, 2012).

Forstå

I forståelsen ligger gjenkjennelsen. Man kan ikke forstå alt, og det er heller ikke meningen at man skal. Derimot kan man ha et ekte ønske om å forstå, og sette seg inn i barnets indre opplevelsesverden. Forståelse formidles ikke bare gjennom ord, men også gjennom handlinger og holdninger. Når dette gjøres gis barnet en opplevelse av at deres erfaring er deres egen, og den er akseptert. På denne måten kan de utvikle selvrefleksivitet som er en forutsetning for endring (Schibbye, 2009).

For å kunne forstå, må det også finnes et ønske om å ville forstå. Lund (2012) presiserer at i en travel barnehagehverdag er ikke det alltid like lett. Det er mange som kjemper om oppmerksomheten, både kollegaer, foreldre, og papirarbeid som må gjøres. I tillegg vil barnet med den innagerende atferden ikke fremme sine behov eller kreve sin plass, i motsetning til for eksempel et barn som viser utagerende atferd. Det kan oppleves viktigere for barnehagelæreren å ta tak i den utagerende atferden som kan være forstyrrende for hele

barnegruppa, i kontrast til den innagerende atferden som ikke er forstyrrende for andre enn den som innehar den. Derfor er det ekstra viktig at det finnes voksne med et ekstra blikk for disse barna, og et sterkt ønske om å forstå (Lund, 2012).

Aksept og toleranse

Dette handler om å møte den andre på en ikke-dømmende måte. Det innebærer å la barnet eie sin opplevelse uten at den korrigeres eller at det blir foreslått andre betydninger. Et barn som viser innagerende atferd vil sannsynligvis ha et lavt selvbilde på visse områder. Ved at andre ikke aksepterer og tolererer deres erfaringer, vil disse negative opplevelsene forsterke det allerede dårlig selvbildet. Her må barnehagelærerne gå inn og støtte barnets vanskelige opplevelser, ta disse opplevelsene inn i seg, og gi toleranse og aksept tilbake. Dette gir som forståelse, barnet større mulighet for refleksjon, og da igjen mulig for endring av holdninger og handlinger. Ved å gi barnet tro på seg selv og sine opplevelser, gir man det samtidig mulighet til utvikling (Lund, 2012).

Bekreftelse

Her handler det om å speile det budskapet barnet kommer med. Dette budskapet trenger ikke nødvendigvis bare være ord, det kan også være de følelsene barnet viser. Barnet vil merke om dette er en genuin bekreftelse, eller bare innøvde nikk eller ”jeg forstår”. Man må vise barnet at man har sett, hørt og forstått, og nå kan jeg hjelpe deg. Man trenger ikke absolutt være enig i barnets opplevelse, men som voksne har man et relasjonsansvar. Det krever at den voksne er selvavgrenset, og kan skille mellom min og din opplevelse. Man kan ha ulik opplevelse, men allikevel kan man bekrefte og forstå barnets opplevelse, og barnets behov (Lund, 2012).

Kort fortalt handler en anerkjennende væremåte om at jeg må gjøre en innsats for å lytte til barnets uttrykk, jeg må søke å forstå barnets subjektive opplevelse, jeg skal gi aksept og toleranse for at du er den du er, og til sist en bekreftelse på at jeg har sett, hørt og forstått deg, og nå vil jeg gjøre det jeg kan for å møte deg der du er. Det er de ansattes ansvar i en barnehagehverdag. Det er klart at det å ha et læringsmiljø hvor en anerkjennende væremåte er inkorporert som en naturlig del av det daglige arbeidet, vil være viktig for å skape gode og trygge miljøer. Her kan barnet oppleve å bli forstått og å forstå seg selv og dermed kunne utvikle seg positivt. Først da kan jeg som Kierkegaard sier, hjelpe deg videre (Schibbye, 2009).

2.7 Selvfølelse

Selvfølelse dreier seg om å få tak i sine egne følelser, å kjenne sine egne reaksjoner og i tillegg handle ut fra den, til det beste for seg selv, eller andre.

(Øiestad, 2011, s.23)

Å ha en god selvfølelse innebærer altså å ha en nyansert følelse av seg selv, og samtidig kunne gi det du føler en plass når du er i interaksjon med andre mennesker. Dette gir barnet mulighet til å kjenne på og uttrykke et vidt spekter av følelser. Her er de vonde følelsene like viktig som de gode. Det handler om å føle seg verdig, slik at man tør ta plass, med alle følelsene man har. Kort fortalt kan man si at det handler om å anerkjenne den følelsen en har av seg selv på innsiden, og så å klare å uttrykke disse følelsene utad (Øiestad, 2011).

Barnet trenger ikke alltid å være sterk eller å mestre, for at man kan si at dette barnet har en god selvfølelse. Det handler heller om å kunne ha og håndtere et rikt spekter av følelser og reaksjoner på disse følelsene. Det innebærer å akseptere motsetninger i seg selv, og hos andre. Når barnet møter utfordringer i hverdagen vil et barn med god selvfølelse ha ulike mestringsstrategier for å håndtere disse. I visse tilfeller vil barnet skjønne at her er det best å lytte, eller her er det best å løpe. Som jeg har vært inne på tidligere kan den innagerende atferden være en mestringsstrategi for barnet. Det å trekke seg inn i seg selv, kan være deres måte å håndtere sine utfordringer på. Ofte forekommer dette i få uttrykk, og de viser lite fleksibilitet i handlingene sine, som er en del av det å ha en positiv selvfølelse (Øiestad, 2011).

Skaalvik og Skaalvik (2013) bruker i forbindelse med dette begrepet selvoppfattelse. Dette skiller seg ikke mye fra selvfølelse, men handler om hvordan den oppfatningen man har av seg selv, vil påvirke våre følelser og da også handlinger. Denne oppfatningen vil være subjektiv, og baserer seg på tidligere erfaringer, og hvordan disse tidligere erfaringene er forstått og tolket av barnet. Den opplevelsen man har av seg selv, vil altså påvirke våre handlinger. Rosenberg (1979) sier at en persons handlinger ikke er basert på hvordan han eller hun er, men heller på hvordan han eller hun føler en er. Dette kommer også frem når Carl Rogers hevder at vi ikke kan forklare barns atferd uten å ha en forståelse for deres virkelighetsoppfatning og oppfatning av seg selv. Den atferden man viser vil gi et uttrykk for

den forståelsen man har av seg selv. Når den oppfatningen og følelsen en har av seg selv ikke stemmer overens med den oppfatningen og følelsen av den en ønsker å være, vil dette gi en negativ følelse av selvet. Selvidealet er den standarden en vurderer resten av selvet opp mot, når det er uoverensstemmelse her, vil dette kunne være en opprettholdende faktor for den innagerende atferden (Befring og Duesund, 2012).

Jeg har tidligere vært inne på begrepet sosial interaksjonisme. Også når det kommer til selvfølelse vil det være veldig aktuelt. George H. Mead står i fronten for den sosiale interaksjonismen med sin speilingsteori. Dette innebærer at jeg speiler meg i andres reaksjoner av meg. Det vil si at den måten den innagerende atferden fremkommer på, som nevnt, er avhengig av barnets oppfatning av seg selv. Denne oppfattelsen påvirkes av hvordan voksne, og andre barn oppfatter dem, og hvordan dette tolkes og erfares av barnet (Lund, 2012). Det er i disse situasjonene barnet blir kjent med seg selv, og det er her selvfølelsen utvikles. Dette kan være både negativ og positiv utvikling, avhengig av hvilken opplevelse de utvikler om seg selv. Det er den voksne ansvar å bygge opp og støtte barnets selvfølelse i en positiv retning. Her vil hvordan den voksne anerkjenner barnets opplevelser, følelser og behov, og hvordan det møter barnet, være avgjørende (Schibbye, 2009).

3 Metode

Her vil jeg gi en beskrivelse av fremgangsmåten jeg har brukt for å komme frem til mine resultater. Jeg vil forklare og begrunne valg av metode, og arbeidet med intervju og analyse. Så vil jeg diskutere studiens styrke og troverdighet, og til sist trekke frem etiske hensyn jeg har tatt gjennom prosessen.

3.1 Kvalitativ metode og semistrukturert intervju

Med grunnlag i forskerspørsmålet som er utarbeidet, er det hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming. Et karaktertrekk ved kvalitativ forskning er at det søkes forståelse av de sosiale fenomenene som studeres. Hensikten er å gå i dybden på disse fenomenene, og få frem betydningen av disse fenomenene i de kontekstene de inngår i (Thagaard, 2013). Med forskerspørsmålet ønsker jeg å rette fokus mot individers opplevelse og forståelse av barn som viser innagerende atferd i barnehagen. For å få denne forståelse kreves det at jeg går i dybden på, og studerer mine informanters opplevelser, tanker, følelser, meninger, verdier og antagelser (Marshall & Rossman, 2011). Denne forståelsen kan oppnås gjennom å inngå i nær relasjon med informantene ved intervju eller observasjon (Thagaard, 2013).

For å få tak i enkeltindividers opplevelser og erfaringer av et fenomen vil et kvalitativt forskningsintervju være en egnet metode (Marshall & Rossman, 2011). Det kvalitative forskningsintervjuets oppgave er å forstå verden ut fra informantenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kan knyttes direkte opp mot mitt prosjekt, der hensikten er å få tak i barnehagelæreres opplevelser og erfaringer om et fenomen. Selve formålet med intervjuet er å få fylldig, omfattende og utfyllende informasjon om de temaene som blir tatt opp. Her får deltakerne mulighet til å gi uttrykk for sine opplevelser, synspunkter, erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013).

Jeg har valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Et semistrukturert intervju fokuserer på den intervjuedes opplevelse av temaet, og er godt egnet når vi vil forstå fenomenene ut fra informantens perspektiv, som nettopp er hensikten med min studie. For å få tak i relevant informasjon og komme i dybden på informantenes opplevelse av temaet, vil jeg ha fokus på få temaer, med åpne spørsmål. På denne måten innhentes informantenes fortolkninger av det fenomenet som undersøkes, nemlig innagerende atferd (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det semistrukturerte livsverdensintervjuet kan sies å til dels være inspirert av fenomenologien. Fenomenologi omfatter menneskers livsverden. Innenfor kvalitativ forskning er begrepet fenomenologi rettet mot en interesse av å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene. I dette ligger det en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s.45). I denne studien er det barnehagelærernes perspektiver og beskrivelser av den innagerende atferden, slik den fremstår for dem, som er relevant. Det er barnehagelærernes livsverden som settes i fokus, og det søkes ikke etter en universell beskrivelse av fenomenet. Derfor kan man si at denne studien også er inspirert av fenomenologien.

3.2 Utvalg

Hensikten med denne studien er å få mest mulig kunnskap om fenomenet innagerende atferd. Den kvalitative forskningen er på jakt etter fyldige beskrivelser, og rekrutteringen av informanter har derfor et klart mål. Det gjelder å finne informanter som kan belyse mitt tema. Johannessen, Christoffersen, and Tufte (2010) kaller dette for strategisk utvelgelse. Her handler det om å først finne ut hvilken målgruppe som må delta for å få samlet nødvendig data, og så velge ut personer fra denne målgruppen.

For å finne en målgruppe som ville kunne belyse mitt forskerspørsmål valgte jeg et kriteriebasert utvalg (Dalen, 2011). I prosjektet er fokuset både på hvilke kunnskaper barnehagelærerne opplever de har om innagerende atferd, men også hvordan de konkret forholder seg til det i praksis. Mine kriterier for utvalget er derfor at de er utdannet og jobber som barnehagelærere, og at de har erfaring med barn som viser innagerende atferd. De bør ha jobbet i hvert fall fem år som barnehagelærere, dette for at de har mer erfaring fra felten, og det vil antageligvis utgjøre en relevant forskjell om informanten er nyutdannet eller har noen års erfaring fra før. Det er også ønskelig at de jobber med denne tematikken på nåværende tidspunkt, eller at de har gjort det i løpet av det siste året, for å ha det friskt i minnet, slik at de kan gi mer utdypende svar.

I tillegg til at det var et kriteriebasert utvalg, var det også et tilgjengelighetsutvalg. Det kan være vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp som informanter, særlig siden

det er egne erfaringer og opplevelser som vil være temaet. Derfor benyttet jeg meg av en seleksjonsmåte som gjorde at jeg sikret meg et utvalg av informanter som var villige til å stille opp (Thagaard, 2013). Jeg tok kontakt med venner og bekjente som jeg tenkte kunne ha kjennskap til noen som kunne være relevante for mitt studie. Johannessen et al. (2010) skriver at det er relevant for studien at alle informantene får samme informasjon. Etter at jeg ble satt i kontakt med mine informanter, sendte jeg de et informasjonsskriv om studien, hvor jeg informerte om hva studien innebærer og hva som ville være fokus i intervjuet. Etter at de samtykket til deltakelse, avtalte vi tid og sted for intervjuet. Hvor intervjuene gjennomføres vil være av betydning for relasjonen mellom informant og forsker, og vil derfor også påvirke styrken informantenes uttalelser. Alle intervjuer ble gjort på informantenes arbeidsplass, da dette egnest seg best for informantene. En fordel med dette er at informanten er på hjemmebane, og føler seg komfortabel. En ulempe kan være at det er større sjans for å bli avbrutt av telefoner eller andre mennesker, eller at informanten er bekymret for om noen hører dem (Johannessen et al., 2010). Dette ble ikke et problem under disse intervjuene, da alle hadde reservert møterom for anledningen, og vi fikk snakke uforstyrret.

Thagaard (2013) legger frem noen etiske dilemmaer ved utvelgingsprosessen. Et prinsipp ved forskning er at alle som deltar skal gi sitt informerte samtykke til deltakelse. Når de blir foreslått, får jeg informasjon om dem uten at de har gitt samtykke til det. Dette kan derimot løses ved at mine kontakter kan få samtykke av de eventuelle informantene til å gi meg deres informasjon, før jeg oppretter kontakt. Dette var noe jeg forsikret meg om at ble gjort, da jeg ikke ville virke påtrengende. Alle informantene virket positive til å delta, og de første fire jeg tok kontakt med sa alle ja etter at jeg hadde gitt de informasjon om studien. Den ene informanten trakk seg derimot i siste liten. Med bakgrunn i de forskningsetiske retningslinjene (2006) hadde jeg i informasjonsskrivet mitt opplyst om fritt og informert samtykke. Her orienterte jeg om at informantene når som helst i studien kan trekke seg, uten å måtte oppgi noen grunn for dette. Etter informanten hadde trukket seg forsøkte jeg så fort som mulig å få tak i en ny informant. Jeg fikk positivt svar på første forsøk, men det tok litt tid å finne en tid som passet, så her ble jeg satt tilbake et par uker i forhold til min tidsplan.

3.2.1 Endelig utvalg

Barnehagelærer 1: Den første informanten jobbet på en 3-6 års gruppe. Hun hadde 18 års erfaring fra barnehage, og mesteparten av denne tiden har hun jobbet som assistent eller

pedagogisk leder på dispensasjon. Hun var ferdig utdannet for 5 år siden, og har siden det jobbet som pedagogisk leder/barnehagelærer. Hun mener å sett en del tilfeller av innagerende atferd gjennom sin tid i barnehager, men ikke i like stor grad som den utagerende atferden.

Barnehagelærer 2: Denne informanten jobbet også på en 3-6 års gruppe. Hun har 16 års erfaring som barnehagelærer, og har vært i denne barnehagen de siste tre og et halvt årene. Hun mener også å ha vært borte i en del tilfeller av innagerende atferd gjennom disse 16 årene, men at det tilfellet hun beskriver for meg er det mest ekstreme hun har sett.

