



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

De stille barnas plass i et utviklingsarbeid.

En kvalitativ intervjustudie.

Maren Borch

Masteroppgave i spesialpedagogikk, PED 3901, mai 2022

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Formål og problemstilling	2
1.2	Samfunnsmessig begrunnelse.....	3
1.3	Oppgavens struktur.....	4
2	Utviklingsarbeidet	5
2.1	Utviklingsarbeidet knyttet til Meld. St. 6 (2019-2020)	5
2.2	Utviklingsarbeidet «Inkluderende barnehage- og skolemiljø».....	6
2.3	Relevante lovverk	9
2.4	Begrepsutdyping	11
2.4.1	Inkluderende miljø	11
2.4.2	Innagerende atferd	12
3	Teori	13
3.1	Forholdet mellom barn og ansatte	13
3.2	Risikofaktorer og forebyggende faktorer tilknyttet innagerende atferd	14
3.3	Inkluderende miljø og utvikling av sosial kompetanse	16
3.4	Hvordan skape et inkluderende og trygt miljø	18
3.5	Utviklingsarbeid	19
3.6	Teoretisk rammeverk	21
3.6.1	Læringsteori	21
3.6.2	Systemteori.....	22
3.6.3	Utviklingsøkologiske modell	22
4	Metode.....	23
4.1	Kvalitativ metode	23
4.2	Vitenskapsteori	23
4.2.1	Hermeneutikk	23
4.3	Begrensninger	26

4.4	Intervju som forskningsmetode	26
4.5	Fremgangsmåten.....	27
4.6	Forskerrollen.....	28
4.7	Utvalg	28
4.7.1	Informantene	29
4.8	Transkript.....	29
4.9	Tematisk analyse	30
4.10	Kvalitetssikring	31
4.10.1	Reliabilitet	31
4.10.2	Validitet.....	32
4.11	Forskningsetisk bevissthet	33
5	Presentasjon av datamaterialet	34
5.1	Tema 1: Utviklingsarbeidet	35
5.1.1	Utførelsen av arbeidet	35
5.1.2	Felles fokus	36
5.1.3	Sykefravær	37
5.2	Drøfting av tema 1, utviklingsarbeidet	38
5.2.1	Utførelsen av arbeidet	38
5.2.2	Felles fokus	39
5.2.3	Sykefravær	39
5.2.4	Konklusjon	40
5.3	Tema 2: De stille barna.....	41
5.3.1	Barn som faller utenfor	41
5.3.2	Ansattes syn på de stille barna	42
5.4	Drøfting av tema 2, de stille barna	43
5.4.1	Barn som faller utenfor	43
5.4.2	Ansattes syn på de stille barna	45

5.4.3	Konklusjon	45
5.5	Tema 3: Endringer som følge av utviklingsarbeidet	46
5.5.1	Relasjon mellom ansatte og barn	46
5.5.2	Bevissthet	47
5.5.3	Arbeidsmetoder	48
5.5.4	Tydlig ledelse	50
5.6	Drøfting av tema 3, endringer som følge av utviklingsarbeidet	51
5.6.1	Relasjon mellom ansatte og barn	51
5.6.2	Bevissthet	51
5.6.3	Arbeidsmetoder	52
5.6.4	Tydlig ledelse	53
5.6.5	Konklusjon	53
5.7	Tema 4: Inkludering	54
5.7.1	Inkluderende miljø	54
5.7.2	Hvem blir sett?	55
5.7.3	Tett på.....	55
5.8	Drøfting av tema 4, inkludering	57
5.8.1	Inkluderende miljø	57
5.8.2	Hvem blir sett?	58
5.8.3	Tett på.....	58
5.8.4	Konklusjon	60
5.9	Oppsummering	61
5.10	Avsluttende kommentar	63
6	Referanseliste	64
7	Vedlegg	70
7.1	Vedlegg 1: intervjuguide	70
7.2	Vedlegg 2: samtykkeskjema.....	72

7.3	Vedlegg 3: vurdering fra NSD.....	75
-----	-----------------------------------	----

Forord.

Med denne masteroppgaven avslutter jeg to lærerrike og tidvis hektiske år på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Jeg vil takke mine medstudenter og forelesere for godt samarbeid og gode faglige samtaler.

Denne masteroppgaven hadde ikke latt seg gjøre uten informantene mine, så jeg vil gi en stor takk til dem. De tok seg tid til å stille opp til intervju å dele deres erfaringer i en hektisk barnehagehverdag, og det er jeg veldig takknemlig for. Jeg vil også takke styreren i barnehagen som var veldig behjelpelig med informasjon.

Sist men absolutt ikke minst må jeg takke veilederen min, Fredrik Danielsen. Hans kompetanse og raske tilbakemeldinger har vært uvurderlig for oppgaven min. Takk for gode reflekterte innspill gjennom hele prosessen.

1 Innledning

Denne studien bygger på et utviklingsarbeid i regi av Utdanningsdirektoratet, «Inkluderende barnehage- og skolemiljø». Utviklingsarbeidet handler om å skape et mer inkluderende miljø som fremmer læring og som forebygger mobbing og andre krenkelser. Arbeidet er delt inn i tre tilbud; læringsmiljøprosjektet, samlingsbasert tilbud og nettbasert tilbud.

Utdanningsdirektoratet skriver at det er like temaer i de tre tilbudene, men at virkemidler, arbeidsmåter og grad av støtte fra eksterne varierer. Til sammen har 931 barnehager og 886 skoler fra hele Norge deltatt i utviklingsarbeidet (Udir, 2020). Denne studien har intervjuet barnehageansatte i en barnehage som har deltatt på det samlingsbaserte tilbudet. Jeg vil se om dette utviklingsarbeidet kan være til hjelp for barn med innagerende atferd, slik at de fortsatt er inkludert i fellesskapet og slipper egne programmer som fjerner de fra fellesskapet.

Lund (2012a, s.27) definerer innagerende atferd slik:

Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet.

Definisjonen til Lund kan være godt egnet spesielt når det kommer til barn i barnehagen. Den er tydelig og gjør det lett å vite hva man skal se etter når det kommer til innagerende atferd på et tidlig tidspunkt. Det er usannsynlig at disse unge barna treffer alle kriteriene som omhandler barn med innagerende atferd eller sosiale og emosjonelle vansker, men de kan vise tidlige tegn. Jeg vil derfor omtale barna det gjelder som «de stille barna». De barna som kanskje ikke krever oppmerksomheten til personalet, men som absolutt trenger den. Enkelte barn er mer stille som en del av sin personlighet. Men det kan også være tegn på andre vansker som blir mer alvorlig med årene, og som kan utvikle seg til dypere sosiale og emosjonelle vansker som for eksempel depresjoner eller angst (Rubin et al., 2009, s. 1-2).

1.1 Formål og problemstilling

Formålet med dette prosjektet er å undersøke gjennom de ansattes fortellinger om utviklingsarbeidet skaper et mer inkluderende miljø for de stille barna, og hvordan barna og de ansatte er blitt påvirket av dette arbeidet. Fokuset mitt er først og fremst på mulige endringer i atferden til «de stille barna», og hva som kan ha forårsaket endringene. Hvis man ser klare positive endringer i barnas atferd på grunn at dette utviklingsarbeidet kunne det blitt til en ny systemrettet spesialpedagogisk tilnærming som kan minske nødvendigheten av individrettede tiltak. Hvis man oppdager at det ikke har vært noen endringer i atferden til «de stille barna» må man gjøre tiltak i arbeidet slik at disse barna også blir inkludert i det inkluderende miljøet.

Problemstillingen jeg har laget er: Hvordan kan utviklingsarbeidet «inkluderende barnehage- og skolemiljø» påvirke barnehagens arbeidsmetoder slik at det fører til endringer i atferden til de stille barna i barnehagen?

For å besvare problemstillingen har jeg laget noen forskningsspørsmål. De vil hjelpe meg med å få en bedre forståelse av de ansattes tanker rundt temaet «de stille barna» og inkludering, og deres opplevelse av utviklingsarbeidets mulige påvirkning.

Forskningsspørsmålene er:

- Hvordan beskriver de ansatte de stille barna?
- Hvordan har de ansattes arbeidsmåte endret seg etter utviklingsarbeidet?
- Hvordan beskriver de ansatte et inkluderende miljø?

Jeg vil undersøke mulige konsekvenser av dette utviklingsarbeidet når det kommer til de stille barna. Jeg er interessert i å vite hva slags endringer blir gjort, har utviklingsarbeidet påvirket atferden til de stille barna, - blir de også inkludert, er det tatt spesielle hensyn til barn med utfordringer i dette prosjektet, - da spesielt de stille barna, har personalet endret måten de arbeider og tenker på når det kommer til inkludering, da også i forhold til de stille barna. Jeg har valgt å bruke kvalitativ tilnærming i dette prosjektet for å få et dypere innblikk i erfaringene til de ansatte i barnehagen. Jeg brukte intervju som metode for å få svar på problemstillingen min og forskningsspørsmålene. Jeg intervjuet to pedagogiske ledere og en fagarbeider. Dette gjorde jeg for å se om det er ulikheter i tankene og erfaringene de har

angående konsekvensene av utviklingsarbeidet, både når det kommer til deres egen arbeidsmetode og atferden til de stille barna.

1.2 Samfunnsmessig begrunnelse

Jeg har valgt dette temaet på grunn av at dette utviklingsarbeidet bygger på samsvarer med faktorer som tidligere forskning sier kan forhindre og forebygge atferdsvansker. Jeg har valgt å forholde meg til «de stille barna» da det ofte er et større fokus på barn med utagerende atferd enn på de med innagerende atferd (Lund, 2012a, s.28). Rubin et al. (2009) skriver at barn som har disse vanskene i barndommen ofte har samme typer utfordringer i ungdomsårene. Dette støttes av Jones et al. (2015) som undersøkte om tidlig sosial-emosjonell kompetanse i barnehagen hadde en sammenheng med fremtidig velvære. Resultatene fra undersøkelsene deres viste en signifikant korrelasjon mellom sosial-emosjonell kompetanse i barnehagen og blant annet utdanning, kriminalitet og psykisk helse senere i livet. Dette støtter viktigheten av tidlig innsats allerede i barnehagen.

3,4 % av barn i barnehagen fikk spesialpedagogisk hjelp i 2020, og de siste fem årene har det vært en svak men jevn økning. Språk- og kommunikasjonsvansker er det vanligste barn i barnehagen får spesialpedagogisk hjelp til, fulgt av psykososiale vansker og atferdsvansker, og prosentandelen som får spesialpedagogisk hjelp synker når barna starter på skolen (Udir, 2021a). Psykiske lidelser opptrer i alle aldersgrupper, og atferdsvansker er en av de lidelsene som kan komme til uttrykk hos små barn (Drugli, 2008, s. 21). Små barn som viser atferdsvansker får ofte ikke hjelp eller støtte da de rundt barnet, foreldre og ansatte i barnehagen, tenker det er noe barnet vokser ut av (Drugli, 2008, s. 21). Dette hindrer at tiltak blir iverksatt tidlig og atferdsvanskene får tid å utvikle seg. Gjennom mine spørsmål og resultater kan man finne mangler ved utviklingsarbeidet som må arbeides videre med, eller man kan finne positive effekter. Uansett vil resultatet kunne være av en betydning både for videreutvikling eller videreføring av dette prosjektet, for «de stille barnas» plass i det inkluderende miljøet og for mulig færre individrettede tiltak.

1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i 5 kapitler. Kapittel 1 er en introduksjon til prosjektet mitt, der jeg forklarer formålet, problemstillingen og den samfunnsmessige begrunnelsen for prosjektet.