Barnehagelærer 3: Informant nummer tre jobber i en 2-3 års gruppe. Hun har fem års utdanning som barnehagelærer, og har vært i denne barnehagen i omtrent et og et halvt år. Hun har vært borte i et par tilfeller av det hun betegner som innagerende atferd tidligere, men ikke av en ekstrem sort.

Barnehagelærer 4: Den siste informanten er styrer i barnehagen, men hun har samtidig en 40 % stilling på 1-3 års gruppa i den samme barnehagen. Hun har 30 års erfaring fra barnehage, og de siste 15 årene har hun jobbet som barnehagelærer og styrer. Hun mener som de andre også å ha sett en del tilfeller av innagerende atferd gjennom denne perioden.

3.3 Intervju

For å få tak i informantenes perspektiver på mitt forskerspørsmål, var det hensiktsmessig å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Et godt resultat krever nøye forberedelser, og gjerne et prøveintervju før de gjeldende intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3.1 Forberedelser til intervju

For å gjennomføre et godt intervju kreves det at intervjueren har ferdigheter til å stille gode spørsmål, og at han eller hun har kunnskap om temaet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvaliteten på de data som fremkommer i etterkant av intervju og analyse vil naturlig nok være avhengig av kvaliteten på intervjuet. Det kreves grundige forberedelser og eksplisitt kompetanse om hvordan man presenterer gode spørsmål, hvilke prinsipper man baserer seg på i oppbyggingen av intervjuet, hvordan man skaper gode relasjoner til informantene, og lytter til det de sier (Thagaard, 2013). For å sikre dette satte jeg meg inn i teori i forkant av intervjuene. Både om temaet innagerende atferd, og om hvordan man gjennomfører gode intervjuer.

Jeg har valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer for å få tak i informantenes erfaringer og kunnskaper om temaet. Dalen (2011) presiserer viktigheten av å ha en intervjuguide som verktøy under gjennomførelsen av det semistrukturerte intervjuet. Dette gir bestemte temaer og noen ferdig utarbeidede spørsmål å forholde seg til, samtidig som man står fritt til å velge rekkefølge på temaene, og kan følge opp informantenes utsagn med oppfølgingsspørsmål. Når man gjør dette er det viktig å ha forskerspørsmålet i bakhodet, slik at man kan analysere dataene på bakgrunn av dette i etterkant.

Det finnes bestemte punkter å forholde seg til når man skal utarbeide en intervjuguide. Jeg tok utgangspunkt i Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) forslag til oppbygging av intervjuguiden. Her kommer det frem at forskeren først må komme med en innledning hvor han eller hun presenterer seg selv og går inn i detaljer rundt intervjusituasjonen og prosjektet. Her kan man si noe om hva intervjuet vil handle om, gå gjennom hvordan intervjuet dokumenteres, og hvordan disse dokumentasjonene håndteres. Når det gjelder oppbyggingen av selve spørsmålene bør man starte med å stille de enkle spørsmålene med de enkle svarene. Dette var i mitt tilfelle spørsmål om bakgrunnsinformasjon, som for eksempel hva slags utdanning de har, hvor lenge de har jobbet som barnehagelærer osv. Disse spørsmålene vil være med på å etablere en relasjon og et tillitsforhold mellom informant og forsker. Etter dette kommer introduksjonsspørsmålene. Her skal temaet for intervjuet belyses, slik at informanten retter sin oppmerksomhet mot dette. Det vil her være interessant å få tak i informantens egne erfaringer og betraktninger omkring temaet innagerende atferd. Deretter forsøker man å flytte fokus over på nøkkelspørsmålene, som er hoveddelen i en kvalitativt intervju og kjernen i intervjuguiden. Hensikten med disse spørsmålene er å få den informasjonen man ønsker ut fra studiens forskerspørsmål og formål.

Eventuelle kompliserte og sensitive spørsmål bør komme mot slutten og bør unngås om de ikke er viktige for undersøkelsen. I min undersøkelse er ikke dette nødvendig, men jeg kan ikke vite på forhånd hvordan mine informanter oppfatter mine spørsmål. Derfor er det viktig å tenke igjennom hvordan man formulerer seg, og hele tiden se an den andre personen. Når intervjuet nærmer seg slutten må det rundes av på en ordentlig måte. Det bør settes av tid mot slutten for avsluttende kommentarer, oppklare eventuelle uklarheter og sjekke om informanten har noe mer hun har behov for å føye til eller oppklare (Johannesen et al., 2010).

Et godt intervju bidrar til å produsere kunnskap og til å fremme en god intervjusituasjon. For å få til dette bør spørsmålene bygges opp både tematisk og dynamisk. Tematisk med tanke på innholdet i forskningsspørsmålene og at man får svar på disse, og at man har et grunnlag for analyse. Dynamisk for å skape et positivt samspill, holde samtalen i gang og stimulere informantene til å gi gode svar. Av den grunn må forskningsspørsmålene operasjonaliseres til dynamiske intervju spørsmål. De bør være korte og enkle, fri for akademisk språk og lette å forstå (Kvale & Brinkmann, 2009). Med kunnskaper om hvordan man bygger opp et intervju og hvordan man konstruerer gode spørsmål kan man sette i gang med gjennomføringen av intervjuene.

3.3.2 Prøveintervju

I forkant av de offisielle intervjuene er det hensiktsmessig å gjennomføre et prøveintervju. Dette for å få kjent på intervjusituasjonen, for å få prøvd ut intervjuguiden, og for å bli kjent med det tekniske utstyret. Thagaard (2013) presiserer at det viktigste med denne treningen er å oppnå selvtillit i intervjusituasjonen. Da gjennomføring av intervjuer ikke er noe jeg var kjente med på forhånd avtalte jeg et prøveintervju. Jeg merket underveis at det å skulle gjennomføre et intervju kunne føre med seg visse utfordringer.

Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden og gjennomførte et intervju på omtrent 60 minutter. I etterkant av prøveintervjuet skrev jeg ned egne tanker om hvordan det hadde vært, samtidig som jeg hadde en metasamtale med prøveinformanten om hennes erfaringer. Her kom det frem at jeg i begynnelsen av intervjuet burde gå litt mer inn på hva studien dreier seg om, og hva som var formålet med den, før jeg startet på selve spørsmålene. Selv syntes jeg det å stille oppfølgingsspørsmål og å frigjøre meg fra intervjuguiden kunne være en utfordring. Jeg brukte mye konsentrasjon på hvordan jeg skulle stille neste spørsmål, slik at jeg av den grunn kanskje ikke lyttet godt nok til det informanten sa. Ved å gjøre dette rettet jeg oppmerksomheten mot meg selv, og ikke mot informanten (Thagaard, 2013).

Det føltes veldig nyttig å gjennomføre dette intervjuet. Dette for å få en oversikt over hvordan man ligger an, og kunne få konstruktive tilbakemeldinger fra informanten på hvordan situasjonen var. Alt det som kom frem, av både positive og negative tilbakemeldinger og egne erfaringer, er ting jeg jobbet med og tok med meg videre inn i de offisielle intervjuene, for å kunne gi både meg selv og informantene en bedre opplevelse. Jeg

omstrukturerte og jobbet mer med intervjuguiden, og fikk et bedre eierforhold til denne, slik at jeg var tryggere på meg selv og på spørsmålene mine før de neste intervjuene. I tillegg til dette reflekterte jeg også over formålet med studien, og skrev ned stikkord jeg mente det kunne være relevant å legge frem for informantene i begynnelsen av intervjuene.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Kvale og Brinkmann (2009) presiserer at forskningsintervjuet er en interpersonlig relasjon. Det er en samtale mellom to parter, forsker og informant, om et tema de har felles interesse for. Den relasjonen som fremkommer mellom forsker og informant vil påvirke hva slags informasjon som kommer ut av intervjuet (Johannessen et al., 2010).

For å legitimere prosjektet og sette en god tone for samtalen startet jeg med å introdusere meg selv og mitt prosjekt. Jeg fortalte om bakgrunnen og formålet med prosjektet. Jeg trakk frem mitt forskerspørsmål, og fortalte kort hvorfor jeg ville gjennomføre intervjuet. Her kom det frem at jeg var ute etter deres erfaringer og tanker omkring temaet, og at jeg ikke var ute etter fasitsvar på noe. Samtidig tok jeg frem lydopptakeren og spurte om de var komfortable med at jeg brukte den. Fordelen med å bruke lydopptaker er at alt som blir sagt blir bevart. Det gir meg som forsker muligheten til å konsentrere meg mer om informanten og informantens reaksjoner og kroppsspråk. Det gir meg anledning til å inngå i en sosial interaksjon med informanten, som er en del av hensikten med et semistrukturert intervju (Thagaard, 2013).

Et vellykket intervju karakteriseres ved oppriktighet og engasjement fra intervjueren. Men for å kunne stille relevante spørsmål, lytte til det informanten kommer med både verbalt og kroppslig, og selv uttrykke reaksjoner med hensyn til dette, kreves det mye erfaring (Thagaard, 2013). For å få denne erfaringen kreves det nettopp av man gjennomfører intervjuer og øver seg. Jeg merket forbedring hos meg selv allerede etter prøveintervjuet, og følte meg tryggere etter hvert intervju. Samtidig vil den relasjonen man får med informantene påvirke engasjementet i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). Jeg merket selv at jeg i noen av intervjuene hadde en bedre kjemi med informantene enn i andre. I disse intervjuene følte jeg et større engasjement og større selvtillit. Jeg kunne frigjøre meg mer fra intervjuguiden og var tryggere på å gjennomføre et godt intervju uten den. I de intervjuene hvor kjemien ikke var fullt så god, fungerte intervjuguiden som en god støtte. Her ville sannsynligvis mer

erfaring på området kunne hjulpet meg til å legge et bedre grunnlag for intervjuet. Det kunne blant annet påvirke mine spørsmål og oppfølgingsspørsmål, som igjen vil kunne ha noe å si får hva slags svar informantene gir (Johannessen et al., 2010).

Under prøveintervjuet mitt opplevde jeg at det å avslutte intervjuet kunne være utfordrende. Dette var noe jeg forsøkte å endre, og jeg ville blant annet sørge for at avslutningen ikke ble så brå. Kvale og Brinkmann (2009) sier at på samme måte som intervjuet begynner med en slags brifing for å skape en behagelig start på intervjuet for både informant og forsker, så bør det også avsluttes med en slags debrifing. Det innebærer at jeg før slutten av intervjuet spør informanten om hun har noe mer hun vil utdype, slik at hun ikke sitter med en følelse av å ha noe usagt. En annen del av debrifingen er å spørre informanten om hennes opplevelse av selve intervjuet, også for å gi informanten en god opplevelse med det hele, og for å få frem eventuelle uklarheter. Etter hvert intervju brukte jeg litt tid på å skrive ned egne tanker og refleksjoner, som en del av min egen debrifing. Disse refleksjonene kan gi verdifull informasjon både for de neste intervjuene og også inn i analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3.4 Transkribering

Å transkribere betyr i dette tilfellet å transformere den muntlige samtalen til skriftlig tekst. Spillereglene i det muntlige og skriftlige språket er forskjellig, og dette er noe man må ta hensyn til i oversettelsen og i analysearbeidet. Allerede i selve lydopptaket er noe vesentlig ved en sosial interaksjon som et forskningsintervju er blitt borte, nemlig kroppsspråket. Videre inn i transkripsjonen vil både stemmeleie, intonasjon og betydningsfulle språklige virkemidler som ironi, gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2009). Det at jeg selv har gjennomført intervjuene og transkriberte de på egen hånd kort tid etter førte til at det var mulig å bevare noen av disse elementene som kan gå tapt i transformasjonen fra muntlig til skriftlig språk. Jeg forsøkte der det var nødvendig å beskrive intonasjoner og føye til om informanten hadde ledd eller sukket etter uttalelsene. Andre retningslinjer jeg forholdt meg til under transkripsjonen var at jeg skrev det av relativt ordrett, med tanke på å ikke endre meningsinnholdet i informantens uttalelser. Samtidig filtrerte jeg småord som ”eh”, som jeg mente ikke var relevant for informantens uttalelser, men som i større grad er et muntlig språk.

Under transkripsjonen lærte jeg mye om min egen intervjustil. I og med at jeg transkriberte intervjuene rett etter de var gjennomført, hadde jeg mulighet til å reflektere over og endre intervjupraksis til neste gang. En ting jeg bet meg merke i var at jeg kunne virke litt rotete i mine spørsmål. Dette var jeg veldig bevisst på under de neste intervjuene, slik at det foregikk mer ryddig.

Befring (2007) trekker frem transkriberingen som en del av analysearbeidet. Da jeg holdt på med transkriberingen fikk jeg en bedre oversikt over materialet, og noen tanker om overordnede kategorier, slik at jeg hadde et slags helhetsinntrykk før jeg gikk i gang med selve analysen.

3.4 Analyse

Det finnes ingen fasit på hvordan man analyserer i kvalitativ forskning. Det finnes ulike metoder å gjøre dette på, men felles er at de har samme mål. Resultatene fra intervjuene skal frem. Disse må være representative for våre data, og derfor er analysearbeidet en viktig del av studien (Johannessen et al., 2010). Arbeidet med analysen handler om å avdekke typiske mønstre i materialet. Meningsinnholdet skal forstås, og man søker å se helheten, samtidig som det også må fokuseres på og gå i dybden på enkeltdelene (Befring, 2007). Johannessen et al. (2010) påpeker at i kvalitativ forskning er det en fordel om den som har samlet inn materialet, også analyserer og fortolker det. Dette fordi forskerens teorier, hypoteser og forforståelse er en viktig del av analysen. I denne studien stod jeg for gjennomføring av hele prosessen, fra tematisering til konkludering.

Kvalitativ forskning krever ikke bare analyse, men også fortolkning. Disse to er ikke så ulike fra hverandre, men et par ting skiller dem. Analysen handler om å dele opp noe i biter. Fenomenet som undersøkes blir sett på som en rekke elementer, satt sammen. Målet er å finne en mening eller et mønster i dette. På bakgrunn av dette mønsteret oppsummeres det og trekkes en konklusjon som skal svare på forskerspørsmålet. Fortolkningen dreier seg derimot om å sette ting inn i en sammenheng. Vi forsøker å få tak i en mening som ikke nødvendigvis blir sagt, ved å for eksempel se på hvilke konsekvenser analysen har for fenomenet som undersøkes. Her tas det utgangspunkt i teori, og funnene ses i lys av dette. Med andre ord kan man si at man forsøker å forstå og forklare funnene fra analysen. Dette henger nøye sammen

med formålet med oppgaven, da man ser på konsekvensene av resultatene. På bakgrunn av dette kan man komme med anbefalinger til videre forskning (Johannessen et al., 2010).

Den fenomenologiske analysen er opptatt av å analysere meningsinnholdet i dataene. Den søker å få tak i hva det er informantene ønsker å fortelle. Derfor leses materialet fortolkende for å få en dypere forståelse av meningen i informantenes beskrivelser (Johannessen et al., 2010).

3.4.1 Giorgis fenomenologiske metode for analyse

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Giorgi (2009) sin fenomenologiske og vitenskapelige metode for analyse. Denne metodens primære interesse er å søke mening i menneskers hverdagsliv, som nettopp er kjernen i fenomenologi. Han beskriver tre faser i analysearbeidet. Disse er gjennomlesing for å gripe helheten, bestemmelse av meningsbærende elementer og transformering av informantenes naturlige uttrykk til faglig sensitive uttrykk.

Gjennomlesing for å få tak i helheten

I denne fasen leser man nøye igjennom transkripsjonene for å få et helhetsinntrykk av hvert enkelt intervju. I og med at jeg både har gjort forarbeidet til intervjuene, og gjennomført de, har jeg allerede en slags forståelse. I dette steget forsøkes det ikke å klargjøre eller gjøre ting mer eksplisitt. Det handler om å få en helhetsforståelse, som legger grunnlaget for neste steg i analysen (Giorgi, 2009).

Et perspektiv det kan være lurt å tenke på i denne fasen er hvordan man skal håndtere sin egen subjektivitet. Min subjektivitet vil alltid styre mine handlinger og holdninger gjennom hele prosessen, men formålet med studien er å få tak i informantenes subjektive erfaringer. Giorgi (2009) påpeker at det ikke er mulig å glemme det en vet eller det en tenker om fenomenet som undersøkes. Han sier videre at man i deler av prosessen kan prøve å sette førforståelsen i parentes. Jeg forsøkte å legge vekk mine egne holdninger og erfaringer i de første delene av analysearbeidet, og å gå inn med et åpent sinn, for å best mulig få tak i informantenes meninger i sine beskrivelser. Deretter mot slutten av analysen og inn i arbeidet med resultater og drøfting tok jeg frem min egen førforståelse igjen. Allikevel vil det være jeg som tillegger mine informanternes beskrivelser mening. Uansett hvor hardt jeg prøver vil å legge den vekk, vil min førforståelse påvirke hvilken mening jeg tillegger deres utsagn.

Dermed er det viktig at man i hvert fall er klar over dette, og i så stor grad som mulig prøver å se informantenes beskrivelser i lys av deres perspektiver og erfaringer, og ikke mine egne.

Bestemmelse av meningsbærende enheter

Denne delen av analysen handler om å identifisere meningsbærende elementer. Beskrivelsene i intervjuene er for lange til å bli håndtert som en helhet, og neste steg er derfor å finne noen meningsenheter innenfor spesialpedagogikkfeltet (Giorgi, 2009). Som nevnt tidligere blir fenomenet som undersøkes sett på som en rekke elementer satt sammen (Johannessen et al., 2010). Nå skal disse elementene identifiseres og tillegges mening. Fortsatt er det rene beskrivelser uten grunnlag i teori, hvor ting fremstilles så nøyaktig som mulig, og med informantenes ord. Med utgangspunkt i Giorgi (2009) leste jeg transkriberingen på nytt og fremhevet i margin hver gang det skjedde et temaskifte i informantenes uttalelser. Etter hvert som jeg leste gjennom skrev jeg ned stikkord om hva det er informantene snakker om på dette punktet. Dette er de meningsbærende elementene som er relevante for fenomenet innagerende atferd. Deretter kategoriserte jeg disse elementene under relevante temaer, med utgangspunkt i spesialpedagogikk som fagfelt, og studiens tema. Meningsenhetene vil være påvirket av min holdning og min førforståelse. Som nevnt er det ikke mulig å legge denne helt vekk. En annen forsker ville kanskje fått et annet resultat, og derfor kan vi ikke si at meningsenhetene er objektive. Men de har fortsatt et innhold, og det som blir avgjørende er hvordan disse meningsenhetene blir integrert inn i det studerte fenomenet, innagerende atferd, i neste steg av analysearbeidet (Giorgi, 2009).

Transformering av informantenes naturlige uttrykk til faglig sensitive uttrykk

Dette er den siste delen av analysearbeidet, og i følge Giorgi (2009) hjertet av metoden og den mest intensive fasen. Her forsøker man å finne essensen i intervjuene og ser dette opp mot helhetsforståelsen som kom fram i gjennomlesingen. Dette gjorde jeg ved å ta de meningsbærende elementene jeg hadde kommet frem til i fase to av analysen, og omskrev disse med mine ord til et spesialpedagogisk fagspråk. Dette trenger ikke nødvendigvis bare være direkte utsagn fra informantene, men kan også være andre forhold som er kommet frem i intervjusituasjonen. Derfor vil jeg nok en gang påpeke at det i denne studien var viktig at det var samme person som gjennomførte intervjuene, transkriberte de, og nå også analyserte de (Johannessen et al., 2010). I denne delen kan jeg igjen trekke inn min førforståelse og holdninger og språk fra det spesialpedagogiske fagfeltet, for å avdekke de dimensjonene ved informantenes beskrivelser som er relevante for fenomenet innagerende atferd. Jeg

undersøkte meningsenhetene for å finne frem til hvordan jeg kunne uttrykke disse i et faglig sensitivt språk. Det søkes ikke etter universelle forklaringer, men etter hva som er relevant for denne studien. Disse beskrivelsene er på generaliseringsnivå, og gjør det mulig å sammenligne data fra de ulike informantene, og avdekke spesialpedagogiske karakteristikk i denne studien. Her søkes det etter felles temaer som vil være utgangspunkt for mitt teoretiske rammeverk, og beskrivelsene i resultat- og drøftningsdelen av studien (Giorgi, 2009). I tillegg til hovedtemaet for studien, innagerende atferd, kom jeg frem til følgende temaer som var felles for alle intervjuene; innagerende atferd, sosial kompetanse, læringsmiljø, voksenrollen, anerkjennelse og selvfølelse. Disse temaene blir beskrevet og drøftet opp mot fenomenet innagerende atferd, og forskerspørsmålet for studien i kap. 4.

3.4.2 Induktiv metode

I gjennomføringen av slike studier foretas det en vitenskapelig resonnering. Vitenskap handler om verden, og forskeren lager organisert og systematisk kunnskap om fenomener i denne verdenen, som i dette tilfellet innagerende atferd (Kvernbekk, 2002). Resonnering går ut på ens ferdigheter til å løse sammensatte og abstrakte problemer, og å kunne utnytte tidligere erfaringer i nye situasjoner (Bø & Helle, 2008). Vitenskapelig resonnering dreier seg derfor om hvordan disse kunnskapene kan brukes til å konstruere kunnskap om verden. Her er det vanlig å skille mellom deduktiv og induktiv resoneringsmetode. Den deduktive forskningen er teoritestende og hypotesetestende. Det starter med en eksisterende teori, som testes gjennom innsamling og analyse av relevante data. I denne studien var formålet å bruke en induktiv resoneringsmetode. Induksjon er en teorikonstruerende og hypotesedannende form for forskning. Det begynner med et sett med observasjoner, og på bakgrunn av disse observasjonene dannes teori. Teorien kommer etter observasjonen, det går fra det spesifikke til det generelle. Målet er å se etter mønstre og regelmessigheter i observasjonene, og konstruerer teori på bakgrunn av dette (De Vaus, 2014).

Jeg begynte å samle inn data uten noe teoretisk utgangspunkt. Jeg hadde naturlig nok lest meg opp på innagerende atferd i forkant av intervjuene og da jeg utarbeidet intervjuguiden, slik at dette var en del av min forforståelse. Men jeg forsøkte i stor grad å ikke la dette affektere intervjusituasjonen, slik at jeg kunne få tak i informantenes beskrivelser uten at jeg var ledende. Etter å ha samlet inn beskrivelsene fra mine informanter og transkribert disse,

begynte jeg å se etter generelle mønstre i materialet, som jeg kunne gjøre om til teorier (Johannessen et al., 2010).

Den induktive forskningen er eksplorerende og foreløpig (Kvernbekk, 2002). Kleven (2002) påpeker at induksjon setter oss på sporet av mulige konklusjoner, men den sikrer ikke sanne konklusjoner. Dette fordi vi aldri har observert alle tilfeller av et fenomen, og derfor vil det alltid kunne finnes tilfeller som motbeviser vår hypotese.

3.5 Validitet og reliabilitet

For å vurdere studiens kvalitet, styrke og troverdighet, er det vesentlig å ta for seg begreper som validitet og reliabilitet. Dette er områder som historisk sett har vært mest relevant i kvantitativ forskning, men det har blitt overført og tilrettelagt den kvalitative forskningen også i senere tid (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) hevder at validitet er mest vesentlig når det kommer til kvalitativ forskning, og at dette bør prege hele forskningsprosessen, fra planlegging og tematisering, til rapportering. Selv om reliabilitet kan sies å være mest relevant i kvantitativ forskning, finnes det allikevel noen steg man kan ta for å sikre reliabilitet i den kvalitative forskningen.

3.5.1 Validitet

Validitet handler om metoden undersøker det man vil den skal undersøke. I forhold til kvalitativ forskning vil det si om mine observasjoner reflekterer det fenomenet jeg ønsker å vite noe om. Maxwell (1992) har delt opp validitetsbegrepet i fem områder, hvorav de fire første er særlig relevant i den kvalitative forskningen. Dette er deskriptiv validitet, fortolkende validitet, teoretisk validitet og generaliseringsvaliditet. Disse områdene er ikke helt adskilt fra hverandre, og vil både kunne påvirke og være avhengig av hverandre. For å skape en oversikt vil jeg forsøke å skille de for å kunne forklare.

Deskriptiv validitet

Dette handler om hvor nøyaktig forskeren formidler det informantene kommer med av informasjon. Her sier Maxwell (1992) at det er viktig å tenke gjennom om man har hørt og transkribert riktig, eller om man husker feil, for å kunne beskrive informantens utsagn slik de faktisk fremkom. Under mine intervjuer ble det brukt lydopptaker. Dette sikrer at transkripsjonen i størst mulig grad stemmer overens med det som ble sagt i intervjuene,

samtidig som jeg kan gå tilbake til opptakene om det er noe jeg er usikker på. For å sikre deskriptiv validitet og samsvar mellom transkripsjon og lydopptak, hadde jeg også faste regler jeg forholdt meg til under transkripsjonsarbeidet. En ting som derimot ikke kommer frem i lydopptakene, men som vil være relevant for å få frem meningen i informantenes beskrivelser, er kroppsspråk, intonasjon og stemmeleie. Her var det en fordel at jeg selv gjennomførte intervjuene, og transkriberte de kort tid etter gjennomføring. Da kunne jeg få med en del av det som ikke høres på lydbåndet, men naturligvis vil noe gå tapt på veien.

Fortolkende validitet

Fortolkende validitet dreier seg om å forstå fenomenet som undersøkes på bakgrunn av informantenes uttalelse, og ikke egne perspektiver og forståelse. Her søkes det å forstå informantenes perspektiver. Det vil blant annet innebære deres mening, intensjoner og følelser rundt fenomenet, i dette tilfellet innagerende atferd. Informantenes mening vil man aldri få direkte tilgang til, da deres perspektiver er subjektive, og den meningen som kommer frem i rapporten vil være konstruert av forskeren med bakgrunn i deres utsagn (Maxwell, 1992). For å øke den fortolkende validiteten forsøkte jeg å stille gode oppfølgingsspørsmål, og å oppsummere og gjenta det informantene sa. Dette for å sikre at deres mening kom frem, og for å forhindre misforståelser. For å forhindre at egne perspektiver tar fokus fra informantenes meninger sier Giorgi (2009) at man må sette egen forforståelse til side. Det vil derimot aldri kunne gå an å legge den helt fra seg, men ved å være klar over egne perspektiver på fenomenet, og viktigheten av å prøve å legge disse vekk, vil det kunne være enklere å se informantenes perspektiver gjennom deres øyne. Når alt kommer til alt vil allikevel deres meninger være konstruert av forskeren, på bakgrunn av informantenes utsagn.

Teoretisk validitet

Det neste området Maxwell (1992) trekker frem er teoretisk validitet. Dette kan også ses i sammenheng med det som kalles begrepsvaliditet. Dette handler om i hvilken grad forskerens fremgangsmåte og funn, reflekterer formålet med studien, og representerer virkeligheten. Det dreier seg om de fenomenene som er interessante avspeiles for oss (Johannessen et al., 2010). Maxwell (1992) sier at det handler om de begrepene og metodene forskeren har brukt, gir en teoretisk forklaring og forståelse av et fenomen. Samtidig hevder han at det dreier seg om det er teoretisk enighet rundt begrepene. I begynnelsen av studien tenkte jeg over hvordan jeg ville definere innagerende atferd, og hvordan jeg ville få tak i informantenes perspektiver. Dette la grunnlaget for min intervjuguide og det informasjonsskrivet jeg sendte ut til mine

informanter. I og med at dette er en induktiv studie kunne jeg ikke være ledende i min intervjuguide og mine spørsmål. Allikevel opplevde jeg en enighet med mine informanter om hva begrepet innagerende atferd innebærer. Dette fordi jeg begynte intervjuene med å ha en dialog rundt begrepet. De andre temaene jeg har tatt opp i denne studien, kom frem underveis i intervjuene. Gjennom å sikre fortolkende validitet, mener jeg å ha fått tak i informantenes meninger, og derfor kunne jeg knytte relevant teori til uttalelsene i etterkant.

Generaliseringsvaliditet

Her handler det om i hvilken grad funnene i studien kan brukes til å forstå lignende situasjoner eller personer. Kvalitative studier er ikke egnet for å kunne overføre funnene fra utvalget til populasjonene (Maxwell, 1992). Her vil det heller dreie seg om i hvilken grad forskeren lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i lignende situasjoner som det han eller hun studerer. Det er opp til forskeren å argumentere for og presentere sine funn, også er det opp til leseren om de mener funnene kan overføres til andre områder (Johannessen et al., 2010). Dette er derimot kun aktuelt om de andre validitetsområdene er troverdige, og om studien er pålitelig.

I min studie har barnehagelæreres opplevelse av innagerende atferd, og hvordan de forholder seg til dette vært i fokus. Gjennom analysearbeidet har jeg jobbet grundig med hvordan fenomenet fremkommer, hva det innebærer og hva som vil være viktig å tenke på når man skal forholde seg til denne atferden i praksis. Dette har jeg kommet frem til på bakgrunn av fire informanters uttalelser. Det er klart at dette er et smalt utvalg, men allikevel vil jeg si at kunnskapen som er fremkommet i studien kan brukes til å få en forståelse av fenomenet som blir studert.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet og troverdighet (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Ofte innebærer dette om studien kan reproduseres med samme resultat av en annen forsker på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Den kvalitative forskningen er vanskelig å etterprøve av flere grunner. For det første er det ingen strukturert datainnsamling, det er samtalen som styrer innsamlingen. Observasjonene som blir gjort, eller i mitt tilfelle intervjuene, vil være verdiladet, og kontekstavhengig. Det siste aspektet er at forskeren bruker seg selv som instrument i studien, og som jeg har vært inne på vil

forskerens erfaringer og førforståelse være av betydning gjennom hele forskningsprosessen. Derfor vil ingen andre kunne tolke likt som meg. For å styrke påliteligheten i kvalitativ forskning blir det viktig gi gode beskrivelser av konteksten, og en detaljert fremstilling av fremgangsmåten gjennom hele prosessen. Ved at jeg har gitt grundige beskrivelser av mitt valg av metode og gjennomføring av alle delene i forskningsprosessen, øker også studiens reliabilitet. Reliabiliteten styrkes ved å legge vekt på validitet (Johannessen et al., 2010).

3.6 Etiske hensyn

Etikk handler i hovedsak om hva som er rett og galt, hva er akseptabelt og forkastelig, og hva som er verdig og uverdig. Dette er en målestokk for all menneskelig aktivitet. I forskning er det også visse normer man må følge og hensyn man må ta (Befring, 2007, s. 54). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som et hjelpemiddel for forskerne. Her trekkes det frem ulike faktorer forskeren må ta hensyn til i forskningsprosessen. Disse retningslinjene er utarbeidet for å hjelpe forskere med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, og for å styrke evnen til å gjøre velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn (Forskningsetiske komiteer, 2006).