I kapittel 2 skal jeg utdype hovedpunktene nærmere. Jeg skal se på utviklingsarbeidet i sammenheng med Stortingsmelding 6. Jeg skal gå litt dypere inn i arbeidet å komme inn på et grunnlagsdokument utsendt fra Utdanningsdirektoratet angående utviklingsarbeidet «Inkluderende barnehage- og skolemiljø». Videre skal jeg vise til relevante lovverk som ligger til grunn for utviklingsarbeidet. Deretter det skal jeg utdype begrepene inkluderende miljø og innagerende atferd.

I kapittel 3 skal jeg se nærmere på tidligere forskning som er relevant for temaet, selv om det ikke er gjort noen direkte tidligere forskning på konsekvensene av dette utviklingsarbeidet i sammenheng med innagerende atferd. Jeg vil se på forskning knyttet til innagerende atferd, hva som nevnes av forskning som forebyggende og relevante tiltak for barn med innagerende atferd, og forskning knyttet til utviklingsarbeid. Videre skal jeg ta for meg det teoretiske rammeverket for studiet.

I kapittel 4 tar jeg for meg metodevalget; kvalitativmetode, hermeneutikk og intervju. Jeg går inn på begrensninger for studiet og fremgangsmåten, og min rolle som forsker samt etiske utfordringer. Videre vil jeg si noe om utvalget, hvordan jeg har håndtert datamaterialet i form av transkribering og analysing, og utfordringer og løsninger med kvalitetssikring av prosjektet.

I kapittel 5 skal jeg presentere datamaterialet og mine egne tolkninger, for deretter å knytte det opp mot teori og prøve å trekke noen konklusjoner. Videre skal jeg gi en oppsummering av prosjektet der jeg besvarer problemstillingen.

2 Utviklingsarbeidet

Kapittel 2: I dette kapitlet skal jeg knytte utviklingsarbeidet til en større sammenheng gjennom Stortingsmelding 6. Jeg skal redegjøre for selve utviklingsarbeidet «inkluderende barnehage- og skolemiljø» og vise til et grunnlagsdokument angående arbeidet. Videre skal jeg trekke frem relevante lovverk som blir nevnt i arbeidet, for deretter å utdype to sentrale begreper for denne studien; inkluderende miljø og innagerende atferd.

2.1 Utviklingsarbeidet knyttet til Meld. St. 6 (2019-2020)

Utviklingsarbeidet «Inkluderende barnehage- og skolemiljø» er et tiltak for å skape forbedring av utdanningsinstitusjonene, forebygge mobbing og skape et inkluderende og trygt miljø for alle barn. Viktigheten av dette, og mulige mangler som befinner seg i ulike utdanningsinstitusjoner blir nevnt i Stortingsmelding 6.

«Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» er overskriften i Stortingsmeldingen (Meld. St. 6 (2019-2020)). Denne meldingen bygger blant annet på Nordahl- rapporten (Kunnskapsdepartementet, 2018) som skriver at mange barn ikke får den hjelpen de trenger. At barn med særskilte behov ofte blir tatt ut av barnegruppen for å få spesialpedagogisk hjelp, og fjernes dermed fra fellesskapet. Målet er å forbedre utdanningssystemet vårt, å minske kvalitetsforskjellene som er i dag. Stortingsmelding 6 skriver at alle skoler og barnehager må arbeide målbevisst for inkludering og tidlig innsats. På bakgrunn av det kan utviklingsarbeidet være et passende tiltak å iverksette i alle barnehager.

Stortingsmelding 6 (2019-2020) skriver blant annet:

Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap.

Inkludering blir definert i Stortingsmelding 6 (2019-2020, 1.3.1) som:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever.

Tidlig innsats blir definert i Stortingsmelding 6 (2019-2020, 1.3.2) som:

Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak.

Stortingsmeldingen skriver om de utfordringene som er i utdanningssystemet vårt, og hva som bør være fokuset innenfor videre arbeid. Alle punktene ovenfor fra Stortingsmelding 6 går igjen i utviklingsarbeidet. Tidlig innsats, inkludering og at barn skal ha like muligheter er det utviklingsarbeidet skal arbeide med. Hvis utviklingsarbeidet lar seg gjennomføre like bra i praksis som på papiret kan det bli den nye normen for barnehager, da den i så tilfelle vil dekke alle faktorene som Stortingsmeldingen nevner.

2.2 Utviklingsarbeidet «Inkluderende barnehage- og skolemiljø».

Det er gjort evalueringer av dette utviklingsarbeidet som hovedsakelig handler om de voksne deltakernes oppfatning av kompetansetiltakene, og hva de selv og barnehagen eller skolen har lært (Udir, 2020). NTNU har også gjort en evaluering som analyserte mobbetall fra Elevundersøkelsen (Udir, 2020). Det er ikke gjort noen forskning på påvirkningen dette utviklingsarbeidet har spesifikt for barn med innagerende atferd. Men det er gjort mye forskning på hva som kan hjelpe barn med innagerende atferd som støtter opp tankene bak dette utviklingsarbeidet. Nordahl et al. (2003, s. 28) skriver for eksempel at tiltak som baserer seg på inkluderingsprinsippet er de mest lovende tiltakene når det kommer til barn med atferdsvansker. Ogden (2015) skriver også at det å føle sosial tilknytning og tilhørighet er

beskyttende faktorer for utvikling av atferdsvansker. Rubin et al. (2009, s. 12) skriver at barn med innagerende atferd ofte er offer for mobbing, og da dette utviklingsarbeidet arbeider med forebygging av mobbing er det et tiltak som kan hjelpe barna med innagerende atferd.

Utviklingsarbeidet er ikke spesifikt rettet mot barn med atferdsvansker, men mot alle barna og miljøet de befinner seg i. Likevel samsvarer tiltakene utviklingsarbeidet bygger på, et inkluderende miljø og forebygging av mobbing, med tiltak som blir nevnt som forebyggende av atferdsvansker.

På nettsidene til Utdanningsdirektoratet står det at deltakerne skal arbeidet med trygge og gode barnehage- og skolemiljø, regelverk, organisasjon og ledelse, å lære mer om forebygging, avdekking og håndtering av mobbing (Udir, 2021b). Det er nasjonale fagdager og regionale samlinger med forelesninger og gruppearbeid. Det deltakerne lærer på samlingene skal de ta med seg tilbake til de andre ansatte i barnehagen og starte selve implementeringsarbeidet av det de har lært. Det er ikke en fastsatt måte å gjennomføre arbeidet på, så barnehagens egne tolkninger og prioriteringer styrer prosessen. Barnehagen jeg har intervjuet har laget en egen implementeringsplan av hvordan de skal gjennomføre arbeidet og nå målene de har satt seg. Det står videre at barnehager og skoler med ledere og alle ansatte skal delta i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass, og at målet er å videreutvikle praksis innen arbeidet med barnehage -og skolemiljø, mobbing og andre krenkelser. I en evaluering av utviklingsarbeidet gjort av Fafo skriver de at deltakerne på samlingene ofte besto av ledere i barnehagene og på skolene, og ikke de ansatte som befinner seg på gulvet med barna og faktisk skal gjøre endringsgrepene som trengs (Fafo, 2020, s. 50). Det blir også nevnt at å føle eierskap til dette utviklingsarbeidet kan være avgjørende for en god praksis. Men alt i alt var deltakerne fornøyde med kompetansetilbudet sitt innhold (Fafo, 2020).

Jeg mottok et grunnlagsdokument fra en barnehage som har deltatt i utviklingsarbeidet. Grunnlagsdokumentet er utsendt fra Utdanningsdirektoratet (Udir, 2017a). Dokumentet gir en innføring i arbeidet og skal bidra til å skape en felles forståelse av hvordan fremme trygge og gode barnehage- og skolemiljø, forebygge, fange opp og håndtere mobbing og andre krenkelser. Dokumentet er på 22 sider, så jeg skal kort oppsummere innholdet. Ulike lovverk blir nevnt, og utdypinger av ulike begreper som for eksempel ulike typer mobbing, fysisk og psykososialt miljø og krenkelser. Det står at ingen skal bli krenket for eksempel på grunn av funksjonsevne, og det står om viktigheten av å arbeide med barns sosiale og emosjonelle kompetanse. De skriver også at det burde settes inn tiltak for barn som kan være særskilt sårbare. Videre står det om prosessen de ansatte skal gjennomføre hvis de avdekker eller blir

fortalt om mobbing eller krenkelseser; de skal følge med og fange opp, gripe direkte inn, varsle, undersøke og sette inn tiltak og evaluere.

Når det kommer til miljøet skriver de om viktigheten av relasjonene i barnehagen og god ledelse. De skriver også om barnehagekulturens betydning som handler om verdiene, holdningene og praksisen som er med på å fremme et trygt og godt barnehagemiljø. De skriver «barnehagen må jobbe systematisk med sosial og emosjonell kompetanse, og med å skape fellesskap, samhold og trygghet mellom barna». Men hvordan barnehagen skal arbeide for å oppnå dette skriver de ingenting konkret om. Det står ikke konkret om barn med atferdsvansker eller andre vansker, men det står at personalet skal være «spesielt oppmerksom på spesielt sårbare grupper». Hva som menes med sårbare grupper blir ikke utdypet i dokumentet.

I starten av dokumentet står det at føringene som nevnt i rammeplanen og læreplanverket skal ligge til grunn for opplæring og arbeidet med å utvikle inkluderende sosiale fellesskap, og læringsfellesskap hvor mangfoldet blir verdsatt og respektert. Ellers blir begrepet inkludering eller å ikke føle inkludering nevnt noen ganger i dokumentet under andre overskrifter. Et eksempel på det er under overskriften «krenkelseser», der blir det å ikke føle seg inkludert i fellesskapet en krenkelse. Begrepet inkludering har ikke en egen definisjon eller forklaring på hvordan dette skal arbeides med. Under overskriften «psykososialt barnehage- og skolemiljø» skriver de hvem som påvirker miljøet; personalet, ledelsen, kollegialt samarbeid, enkeltbarn, grupper osv., men det står ikke noe om konsekvensene av miljøet eller inkludering.

I støttematerialet til Rammeplanen for barnehagen står det «personalets arbeid for et godt psykososialt miljø». Videre står det at å arbeide med relasjonene mellom voksne og barn og mellom barn og barn er sentralt for å utvikle og sikre barna et godt psykososialt barnehagemiljø. Personalet skal vise respekt for enkeltbarn samtidig som de arbeider aktivt for at hvert av barna skal oppleve tilhørighet i et positivt fellesskap (Udir, 2017b). Begrepet inkludering blir ikke brukt her heller, men ordene relasjoner, tilhørighet og fellesskap blir brukt som kan knyttes opp til et inkluderende miljø. At begrepet inkludering ikke har en klar definisjon, eller en klar forklaring på hvordan det skal arbeides for å oppnå inkludering, kan skape ulikheter i de ulike barnehagenes forståelse og arbeidsmetoder. En av informantene mine påpekte at på samlingene de har vært på ble det brukt mange «fine ord», men hens oppfatning var at det var lite konkret om hvordan de skulle arbeide videre med alle disse fine ordene, og at det igjen kunne gjøre arbeidet utfordrende.

Under et annet kapittel i grunnlagsdokumentet står det at for å arbeide med trygge og gode barnehage- og skolemiljø uten mobbing og andre krenkelser er anerkjennelse av barn og unges opplevelse og rett til medvirkning grunnleggende prinsipp. Under kapittelet «sosial og faglig læring skjer i samspill» står det at utvikling av barn og unges sosiale og emosjonelle kompetanse er viktig i arbeidet med å skape og opprettholde et godt miljø i barnehagen og på skolen. Videre står det at sosial og faglig læring skjer i samspill, men igjen blir ikke inkludering nevnt. Mye av det de skriver handler om inkludering og et inkluderende miljø, men det kommer ikke konkret frem i dokumentet. Det som omhandler krenkelser og mobbing i grunnlagsdokumentet er bedre utdypet og forklart. Det kan virke som at det legges mer vekt på arbeid mot mobbing hvert fall i dette dokumentet. Men igjen kan det å forebygge mobbing ha en ringvirkning som fører til et mer inkluderende miljø. Om det er tanken kommer ikke tydelig frem, men det vises til en sammenheng mellom mobbing og miljøet. De skriver at det helhetlige arbeidet kan deles i tre, nummer 1, fremme trygge og gode barnehage- og skolemiljø, nummer 2, forebygge mobbing og andre krenkelser, og nummer 3, håndtere mobbing og andre krenkelser. Bare i denne beskrivelsen virker det som at vekten ligger på mobbing fremfor inkludering, samtidig som de skriver at å fremme trygge og gode barnehage- og skolemiljø er grunnstammen i arbeidet (Udir, 2017a).