Krav om informert og fritt samtykke er en forskningsetisk norm det må tas hensyn til. Et forskningsprosjekt som inkluderer personer skal bare settes i gang etter at deltakerne er informert om hans eller hennes deltakelse i prosjektet, og det er gitt fritt samtykke. I dette forskningsprosjektet er informantene barnehagelærere. Informasjonen må gjøres forståelig for dem, og dette er det forskerens ansvar å sørge for. Informantene må få vite om prosjektets formål og mulige risikoer og fordeler ved å delta. For å sikre dette sendte jeg ut et informasjonsskriv til alle informantene på forhånd. Her beskrev jeg kort formålet og bakgrunnen for studien. Videre gjorde jeg oppmerksom på hva deltakelse i studien innebærer, og at all informasjon som fremkommer vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert ved behov. Etter dette er gitt kan de enten samtykke eller reservere seg fra å delta. Informantene har rett til trekke seg når som helst under prosjektet. Dette opplyste jeg også om i informasjonsskrivet (Forskningsetiske komiteer, 2006).

Den neste normen som trekkes frem er kravet om konfidensialitet. Alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt og skal vanligvis anonymiseres. Dette handler

om vern av privatlivet, og hindre at bruk av informasjon kan være til skade for informantene. Det er ikke av hensikt for prosjektet å registrere personopplysninger om informantene. Allikevel kan det komme frem opplysninger av personlig art, enten om informantene eller eventuelle barn disse snakker om. Skjer dette er det viktig at disse opplysningene blir behandlet konfidensielt. Prosjektet er av den grunn meldt inn og godkjent av NSD (Forskningsetiske komiteer, 2006). Konfidensialitetskravet kan være et etisk dilemma ved at det sikrer deltakernes anonymitet, men samtidig gir det forskeren mulighet til å tolke informasjonen som fremkommer slik han vil, uten at informanten får mulighet til å forsvare seg. Her er det viktig å huske på at man som forsker har et strengt etisk krav til at den vitenskapelige kunnskapen som offentliggjøres skal være så nøyaktig og representativ som mulig. Forskeren må opptre med moralsk integritet, hvor hans eller hennes kunnskaper, erfaringer, ærlighet og rettferdighet vil være avgjørende faktorer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Den siste normen som trekkes frem her er kravet om at forskeren må respektere informantenes integritet, frihet og medbestemmelse. I dette prosjektet skal det gjennomføres kvalitative forskningsintervjuer. Som forsker er det du som tolker det informantene kommer med av data. Å være underlagt andres tolkning kan være nedverdiggende. Det kreves aktsomhet der individet bidrar med å skaffe informasjon, som i dette tilfellet gjennom intervjuer (Forskningsetiske komiteer, 2006). Som forsker er det mitt etiske ansvar å frembringe kunnskap som er så sikker og verifiserbar som mulig. Dette krever at det stilles mest mulig riktige og presise spørsmål. Et etisk dilemma kan være hvor kritiske spørsmål jeg kan stille uten å gjøre informanten utilpass, eller krenke deres integritet. Her er det viktig å jobbe grundig med forberedelser og intervjuguide før intervjuene. Jeg må sette meg godt inn i selve temaet, men også hvordan man stiller gode spørsmål og gjennomfører et intervju. På denne måten kan jeg sikre at spørsmålene blir nettopp riktige og presise, og at de er hensiktsmessige for den studien jeg vil gjennomføre. Et prøveintervju vil også være til hjelp. Etter gjennomføring av prøveintervjuet kan jeg gjøre en vurdering av spørsmålene, og endre disse før gjennomføring av de originale intervjuene som skal gi data til prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009).

4 Resultater og drøfting

Da denne studien bygger på en induktiv tilnæringsmåte, blir kategoriene som nå skal analyseres, fortolkes og drøftes opp mot relevant litteratur, funnet i materialet. De meningsbærende elementene jeg fant i analysearbeidet er organisert i følgende kategorier; *innagerende atferd, sosial kompetanse, selvfølelse, voksenrollen og anerkjennelse.*

Forskerspørsmålet for denne studien er *"Hvordan opplever barnehagelærere barn som viser innagerende atferd, og hvordan forholder de seg til dette i barnehagehverdagen?"* Dette forskerspørsmålet kan sies å være todelt. Den første omhandler hvordan barnehagelærerne opplever de barna som viser en form for innagerende atferd i barnehagen. Den andre delen dreier seg om hvordan barnehagelærerne faktisk forholder seg til dette fenomenet i barnehagehverdagen. Noen av kategoriene er rendyrket, mens andre dekker begge delene av forskerspørsmålet. Delene vil påvirke hverandre og gå såpass inn i hverandre at det ikke er hensiktsmessig å skille de under analysearbeidet. Det samme gjelder de ulike kategoriene. De vil i stor grad være avhengig av hverandre og samtidig påvirke hverandre. Å skille de er derfor ikke alltid enkelt, og det kan forkomme noen overlappinger. Allikevel har jeg måttet ta noen valg, og plassert utsagnene i de kategoriene jeg mener de passer.

4.1 Innagerende atferd

4.1.1 Innagerende atferdsuttrykk

En fellesnevner som kommer frem blant de fire barnehagelærerne er at disse barna melder få egne behov. Barna trenger mye støtte i hverdagen, til blant annet å kle på seg, komme seg tidsnok på toalettet, eller å velge pålegg til brødkiva. Dette er ting man muligens tar for gitt i hverdagen, men for disse barna er det valg som må tas, og dette er vanskelig for dem. Barna betegnes i stor grad som stille og uttrykksløse, og de trenger mye tid for å føle seg trygge i alle de hverdagslige situasjonene. En barnehagelærer uttaler blant annet:

"Hun var veldig stille og innesluttet. Biter negler nesten som toåring. Hun trengte veldig veldig veldig lang tid. På å bli kjent og trygg både på oss voksne og de andre barna. Hun kom i barnehagen også kom hun inn på lekerommet, også stilte hun seg opp i et hjørne også stod hun og så på."

Her beskrives et barn som tar liten plass, og som virker usikker i hverdagen. Dette virker å være felles for alle barna som blir beskrevet i intervjuene. De tar lite initiativ, virker utrygge, og trenger mye støtte i hverdagen. Det som videre fremkommer i intervjuene er at barn som viser innagerende atferd er en heterogen gruppe. De har alle ulike måter å vise atferden på, og ulike grader av det. Om barnet barnehagelæreren beskrev ovenfor sier hun også at *hun er et barn med innagerende atferd, men noen ganger har hun en utagerende måte å vise det på*. Dette sier hun fordi barnet i visse situasjoner kunne gjøre veldig mye ut av seg i situasjoner hun ikke trivdes i, blant annet gjennom mye gråt. En annen informant trekker også frem et voldsomt sinne i det barnet hun beskriver når hun sier at hun innimellom kan se på hele barnet at hun er i ferd med å sprekke. Barnehagelæreren sier at det knyter seg i alle musklene til barnet, og hele kroppen hennes blir stiv. Dette er også tema hos en annen barnehagelærer når hun sier hun innimellom kan se at barnet er helt stiv i kroppen. Hun sier at hun tror dette forekommer i de situasjonene hvor barnet er virkelig ukomfortabel, og lite trygg.

I tillegg til at barn med innagerende atferd fremstilles som en heterogen gruppe, blir det også i intervjuene lagt fokus på at denne atferden er en dynamisk tilstand. Barna viser ikke en form for atferd hele tiden. Det kan komme an på dagsform, hvilke rammer det er rundt situasjonen, hvilke voksne som er til stedet, eller om det er voksne synlig til stede i det hele tatt. En barnehagelærer sier at hun forsøker å ikke gi barnet ekstra fokus de gangene hun bryter ut av sitt vante atferdsmønster, men at hun responderer på samme måte som med de andre barna, for å ikke gi henne mer oppmerksomhet enn det hun tror barnet klarer å takle. Også en annen informant opplever et barn som i visse situasjoner kan bryte ut i viltert samspill med andre barn, og at hun i disse situasjonene gir dette barnet mye friere tøyler enn hun ville gjort, hadde det vært et annet barn, i samme situasjon.

4.1.2 Innagerende atferd som mestringsstrategi

Særlig en barnehagelærer gir uttrykk for at hun ser på barnets atferd som en måte å møte utfordringene hverdagen byr på.

”Jeg tenker at det at hun kryper inn i det hjørnet er vel bare en annen side av et annet barn som er litt voldsomt og slår litt rundt seg i frustrasjon over å ikke forstå hverdagen sin. Sånn tenker vi. Og det må vi ta på alvor.”

Dette forstås som disse barnas måte å gi uttrykk for sin uro på, og personalet tar det på alvor. I sammenheng med dette trekker barnehagelæreren frem at hun ikke nødvendigvis ser på den innagerende atferden som et problem, så lenge atferden ikke hindrer utvikling, og barnet tør å gjøre det det vil i hverdagen. Det barnet hun beskriver over, mener hun er et barn som ikke tør dette, og det at barnet trekker seg vekk fordi hverdagen blir for vanskelig er et tegn på at noe må gjøres.

Også de andre barnehagelærerne trekker frem at de forstår det som om barnet møter utfordringer i hverdagen, og de ser på de ulike måtene den innagerende atferden kommer frem på som barnas måte å takle hverdagen på. De sier at det kan virke som om barna jobber hardt for å holde følelsene sine innestengt. En barnehagelærer kaller denne innagerende atferden for et rop om hjelp. Hun sier at de må lære seg å se de små uttrykkene barna gir, og lære seg å tolke disse for å kunne hjelpe. Hun gir sammen med de andre barnehagelærerne uttrykk for at de tar denne atferden på alvor, men at den er vanskelig å oppdage og lett å glemme, særlig i en hverdag hvor du har 17 andre barn på avdelingen som ikke har noe problem med å kreve sin plass.

4.1.3 Oppsummering og diskusjon

Barnehagelærerne sier at barna melder lite behov og trenger mye støtte i hverdagen. De tar liten plass, og betegnes som stille og uttrykksløse. De tar lite initiativ og trenger mye tid for å føle seg trygge i den hverdagen de opplever som usikker. Atferden kan fremkomme på ulike måter, og barna kan vise ulike grader av atferden i ulike situasjoner. Dette kan være avhengig av alt fra barnets dagsform, rammene rundt situasjonen, og i hvilken grad de voksne er tilstede. De trekker videre frem at de ser på innagerende atferd som barnets måte å mestre sin hverdag på, og de utfordringene de møter der. De mener at dette er barnets måte å gi uttrykk for sin uro på, og at de jobber hardt for å holde sine følelser innestengt.

Innagerende atferdsuttrykk

De ulike barnehagelærerne beskriver et vidt spekter av den innagerende atferden, men hvor de alle har til felles at ofte er helt uttrykksløse, at de stadig trekker seg tilbake, og at de ikke melder sine behov. I Lund (2012) sin definisjon av innagerende atferd skriver hun at dette er *en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes inn mot en selv*. Det er dette de fire barnehagelærerne trekker frem som er felles for de barna de

beskriver. De viser få uttrykk, nettopp fordi de vendes innover. Dette gjør det vanskelig for omverdenen å se det er noe som ikke stemmer, fordi de ikke viser sine følelser utad. På bakgrunn av dette kan man ikke si at barn som viser en innagerende atferd er en homogen gruppe. Alle barn vil ha en individuell form for atferd, og de har ulike utfordringer og behov. Men det de har til felles er at det de føler og opplever vendes inn mot dem selv. Disse barna er like ulike som alle andre barn (Lund, 2012). Barnehagelærernes beskrivelser av barna viser at de ikke har de samme atferdsuttrykkene. Noen viser mer tilbaketrekking og usikkerhet enn andre, noen takler sosiale samspill bedre, mens andre igjen kan vise større eller mindre grad av den innagerende atferden i ulike situasjoner.

Dette viser også at den innagerende atferden er en dynamisk tilstand, og barnet vil kunne vise ulik atferd i ulike situasjoner. Barnet barnehagelæreren beskriver er et barn som i de fleste tilfeller er helt uttrykksløs, og som ikke gir noe særlig respons på initiativ fra voksne, mens i andre tilfeller kan hun vise et enormt sinne. Dette kan muligens ses på som en respons på en situasjonen hvor følelsene blir så sterke, at det å skulle holde de inne krever en voldsom innsats fra dette barnet. Mens i andre tilfeller igjen sier den samme barnehagelæreren at barnet slår seg helt løs, og deltar med særlig et annet barn i vilter voksenfri lek. Også de andre barnehagelærerne trekker frem at de barna de beskriver, ikke viser en form for atferd hele tiden. I de fleste tilfeller viser de innagerende atferdsuttrykk som tilbaketrukket, usikkerhet, sårbar, mens i noen tilfeller vil også de bryte ut av disse atferdsmønstrene. Nordahl et al. (2005) trekker frem at man vil vise ulike atferd i løpet av livet, og i ulike situasjoner. I situasjoner hvor man føler seg tryggere enn andre, vil den innagerende atferden være til mindre hinder for oss og vår utvikling. Barnehagelærerne trekker frem to ulike måter å bryte ut av den innagerende atferden på. En hvor barnet viser sinne og ikke klarer å stenge følelsene inne lenger. Og en hvor barnet viser glede, og kan oppleves som tryggere. Her er det viktig hvordan man møter disse ulike uttrykkene. Barnet må lære seg å håndtere alle følelsene sine, både positive og negative. En god selvfølelse handler om å klare å anerkjenne den følelsen man har av seg selv på innsiden, og så klare å uttrykke denne utad (Øiestad, 2011). Når barnet viser et sinne utad, kan dette være et tegn på at det viser utad hva det føler innvendig. Da må barnehagelærerne være forsiktig med å undertrykke disse følelsene, men heller anerkjenne at det er lov til å føle seg både sint og glad, og det er lov å vise disse følelsene. Når barna etter hvert mestrer dette vil de kunne vise ulike følelser og atferdsuttrykk på en mer adekvat måte.

Innagerende atferd som mestringsstrategi

Flaten (2013) sier at den innagerende atferden har en sterk indre affekt, men at den viser svært lite ytre indikasjoner på at noe er galt. Jeg vil derfor tolke det dit hen at disse barna har en uro i kroppen, fordi de ikke føler de mestrer de utfordringene hverdagen byr på. Deres måte å få uttrykk for dette på er ved å i hovedsak vende disse følelsene inn mot seg selv.

Dette er en elementær del av Lund (2012) sin definisjon av innagerende atferd.

Barnehagelæreren jeg intervjuer her sier at hun forstår denne atferden som barnets måte å vise frustrasjon over at det ikke forstår hverdagen. Og også en annen barnehagelærer støtter oppunder dette. Det er som Lund (2012) sier, barnets måte å forholde seg til de utfordringene de møter i hverdagen. Hvor uttrykket blir å vende det som er vanskelig inn mot en selv.

En forklarelsesmåte og opprettholdende faktor for den innagerende atferden kan være at barna i stor grad mangler mestringserfaringer. For å møte hverdagens utfordringer må barna handle. Den handlingen man velger å gjøre, ses i forhold til handlingene til menneskene rundt oss, og deres reaksjoner på våre handlinger igjen. Når det barnet med den innagerende atferden møter verden, og handler på en annen måte enn sine jevnaldrende, vil han eller hun kunne tenke at jeg mestrer ikke. Dette vil påvirke hvordan barnet handler neste gang, og disse barna vil ofte havne i en negativ spiral, hvor den innagerende atferden blir forsterket, det blir en sannhet for barnet, og det fortsetter å være deres måte å agere på (Lund, 2012).

Så kan man spørre seg hvorfor barnet i visse situasjoner virker å glemme bort den innagerende atferden og slipper seg mer løs. I gode, trygge læringsmiljøer gis det rom for å være seg selv. Opplevelse av disse læringsmiljøene vil være subjektivt, og det kan være vanskelig å vite hvordan barna beskrevet i denne studien erfarer det, nettopp på grunn av at de som regel vender sine tanker og følelser innover (Lund, 2012). Men når de i noen få tilfeller velger å slå seg løs, og bryte ut av disse atferdsmønstrene, mener jeg at dette kan tolkes som at de i disse situasjonene føler seg trygge. De er trygge nok til å utforske, og til å vise egne følelser (Lund, 2012). To barnehagelærere forteller at de har en større toleransegrense for de barna som viser innagerende atferd enn for andre barn, når de plutselig bryter ut i mer vilter aktivitet. Dette tenker jeg kan være et viktig tiltak i å gi disse barna positive mestringserfaringer. De får oppleve glede ved å være i samspill med andre barn, og det kan gi de en følelse av å få til. Gode mestringserfaringer er selvforsterkende, og ved å gi de disse positive opplevelsene, vil det kunne føre til videre utforskning og utvikling for barna.

Å tolerere når barna med den innagerende atferden bryter ut av sine rammer, kan altså forsvares i at barna får oppleve positive samspill, som kan føre til mestring og forsterkning av selvfølelse og sosial kompetanse (Lund, 2012). Samtidig må man være forsiktige med å tenke at det at barna innimellom virker å være tryggere i seg selv og omverdenen, er en grunn til å ikke ta den innagerende atferden alvorlig. R. J. Coplan et al. (2015) har i sin forskning funnet at lærere har enklere for å tolerere innagerende atferd, fordi den er lite forstyrrende. Samtidig sier flere studier at det å ha en form for innagerende atferd vil kunne få alvorligere konsekvenser som dårligere selvfølelse, manglende evne til å skape sosiale relasjoner, og mer alvorlige psykiske lidelser som depresjoner og angst (R. Coplan & Arbeau, 2008; Lund, 2012; Rubin et al., 2009). Dette understreker betydningen av å ta den innagerende atferden på alvor. Den kan ikke overses, eller vente med å håndteres til senere, fordi det finnes et barn med utagerende atferd som trenger støtte her og nå. En barnehagelærer kalte det å slukke branner. Den innagerende atferden brenner like kraftig som den utagerende atferden, flammen er bare usynlig.

4.2 Sosial kompetanse

4.2.1 Manglende sosial kompetanse

”Hun får tilbud skal du være med å leke, eller de spør vil du låne vogna, og hun trekker seg tilbake, så går jo bare de andre. Så da ender det med at hun står alene om det ikke er en voksen som hjelper til. For barn gir deg bare en sjanse. Trekker du deg unna når vi spør om du vil leke så blir du alene.”

Manglende sosial kompetanse var en av måtene barnehagelærerne mente at den innagerende atferden kom til uttrykk på, og dette ble sett på som et bekymringsområde. Det fremkom ulike beskrivelser av hvordan barna taklet det sosiale samspillet. Noen av barna hadde store vansker, men hos andre var det mer situasjonsbetinget, og de kunne være i gode samspill med andre barn til tider. De trakk frem at barna i stor grad hadde problemer med å ta initiativ til samspill, og at barnehagelærerne som regel må hjelpe de inn i lek. Når barnet var kommet inn i leken, virker det på barnehagelærerne at de allikevel ikke var helt tilstedeværende. En barnehagelærer sier at hun føler hun plasserer barnet i sosiale samspill, men at barnet ikke utvikler relasjoner på denne måten. Barnehagelæreren sier at de andre barna har lett for å

glemme henne, uten at de mener noe vondt med det, men at det skjer fordi hun ikke følger etter i de raske skiftene som ofte skjer i barns lek. Barnehagelæreren sier blant annet at hun tviler på om dette barnet noen gang kommer til å ta noe plass. En annen barnehagelærer sier at hennes barn heller ikke krever noe plass, og at hun ofte trekker seg tilbake når andre barn prøver å ta kontakt. Dette fører naturlig nok til at hun leker mye alene, eller blir stående i et hjørne og observere.

4.2.2 Gode jevnalderrelasjoner

En annen barnehagelærer igjen beskriver derimot et barn som har et par veldig gode venner. De er et slags trekløver, hvor de to andre tar seg av barnet som i stort sett alle andre situasjoner viser en, som barnehagelæreren selv sier det, ekstrem innagerende atferd. Hun sier at de to andre jentene kunne svare for henne uten at det virket invaderende.

”Hun svarte for henne, uten at hun var veldig invaderende som noen kan være. Men hun skjønnte seg på jenta. De var jo veldig gode venner, så da kompenserte hun for at dette barnet ikke pratet.”

Hun sa videre at dette barnet til og med kunne være den som drev leken, og kunne tulle mye når hun var med disse to jentene, og de voksne ikke var så synlige. Hun beskriver de to andre jentene som veldig rolige og empatiske, og at dette barnet virket å ha veldig godt av deres vennskap. En annen barnehagelærer forteller om et barn som i mange tilfeller nå mestrer å delta i de sosiale samspillene som skjer i barnehagen. Også denne gutten har særlig et barn han kan støtte seg på, og når disse går inn i dyp lek, glemmer han litt bort omverdenen. Han kan da gå helt inn i rollen sin, og gjør mye ut av seg. Får han derimot for mye oppmerksomhet mot seg, vil den innagerende atferden vise seg igjen.

De andre barnehagelærerne presiserer at deres barn også har en jevnaldrende de til tider kan leke med. Dette skjer da helst i små, trygge grupper, med barn og voksne de føler seg trygge på. Særlig er det i lek med kun et annet barn at de klarer å slå seg løs. I forbindelse med dette trekker barnehagelærerne frem at de forsøker å dele barnegruppa inn i mindre grupper flere ganger i løpet av uken. De sier at i disse gruppene virker det som om barna i større grad tør å være deltakende, og i noen tilfeller også ta initiativ. Her virker barna tryggere på seg selv, og

på de rundt seg. En barnehagelærer sier også at hun tenker seg nøye gjennom når hun deler inn disse gruppene, slik at barnet skal ha noen det føler seg komfortabel med.

4.2.3 Fokus på sosial kompetanse

”Ja, det jobber vi mye med. Jeg tror at det er det absolutt viktigste et barn kan lære i barnehagen. Det er å være sosiale med hverandre, i samspill med hverandre. Alt annet får komme i andre rekke.”

Alle barnehagelærerne trakk frem at de så på sosial kompetanse som et utrolig viktig utviklingsområde for barnehagebarn. De var bevisste på betydningen av det, og de uttrykte urolighet for hva konsekvensene for disse barna kunne bli, om de ikke utviklet en positiv sosial kompetanse i løpet av sin tid i barnehagen. De trakk blant annet frem at de var bekymret for barna når de skulle inn i skolen, hvor det er mye fokus på å kunne samarbeide, og hvor lærertettheten er enda lavere enn i barnehagen.

4.2.4 Oppsummering og diskusjon

Barnehagelærerne trekker frem at de ser på sosial kompetanse som et viktig utviklingsområde for barnehagebarn generelt, men særlig for disse barna. De uttrykker videre en urolighet for konsekvensene som kan fremkomme om barna ikke utvikler seg tilstrekkelig innenfor sosial kompetanse. Informantene sier at den innagerende atferden kan komme til uttrykk gjennom manglende sosial kompetanse. De hevder at barna med den innagerende atferden tar lite initiativ til samspill og at barna trenger mye støtte i dette. Når barna først var en del av leken kunne de være lite tilstedeværende, og de fulgte ikke lekens raske skifter, og dette kunne føre til at de raskt ble glemt av de andre barna. Barna krever liten plass i de sosiale samspillene, trekker seg ofte tilbake og leker mye alene, eller står og observerer. Det er derimot ikke alltid det fremkommer slik. Barnehagelærerne trekker også fram at barna kan ha gode jevnalderrelasjoner. Særlig når de voksne trakk seg litt vekk fra situasjonen. I dyp lek kunne barna glemme seg bort, men med en gang de fikk mye oppmerksomhet rettet mot seg ville de gå tilbake til den innagerende atferden. Barnehagelærerne sier at det også virker som om barna trives best, og klarer å være i sosiale relasjoner når de er i små trygge grupper, med barn og voksne de føler seg trygge på.

Manglende sosial kompetanse

Et par av barnehagelærerne trekker frem at barna som innehar den innagerende atferden tar lite initiativ til lek og sosiale relasjoner, og at de ofte trekker seg litt unna når de blir invitert inn i samspill av andre jevnaldrende. Samtidig virker disse barna lite selvhverdende når de kommer inn i lek, og de faller fort fra, om de ikke blir hjulpet videre, enten av en voksen, eller av et mer kompetent barn. Som jeg har vært inne på finnes det en sammenheng mellom det å ha en form for atferdsproblemer og manglende sosial kompetanse (Ogden, 2009).

Særlig for barn med innagerende atferd vil det være vanskelig å ta initiativ til, og å være i relasjoner. Dette kan være fordi man selv har et handlingsansvar i å utvikle seg til å bli sosial kompetent. I interaksjon med andre er det hele tiden valg som må tas, og dette innebærer blant annet å klare å tilpasse seg, men samtidig også fremme egne sosiale interesser. Det siste krever det Lamer (2001) kaller selvhverdelse i sin operasjonalisering av sosial kompetanse, og er noe barn som viser innagerende atferd ofte sliter med. Dette kan igjen ha å gjøre med den sosial interaksjonismen, hvor vi handler, tolker våre handlinger i lys av de rundt oss, og bruker vår tolkning av dette til å velge handlingsstrategi neste gang. Om barnet føler det ikke mestrer de sosiale reglene, eller ikke klarer å finne en balansegang mellom de ulike områdene innenfor sosial kompetanse, vil dette påvirke deres syn på egen kompetanse. Som jeg har vært inne på er dette selvforsterkende. Har et barn lav mestringsfølelse når det kommer til sosial kompetanse vil det være påvirket av dette i hverdagen. Det kan tro det ikke klarer, og dermed svare med å trekke seg unna, eller å vise svært lite selvhverdelse i samhandlingen. Dette vil fortsette å gi barnet negative mestrings erfaringer, de får bekreftet for seg selv at de er annerledes, og at de ikke mestrer. Dette blir en sannhet for barnet, og den negative sosiale kompetansen vil vedvare (Lund, 2012).

Gode jevnalderrelasjoner

To av barnehagelærerne nevnte derimot at deres barn hadde gode jevnalderrelasjoner. De hadde særlig ett eller to barn det kunne være i god samhandling med. De virket å forstå seg på hverandre, og barna med den innagerende atferden ble støttet i hverdagen av disse barna. Samtidig kunne de vise både selvkontroll og selvhverdelse i disse interaksjonene. Flaten (2013) presiserer at venner kan være en beskyttelsesfaktor for engstelige barn, og bare det å ha et annet barn det ser på som en venn, vil gjøre at barnet opplever tilhørighet. Kagan og Fox (2006) sier at noen barn som viser mindre ekstreme former for innagerende atferd, vil kunne være mer sensitive for andres behov og holdninger, noe som gjør det mulig for barnet å opprettholde positive jevnalderrelasjoner. Her er det interessant at en barnehagelærer

beskriver sitt barn som ekstremt innagerende, og at hun aldri før har vært borti et barn som viser en så intens form av det. Samtidig er det dette barnet som virker å ha det mest stabile vennskapet, men også de andre barna viser i visse tilfeller evne og interesse til å være i sosialt samspill. I disse tilfellene er naturlig å tenke at barna opplever trygghet, som gjør at de klarer å utforske og vise de følelsene som er nødvendige for å kunne være i gode, utviklende relasjoner (Lund, 2012). De er trygge på omgivelsene, og trygge på de andre individene som deltar i samspillet. I disse situasjonene har vi mulighet til å gi barnet gode mestringsopplevelser, og tro på seg selv. Derfor er det utrolig viktig at vi tar vare på disse øyeblikkene, og gir barna en styrket selvfølelse, som de kan bruke inn i andre aspekter i hverdagen (Öhman, 2007).

Barnehageloven presiserer at barnehagen har et ansvar i å skape trygge miljøer for alle barna. Dette vil bidra til trivsel, og er en viktig faktor for utvikling av selvet og vennskap (Barnehageloven, 2005, § 1 Formål). I gode psykososiale læringsmiljøer er det lov og være seg selv, og det er trygt å være seg selv. Dette er noe barnehagelærerne i studien også vektlegger. De sier også at de opplever at barna føler seg trygge i barnehagen. Men opplevelsen av læringsmiljøet er subjektivt, og det kan være utfordrende å få tak i hva barna med det innagerende atferdsuttrykket egentlig tenker om læringsmiljøet. Dette fordi deres kjennetegn er at de vender sine tanker og følelser inn i seg selv (Lund, 2012). Da blir man nødt til å tolke de uttrykkene barna viser. I noen situasjoner virker de å være mer initiativrike og vise mer glede. Dette fremkommer for barnehagelærerne for eksempel i sosiale samspill med andre barn, særlig uten voksne til stede. Det kan tolkes som om barna opplever trygghet og tør å utforske i disse situasjonene, noe som vil være positivt for utvikling av den sosiale kompetansen (Lamer, 2001). Andre ganger vil de innagerende uttrykkene være mer fremtredende. Som jeg har vært inne på, vil barna vise slik atferd når kravene i deres omverden blir for utfordrende. I disse situasjonene vil det være vanskelig å si at barna opplever trygghet, da det atferdsuttrykket de viser, forteller oss noe annet. Det er svært viktig at man som barnehagelærer har kompetanse til å tolke ulike uttrykk, og vet betydningen av å jobbe med å skape gode læringsmiljøer, hvor barna opplever trygghet og får mulighet til å utvikle seg (Lund, 2012).

Fokus på sosial kompetanse

I likhet med rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) vier barnehagelærerne mye fokus til området sosial kompetanse. De legger alle fokus

på at sosial kompetanse er noe av det viktigste et barn skal lære i barnehagen, og de viser bekymring for konsekvensene om de går ut av barnehagen uten å ha lært seg å mestre sosiale samspill. Barns sosialiseringssprosess starter allerede i hjemmet, og skal videreutvikles i barnehagen, slik at barnet er klar for å takle de kravene samfunnet stiller til samhandling (Lund, 2012). Klarer ikke barnet å mestre sosiale samspill vil det kunne føre til ensomhet og videre tilbaketrekking. Derfor er det viktig at barnehagelærerne tar dette temaet på alvor, og er bevisste på at dette området virker å være noe disse barna ofte kan trenge støtte i.

4.3 Selvfølelse

4.3.1 Lav selvfølelse

Barnehagelærerne sier at det virker som om barna de beskriver har en lavere selvfølelse enn sine jevnaldrende, og at de ser på dette som en mulig opprettholding av den lave sosiale kompetansen, og forsterkende for det innagerende atferdsuttrykket. En barnehagelærer forteller om et barn som absolutt ikke vil ha oppmerksomhet og ros når hun gjør noe bra. Hun stiller også høye krav til seg selv.