2.3 Relevante lovverk

I grunnlagsdokumentet blir det nevnt en del lovverk som er spesielt relatert til utviklingsarbeidet. Lovverkene gjelder for alle barna i barnehagen. Jeg skal gi en kort gjennomgang av noen av dem under.

FNs barnekonvensjon (1989) artikkel 2: Barns rett til vern mot diskriminering.

Barnehageloven (2005) § 2: Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap.

Barnehageloven (2005) § 41: Barnehagen skal ikke godta krenkelser som for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Alle som arbeider i barnehagen, skal gripe inn når et barn i barnehagen utsettes for slike krenkelser.

Barnehagen skal forebygge tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremme helsen, trivselen, leken og læringen til barna.

Barnehageloven (2005) § 42: Alle som arbeider i barnehagen, skal melde fra til barnehagens styrer dersom de får mistanke om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø. Styreren skal melde fra til barnehageeieren i alvorlige tilfeller.

Lovverkene og Stortingsmelding 6 samsvarer med hverandre og med utviklingsarbeidet. De skal beskytte barnas rett til et trygt og godt barnehagemiljø som er grunnstammen i utviklingsarbeidet. Disse lovverkene og utviklingsarbeidet handler i hovedsak om den allmennpedagogiske praksisen, men innholdet kan også knyttes opp til de barna som trenger spesialpedagogisk hjelp.

Barnehageloven (2005) §31 – Rett til spesialpedagogisk hjelp skriver: «Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdighet. Spesialpedagogisk hjelp kan gis til barnet individuelt eller i ei gruppe».

Her blir fagpersonens mening om hvem som trenger spesialpedagogisk hjelp avgjørende. Og da det at et barn er stille og sjenert ofte ikke regnes som en stor utfordring sammenlignet med barn som viser utagerende atferd (Lund, 2012a), er det viktig å vite hva denne atferden kan utvikle seg til. Barnehageloven (2005) §31 skriver at barna skal få hjelp og støtte i utvikling og læring. Ifølge Vygotsky (Sander, 2020a) og Bandura (Svartdal, 2021) utvikler man seg i fellesskap med andre og man lærer gjennom samspill. Et inkluderende miljø for alle barna vil da være en måte å hjelpe og støtte disse barnas utvikling og læring på. Dermed støttes påstanden om at dette utviklingsarbeidet kan fungere som en spesialpedagogisk tilnærming gjennom å skape et inkluderende miljø for alle. §31 skriver også at formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn hjelp tidlig, som igjen støtter opp utviklingsarbeidet som en mulig spesialpedagogisk strategi som starter allerede i barnehagen.

2.4 Begrepsutdyping

2.4.1 Inkluderende miljø

Nordahl et al. (2008) har skrevet en rapport som heter «Inkluderende fellesskap for barn og unge». Rapporten handler om barn med særskilte behov som trenger spesialpedagogisk hjelp og som blir segregert fra resten av miljøet. Her skriver de at et inkluderende miljø skal oppmuntre og stimulere alle barna, og at målet er meningsfull deltakelse og en opplevelse av tilhørighet. Hovedmålet med en inkluderende virksomhet er å motvirke diskriminering og fremme mangfoldet (Nordahl et al., 2018, s. 25). Nordahl et al. (2018, s. 30) deler inkluderingsbegrepet inn i tre ulike former, faglig inkludering, sosial inkludering der barn deltar i fellesskapet, og psykisk inkludering der barna føler seg inkludert.

Pedersen (2008) bruker ordene fellesskap, tilhørighet, delaktighet, livskvalitet og likeverd for å beskrive et inkluderende miljø. Videre skriver hun at et inkluderende miljø imøtekommer alles behov og ikke bare enkeltbarn. For å beskrive et inkluderende miljø må man også ta for seg det psykososiale miljøet. Det psykososiale miljøet handler om de mellommenneskelige forholdene, det sosiale miljøet og hvordan barna selv opplever dette, deres egen subjektive oppfatning (Udir, 2010). I opplæringsloven § 9 A-2 står det at alle barn har rett til et trygt og godt miljø som skal positivt fremme helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998).

Barnehageloven (2005) § 42, plikt til å sikre at barnehagebarna har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø, står det at alle som arbeider i barnehagen skal følge med på hvordan barna har det, og rapportere til styreren hvis de har mistanke eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt barnehagemiljø. I rammeplanen for barnehagen står det hvordan barnehagen kan gå frem for å skape et godt inkluderende og psykososialt miljø. De skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt. Videre står det at alle barna skal føle seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet (Udir, 2017c). Dette er faktorer som skaper et godt psykososialt- og inkluderende miljø.

2.4.2 Innagerende atferd

Lund (2012a) skriver at hun vil løfte frem begrepet innagerende atferd, og at det er et atferdsproblem på lik linje med utagerende atferd. Sælen (2020) støtter opp Lunds påstand om innagerende og utagerende atferd. Hun skriver at barn reagerer ulikt, bevisst eller ubevisst, på bakgrunn av deres personlighet, væremåte eller rolle i gruppen/familien. Videre skriver hun at det kan tenkes at utrygge ekstroverte barn reagerer med utagering, mens utrygge introverte barn reagerer med sosial tilbaketrekning eller innagerende atferd. Vansken er altså den samme, men hvordan den kommer til uttrykk er ulikt og kan få ulike konsekvenser for barnet.

Rubin et al. (2009, s.2) skriver at inntil sent 1960- tallet ble ikke innagerende atferd regnet som å ha betydning for senere vansker. Studiene som ble brukt for å trekke den konklusjonen var utilstrekkelig da hovedfokuset var på utagerende vansker fremfor innagerende vansker. Buli-Holmberg (1997) skriver at det er ulik begrepsbruk knyttet til de samme vanskene, noen benytter seg av begrepene sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker, personlige og sosiale vansker, og det er bare for å nevne noen. Rubin et al. (2009) bruker begrepet sosial tilbaketrekning og skriver at det ikke er en klinisk definert atferdsmessig sosial eller emosjonell lidelse i barndommen. For noen barn er det bare en del av deres personlighet som ikke skaper noen vansker for dem. Mens for andre som aktivt holder seg unna andre mennesker for å slippe interaksjon og sosiale relasjoner kan atferden gjenspeile underliggende sosiale og emosjonelle vansker.

Rubin et al. (2009) skriver videre at tilbaketrukne barn ofte kan bli offer for mobbing, da de blir ansett som lette mål. Dette støttes opp av Lund (2012b), som skriver at en årsak til at disse barna ofte blir offer for mobbing er fordi de er utrygge og ikke tør å si ifra. Lund (2012b) skriver også at de ansattes syn på barnet kan spille inn, der hvor noen ansatte kan føle seg usikker i møte med den innagerende atferden og dermed tar avstand til barnet. Dette kan ha en negativ effekt på et barn som allerede er sårbar, der den innagerende atferden eskaleres og barnet blir mer utrygt og innesluttet (Rubin et al., 2009). Det kan føre til at barnet blir enda mer isolert (Lund, 2012b), og vanskene følger barnet videre i livet.

Rubin et al. (2009) skriver at det er blitt tydeligere at barn som har disse vanskene i barndommen ofte har samme type utfordringer i ungdomsårene. Lund (2004) har intervjuet ungdom angående deres egne tanker om dem selv og skolen. I intervjuene kommer det frem at flere av barna føler seg utenfor og at de ikke hører til i miljøet. Det var flere som sa at de ønsket at de klarte å prate og bli sett, men de fikk seg ikke til å gjøre noe. Disse barna ville

nok havnet i kategorien «de stille barna». Gjennom intervjuene til Lund kommer det tydelig frem at dette ikke er en atferd de ønsker å ha, dermed er det en atferdsvanske der det må settes inn tiltak for å hjelpe disse barna.

Rubin et al. (2009) nevner også ulike årsaker for innagerende atferd som for eksempel kan være et hemmet temperament, et ustabil forhold mellom foreldre og barn, genetiske sårbarheter, overbeskyttende foreldre og avvising fra jevnaldrende. Dette støttes opp av Buli- Holmberg (1997, s.38) som skriver at faktorer som kan påvirke barn med innagerende atferd er, biologisk utrustning, personlighetstrekk, kognitive forutsetninger og miljø. Konsekvensene av disse faktorene kan være et negativt selvbilde, sosial angst og ensomhet (Rubin et al., 2009).

3 Teori

Kapittel 3: I dette kapittelet skal jeg vise til tidligere forskning som omhandler temaene inkludering og barn med innagerende atferd. Jeg skal også vise til tidligere forskning gjort på utviklingsarbeid, og deretter skal jeg ta for meg det teoretiske rammeverket for oppgaven. Dette skal jeg bruke i analysen og drøftingen av datamaterialet i kapittel 5.

3.1 Forholdet mellom barn og ansatte

Atferdsmønstre er individuelle selv om man har innagerende atferd, det kan for eksempel skyldes ulik bakgrunn til atferdsvanskene eller andre individuelle ulikheter. Barns atferd kan påvirke hvordan voksne og andre barn forholder seg til dem. Den innagerende atferden påvirker forholdet mellom barn og ansatte. Noen barn med innagerende atferd søker mye voksenstøtte, mens andre gjør ikke det (Zatto & Hoglund, 2019). Zatto og Hoglund (2019) skriver at flere lærere kan rapportere dårlige relasjoner og færre positive samhandlinger med barn med innagerende atferd. I en studie de har gjort av barn med innagerende vansker og deres forhold til lærere kom de frem til at det var en korrelasjon mellom barns innagerende atferd og forholdet til lærerne. Barn med innagerende atferd var mer avhengige av de ansatte og viste mindre nærhet, positivt engasjement og kommunikasjon.

Barns avhengighet til den ansatte kan fjerne de fra interaksjoner med sine jevnaldrende. Da barna også krever mye støtte for å delta i fellesskapet kan lærerne oppfatte situasjonen rundt

barnet som forstyrrende og krevende, som igjen ikke bidrar til en god relasjon (Zatto & Hoglund, 2019). Lund (2012b) skriver at barn med innagerende atferd kan ha store relasjonelle utfordringer som omhandler barnet selv og de rundt barnet. Ansatte kan føle både usikkerhet og maktesløshet når de skal samhandle med barn med innagerende atferd som gir lite initiativ og tilbakemeldinger. Dermed kan ansatte lett ty til å bare la barnet være i fred eller tenke at «det går over av seg selv» (Lund, 2012b). Det er de ansattes jobb å se og hjelpe barna, og gjennom å være et godt forbilde og ha tydelige regler og forventninger kan miljøet føles tryggere for barna med innagerende atferd (Lund, 2012b).

Walruth (2020) har undersøkt ansatte i barnehager og skoler sine holdninger angående deres egen rolle når det kommer til barn med utagerende og innagerende vansker. Det kommer frem i undersøkelsen at de ansatte opplever at de trenger mer kompetanse og trening i hvordan de skal arbeide med dette temaet. Av de som meldte at de hadde god kunnskap med å fange opp barn med vansker var det hovedsakelig barn med utagerende atferd som ble fanget opp (Walruth, 2020, s. 39). Mangel på kompetanse rundt den innagerende atferden er med på å påvirke forholdet mellom barn og ansatte. Hvis de ansatte ikke anser innagerende atferd som en vanske er det lettere å tenke at det er noe som går over av seg selv. Men med økt kompetanse vil man føle seg tryggere i situasjonen og relasjonen til barna, og man kan sette inn nødvendige tiltak.

3.2 Risikofaktorer og forebyggende faktorer tilknyttet innagerende atferd

Som nevnt tidligere er det ulike faktorer som kan ligge til grunn for hvorfor et barn er stille, det er dermed også ulike utfordringer som kan forekomme for hvert enkelt individ. Jeg skal ta for meg noen generelle utfordringer som kan oppstå for barn som er tilbaketrukne og stille.

Mangel på sosial kompetanse kan være en av grunnene til hvorfor et barn er stille (Ogden 2015, s. 49). Det at et barn er stille og tilbakeholdent gjør at de ikke utvikler den allerede manglende sosiale kompetansen sin, som kan føre til at de blir mer «utstøtt» av sine jevnaldrende. Et barn som føler seg utenfor og ikke som en del av miljøet de befinner seg i kan også være i risiko for å utvikle mer alvorlige sosiale og emosjonelle vansker. Det samme gjelder for manglende språkkunnskaper (Rubin et al., 2009, s. 15). Hvis et barn ikke er sammen med andre og bruker språket sitt blir ikke språket deres å utvikle seg, og de trekker seg kanskje mer inn i seg selv som en konsekvens av dette. Et stille barn som har holdt seg

mye for seg selv i barnehagen har en stor risiko for at denne atferden følger de videre inn i skolen, da de skal i en ny og fremmed arena. Skolen stiller krav til elevene om muntlig deltakelse i timen, høytlesing og fremlegg (Rubin et al., 2009, s. 15). For de stille barna kan dette føre til dårlige karakterer eller også skolevegring som kan ende med at barna dropper ut av skolen.

Gjennom stempelet stille barn får av sine jevnaldrende og ansatte som å være sjenert, stille eller tilbakeholdne blir de ofte avvist av sine jevnaldrende (Rubin et al., 2009, s. 12). Denne avvisingen kan føre til at barn får et dårligere selvbilde og selvfølelse, som igjen kan utvikle seg til mer alvorlige sosiale og emosjonelle vansker som for eksempel depresjoner. Ogden (2015) skriver at angst og depresjoner er de vanligste formene for sosiale og emosjonelle vansker. Videre skriver Ogden (2015) at disse problemene i stor grad overlapper hverandre, slik at det er vanskelig å skille de fra hverandre og behandle de hver for seg. At et barn er stille og tilbakeholdent trenger ikke å bety at barnet har sosiale og emosjonelle vansker. Men uansett hva bakgrunnen til at et barn er stille og tilbakeholdent er, om det for eksempel er mangel på sosial kompetanse eller språkvansker, kreves det at tiltak settes inn slik at vanskene ikke utvikler seg til å bli for eksempel angst eller depresjoner.

Stensen (2021) skriver at opp mot 20% av barn og unge i alderen 3-18 år har psykiske vansker, men at barn i barnehagealder ofte ikke blir oppdaget og vektlagt på samme måte som eldre barn. Dette støttes av Drugli (2008) som skriver at små barn som viser atferdsvansker ofte ikke får hjelp da de rundt barnet bagatelliserer atferden og tenker at det er noe barnet vokser av seg. Stensen (2021) har studert barnehagelæreres evne til å oppdage barn i risiko for å utvikle psykiske vansker. Funnene fra hans undersøkelser viser at barnehageansatte ofte har treffsikre bekymringer når det kommer til å se barn med psykiske vansker.

Drugli (2008, s. 17) skriver at en risikofaktor for atferdsvansker er et dårlig barnehagemiljø, og at barnehagen og skolen er viktige arenaer når det kommer til barns utvikling av atferdsvansker. Barnehagens miljø kan være en mulighet eller en belastning for barnets videre utvikling. Dette støttes av Zachrisson og Dearing (2016) som skriver at barnehagemiljøet kan bidra til forebygging av atferdsvansker hvis barnehagemiljøet er berikende og skaper glede for barna. Hvis miljøet derimot er belastende kan det utgjøre en risiko for atferdsvansker (Zachrisson & Dearing, 2016). Drugli (2008, s. 19) skriver videre om beskyttende faktorer for atferdsvansker som blant annet er tiltak som virker sosialt utjevnende, inkludering, god tilpasning i barnehagen, og stabile vennskap som også er med på å forme barns positive

emosjonelle og sosiale utvikling. Lund (2012a) skriver at et godt psykososialt læringsmiljø og et inkluderende læringsmiljø er hjelpende og forebyggende tiltak i møte med barn som viser innagerende atferd. Det skal være et trygt miljø, der barna kan åpne seg opp og si ifra hvis de trenger hjelp eller syns noe er vanskelig, og det skal gis støtte i sosiale samspillsituasjoner (Lund, 2012a). En av utfordringene til barn med innagerende atferd er positive møter og mestring i møte med andre (Lund, 2012a, s.117). Barn som er sjenerte eller tilbaketrukne trenger tilrettelagte forhold til å gjøre sosiale erfaringer og utvikle sin sosiale kompetanse (Flaten, 2010, s.167). Sosial-emosjonell kompetanse er en individuell egenskap som er kritisk for utviklingen til barna, og det kan hjelpe barna å motvirke eksponering av risikofaktorer (Domitrovich et al., 2017).

Ogden (2015) nevner en hel del risikofaktorer knyttet til atferdsvansker. Han deler de opp i kategoriene individuelle risikofaktorer som dekker for eksempel usikker tilknytning, lav sosial kompetanse og svikt i kognitiv utvikling. Risiko i familien som dekker blant annet omsorgssvikt og manglende stabilitet og struktur i familien. Risiko i skolen som for eksempel mobbing og mangler på regler og struktur, og den siste kategorien er risiko i nærmiljøet der forekomst av vold, kriminalitet og antisosiale rollemodeller blir nevnt (Ogden, 2015, s. 49). Det er viktig at de ansatte i barnehagen finner ut årsaken til hvorfor barna er stille og tilbaketrukne, slik at de kan sette inn treffende tiltak deretter.

3.3 Inkluderende miljø og utvikling av sosial kompetanse

Tre vanlige tiltak for endring av barnas atferd er 1. å forandre individet, 2. å forandre miljøet, 3. å forandre individet og miljøet (Buli-Holmberg, 1997, s. 44). Dette støtter utviklingsarbeidets mulighet for å fungere som et spesialpedagogisk tiltak, da det handler om å forandre miljøet som videre kan føre til forandringer hos individene.

Ogden (2015, s. 54) skriver at et godt sosialt nettverk, det å føle sosial tilknytning og tilhørighet, og et sosialt miljø er beskyttende faktorer for utvikling av atferdsvansker. Både Ogden (2015) og Lund (2012a) snakker om viktigheten av sosial kompetansetrening som en beskyttende faktor for barn med alle typer atferdsvansker. Zachrisson og Dearing (2016) rapporterer fra deres undersøkelse at barnehager som hadde et spesifikt fokus på å arbeide med sosial- og emosjonell utvikling hadde lavere nivåer av atferdsvansker i barnegruppen. Sosial kompetanse trenes opp gjennom å være sammen med andre. Et inkluderende miljø vil

dermed hjelpe barns utvikling av deres sosiale kompetanse, så fremst man klarer å skape et inkluderende miljø for alle.

Et av punktene i Rammeplanen for barnehagen sitt verdigrunnlag er:

Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Å skape tilhørighet og inkludering er noe alle barnehagene skal arbeide med, men man ser fortsatt ulikheter innad i barnehagene slik som nevnt i Stortingsmelding 6. Hvis et barn trenger spesialpedagogisk hjelp blir de ofte tatt ut av barnegruppen. Hjelpen blir en hindring for kontakt med jevnaldrende fremfor å støtte barnet i den sosiale deltakelsen (Heimstad, Berle & Bjørnbak, 2021).

Merrel (1995) har undersøkt sammenhengen mellom lav sosial kompetanse og innagerende atferd blant barn i barnehagen. Resultatene hans viste en signifikant korrelasjon mellom dette. Barna med innagerende atferd scoret lavere på sosial kompetanse enn barn som ikke viste innagerende atferd. Frønes (2008) skriver at i skoler og barnehager blir sosial kompetanse ansett som å ha empati, samarbeidsferdigheter, selvhøvdelse, selvkontroll, ansvarlighet, samt lek, glede og humor. Videre skriver Frønes (2008) at en sosialt kompetent person kan mestre ulike situasjoner og har språkkunnskaper. For å utvikle punktene Frønes trekker frem må man være sammen med andre. Utvikling av selvet skjer i samspill med andre (Sander, 2020a), og dette gjøres gjennom et inkluderende miljø.

Inkluderingsbegrepet vektlegger at alle har en naturlig plass i fellesskapet der ingen havner på siden, og hvor mangfold og fellesskap er normalen (Pedersen, 2008). Pettersen (2017) trekker også frem at det å være en aktiv samspilldeltaker gir økte muligheter for en positiv utvikling. Hun skriver at for barn med innagerende atferd er det viktig å ha personer rundt seg som man er trygg på og som kan hjelpe de inn i resten av barnegruppen. Hovind (2022) støtter det Pettersen skriver om viktigheten av trygge relasjoner, og at det er de ansattes jobb å støtte barnet i sosial samhandling med andre barn. Videre skriver hun at barn med innagerende atferd ofte vil være inkludert i fellesskapet men de vet ikke hvordan de får det til. Da må de ansatte tilrettelegge for samhandling og inkluderende miljøer for barna (Hovind, 2022). Skal barnehagen være en god læringsarena må den ta høyde for at læring skjer i samspill og ikke

gjennom ekskluderende tiltak, og man må stimulere barns utviklingspotensial uavhengig av hvor stort dette potensialet er (Østrem, 2007).

3.4 Hvordan skape et inkluderende og trygt miljø

Pedersen (2008) skriver at for å skape et inkluderende miljø i barnehagen må man gjøre et perspektivskifte fra individ til system. Hvis et barn er utenfor barnegruppa skal man ikke stille spørsmål om hva som er utfordrende med barnet, men heller hva som er utfordrende med barnegruppen. Om barna føler seg inkludert eller ikke er avhengig av systemet rundt, og henger ikke sammen med enkeltbarns evner eller utfordringer. Det kreves altså at personalet har et helhetlig syn på det inkluderende miljøet hvor alle har en naturlig plass i fellesskapet. Pedersen (2008) skriver videre om viktigheten av tilstedeværende og oppmerksomme voksne som en viktig faktor for å skape et inkluderende miljø. Der de ansatte er til stede og ser og hjelper barnegruppen i positive samspillsituasjoner der ingen faller utenfor.

Bucholz og Sheffler (2009) har skrevet en artikkel om hvordan man skaper et inkluderende klassemiljø. De skriver at hvordan rommet ser ut spiller en viktig rolle, og kan hjelpe barn med å føle en tilhørighet til rommet. Videre skriver de at hvis barna føler en tilhørighet til rommet kan det skape en atmosfære for både læring og emosjonell utvikling. En annen faktor som kan bidra til å skape et inkluderende miljø i følge Bucholz og Sheffler (2009) er at klassen eller avdelingen skaper rutiner. Da nevner de blant annet at man starter dagen med en fast aktivitet som kan skape et bånd mellom barna. De skriver også om «klasserom møter» som de beskriver som et tidspunkt på dagen hvor barna samles i en sirkel og prater sammen om for eksempel ulike utfordringer. Denne beskrivelsen minner om en samlingsstund i barnehagen og kan dermed være relevant for barnehager også. Gjennom dette skriver de at barna kan lære konfliktløsning, og det kan skape tillit mellom barna. Noe av det viktigste man kan lære barna, og spesielt de med utfordringer, er ifølge Bucholz og Sheffler (2009) å styrke barna, «empower them», til å stå opp for seg selv og si ifra hva de vil og ikke vil. De skriver også om viktigheten av å lære lytteferdigheter og at det kan gjøres gjennom barnebøker. Gjennom bøker kan barna også lære seg sosial kompetanse og hvordan man får og beholder venner. Gjennom vennskap kan barn føle seg mer trygg og komfortabel (Bucholz & Sheffler, 2009).