”Hun var rasende flink kognitivt, men ville ikke ha noe ros. Hun var jo flinkest til å tegne for eksempel men ikke noe ros altså. Det ville hun ikke ha. Og i hvert fall ikke offentlig. Og det kan jeg forstå, at man må dempe litt på enkelte. Så hun hadde noen krav til seg selv, at det måtte være riktig, hvis ikke kunne hun begynne å gråte.”

Barnehagelæreren sier at barnet mangler tro på seg selv, og ikke føler det hun gjør er godt nok. Barnehagelæreren forteller videre at hun gjerne vil bekrefte for barnet at det hun gjør er bra, men at det er vanskelig å lese hvordan barnet reagerer på denne rosen og bekræftelsen. Også de andre barnehagelærerne forteller at deres barn heller ikke ønsker særlig med oppmerksomhet rettet mot seg.

En annen informant sier at hennes barn i noen få tilfeller kan vise mestringsglede, og dermed også noe høyere selvfølelse enn ellers. Dette skjer særlig om barnet har mestret noe fysisk, som for eksempel å hoppe av en stol. Da kan hun utbryte ”*se på meg, se på meg.*”

Barnehagelæreren sier videre for at dette skal skje, må barnet få bruke lang tid på denne situasjonen, og det hele må skje under trygge rammer, gjerne med få andre tilstede, og at hun som barnehagelærer blir ekstra glad når hun ser dette barnet utfolde seg på denne måten.

4.3.2 Å styrke selvfølelse

I og med at alle barnehagelærerne mente at deres barn med innagerende atferd viste lavere selvfølelse enn de andre barna på avdelingene, var dette også et område de forsøkte å fokusere på i barnehagen. Her kom det frem at dette var et vanskelig tema å jobbe med, kanskje særlig fordi det er en egenskap som ikke er direkte målbar, og fordi disse barna i liten grad viser omverdenen hva de føler. Det blir sagt av en barnehagelærer at hun ser for seg at barnet går hele dagen og tenker at *”dette skulle jeg gjort, og dette skulle jeg sagt”*, og at hun tror det må rives og slites i den lille kroppen da det ikke mestrer. Derfor syns hun det er viktig at det jobbes med å styrke selvfølelse. Hun kommer derimot ikke inn på hvordan de jobber med det i denne barnehagen, men en annen barnehagelærer forteller at de blant annet forsøker å ta opp temaet i samlingsstunder. Da snakker de om ulike følelser, og at det er greit å både være glad og lei seg, og at du duger som du er. Hun syns derimot at det er utfordrende å få overført dette til barna.

Også hos en tredje informant jobbes det konkret med å styrke selvfølelse. Hun bruker bilder, hvor de snakker om hva personen på bildet føler, og hvordan de kan gjenkjenne andres følelser. Hun bruker også en bamse i samlingsstund som barna kan dele sine følelser med. Hun mener dette arbeidet vil gjøre barna mer bevisst på hvilke følelser de har, og at det er greit å ha alle disse følelsene. En barnehagelærer trekker frem dette.

”Jeg tror det kommer på grunn av tryggheten, trygge rammer rundt henne. At hun både tør og feile. Jeg tenker hun ville fortsatt ha store utfordringer i sosiale settinger. Hun vil fortsatt være litt tilbakeholden med å kreve sin plass. Men jeg tror jo, håper jo at barnehagen har hjulpet henne med å få litt større selvsikkerhet. Jeg kan også klare.”

Her er det fokus på å skape trygge rammer, hvor barnet tør å utforske alle sine følelser. Barnehagelæreren har tro på at dette vil hjelpe barnet til å få en større tro på seg selv, og at det også kan mestre alle hverdagens utfordringer.

4.3.3 Oppsummering og diskusjon

Barnehagelærerne mener at barna med den innagerende atferden viser lavere selvfølelse enn sine jevnaldrende. Dette sier de kan være med på å opprettholde den noe lavere sosiale

kompetansen, og forsterke det innagerede atferdsuttrykket. De sier at barna ikke vil ha oppmerksomhet og ros. De stiller høye krav til seg selv, samtidig som de mangler tro på seg selv. De føler at det de gjør ikke er bra nok. Barna kan vise mestringsglede i noen tilfeller, men trenger lang tid, trygge rammer, og få andre tilstede. Informantene forsøker å fokusere på å øke selvfølelsen til barna. Dette syns de derimot er vanskelig fordi det er lite målbart, og det er utfordrende å vite hva barna føler, fordi de vender sine følelser innover mot seg selv. Barnehagelærerne snakker om hvilke følelser vi har, om å gjenkjenne andres følelser, og at det er greit å ha alle disse følelsene. Barna trenger trygge rammer for å tørre å utforske sine følelser. Dette håper barnehagelærerne vil gi barna større tro på seg selv, og bedre forutsetninger for å mestre hverdagens utfordringer.

Lav selvfølelse

Barnehagelærerne trekker frem barn de mener i mange tilfeller mangler tro på seg selv, og egne evner til å mestre ulike deler av hverdagen. Dette mener de blant annet kan bidra til å opprettholde den innagerende atferden. Barn har ulike mestringsstrategier for å håndtere ulike situasjoner i hverdagen. Den innagerende atferden kan være en mestringsstrategi for barna som innehar den, fordi de ikke tror de vil klare å mestre andre handlingsalternativer. Den oppfatningen de har av seg selv, stemmer ikke overens med den personen de kanskje ønsker å være. Dette selvidealet skapes når barnet observerer og ser seg selv, i lys av de andre barnas handlinger (Lund, 2012). De ser at de andre kan mestre de tingene barnet med den innagerende atferden sliter med i hverdagen. Dette forsterker deres følelse av utilstrekkelighet, og opprettholder den negative selvfølelsen.

Selvfølelse er heller ingen statisk tilstand, den kan endre seg avhengig av hva slags situasjoner det gjelder. Man kan ikke si at disse barna alltid har dårlig selvfølelse, i alle mulige situasjoner (Øiestad, 2011). Den ene informantene viser blant annet til en hendelse, hvor det barnet hun fokuserte på i intervjuet virker å vise en større selvfølelse enn ellers. Her retter barnehagelæreren fokus på trygge rammer, og å gi barnet god tid til å få lov til å prøve seg fram og mestre. Nok en gang ser man betydningen av positive, trygge læringsmiljøer, hvor hvert enkelt individ får være seg selv. Dette vil kunne påvirke både barnets oppfattelse av seg selv, og også barnets oppfattelse av hvordan det bør være. I de trygge læringsmiljøene vises det respekt for at vi alle er forskjellige, og dermed trenger ikke barnet å se på det å ha en innagerende atferd, som et hinder.

Å styrke selvfølelse

I følge barnehagelærerne er det å styrke barns selvfølelse et viktig, men vanskelig område å jobbe med. Det kan spesielt være vanskelig å vite hvordan man skal gå frem med dette i forhold til barna med den innagerende atferden, nettopp fordi de vender sine følelser og tanker inn mot seg selv. Dette gjør det vanskelig å få tak i hva det er barna egentlig føler om seg selv og andre. Øiestad (2011) sier at selvfølelse handler om å få tak i sine egne følelser og å handle ut fra disse, både til det beste for seg selv, og til det beste for andre. Hos barnet med den innagerende atferden kan det kanskje være greit å begynne med å fokusere på hvordan de kan handle ut fra sine følelser, til det beste for seg selv. Dette fordi disse barna ofte har problemer med å hevde sine egne behov og ønsker, og at de følger etter og støtter andres valg (Lamer, 2001). For å få til dette må man la barnet bli kjent med seg selv, og sine egne følelser. Barnet må lære seg å uttrykke det de føler, og å tørre å la sine følelser ta plass. Dette gjelder alle følelsene de innehar, både de positive og de negative (Øiestad, 2011).

Barnehagelærerne jobbet systematisk med å snakke om, og å vise følelser. Ved å anerkjenne alle barnets følelser viser de at det er lov til å være sint, like mye som det er lov til å være glad. Det handler ikke om å undertrykke følelser, men om å mestre å håndtere det man føler på en adekvat måte (Øiestad, 2011). Som så mange ganger før, vil læringsmiljøene være avgjørende for i hvilken grad barna føler de kan være seg selv, og uttrykke hele sitt spekter av følelser. En annen ting som derimot blir viktig, er at de voksne tar sitt ansvar i å hjelpe barna i å vise følelsene sine. Dette kan de gjøre blant annet ved å anerkjenne og bekrefte barnets følelser, overfor barnet (Schibbye, 2009). Men jeg vil også trekke inn betydningen av voksne som rollemodeller. Bae (1992) bruker begrepet medlæring. Dette handler om at den voksne overfører sine verdier til barna, gjennom den måten de er, og kommuniserer på. Både positive og negative holdninger kan medlæres. En rollemodell som selv er bevisst på, og handler ut fra egne følelser til det beste for seg selv, og for andre, vil dermed kunne overføre dette til barna. Som barnehagelærer er du nødt til å være bevisst dette og å tørre å vise dine egne følelser ovenfor barna. På denne måten kan barnehagelærerne hjelpe barna med å bli bevisst sine følelser, og like viktig hjelpe de med å uttrykke de. Dette vil kunne gi mestringserfaringer, som igjen vil være avgjørende i å styrke selvfølelsen.

4.4 Voksenrollen

4.4.1 Tilstedeværende voksne

Alle de fire barnehagelærerne trakk frem at de mente det var særlig viktig å være tilstedeværende for disse barna. Dette gjaldt i alle situasjonene i hverdagen, men de trekker særlig frem tilstedeværelse i barns samspill og lek som viktig. De beskriver ulike måter å gjøre dette på. Det blir presisert av en barnehagelærer at hun mener det er viktig at man som voksen kan klare å legge fra seg makten og være deltakende i lek. På denne måten vil man kunne klare å forstå barns lek bedre, og hva det er som gjør at leken fungerer eller ikke fungerer. Slik får man en bedre forståelse for barns samspill, og det kan være til god hjelp når man senere skal veilede barna inn i lek.

”Bare det å være der og bli med på en kaptein sabeltann lek eller hva det enn måtte være. Jeg tror det bidrar til at man legger merke til flere sider ved barnas sosiale samspill. Fordi da forstår man mer, hvis det er noen som kommer og tar i fra et annet barn noe, så forstår man mer hva det faktisk bidrar til å ødelegge i leken når det skjedde. Det tror jeg er viktig, samtidig som man må ikke ta over hele leken. Det er heller ikke bra, vi må finne balansegangen.”

Også et par andre informanter nevner at de bruker mye tid på å hjelpe barna med den innagerende atferden inn i lek. De forsøker å oppmuntre barna til å tørre å gå inn i de situasjonene, og at de forsøker å være der som en støtte. Dette enten ved å gå inn i leken, og skape roller disse barna kan klare. Eller de kan også sette i gang aktivitet sammen med disse barna, og få med seg andre barn her. Etter hvert vil de prøve å trekke seg ut av leken, men hele tiden være tilstedeværende og observere, slik at de kan gå inn og støtte igjen, om det skulle trenges. Den siste barnehagelæreren snakker ikke noe særlig om å gå inn i leken, men hun mener også at det er viktig å være en tilstedeværende voksen. Hun sier at barnet slipper seg mer løs når de voksne ikke blander seg inn, men at de ansatte er flinke til å observere lek, for å sikre at alle barna har noen å være med, og ikke føler seg alene. Barnehagelæreren nevner også noen strategier de har på avdelingen for å møte dette barnet. Blant annet sier hun at i begynnelsen kunne de bli litt for entusiastiske når dette barnet sa noe, eller gjorde noe de ikke forventet at hun skulle gjøre. Dette skjønnte de etter hvert at ikke var en lur måte å møte dette barnet på, da det å få mye oppmerksomhet rettet mot seg ikke var noe hun ønsket, og heller kunne gjøre situasjonen verre. Etter dette har de begynt å møte disse situasjonene på

samme måte som de gjør med de andre barna, på en naturlig måte, med respons på det hun sier eller gjør, men ikke fordi hun sier eller gjør noe.

4.4.2 Bevisste voksne

I løpet av intervjuene kommer det frem at barnehagelærerne synes denne atferden er vanskelig å møte. Kanskje nettopp fordi de barna gir svært få uttrykk for sine følelser og tanker i løpet av en dag.

”Det spiller jo mye på følelsene og det utfordrer følelsene. Man tenker over hva som er riktig og ikke. Men det som er veldig vanskelig med de som er innagerende er at de går litt i veggene, de krever ingen ting. Så jeg vet ikke hva hun føler.”

Her trekker en barnehagelærer inn sine egne følelser som en viktig faktor i arbeidet med disse barna. Hun synes det er vanskelig å vite hvordan hun selv skal føle, fordi hun ikke vet hvordan barnet virkelig har det. Både hun og en annen barnehagelærer trekker frem at de bruker mye tid på å tenke på disse barna, hvordan de har det i barnehagen og ellers i livet, og hva de kan gjøre for at de skal ha det godt med seg selv og de rundt seg. For å øke bevisstheten rundt dette forteller alle barnehagelærerne at de gjerne snakker om disse barna på avdelingsmøter. De sier det er viktig at alle blir klar over hva det å ha denne atferden innebærer, og hva de kan gjøre for å støtte barnet. De må få lov til å snakke om hva denne atferden gjør med dem, og hvordan de best mulig kan være der, og bidra til at barnet får gode opplevelser i barnehagen.

4.4.3 Oppsummering og diskusjon

Informantene virker å være bevisst sin egen rolle i det hele. De sier det er en vanskelig atferd å oppdage, og at det krever at de er veldig observante. De trekker frem at de må være tilstedeværende, særlig i lek og samspill. Dette gjør de på ulike måter. De kan være tilstede og observere slik at de kan gå inn og støtte når det trengs. Andre ganger kan de hjelpe og oppmuntre barnet til å gå inn i samspill. De starter lek, og skaper roller disse barna kan ta. Noen ganger legger de vekk all sin makt og prøver å være fullstendig deltakende i leken, mens andre ganger forsøker de gradvis å trekke seg helt ut. Barnehagelærerne sier videre at egne følelser er en faktor de må ta hensyn til. Det kan være vanskelig å vite hvordan en skal føle, fordi de ikke vet hvordan barnet har det. De tenker mye på barna og hva de kan gjøre for

at de skal ha det godt. De kan blant annet ta det opp på avdelingsmøter, og snakker om hva atferden innebærer, hva de kan gjøre og hva det gjør med dem personlig. Dette hjelper dem til å bli klar over egne følelser.

Tilstedeværende voksne

Lek og samspill er en vesentlig del av barns hverdag, og viktig for deres utvikling av både sosial kompetanse og selvfølelse. For at dette samspillet skal være givende for barna, og føre til en positiv utvikling, kreves det en aktiv og tilstedeværende voksen. Den voksne må også være bevisst sin egen rolle, og ha kompetanse på hvor viktig det er at barnet utvikler positiv sosial kompetanse og selvfølelse, både i et her-og-nå perspektiv, men også i et livsperspektiv (Lund, 2012). Barnehagelærerne i denne studien påpeker at de ofte går aktivt inn i lek med barna, for å gi de støtte i samspillet. Dette kalles stillasbygging. Å bygge stillas dreier seg om at en mer kompetent annen, nettopp støtter barnet i deres initiativ og aktiviteter. Dette skal hjelpe barnet til å få de gode mestringserfaringene som er avgjørende for videre utvikling (Schibbye, 2009). Barnehagelærerne trekker blant annet frem at barna trenger støtte til å gå inn i lek og til å fremme egne interesser i lek. Men det å skulle plassere disse stillasene kan være en utfordring. I denne studien kommer det frem at barnehagelærerne til tider kan synes det er vanskelig å tolke de innagerende atferdsuttrykkene. Dette kan naturligvis føre til at det er problematisk å vite hvor barnet trenger støtte. For å få til dette må den voksne klare å tone seg inn på barnet, for å skape et felles fokus. På denne måten kan han eller hun få tak i barnets intensjon med handlingen, og vite hvor stillaset skal settes og hvor høyt det må bygges, for å gi barnet den støtten det trenger (Stern, 2003).