Winjor (2016) skriver at stille barn i barnehagen ofte møter stille voksne, og at den stille atferden følger barnet videre til skolen. Når et barn er stille er det ikke det barnet som får oppmerksomheten og kommunikasjonen fra de andre barna og ansatte, og barnet forsvinner i bakgrunnen. Videre skriver hun om viktigheten av de ansattes rolle med å møte de stille barna og prøve å finne årsaken til stillheten. Alle barn, men spesielt de stille barna trenger støtte til selvhverdelse, og å føle trygghet og mestring i samspill med andre barn (Winjor, 2016). Det er ikke nødvendigvis noe galt i at et barn er stille, men man skal undersøke hvorfor et barn viser denne atferden. Sandgrind (2018) trekker også frem voksenrollens viktighet i møte med de stille barna i barnehagen. Hun skriver at de voksne må være i stand til å roe ned, være emosjonelt til stede og trygge- og støtte barna. Videre skriver hun om viktigheten av å observere og dele observasjonene man gjør med de andre ansatte og foreldrene, slik at man sammen kan finne gode løsninger. Dette er en del av barnehagekulturen som Sandgrind (2018) mener legger hele grunnlaget for hvordan barnehagen oppleves for hver enkelt. En kultur med samarbeid, tydelig ledelse og bevisste ansatte skaper trygghet for barna, og kan dermed være til hjelp for de barna som viser stille atferd (Sandgrind, 2018).

Det som går igjen i teorien for å skape et trygt og inkluderende miljø for de stille barna er å skape trygghet og å støtte barna i sosiale situasjoner. Man må også gi disse barna oppmerksomhet og tid, og ikke avskrive den stille atferden som bare en del av barnets personlighet. Man må heller finne ut bakgrunnen til hvorfor barnet er stille og sette inn tiltak deretter. En måte man kan hjelpe og støtte de stille barna på er med å lage lekegrupper med noen få barn. Sammensettingen av lekegruppene er viktige å ta hensyn til, så igjen må man være en observant voksen som vet hvilke barn som ikke blir å overkjøre det stille barnet. Dette kan gjøre at det stille barnet får øvd på samspill i trygge omstendigheter, og får oppleve mestring og trygghet med voksenstøtte tilgjengelig (Hovind, 2022).

3.5 Utviklingsarbeid

Den beste måten å starte et utviklingsarbeid på er når ledelsen og de ansatte er enige om hva utfordringene deres er, og hva målet med utviklingsarbeidet er (Sunnevåg, 2012, s. 24). Lederen må ha evne til å administrere et utviklingsarbeid og foreta nødvendige prioriteringer. Det bør lages en plan der mål, arbeidsoppgaver og ansvarsforhold er beskrevet for å klargjøre og kvalitetssikre arbeidet (Sunnevåg, 2012, s. 24). Eik og Steinnes (2017) støtter dette. De

skriver at viktige faktorer for å gjennomføre og implementere et utviklingsarbeid er blant annet at de ansatte må ha et felles fokus og felles prioriteringer. Styrerens rolle som pådriver er viktig for at utviklingsarbeidet blir prioritert og gjennomført (Eik & Steinnes, 2017).

Sunnevåg (2012) skriver at det er avgjørende for barnehagene med en fast møtekultur for å gjennomføre prosjektet. Utviklingsarbeid må foregå systematisk og over tid for å klare å skape en kulturendring som varer i barnehagene. En måte å gjøre dette på er ved at de ansatte reflekterer sammen i grupper over deres egen praksis, og at alle har en god for forståelse av prosjektet før de setter i gang med det (Sunnevåg, 2012, s. 27). Dette samsvarer igjen med Eik og Steinnes (2017) som skriver at for å utvikle barnehagens praksis må man arbeide med de ansattes holdninger og kunnskap, og at dette gjøres gjennom refleksjon og diskusjon. Dette hjelper de ansatte med å utvikle egen forståelse, skaper trygghet til arbeidet og det gir de ansatte et eierskap til utviklingsarbeidet som gjør at det er større sannsynlighet for at endringene varer (Eik & Steinnes, 2017). Pedersen (2008) er enige i det Sunnevåg (2012) og Eik og Steinnes (2017) skriver. Videre skriver Pedersen (2008) at det er viktig med god informasjonsflyt, og at barnehagen sammen må kartlegge de indre og ytre rammefaktorene som kan påvirke utviklingsarbeidet. Disse rammefaktorene kan for eksempel være ressursbruk, økonomi og sammensetning av barnegrupper. Dette er med på å gi de ansatte en felles forståelse og et eierskap til arbeidet.

I en undersøkelse gjort av 34 forebyggende programmer angående psykiske lidelser for barn i alderen 5 til 18 år var konklusjonen; at kortvarige forebyggende intervensjoner hadde kortvarige resultater, mens flerårige programmer ville fremme varige endringer. Intervensjonene burde rette seg mot risikofaktorer og forebyggende faktorer fremfor problematferd, og intervensjonen burde rette seg mot både institusjonen og miljøet, samt individer (Greenberg et al., 2001). Utviklingsarbeidet «inkluderende barnehage- og skolemiljø» samsvarer med konklusjonen. Da kursene til utviklingsarbeidet varer i to år, og da arbeidet går ut på å skape en organisasjonsendring vil det være noe barnehagene arbeider med videre. Utviklingsarbeidet har ifølge faglitteraturen muligheten til å ha en forebyggende effekt på barn med atferdsvansker, og det er rettet mot barnehagen og en endring av dens arbeidsmetoder, samt miljøet i barnehagen som igjen kan være til hjelp for individene.

Å gjennomføre et utviklingsarbeid på en arbeidsplass er ikke noe som lar seg gjøre over natten. Syrjänen og Kuutti (2011) har skrevet en artikkel som handler om systemutvikling og arbeidsforbedring. De skriver at det vanligste innenfor utviklingsarbeid er at det foregår

ovenfra og ned, noe som gjør arbeidet vanskeligere å implementere da det ikke nødvendigvis gis rom for de enkeltes utfordringer (Syrjänen & Kuutti, 2011). En annen utfordring med utviklingsarbeid er at for noen blir det mye å lese og sette seg inn i, og de føler ikke de har tid til å prioritere det eller at de ikke forstår alt innholdet på egenhånd (Nuttall, 2013). Crabtree et al. (2011, s. 33) skriver i et tidsskrift angående organisatoriske endringer i primærhelsetjenesten at for å utvikle en kvalitetsforbedring er det nødvendig med kontinuerlig refleksjon og kontinuerlig oppmerksomhet på kvaliteten i praksis.

3.6 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket for oppgaven blir brukt i drøftingen av datamaterialet, der jeg knytter barnehagen og viktigheten av et inkluderende miljø til en større meningssammenheng (Brottveit, 2018).

3.6.1 Læringsteori

Det teoretiske rammeverket til dette forskningsprosjektet grunner i Vygotskys læringsteori, der han hevder at utvikling og læring skjer i samspill mellom mennesker (Sander, 2020a). Albert Bandura sin sosial-kognitiv teori der Bandura hevder at personligheten etableres gjennom observasjonslæring støtter opp Vygotskys læringsteori. Bandura hevder at man lærer gjennom observasjon av andre (Svartdal, 2021). Begge disse teoriene tar for seg viktigheten av samspill i forhold til utviklingen av selvet. De barna jeg er opptatt av å forske på i dette prosjektet er i utgangspunktet mye for seg selv og lærer dermed ikke nødvendigvis så mye på denne måten, da de ikke er delaktig i fellesskapet og kan observere i sosiale situasjoner. Utviklingsarbeidet til utdanningsdirektoratet om et inkluderende barnehage- og skolemiljø kan øke disse barnas deltakelse i det sosiale, og dermed tilegner de seg ulik sosial kompetanse som kan redusere deres atferdsvansker. Det er konsekvensene av dette utviklingsarbeidet jeg er interessert i. Blir barnehagen mer inkluderende for de stille barna, og har dette utviklingsarbeidet en påvirkning på atferden til barna? Ifølge teoriene til Vygotsky og Bandura utvikler barn seg i samspill, så en logisk slutning ville da vært at tiltak som fører til mer inkludering og dermed mer samspill, vil også ha en effekt på barnas utvikling og atferd.

3.6.2 Systemteori

Systemteorien er relevant for min oppgave der man ser på barnehagen som et system. Et system består av enhetene og relasjonene mellom dem. Systemtenkning ble først brukt innenfor fysikk, men i midten av 1940-årene lagde biologen Ludwig von Bertalanffy en mer generell systemteori som kunne omhandle studier av alle levende livsformer og deres tilpasning til omgivelsene (Knudsen, 2019). En barnehage fungerer som et åpent system, da både barn, ansatte og barnehagen i seg selv forholder seg til og har kontakt med andre utenfor barnehagen. Relasjonene innad i systemet er avgjørende for systemets virkemåte og de ulike strukturene påvirker relasjonene i systemet. Enhetene i systemet står i relasjon til hverandre gjennom stadig kontakt med hverandre. Sterke relasjoner skaper strukturer i et system (Knudsen, 2019). Strukturen innad i systemet gir systemet mye av dets egenart. Hvis systemet eller barnehagen ikke har en inkluderende kultur eller en felles forståelse, må man endre på strukturen og relasjonene for å skape en endring i hele systemet. Det er det utviklingsarbeidet skal gjøre, nemlig å skape endringer i relasjonene innad i «systemet».

3.6.3 Utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell samsvarer med læringsteorien og systemteorien. Bronfenbrenner mente at konteksten barn vokser opp i former dem som individer. Han organiserte miljøene barna vokste opp i inn i fem sammenhengende systemer; mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet, makrosystemet og tidssystemet (Sander, 2020b). Alle systemene deltar i påvirkningen av barns utvikling, men for denne oppgaven er mikrosystemet og mesosystemet mest relevant. Mikrosystemet består av grupper som har direkte kontakt med barnet, slik som familien og de ansatte i barnehagen. Bronfenbrenner mente at mikrosystemet påvirket barna mest. Mesosystemet mente Bronfenbrenner at påvirket barna nest mest, og det omhandler relasjonene mellom gruppene i mikrosystemet (Sander, 2020b). Det at et barn i barnehagen befinner seg i et inkluderende eller ekskluderende miljø vil altså påvirke og forme barnets utvikling av selvet og ha mulige konsekvenser for resten av livet til det barnet.

4 Metode

Kapittel 4: I dette kapitlet skal jeg forklare metodevalget og det vitenskapsteoretiske grunnlaget for oppgaven min, begrensninger jeg har stått ovenfor og fremgangsmåten til prosjektet. Videre skal jeg ta for meg min rolle som forsker, utvalget mitt, kvalitetssikringen og transkriberingen av dataen. Til slutt kommer jeg inn på forskningsetikk og hvordan jeg har arbeidet for å sikre det.

4.1 Kvalitativ metode

Problemstillingen man lager seg i et forskningsprosjekt er avgjørende for hvilke metodevalg man benytter seg av. Ut fra problemstillingen jeg endte opp med: «Hvordan kan utviklingsarbeidet «Inkluderende barnehage- og skolemiljø» påvirke barnehagens arbeidsmetode slik at det kan føre til endringer i atferden til «de stille barna» i barnehagen?», valgte jeg å bruke kvalitativ metode i mitt forskningsprosjekt. Kvalitativ metode blir ofte brukt for finne informantenes egne erfaringer og opplevelser i ulike kontekster (Befring, 2015, s. 38). Ved å bruke kvalitativ metode får man en dypere innsikt og «tykkere beskrivelser» av situasjonen til informantene (Sørhaug, 1996, s. 35) enn hva man ville fått ved bruk av kvantitativ metode. Da kvalitativ metode går i dybden og tar for seg tykkere beskrivelser av et fenomen kan man ikke ha for mange informanter, sammenlignet med kvantitativ metode som ofte tar for seg tall og statistikk. For å besvare min problemstilling må jeg få en dypere innsikt i informantene mine sine erfaringer og opplevelser, og dermed valgte jeg kvalitative intervjuer som metode.

4.2 Vitenskapsteori

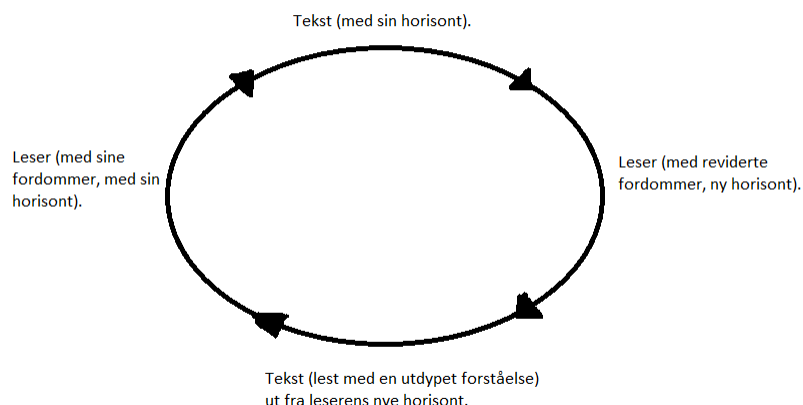
4.2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk kan forklares som forståelseslære eller tolkningslære og blir ofte nevnt som en metode å forstå og tolke tekster på, som for eksempel bibelen. Fredrich Ast utviklet det som i dag kalles den hermeneutiske sirkelen. Han mente man fikk forståelse gjennom å se delene av en tekst i sammenheng med helheten av teksten, og omvendt at man forstår helheten av en tekst gjennom å forstå delene (Krogh et al., 2003, s.224). Hermeneutikken har i løpet av årene vært gjennom en utvikling. Schleiermacher knyttet hermeneutikken opp mot språket og

ordenes betydning. Han mente at hermeneutikk og forståelse dukker opp ved alle former for kommunikasjon (Krogh et al., 2003, s. 226).

Jeg er ute etter de ansattes opplevelser og tanker, men samtidig vil jeg øke min egen forståelse for hvilke konsekvenser dette utviklingsarbeidet kan ha medført. Dermed bestemte jeg at den hermeneutiske tilnærmingen var passende. Intervjuene og erfaringene til hver av informantene blir til «deler» som for meg blir satt sammen til et helhetsbilde. For å få en mer helhetlig forståelse av utviklingsarbeidet og hva det har medført for barnehagen og de stille barna trenger jeg å se det fra ulike perspektiver som jeg får gjennom å intervju ulike informanter.

Gadamer er en av de som har hatt mest innflytelse på moderne hermeneutiske filosofi. Han var tidligere elev av Heidegger og ble sterkt påvirket av hans forståelse av hermeneutikken (Krogh et al., 2003, 235). Det er Gadamer sin tolkning av hermeneutikken jeg tar utgangspunkt i til dette prosjektet og hans utredelse av den hermeneutiske sirkel. Gadamer var ute etter å beskrive fenomenet menneskelig forståelse der han mente at ingen forståelse kommer fra intet, men at det kommer fra tidligere forforståelse som han kalte fordommer. Våre fordommer er ifølge Gadamer positive forutsetninger for videre forståelse. Hans utforming av den hermeneutiske sirkelen skiller seg fra Ast sin tidligere modell der leseren ikke var en del av selve sirkelen. Gadamer mente at alle har egne individuelle forforståelser og fordommer, og vi tilhører en forståelseshorisont. Dette er noe vi som mennesker tar med oss når vi for eksempel skal forstå en tekst. I Gadamer sin hermeneutiske sirkel ser man leseren med sine fordommer og forståelseshorisont som møter en tekst med sin egen horisont. Dette fører til at leseren får reviderte fordommer og en ny horisont, og dermed leser teksten igjen med en utdypet forståelse (Krogh et al., 2003, s. 246).



Illustrasjon hentet fra «Historie, forståelse og fortolkning – De historisk- filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter», utgave 4.

I mitt prosjekt kan jeg bruke den hermeneutiske sirkelen der jeg ser hver informant og den informasjonen de gir meg som en del, som øker min forståelse rundt utviklingsarbeidet. Da jeg har tre informanter som gir tre ulike «deler» er det med på å gi meg en dypere helhetsforståelse av utviklingsarbeidet.

Da jeg har utført intervjuer og transkribert datamaterialet jeg innhentet bruker jeg den hermeneutiske tilnærmingen i analysen av dataen. Den hermeneutiske metoden handler om fortolkningskunst og da spesielt i forhold til data i tekstformat, slik som intervjutranskripsjoner (Befring, 2015, s.110). Gadamer beskrev dokumentanalyse som en innsiktsfremmende sirkulær prosess som senere ble kalt den hermeneutiske sirkel (Befring, 2015, s.21) som vist over. Denne prosessen starter med en forforståelse og gjennom å innhente nye erfaringer som tolkes utvides forståelsen til en mer helhetsforståelse (Befring, 2015, s.21). Alle mennesker har en forforståelse som er påvirket av ens egne tanker, meninger, holdninger og erfaringer. Denne forforståelsen har vi med oss i alle situasjoner, men gjennom å møte nye situasjoner kan vi få ny forståelse som påvirker forforståelsen vår.

I dette prosjektet der jeg har barnehagen som utgangspunkt har jeg som barnehagelærer mange egne tanker og erfaringer som påvirker min forforståelse. Gjennom å lese om utviklingsarbeidet og grunnlagsdokumentet fra Utdanningsdirektoratet, i tillegg til mine tidligere egne barnehagelærer erfaringer hadde jeg en god forforståelse før jeg satt i gang prosjektet med å innhente data fra informantene. Jeg hadde et grunnlag for å tilegne meg ny

kunnskap gjennom analysen av dataen, som kan gi meg en større forståelse angående konsekvensene av utviklingsarbeidet i forhold til de ansatte og de stille barna.

4.3 Begrensninger

Begrensninger jeg sto overfor i denne oppgaven handlet hovedsakelig om tid og tilgang til informanter. Utviklingsarbeidet «Inkluderende barnehage- og skolemiljø» har deltakere i hele landet, men å få tilgang på navnene på de ulike skolene og barnehagene viste seg å ikke være så lett. Jeg kontaktet ulike instanser som hadde navn på deltakere og heldigvis var det en kommune som ga meg navnet på blant annet barnehagen jeg har intervjuet i dette prosjektet. Jeg vurderte først en kombinert metode, med en kvantitativ spørreundersøkelse og en mindre kvalitativ del for mer innblikk i informantenes erfaringer. Deretter vurderte jeg også å benytte meg av noen intervju, men der satt tiden for oppgaven en begrensning. Det at jeg ikke fikk et stort nok antall informanter satte også en begrensning for den kvantitative delen, og jeg bestemte meg derfor for å ha et kvalitativt prosjekt. Videre var det begrensninger ved å skaffe informanter. Det var noen som ikke ville stille, og på grunn av covid-19 og høyt sykefravær var det vanskelig for andre å finne tid til å stille til intervju. Dermed endte jeg opp med tre informanter fra samme barnehage som representerte to stillingstyper, fagarbeider og pedagogisk leder.

4.4 Intervju som forskningsmetode

Jeg valgte å benytte meg av halvstrukturerte intervju som min forskningsmetode. Ifølge Brottveit (2018, s. 92) er dette en av de mest brukte intervjuformene innenfor kvalitativ metode. For å få sammenlignbare resultater og for å sikre gyldigheten av resultatene mine var det viktig at informantene mine ble stilt de samme spørsmålene. Da temaet i mitt prosjekt omhandler informantenes egne tanker og erfaringer var et halvstrukturert intervju godt egnet, da det gir rom for utdypning og oppfølgingsspørsmål (Brottveit, 2018, s. 92). Jeg lagde en intervjuguide på forhånd som jeg stilte alle informantene, og ut fra deres svar fulgte jeg på med oppfølgingsspørsmål. Det er viktig å tenke nøye gjennom spørsmålene man skal stille, jeg ville stille spørsmål som ga utdypende svar, og ikke ja- og nei spørsmål. Spørsmålene jeg stilte måtte også være relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg hadde laget for å sikre validitet i oppgaven.

Dalen (2011, s. 30) skriver at det er lurt å gjennomføre ett eller flere prøveintervjuer for å teste ut spørsmålene man har laget, og hvordan man selv er som intervjuer. Da jeg hadde lite erfaring med å gjennomføre intervju ville jeg benytte meg av denne strategien, for å få tilbakemeldinger på hva jeg eventuelt burde forbedre. Dette gjorde at jeg ble tryggere på meg selv og intervjuguiden min i selve intervjusituasjonen. Jeg ville i utgangspunktet utføre ett prøveintervju med en av mine medstudenter, da vi har samme utdanning- og arbeidsbakgrunn tenkte jeg at hun vil være kompetent til å gi meg konstruktive tilbakemeldinger. Det ble knapt med tid så jeg utførte heller prøveintervjuet på et familiemedlem, og jeg hørte gjennom lydopptaket fra prøveintervjuet selv. Dette gjorde jeg for å få en bedre forståelse av meg selv som intervjuer og for å gjøre mulige endringer i spørsmålene.

Jeg gjorde opptak av intervjuene mine for å forsikre meg om at jeg fikk med meg alle uttalelsene fra informantene mine (Dalen, 2011, s. 28). I tillegg til at jeg sikret meg å få med meg alt som ble sagt skapte det også en bedre flyt i intervjuet, fremfor at det ble lange pauser der jeg skrev ned lange svar og måtte be informanten om å gjenta seg.

4.5 Fremgangsmåten

Jeg hørte om dette utviklingsarbeidet av en medstudent, og deretter fikk jeg informasjon om noen barnehager og skoler i Nord-Norge som har deltatt i dette arbeidet. Jeg kontaktet alle barnehagene og skolene på mail med noe laber respons. Så jeg bestemte meg for å forholde meg til den barnehagen som ga meg mest respons og som tilsendte meg dokumenter de hadde jobbet med. Etter jeg hadde lest mer om utviklingsarbeidet, laget en intervjuguide og fått samtykke fra NSD, ringte jeg styreren i barnehagen for å høre om de ville stille til intervju. Jeg sendte samtykkeskjemaet på mail slik at de kunne lese mer om deres rolle og hva prosjektet mitt handler om før de eventuelt samtykket til å delta på intervju. I samtykkeskjemaet ble informantene også opplyst om muligheten til å trekke samtykket deres å få sin data fjernet fra datamaterialet uten å måtte oppgi en grunn. Styreren satt meg i kontakt med de ansatte, og tre stykker sa seg villig til å stille til intervju. Deretter avtalte vi tidspunkt som passet deres dagsplan. Jeg lånte en lydopptaker fra universitetet og før intervjuene startet informerte jeg deltakerne om hvorfor jeg brukte lydopptaker i intervjuene. Det var for å sikre at datamaterialet ikke ble lagret noen andre steder og skulle være lett å slette. Deretter fikk de samtykkeskjemaet som de signerte.