De fire barnehagelærerne hadde ulike måter å være tilstede på. Noen brukte mye tid på å være fysisk tilstede i leken, men hos en var det viktigere at barna fikk leke i fred, men at de voksne var nærværende, og kunne observere og gripe inn skulle det trenges. Begge disse fremgangsmåtene vil kunne være fruktbare som støtte i barnas utvikling. Men det er viktig, som en barnehagelærer også presiserer, at det finnes en balansegang mellom dette. Som voksen har du en definisjonsmakt overfor barnet, og ved å ta for mye plass i leken, kan denne misbrukes. Derfor er det viktig at de ansatte klarer å lese konteksten, og se når barnas samspill kan ha nytte av direkte innblanding, og når det er best å la de leke i fred (Lamer, 2001). Det finnes ingen fasitsvar på når det ene eller det andre er riktig, men det krever at den voksne, kan lese barnas uttrykk, noe vi vet kan være særlig vanskelig når det kommer til disse barna.

Bevisste voksne

Betydningen av voksenrollen i møte med barns innagerende atferdsuttrykk, innebærer mer enn å være tilstede og støtte i de utfordringene barna møter i løpet av barnehagedagen. Å møte den innagerende atferden utfordrer også følelsene til flere av barnehagelærerne, noe som kan påvirke hvordan de ser på, og handler med disse barna. Her er det ekstra viktig å huske på at som nærmeste tilknytningsperson for barna, i opptil ti timer om dagen, så fungerer man som en rollemodell. Som rollemodell vil dine verdier, og måten disse kommuniseres på, i stor grad overføres til barna i din barnegruppe. (Bae, 1992) kaller dette for medlæring. Hun presiserer at denne medlæringen ofte skjer ubemerket. Nettopp på grunn av dette er det viktig at barnehagelærerne reflekterer over, og kan være villig til å endre egne holdninger.

I denne studien sier barnehagelærerne at de gjerne snakker om disse barna, og hvordan de skal møte dem på sine avdelingsmøter. Ved å snakke om hva som er utfordrende i møte med disse barna, og hvordan kan møte dem, blir man mer bevisst sine egne følelser og holdninger, og man kan bli klar over betydningen av dette for barna. Det er først når man er klar over egne holdninger, at man kan endre handlingene. Ved å ta opp hva det er som er utfordrende i å møte disse barna, blir man klar over egne følelser, og kan reflektere over dette for å eventuelt skape endring (Lamer, 2001). Dette er særlig viktig fordi alle holdninger kan medlæres, både positive og negative. Det er derimot ikke sånn at barna skal lære at vi kun viser våre positive følelser, og de negative skal fortrennes (Bae, 1992). Dette vil kunne styrke det innagerende atferdsuttrykket, som allerede vender tanker og følelser inn mot en selv. Barnet må få se at alle følelser er lov, det handler i stedet om hvordan vi uttrykker disse følelsene, og hvordan de blir møtt av andre. Derfor er det viktig at barnehagelærerne også tør å vise alle sine følelser, både glede og sinne. Men det må gjøres på en adekvat måte, uten at det går ut over noen andre på en negativ måte.

4.5 Anerkjennelse

4.5.1 Anerkjennende væremåte

Alle informantene snakker om anerkjennelse på en eller annen måte, enten implisitt eller eksplisitt. De forteller at det er viktig å se barna, og å gi de bekræftelse på at de blir sett. Det blir trukket frem av en barnehagelærer at hun forsøker å lese barnets uttrykk, og tolke de slik

at hun kan bekrefte for barnet at hun ser, og derfra hjelpe henne videre. Barnehagelæreren sier at dette er en bevisst handling hun gjør, og at hun prøver å gjøre det uavhengig om hun får respons eller ikke, og både om det handler om negative eller positive følelser hos barnet. Hun sier at hun tenker at det at dette barnet kan gå en hel dag uten å si et ord, uten å vise for de rundt seg hvordan hun har det, må gjøre at hun rives i stykker av følelser. Derfor syns hun det er ekstra viktig å bekrefte for dette barnet at hun blir sett, på tross av at barnet ikke gjør noe for å kreve denne oppmerksomheten. Det blir videre snakket om at i tillegg til at de ansatte ser og bekrefter barna for deres uttrykk, så snakker de en del om dette i barnegruppa. Flere av barnehagelærerne tar opp at de forsøker å overføre til barna at vi er alle ulike. Dette gjør de blant annet ved å snakke om dette og å snakke om følelser i flere sammenhenger i barnehagehverdagen. En forteller blant annet at hun ikke forstår hvorfor barnet viser denne innagerende atferden, hun sier de har forsøkt å finne ut hvorfor hun er sånn. Dette viste seg å være vanskelig, og de fant ut at de bare måtte akseptere henne for den hun er, uten å nødvendigvis forstå hva som ligger bak atferden.

En annen barnehagelærer presiserer også at de er bevisste på å akseptere og behandle barnet for den de er. Dette er noe de har jobbet mye med blant de ansatte på avdelingen. De har snakket om personligheter, og at det er viktig å la alle være den de er.

”Ja, men at vi voksne da må kanskje lære oss å se det lille smilet. I stedet for den store entusiasmen som en annen toåring kommer med.”

Her presiserer barnehagelæreren viktigheten av å kunne se både de innagerende og utagerende atferdsuttrykkene, i tillegg til de som viser mer normalatferd. Hun sier at begge disse uttrykksmåtene er like viktig, men at det selvfølgelig krever mer av de voksne for å klare å se, og bekrefte de innagerende uttrykkene. Du skal vise at du ser, og du skal bekrefte det du ser slik at barna føler at de betyr noe.

4.5.2 Betydning av anerkjennelse

”Det er i hvert fall det viktigste tenker jeg, å styrke alle til å være den beste utgaven av seg selv.”

Ved å vise barna en anerkjennende væremåte, gjennom å se og bekrefte, ønsker barnehagelærerne at barna skal oppleve at de blir akseptert for den personen de er. To barnehagelærere sier at det å være innagerende er noe du er. Da mener de at de ikke kan gå inn og endre dette, det er heller ikke et mål. De sier at de må møte barnet, der det er å akseptere det for dette. De håper at gjennom å vise en anerkjennende væremåte vil barnet tørre å gi uttrykk for sine følelser, og føle at det er trygt å være seg selv med alt det innebærer. En annen barnehagelærer sier at dette vil hjelpe både barn og voksne til å bli klar over hvilke følelser vi har, og at det er lov å både ha og vise alle disse følelsene. Dette er i følge informantene et viktig virkemiddel å få barnet til å forstå at *"du er god nok."* De håper at ved å vise en slik holdning overfor alle barna i barnehagen vil det føre til en aksept for at alle er ulike, og da også en større selvfølelse hos barna.

4.5.3 Oppsummering og diskusjon

Barnehagelærerne virker å være bevisst det å ha en anerkjennende væremåte. De sier det er viktig å se barna, og å gi de en bekreftelse på at de er blitt sett. Barnehagelærerne forsøker å lese barnas uttrykk og tolke disse, slik at de kan bekrefte og hjelpe barnet videre. Dette hevder de at de gjør uavhengig av om det er positive eller negative følelser som uttrykkes, og uavhengig av om de får respons eller ikke. De sier videre at de synes det er særlig viktig å bekrefte overfor barna som viser den innagerende atferden, fordi de ikke krever oppmerksomheten og sjelden gir respons. De trekker frem at de ikke alltid forstår hvorfor barnet er sånn, men de forsøker å forstå, og aksepterer barnet for den det er uansett. Det er viktig å la alle være seg selv, og at alle skal få oppleve å bli akseptert for den de er. For å få til dette sier de at barnet må møtes der det er. Da vil det kunne tørre å gi uttrykk for følelser, og føle at det er trygt å være seg selv. De håper at den anerkjennende væremåten skal hjelpe barnet til å forstå at det er godt nok, og gi det en større selvfølelse.

Anerkjennende væremåte

Schibbye (2009) hevder at det finnes fem deler i en anerkjennende væremåte. Disse er ulike, men allikevel svært avhengig av hverandre. Det første hun trekker frem er å lytte til det som blir sagt både verbalt og kroppslig. Når barnehagelærerne i min studie sier at de forsøker så godt de klarer å se barnas uttrykk, så er det å lytte de gjør. De observerer et uttrykk fra barnet, og forsøker å forstå dette. De åpner med dette opp for å ta barnets perspektiv. Den neste delen i den anerkjennende væremåten er å forstå. For å kunne hjelpe barnet videre må de forstå

deres atferd. Jeg vil hevde at det finnes to ulike betydninger i det å forstå barnet, i hvert fall i forhold til det mine informanter har trukket frem. Det første går ut på å forstå hva barnets uttrykk betyr i et her-og-nå perspektiv. Det kan dreie seg om å lese barnets uttrykk, som for eksempel et trist fjes når en leke blir tatt fra dem uten at de klarer å si imot, og så reagere og hjelpe barnet med dette. Disse uttrykkene virker barnehagelærerne å forstå relativt greit, og de snakker mye om hvor viktig dette er. Den neste betydningen går ut på å forstå hvorfor barnet viser denne innagerende atferden. Det kom frem under intervjuene at barnehagelæreren ønsket å forstå hva som ligger bak uttrykkene til barna, men at dette var en stor utfordring. Det endte med at de valgte å ikke gå mer i dybden på det, og aksepterte barnet som det var. Det å skulle få en forståelse for hvorfor barn viser innagerende atferd kan være vanskelig nettopp fordi det er et veldig komplekst fenomen. Det finnes, som jeg har vært inne på tidligere, mange ulike innagerende atferdsuttrykk, og det kan skyldes både biologiske og sosiale forhold (Lund, 2012; Rubin et al., 2009). Skal barnehagelærerne komme i dybden på atferden, er de nødt til å sette seg inn i alt dette. I forhold til det å vise en anerkjennende væremåte kan man si at det er like viktig å akseptere at vi er ulike, og å møte barnet der det er for å støtte (Lund, 2012).

Det neste temaet i den anerkjennende væremåten Schibbye (2009) beskriver, dreier seg nettopp om aksept og toleranse. Vi skal akseptere barnet som det er, og tolerere dette. Alle barnehagelærerne gjør dette når de sier at de godtar at barnet viser innagerende atferdsuttrykk, og de vil behandle barnet for den de er. De nevnte også at denne atferden er en del av vår personlighet. Derfor kan man ikke nødvendigvis endre dette, men heller styrke barnet til å forstå at det får lov til å være seg selv, med sine innagerende atferdsuttrykk, og støtte barnet til å kunne fungere godt med seg selv og i samspill med andre (Lund, 2012).

Det siste elementet som blir trukket frem av Schibbye (2009) er bekreftelse. Mine informanter snakket mye om at de forsøker å bekrefte barnas følelser og uttrykk. For å kunne bekrefte barnet, må man først ha sett deres følelser eller uttrykk. Man må forstå hvorfor de har disse, og vise at man aksepterer og tolererer at de gjør og føler som de gjør. Først da vil den bekræftelsen man gir barnet være autentisk. Dette er også særlig viktig fordi barnet vil forstå om man ikke mener det en sier eller gjør. Det virker som om alle mine informanter jobber godt med å være anerkjennende overfor barna, men at de noen ganger kan ha problemer med å forstå. Schibbye (2009) sier om dette at vi aldri kan forstå alt, og det er

heller ikke meningen. Men det må finnes et ønske om å forstå den andre, og man må prøve. Ved å gjøre dette kan barnet oppleve at de blir sett, akseptert og anerkjent.

Betydning av anerkjennelse

Om man lykkes i å skape en anerkjennende atmosfære i barnehagen, vil barna oppleve det Schibbye (2009) kaller for indre anerkjennelse. Dette innebærer at man føler at man har en verdi for den man er, og at de uttrykkene man viser er akseptert. I likhet med mine informanters hensikt med den anerkjennende væremåten, trekker også Schibbye frem at anerkjennelsen av individene vil kunne hjelpe dem til å forstå seg selv bedre. En viktig del i å utvikle positiv selvfølelse er å bli bevisst sine egne følelser, og å føle seg verdig. Hegel bruker også ordet verdsette når han beskriver anerkjennelse. Det å verdsette noen for den de er, er en viktig del av det å vise en anerkjennende væremåte. Når barnet selv opplever å bli verdsatt, vil det også kunne lære å verdsette seg selv (Schibbye, 2009).

Den anerkjennende væremåten skal skape en trygghet i barna, og en trygg atmosfære i barnehagen. Informantene sier blant annet at de ønsker at deres anerkjennelse mot barna skal hjelpe de til å føle en trygghet, og at akseptere at vi alle er ulike individer, med ulike atferdsuttrykk og behov. Først når man klarer å skape denne tryggheten sier Schibbye (2009) at man kan hjelpe barnet ut av sine fastlåste atferdsmønstre, som vi nå vet er barnets måte å mestre hverdagen på. Når barnet er trygt, kan vi hjelpe det med å utforske omverdenen, og det kan føre til utvikling både på det personlige og sosiale planet. Det vil gi mestringsfølelse som fører til videre utforsking og utvikling (Schibbye, 2009). Det gir barnet en trygghet i å tørre å være seg selv, med alt det innebærer, og det er akseptert.

5 Avslutning

5.1 Formål

Formålet med studien var å sette søkelys på, og skape bevissthet rundt, hvordan barnehagelærere opplever de barna som viser innagerende atferdsuttrykk, og hvordan de beskriver at de forholder seg til dette i praksis. For å få tak i barnehagelæreres opplevelser og erfaringer valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med fire ulike barnehagelærere. De beskrivelsene som kommer frem i intervjuene er mine informanternes subjektive livsverden. Det er deres opplevelser fra feltet som har vært grunnlaget for min søken etter kunnskap og innsikt. De resultatene som kommer frem er derfor ikke nødvendigvis fakta, men deres meninger, og det er dette som har ligget til grunn for mitt analysearbeid. De konklusjonene som eventuelt trekkes i dette kapittelet, vil derfor ikke være universelle. De vil gjelde for mine informanter, og forhåpentligvis har deltakelse i denne studien, økt deres bevissthet om temaet, som var en del av mitt formål.

For å få tak i barnehagelærernes subjektive livsverden, jobbet jeg ut i fra følgende forskerspørsmål:

”Hvordan opplever barnehagelærere barn som viser innagerende atferd, og hvordan forholder de seg til dette i barnehagehverdagen?”