4.6 Forskerrollen

Intervjuer krever mye av forskerrollen. Ifølge Thagaard (2013, s. 100) er det noen punkter som er spesielt viktig for å kunne utføre et godt intervju. Hun nevner erfaring i å håndtere sosiale situasjoner, erfaring med intervju for å oppnå selvtillit i intervjusituasjonen og at intervjueren har kunnskap om temaet det skal handle om. Som utdannet barnehagelærer med over tre års erfaring fra ulike barnehager har jeg utviklet god kjennskap til yrket og opplevd ulike barnehagekulturer. Jeg har også gjort noen intervjuer tidligere da jeg skrev bacheloroppgave. Jeg har erfaring fra foreldresamtaler der man forholder seg profesjonell, gir informasjon, stiller spørsmål og mottar informasjon. Jeg hadde også lest meg opp på utviklingsarbeidet denne barnehagen har gjennomført, så jeg hadde en del kunnskap og erfaring som var relevant for min forskerrolle.

Da jeg har disse tidligere erfaringene og fordommene, som Gadamer kaller det (Krogh et al., 2003, s. 246), med meg var det viktig å ikke la det påvirke intervjuene eller informantene mine sine meninger. Datamaterialet fra informantene skal gi meg en ny forståelse, og skal ikke bli påvirket av min forforståelse rundt temaet. Jeg ville være tydelig på at jeg selv er utdannet barnehagelærer og har erfaring fra barnehage slik at de var klar over at jeg har en forståelse for arbeidet de gjør, og jeg kunne føles tryggere å prate med enn noen uten samme kompetanse og erfaring.

4.7 Utvalg

I kvalitative studier er det ikke om å ha flest mulige informanter, men å ha informanter som egner seg til å besvare problemstillingen som skal undersøkes (Thagaard, 2013, s. 65). Kvalitative studier gir dyptgående analyser og gir mulighet for detaljert utforskning. Dette krever tid og det er dermed viktig at utvalget ikke er for stort (Thagaard, 2013, s. 65). Mitt utvalg av informanter består av to ulike yrkesgrupper i barnehagen, en fagarbeidere og to pedagogiske ledere. Barnehagen de arbeider i har gjennomført utviklingsarbeidet «Inkluderende barnehage- og skolemiljø», så de egner seg dermed til å besvare problemstillingen. Jeg ville opprinnelig ha alle de ulike yrkesgruppene i barnehagen representert i utvalget; assistenter, fagarbeidere, barnehagelærere og pedagogiske ledere. Det hadde gitt et mer teoretisk utvalg som kunne representert miljøet blant de ansatte i barnehagen, og som kunne gjenspeile en større variasjon av erfaringer rundt temaet (Dalen, 2011, s. 43). Selv om jeg ikke fikk det teoretiske utvalget jeg ønsket kan utvalget mitt fortsatt

avspeile ulike dimensjoner av temaet. Det kan gi et mer helhetlig inntrykk av barnehagens arbeidsmåte knyttet til utviklingsarbeidet, samt at det kan gi variasjoner i opplevelsene til informantene på grunn av deres ulike faglige bakgrunner.

4.7.1 Informantene

Jeg har intervjuet tre informanter i dette prosjektet. For å gjøre resultatene lettere å lese og for å holde informantene anonyme har jeg valgt å gi de fiktive navn, Anne, Bjarne og Catrine. De arbeider alle sammen i samme barnehage, og barnehagen har gjennomført kursene til utviklingsarbeidet «Inkluderende barnehage- og skolemiljø». Styreren i barnehagen sa at barnehagen startet dette arbeidet i 2018 og var ferdig med kursene våren 2020.

Anne er pedagogisk leder. Hun har tatt barnehagelærerutdanningen og en master i pedagogikk. Alt i alt har hun arbeidet i barnehage i ca. 17 år, og i denne aktuelle barnehagen i 4 år. Da intervjuet ble gjort arbeidet hun på en 2-3 års avdeling.

Bjarne har fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Han har arbeidet i barnehage i 11 år, og har arbeidet i denne aktuelle barnehagen i 6 år. Han arbeidet på 4-6års avdeling da intervjuet ble gjort.

Catrine er pedagogisk leder. Hun har barnehagelærerutdanning og har arbeidet i den aktuelle barnehagen i 14 år. Da intervjuet ble gjennomført arbeidet hun på 0-3års avdeling.

4.8 Transkript

Da jeg gjorde lydopptak av intervjuene måtte jeg transkribere de etterpå. Å transkribere vil si at jeg konverterer lydopptaket til skrift. Rett etter at jeg var ferdig med intervjuene satt jeg meg ned for å transkribere mens alt enda var klart i minne. Jeg tenkte mens jeg utførte intervjuene at det kunne vært lurt og filme intervjuene da alle tre deltakerne tidvis brukte mye kroppsspråk. Det var og en grunn til hvorfor jeg ville transkribere fortest mulig, for å huske de ulike gestene. Å skrive inn gestene i transkripsjonen ga ikke mer data, men det gjorde det lettere å forstå noe av det som ble sagt. Et eksempel var «barna er her», og gesten å holde hånda høyt opp. Etter jeg hadde transkribert intervjuene gikk jeg gjennom transkriptet og intervjuene på nytt to ganger for å forsikre meg om at jeg hadde fått med meg alt.

Det er individuelt hvordan man foretrekker å transkribere. Jeg hørte på opptakene og skrev ned underveis i et word dokument. Deretter leste jeg gjennom transkriptene og kodet datamaterialet for å finne temaer. Det finnes ulike programvarer som kan gjøre transkriberingen for deg, da dette er en oppgave som kan ta mye tid. Noen av disse programvarene er ikke alltid like pålitelige til å få med seg alt som blir sagt, så jeg valgte å avstå fra dem. Fordelen med å transkribere intervjuene selv er at man er sikker på at man får med alt som blir sagt, og at man da allerede i denne prosessen er i gang med analysen og kan se sammenhenger og hva som skiller seg ut i intervjuene. Det gjør det lettere å lage kategorier til videre analyseprosess (Dalen, 2011, s.58).

Jeg utførte en verbatim transkripsjon, som går ut på at man skriver ned absolutt alt, inkludert fyllstofford. Denne måten å transkribere på kan vise til reaksjonene til informantene under intervjuet. Det kan gi en bedre forståelse av situasjonen og følelsene til informantene rundt temaet (Moe, 2021). Jeg valgte denne metoden å transkribere på for å sikre at jeg fikk med meg alt som ble sagt. Når jeg gjengir datamaterialet vil jeg fjerne noen av fyllstoffordene for at det skal bli lettere å lese. Jeg har også transkribert alle intervjuene på bokmål for å sikre anonymisering av informantene.

4.9 Tematisk analyse

Tematisk analyse handler om å organisere dataen fra alle informantene i ulike temaer som er knyttet opp til problemstillingen, for deretter å sammenligne datamaterialet (Brottveit, 2018, s.146). For å kunne sammenligne dataen må informantene ha blitt stilt samme spørsmål under intervjuene. Derfor benyttet jeg meg av et halvstrukturert intervju med utgangspunkt i en fast intervjuguide. Jeg har valgt å fremstille datamaterialet gjennom å bruke sitater fra informantene slik at dataen blir mest mulig identisk med hva som ble formidlet under intervjuet (Brottveit, 2018, s.135). Analysen starter allerede gjennom intervjuprosessen, så jeg hadde allerede noen formeningar om mulige temaer som gikk igjen.

Etter å ha transkribert intervjuene kodet jeg dem setning for setning, og deretter fant jeg over- og underordnede temaer kodene kunne plasseres under. Ut ifra studiets problemstilling var «utviklingsarbeidet» et overordnet tema. Det kodete datamaterialet lot seg sortere i følgende underordnede temaer: Utførelsen av arbeidet, Felles fokus og Sykefravær. Det neste overordnede temaet som er relevant for problemstillingen er «de stille barna», og kodene ble

sortert i følgende undertemaer; Barn som faller utenfor og Ansattes syn på de stille barna. Neste overordret tema som er relevant for problemstillingen er; Endringer som følge av utviklingsarbeidet, og det kodete datamaterialet ble sortert i følgende underordnede temaer; Relasjon mellom ansatte og barn, Bevissthet, Arbeidsmetoder og Tydelig ledelse. Det fjerde temaet som er relevant for studiets problemstilling er «inkludering», og kodene ble sortert i undertemaene; Inkluderende miljø, Hvem blir sett? og Tett på.

Etter man har systematisert datamaterialet skal man tolke dataen å knytte den inn i en teoretisk referanseramme som knytter datamaterialet inn i en større meningssammenheng (Brottveit, 2018, s. 138). I denne prosessen tok jeg utgangspunkt i sitatene fra informantene i intervjuene. Jeg tolket de fra mitt perspektiv som forsker, og forsøkte å strekke det utover det som ble formidlet der og da under intervjuet, for deretter å knytte det inn i en større sammenheng gjennom relevant teori (Brottveit, 2018, s. 141).

4.10 Kvalitetssikring

4.10.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om dataens nøyaktighet og stabilitet (Befring, 2015, s. 56). I forskning betyr god reliabilitet at datamaterialet er lite påvirket av målingsfeil (Kleven, 2011, s. 89). Kleven (2011, s. 90) skriver «reliabilitetsbegrepet er knyttet til påliteligheten i målingen av de enkelte personer ved målingstidspunktet». Når det kommer til kvalitative studier viser man god reliabilitet gjennom å beskrive nøyaktig hva man gjør fra start til slutt.

Forskningsprosessen skal beskrives så grundig at andre kan følge prosedyrene i nye studier (Befring, 2015, s. 56). Man skal vise transparens ved at man forklarer tydelig valgene man har tatt i forskningen og hvordan man har analysert dataen. Det skal være et tydelig skille mellom data og tolkning. Jeg har skapt et skille mellom data og tolkning ved at jeg benytter meg av direkte sitater fra informantene som er datamaterialet, og min tolkning kommer utenom deres utsagn.

For best mulig reliabilitet ville noen andre i tillegg til meg gjennomført transkriberingen for å sikre nøyaktigheten i datamaterialet. Men da jeg skriver masteren alene og tidsaspektet er begrenset, vil min oppgave ha en svakhet i reliabilitetsspørsmålet når det kommer til transkriberingen. For å sikre god reliabilitet bør man gjennomføre en pre-test før tiltakene settes inn, i dette tilfelle i barnehagen, en post- test etter utviklingsarbeidet er gjennomført og

en retest noen måneder senere for å sjekke stabiliteten i resultatene. En av informantene mine påpekte også at hvis jeg hadde utført intervjuene på nytt om et år kunne jeg få andre svar, da de så langt var veldig påvirket av covid-19.

4.10.2 Validitet

Validitet betyr gyldighet (Kleven, 2011, s. 97). Når det kommer til kvalitative studier er det først og fremst forskeren selv validitetsspørsmålet handler om, og forskerens partiskhet eller «researcher bias» (Befring, 2015, s. 54). Da jeg har en forforståelse for temaet jeg skal undersøke gjennom min bakgrunn som barnehagelærer kan det føre til manglende objektivitet og redusere validiteten i dataen. Det stilles krav til at man skal være selvkritisk når man leser og tolker, og det skal komme tydelig frem hva som er informantens ord og hva som er ens egen tolkning av dataen (Befring, 2015, s. 55). Derfor har jeg benyttet meg av direkte sitater fra informantene i analysen.