5.2 Oppsummering og konklusjoner

Studiens forskningsspørsmål kan sies å ha to deler. I den første delen kommer det frem hvordan barnehagelærerne opplever disse barna i hverdagen. Blant annet gjennom hva slags uttrykk de mener barna viser, som en konsekvens av den innagerende atferden. Mine informanter beskriver disse barna som stille og uttrykksløse. Barna melder få egne behov, krever ikke oppmerksomhet eller plass, og trenger mye støtte i hverdagen. Informantene mener at barna holder følelsene inn for å mestre hverdagen. De sier videre at barna viser dårligere sosial kompetanse enn sine jevnaldrende, de tar lite initiativ, er ikke tilstedeværende i samspeilet, trekker seg vekk og leker mye alene. Informantene trekker også frem at barna viser lavere selvfølelse. De opplever at barna mangler tro på seg selv, barna føler at de ikke er bra nok, samtidig som de stiller veldig høye krav til seg selv. Barna ønsker heller ikke oppmerksomhet rettet mot seg, eller ros og bekreftelse på sine handlinger eller følelser. Det

finnes naturlig nok nyanser i disse uttrykkene, og barna kunne også til tider vise en mer normal atferd. Allikevel var det dette som fremstod som normalen for disse barna.

Den andre delen av forskningsspørsmålet handler om hvordan barnehagelærerne forholder seg til barna som viser disse atferdsuttrykkene. Her trekkes det frem hvordan de forsøker å støtte barna med den innagerende atferden, og hva som kan være utfordrende i dette arbeidet. Informantene sier at de er bevisste sin egen rolle i møte med disse barna. De sier at de forsøker å være tilstedeværende i alle situasjoner i barnehagehverdagen, men særlig i leken og andre samspill mellom barn. Informantene presiserer at de mener det er viktig å møte barna med en anerkjennende væremåte, hvor de uavhengig av hva slags uttrykk som kommuniseres, er bevisste på at barna skal føle seg akseptert og bekreftet. De sier at dette er særlig viktig overfor barna med denne atferdskarakteristikken, fordi de sjelden eller aldri ber om denne anerkjennelsen, og fordi de trenger å vite at de er gode nok slik de er. Barnehagelærerne synes derimot at dette kan være utfordrende fordi barna sjelden viser følelsene sine, og at dette påvirker barnehagelærernes følelser. De skjønner at barna har det vanskelig, men synes det er vanskelig å vite hva de kan gjøre for å hjelpe, eller om det de allerede gjør fungerer.

Hvis man ser på hvordan barnehagelærerne beskriver det innagerende atferdsuttrykket, er det ingen tvil om at dette må tas på alvor. Informantene ramser opp ulike måter denne måten denne atferden kommer til uttrykk på, og hva slags følelser de mener barna har. Alle disse uttrykkene og følelsene kan alene stå for betydelige konsekvenser for barnet, både i et her-og-nå-, og i et livsperspektiv. Konsekvensene kan blant annet være manglende evne til læring og til å skape sosiale relasjoner, generell tristhet og depresjoner, forsinket sosialisering, som vil kunne påvirke selvbildet og motivasjonen til å gjøre en innsats for å gå inn i positive relasjoner med andre (Lund, 2012; Flaten 2013). Da vil naturlig nok alle disse samlet også kunne få store konsekvenser for barnets utvikling. Barnehagens samfunnsmandat er å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven, 2006 § 1 Formål). I allsidig utvikling, vil jeg med bakgrunn i denne studien om barn med innagerende atferd, trekke frem at det kan handle om å utvikle tro på seg selv og å utvikle relasjoner til jevnaldrende og voksne i barnehagen. Det kan handle om å utvikle trygghet, slik at de tør å utforske omverdenen og kan få denne allsidige utviklingen barnehagen skal gi dem.

I forbindelse med dette har barnehagelærerne et særlig ansvar. Mine informanter beskriver for meg hvordan de forholder seg til barna med den innagerende atferden, og hva de gjør for å støtte disse barna i utvikling. Med sitt arbeid ønsker barnehagelærerne å skape gode og trygge læringsmiljøer, hvor barnet føler at det blir anerkjent for den de er, at det er lov og trygt å være seg selv, og at dette kan øke deres sosiale kompetanse og selvfølelse. De tiltakene mine informanter nevner i forbindelse med dette, blir i ulik forskning, og i litteratur på feltet, trukket frem som hensiktsmessige virkemidler å bruke i et forebyggende arbeid med problematferd. Arbeid med å styrke barns sosiale kompetanse blir sett på som et viktig tiltak i å gi barn en positiv allsidig utvikling. God sosial kompetanse fremmer et bedre syn på seg selv, det er en viktig ressurs for å mestre motgang, og det kan i tillegg være forebyggende for problematferd som innagerende atferd (Lamer, 2001). Alle mine informanter trakk frem sosial kompetanse som et viktig område å arbeide med. Dette mener jeg viser at de er bevisste betydningen av utvikling av en positiv sosial kompetanse hos alle barn. Hvordan de faktisk jobbet med det i praksis, er ikke innenfor denne studiens omfang. Derfor kan jeg ikke trekke konklusjoner på bakgrunn av hva de faktisk gjør.

5.3 Noen siste refleksjoner

I et pedagogisk perspektiv finner jeg det interessant, men med tanke på egen førforståelse ikke usannsynlig, at alle mine informanter omtaler den innagerende atferden som utfordrende å møte. Lund (2012) trekker også frem at denne atferden kan by på utfordringer for de rundt, kanskje nettopp fordi den ikke passer inn i samfunnets normer. Det krever kunnskap om ulike atferdstyper, og kunnskaper om når atferden kan betegnes som en psykisk vanske eller ikke. Det går an å tenke seg at mine informanter finner denne atferden vanskelig å møte, nettopp fordi de kan for lite om den. Flere nevnte for meg at de har lært lite, om i det hele tatt noe, om dette under utdanning. Samtidig som det i en stressende barnehagehverdag kan være vanskelig å få tid til å lete opp, og lese litteratur og forskning på området. Allikevel forteller mine informanter at de ser alvoret i denne atferdstypen, og de forsøker å støtte barnet i dets utvikling. Det barnehagelærerne trekker frem at de gjør, kan betegnes som allmennpedagogiske tiltak. Dette er tiltak, eller væremåter, som bør være til stede i alle barnehager, for å skape gode læringsmiljøer for alle barn. Barnehagelærere er allmennpedagoger, og derfor kan man kanskje ikke forvente at de skal ha spesialpedagogiske tiltak. Barnehagen har allikevel et særskilt ansvar i å forebygge vansker, og å oppdage barn med særlige behov (Kunnskapsdepartementet, 2011). Som jeg nevnte innledningsvis gikk 9

av 10 barn mellom 1-5 år i barnehage ved utgangen av 2014 (Statistisk sentralbyrå, 2015). Barnehagen har derfor en viktig posisjon i å kunne avdekke disse atferdsproblemene i et tidlig stadium, slik at det kan settes i gang en tidlig innsats for barnets del. Dette krever at barnehagene omkring i landet, og barnehagelærerne har kunnskap på feltet. De må kunne avdekke når en atferd blir et hinder for barnets normale utvikling, og de må kunne vite hva de kan gjøre for å støtte barnet i å få optimal utvikling, som de har krav på.

Det kan tenkes at dette krever mer spesialpedagogisk kompetanse inn i barnehagene, og at allmennpedagogikken ikke kan dekke alt dette. Det er utenfor denne oppgavens omfang å gå nærmere inn på. Det kunne allikevel vært interessant, ved en senere anledning, å forske videre på dette feltet. Min studie baserer seg kun på fire barnehagelæreres beretninger om egne erfaringer med innagerende atferd. Det kunne vært interessant å gå inn og observere disse barnehagelærerne i arbeid, for å se om deres beskrivelser av hva de gjør, stemmer overens med det de faktisk gjør. Det kan også være interessant å følge disse barna over tid, også videre inn i skolen som var et bekymringsområde for flere av informantene. Dette for å se om de tiltakene som gjøres overfor barna faktisk hjelper de i utvikling av selvfølelse og sosial kompetanse, som har vært tema i denne studien. Et siste område det vil være interessant å forske videre på, er hvilken kompetanse barnehagelærerutdanningen gir om ulike atferdstyper, og atferdsproblematikk. Dette tenker jeg er spesielt viktig nettopp fordi de fleste barn går i barnehage, og her har de mulighet til å bli fanget opp i et tidlig stadium, før atferdsvanskene får utvikle seg for mye. Dette krever bevissthet og kompetanse.

5.3.1 Styrker og begrensninger

Denne studien har tatt for seg fire barnehagelæreres opplevelse av innagerende atferd, og hvordan de selv beskriver at de forholder seg til det. Studiens sterke side er at mine informanters perspektiver på området kommer klart frem, og man kan gå i dybden på deres syn på tematikken. En begrensning kan være at jeg kun har hørt på disse barnehagelærernes egne beskrivelser av barna med den innagerende atferden, og hvordan de forholder seg til dette. Et forbehold ved intervju som metode er at informantene kan si det de tror forskeren ønsker å høre, og dermed kunne gi forklaringer tatt ut fra lærerboka. Deres uttalelser kunne vært styrket om jeg også hadde observert barnehagelærerne i praksis. Det gav ikke denne studiens omfang mulighet til.

Samtidig vil det være vanskelig å generalisere med bakgrunn i fire barnehagelæreres utsagn. Utvalget er for smalt til å kunne overføres til populasjonen. I stedet vil det i kvalitativ forskning kunne være snakk om overføring av kunnskap. Her handler det om hvorvidt jeg som forsker har klart å gi gode beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som kan være nyttige i andre situasjoner enn akkurat denne jeg har tatt for meg (Johannessen et al., 2010). Dette vil det finnes subjektive oppfatninger på hos hver enkelt leser. Jeg har i denne studien tydeliggjort mine resultater, jeg har argumentert for deres troverdighet, og jeg har presentert eksisterende teorier på feltet (Andenæs, 2000). Samtidig er jeg klar over at det at jeg har fire informanter vil kunne være en svakhet i forhold til metning av data. Allikevel mener jeg temaene jeg har tatt opp kaster lys over et viktig felt. Jeg har argumentert for, og presentert mine funn. Nå er det opp til deg om du mener de er troverdige, og kan ha en overføringsverdi.

Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Haavind, H. (red.). *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bae, B. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. Lov 17. juni 2005 om barnehager.
- Barne- og familiedepartementet. (ukjent årtall). *Mobbing i barnehagen. Et hefte for deg som jobber i barnehagen*. Hentet 13.03.2015 fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0006/ddd/pdfv/210592-mobbing_skjerm_bokm.pdf
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, Edvard & Duesund, Liv (2012): Relasjonsvansker. Psykososial problematferd, I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-469). Oslo: Cappelen
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2006). Social Information Processing and Coping Strategies of Shy/Withdrawn and Aggressive Children: Does Friendship Matter? *Child Development*, 77(2), 371-383. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00876.x
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Coplan, R., & Arbeau, K. (2008). The Stresses of a "Brave New World": Shyness and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377-389. doi: 10.1080/02568540809594634
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 117-127. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.09.005
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne: observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in social research*. London: Routledge
- Flaten, K. (2013). *Barnehagebarn og angst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer

- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: a modified Husserlian approach*. Pittsburgh, Pa.: Duquesne University Press.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kagan, J. & Fox, N.A. (2006). Biology, culture, and temperamental biases. Im N. Eisenberg, W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Social, emotional, and personality development. Handbook of child psychology* (6th ed., vol.3, pp167-225). Hoboken, NJ: Wiley
- Kleven, T.A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T.Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: UNIPUB
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgavene til barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s.19-78) Oslo: Unipub, 2002.
- Lamer, K. (2001). *Du og jeg og vi to!: om å fremme barns sosiale kompetanse : teoriboka*. Oslo: Universitetsforl.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Mathiesen, K. S. (2009). Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge *Barn og unge*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2009.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Malabar, Fla.: Krieger.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforl.

- Scott, S. (2006). The medicalisation of shyness: from social misfits to social fitness. *Sociology of Health & Illness*, 28(2), 133-153. doi: 10.1111/j.1467-9566.2006.00485.x
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Sorlie, M.-A., Hagen, K. A., & Ogden, T. (2008). Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness across Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18(1), 121-144. doi: 10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x
- Statistisk sentralbyrå. (2015). *Barnehager, 2014, endelige tall*. Hentet 11.05.15 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Öhman, M. (2007). *Den viktige hverdagen: hverdagsfortellinger og grunnleggende verdier*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Øiestad, G. (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Liv Heidi Mjelve
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 20.01.2015

Vår ref: 41411 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41411	<i>Innagerende atferd i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Liv Heidi Mjelve</i>
<i>Student</i>	<i>Therese Askmo Knudsen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrsvarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41411

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Personvernombudet forutsetter at det fra intervju med ansatte i barnehagen ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn. Vi minner her om taushetsplikten til den ansatte i barnehagen.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Innagerende atferd i barnehagen"

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å sette et søkelys på barn som viser innagerende atferd i barnehagen. Det er lite forskning på området, og det har kanskje kommet litt i skyggen av den utagerende atferden. I denne studien vil jeg ha fokus på hvordan barnehagelærere forholder seg til barn som viser innagerende atferd i barnehagen. Studien vil ta for seg hvordan barnehagelærere opplever de barna som viser innagerende atferd, og hvordan de forholder seg til det. Forskerspørsmålet er som følger

Hvordan opplever barnehagelærere barn som viser innagerende atferd, og hvordan forholder de seg til dette i barnehagehverdagen?

Dette er en mastergradsstudie som gjennomføres ved institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

For å få informanter som kan belyse forskerspørsmålet er utvalget kriteriebasert. Det første kriteriet er at informanten er utdannet barnehagelærer. Det andre kriteriet er at informanten har erfaring med barn som viser innagerende atferd.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å ta del i et intervju med en varighet på ca 45-60 minutter. Spørsmålene vil omhandle temaer knyttet opp mot fokusområdet innagerende atferd. Spørsmålene vil rette seg mot informantenes egne erfaringer og kunnskaper om temaet. Intervjuet vil tas opp på båndopptaker, for å gjøre det enklere å bearbeide materialet inn i analysedelen, og for å skape en mer naturlig samtale mellom meg og informant i intervjusituasjonen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er ikke nødvendig for prosjektet å bruke personopplysninger, men skulle det allikevel komme frem under intervjuet er det kun jeg (student) og min veileder som vil ha tilgang til disse. Opptakene lagres på min personlige datamaskin, beskyttet med passord. All informasjon som fremkommer blir anonymisert, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juni 2015. Etter prosjektet er avsluttet og sensur på oppgaven har falt, vil alle lydopptak, og med det alle personopplysninger slettes.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:
Therese Askmo Knudsen, tlf: 952 194 32.
Veileder: Liv Heide Mjelve, tlf: 22 85 81 31

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Tema: Innagerende atferd i barnehagen

Forskerspørsmål:

Hvordan opplever barnehagelærere barn som viser innagerende atferd, og hvordan forholder de seg til dette i barnehagehverdagen?

I og med at det er en induktiv studie og et semistrukturert intervju vil jeg ikke legge føringer for hvilke spørsmål som skal stilles. Jeg vil stille spørsmål for å få svar på de to delene i mitt forskerspørsmål, og deretter ta utgangspunkt i informantenes uttalelser for videre spørsmål.

1. Bakgrunnsinformasjon

- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- Hvor lenge har du jobbet som barnehagelærer?
- Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?
- Hvor stor er barnehagen? Ansatte/barn?
- Hva er dine ansvarsområder?
- Har du annen erfaring innenfor arbeid med barn?

2. Hvordan opplever barnehagelærere barn som viser innagerende atferd?

- Begrepet innagerende atferd
- Når viser atferden seg?
- Hvordan viser denne atferden seg?

3. Hvordan forholder barnehagelærerne seg til barn som viser innagerende atferd i barnehagen?

- Arbeid med barn som viser innagerende atferd
- Tanker om barnets videre utvikling

4. Avslutningsvis

- Er det noe mer du har lyst til å utdype?