Maxwell har beskrevet fem kategorier av validitet innenfor kvalitative studier; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet (Maxwell sitert i Befring, 2015, s. 55). Deskriptiv validitet handler om kvaliteten og nøyaktigheten av beskrivelsen av intervjudata. Det kan man sikre gjennom som nevnt over at forskeren må være objektiv, selvkritisk og vise transparens. Tolkningsvaliditet handler om å få en dypere forståelse av det informanten sier og dermed få frem informantens eget perspektiv. Gjennom å utføre en verbatim transkripsjon kan man få et bedre innblikk i informantenes uttalelser og perspektiver. Teoretisk validitet handler om sammenhengen mellom temaet og teorien en bygger på. Generaliseringsvaliditet i kvalitative studier handler om at resultatene man finner kan ha en generell verdi da andre i lignede situasjoner, for eksempel andre barnehager som har gjennomført utviklingsarbeidet, kan kjenne seg igjen i resultatet. Evalueringsvaliditet handler om å evaluere og vurdere det informanten forteller. Det er ikke relevant for mitt prosjekt, da informantene mine forteller sin egen sannhet om deres egne erfaringer som ikke kan evalueres av noen andre enn dem selv.

Validitet blir ofte delt inn i indre validitet og ytre validitet. Den indre validiteten handler om man måler det man faktisk er ute etter å måle. Jeg valgte å utføre kvalitative intervju da jeg mente det ville hjelpe meg best med å besvare problemstillingen min. Men da jeg gjør undersøkelser i en barnehage med mange ulike faktorer som spiller inn kan man ikke

garantere at det er utviklingsarbeidet som er grunnen til eventuelle endringer i barnas atferd, eller om det for eksempel er en naturlig utvikling i barna selv. Det er med på å svekke den indre validiteten i mitt prosjekt, og det er viktig å ta det med seg i vurderingen av analysen. Den ytre validiteten handler om resultatene av en studie er generaliserbare. I kvalitative studier er ikke nødvendigvis resultatene generaliserbare, da man undersøker en liten gruppe. Men resultatene mine kan gjenta seg i andre barnehager eller skoler som har gjennomført samme utviklingsarbeid, og de kan bli brukt som en sammenligning for å avdekke mangler eller fordeler med utviklingsarbeidet.

4.11 Forskningsetisk bevissthet

Jeg er selv barnehagelærer og kan dermed lage spørsmål ut fra hva jeg selv har av erfaringer og tanker rundt temaet. Det at jeg har en forforståelse angående temaet basert på mine egne tidligere erfaringer, kan fungere som en feilkilde og forhindre ny innsikt i prosjektet (Paulgaard, 1997, s. 72). På en annen side kan det samtidig gi meg en bedre forståelse av temaet jeg undersøker enn hvis noen som aldri har arbeidet med barn eller atferd skulle gjøre samme prosjekt (Paulgaard, 1997, s. 74). Som Gadamer sier er det viktig å ha en forforståelse rundt et fenomen for å utvikle forståelsen sin (Krogh et al., 2003). Men da jeg allerede har egne tanker rundt temaet på grunn av min barnehagelærererfaring er det også viktig at jeg ikke lar meg påvirke av det, og forholder meg til den konkrete dataen jeg innhenter. Som forsker skal man ha habilitet og respekt for resultatene man får (NESH, 2018), så det er viktig at man skyver egne holdninger til side og er åpen for ny innsikt. For å forhindre at min forforståelse av temaet påvirket prosjektet mitt valgte jeg å benytte meg av et halvstrukturert intervju der informantens egne erfaringer og tanker kunne komme frem. Dette gjorde jeg for å sikre dekkende og relevante resultater (NESH, 2018).

Informantene i undersøkelsen må samtykke til å delta i undersøkelsen. Samtykket skal være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2018). Det at mine informanter har deltatt i dette utviklingsarbeidet kan sette et press på dem til å delta på intervjuene. Presset kan komme av meg, eller fra ledere og andre ansatte. Det var viktig at jeg da informerte klart og tydelig om at det var frivillig å delta for å hindre at ansatte skulle føle seg presset til å samtykke. Det var en ansatt som sa hen ikke hadde tid, men kunne prøve å delta hvis jeg hadde mangel på informanter. Dette opplevde ikke jeg som et fritt og uttrykkelig samtykke, og sa at hen ikke trengte å stille til intervju.

Undersøkelsen og resultatene fra undersøkelsen skal være konfidensielt (NESH, 2018). Det er ikke alle barnehager og skoler i Norge som har deltatt i dette utviklingsarbeidet. Det kan gjøre det enklere å identifisere barnehagen jeg har utført undersøkelsen min på, som jeg må forhindre i oppgaven. En av måtene jeg gjør det på er ved å gi informantene mine fiktive navn, Anne, Bjarne og Catrine. Når de har nevnt navn på avdelinger eller andre ansatte i intervjuene har jeg gjennom transkriberingen endret det til for eksempel «navn på avdeling» eller «navn på styrer».

Dette prosjektet er vurdert av NSD, og samsvarer med personvernlovgivningen.

5 Presentasjon av datamaterialet

Kapittel 5: I dette kapittelet skal jeg presentere funnene mine, samt min tolkning av datamaterialet. Jeg skal knytte funnene mine opp mot teori, og videre forsøke å trekke noen konklusjoner som kan hjelpe med å besvare problemstillingen min.

For å besvare problemstillingen min «Hvordan kan utviklingsarbeidet «inkluderende barnehage- og skolemiljø» påvirke barnehagens arbeidsmetode slik at det fører til endringer i atferden til de stille barna i barnehagen?» lagde jeg noen forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver de ansatte de stille barna?
- Hvordan har de ansattes arbeidsmåte endret seg etter utviklingsarbeidet?
- Hvordan beskriver de ansatte et inkluderende miljø?

Ut fra forskningsspørsmålene og problemstillingen min lagde jeg en intervjuguide som kunne hjelpe med å besvare problemstillingen. I analyseprosessen kodet jeg transkripsjonene og lagde fire overordnede temaer kodene kunne plasseres i. Jeg vil først presentere temaet, og kodene blir fremstilt i undertemaer. Under undertemaene vil jeg gjengi direkte sitater fra informantene. Temaene gir innsikt i informantenes meninger og erfaringer. Temaene er; utviklingsarbeidet, de stille barna, endringer som følge av utviklingsarbeidet og inkludering.

Videre skal jeg redegjøre for dataen jeg innhentet og vise til hvordan jeg har tolket dem gjennom undertemaene.

5.1 Tema 1: Utviklingsarbeidet

5.1.1 Utførelsen av arbeidet

På spørsmål rundt utviklingsarbeidet har informantene ulike opplevelser, både angående selve utførelsen av arbeidet og innholdet i arbeidet.

Anne føler at arbeidet går tregt og at det er vanskelig å komme ordentlig i gang:

«Vi sliter med å komme i gang og vi sliter veldig med å huske hva var det vi snakket om den gangen før. (...) Det handler om at vi har ikke nok møter, vi får ikke nok info til at vi kan få oss en liten sånn gass på det».

Det er en gruppe i barnehagen, utviklingsgruppa, som arbeider og diskuterer sammen for deretter å videreformidle informasjon til de andre ansatte. Catrine var i starten med på den gruppa:

«Vi gikk gjennom det her strategisk da. De situasjonen hvor det kan oppstå og hva vi kan gjøre for å prøve å ja forhindre det og hvordan vi, hva vi skal gjøre i enkelte situasjoner. At vi fikk en felles forståelse».

Catrine føler at de ansatte har en felles forståelse og at arbeidet med utviklingsarbeidet går bra. På videre spørsmål om hvordan informasjonen fra disse utviklingsmøtene kom frem til de andre ansatte svarte Catrine:

«Altså det skulle ut til hele barnehagen, men vi var jo en gjeng da som var på det her utviklingsgruppemøte og så var jo, vi hadde jo på en måte våre oppgaver var å bringe det videre ut i barnehagen, når vi har vært på kurs og vært på ja».

Bjarne har en annen opplevelse:

«Jeg har ikke vært på noen møter, men jeg føler at hvert fall fra mitt ståsted, min pedleder så får jeg ingenting tilbake fra de møtene».

Informantene har ulike opplevelser av gjennomføringen av utviklingsarbeidet.

Informasjonsflyten er tydeligvis ikke optimal, og det kan være en grunn til at informantene har ulike opplevelser. Hvis en avdeling får mye informasjon og en annen avdeling ikke gjør det vil det føre til ulikheter i arbeidet på de ulike avdelingene.

5.1.2 Felles fokus

Det blir sagt i intervjuene at de ansatte snakker om utviklingsarbeidet på avdelingsmøter og personalmøter. Dette skal gi alle ansatte en felles forståelse av arbeidet. Når en barnehage gjennomfører et utviklingsarbeid er det viktig at alle ansatte har en felles forståelse og et felles fokus (Sunnevig, 2012). Men det er noen uenigheter rundt dette.

Anne:

«Det er veldig vanskelig å få gjort det her på ordentlig når det er den koronaen, og det er det ene med det andre. Og når man opplever at ikke alle har like driven i det her».

På spørsmål om arbeidet videre med utviklingsarbeidet sier Anne:

«Men så prøver vi også å ha felles her at både barn og foreldre skal ha en opplevelse av tilhørighet, at de skal oppleve at det er trygt her. (...) Og så er det jo det at det er veldig mange her i barnehagen som er uenig i at det er det som er problemet. Så jeg føler kanskje det at vi får det ikke helt til for det er ikke alle som er enig med det».

Catrine har en veldig annerledes oppfatning enn Anne:

«Jeg vil si at det er ganske sånn innprintet, måten vi jobber på. Man kan jo selvfølgelig alltid bli bedre».

De ulike oppfatningene til informantene kan komme av deres ulike tanker rundt arbeidet og målet med arbeidet. Anne vil at det skal arbeides mer med det, at det skal være større endringer og et felles fokus, mens Catrine opplever at arbeidet går veldig bra. Catrine har tidligere vært en del av utviklingsgruppa som har diskutert og arbeidet med utviklingsarbeidet. Det kan være en innspillende faktor på ulikheten i informantenes syn på arbeidet.

Jeg var interessert i å vite hvorfor barnehagen hadde bestemt seg for å delta i dette utviklingsarbeidet. Det var litt variasjon i svarene deres, men det virket samtidig som at alle informantene så nytten av dette arbeidet i barnehagen.

Anne:

«Det er vel noen formaliteter som gjør at kommunen har pålagt oss til det, så det er vel det som er utgangspunktet til det».

Bjarne:

«Vi er jo pålagt blant annet fra kommunen å jobbe med det og vi bør jo jobbe med det».

Catrine:

«Vi så at det trengtes, og at det ja, det hørtes også veldig interessant ut og noe som vi hadde behov for i barnehagen».

Hvis man blir pålagt et arbeid kan interessen til personalet være veldig annerledes enn om man selv har valgt å delta i et arbeid fordi man anser det som interessant og nødvendig. Det kan igjen føre til vansker med å skape et felles fokus, og det kan være en innspillende faktor på ulikheten i personalets holdninger.

5.1.3 Sykefravær

Et siste punkt som har hatt mye å si for utførelsen av utviklingsarbeidet så langt, og som ble nevnt mye under flere av intervjuene var høyt sykefravær og vikarer. Jeg har valgt å ha det med som et punkt da jeg tror det er veldig avgjørende for flere av svarene i intervjuene og for hvordan informantene har opplevd arbeidet så langt.

Anne:

«Hadde det ikke vært for koronaen og fravær og sykdom og problemer med å møte så hadde vi sikkert vært mye lengre, men i og med at det er sånn som det er så går det sakte altså».

Bjarne:

«Vi har vært lenge i den situasjonen at vi har mye sykefravær og (..) og det har jo ikke blitt noe bedre nå når koronaen kom. Så det bare, hvis det bare er en fast igjen på en base så kommer du ikke nok noen vei».

I mitt prosjekt blir jeg å vurdere arbeidet slik det til nå. Men jeg tror sykefraværet spiller en avgjørende rolle, og hadde situasjonen vært annerledes er det mulig at svarene til informantene også ville vært litt annerledes.

5.2 Drøfting av tema 1, utviklingsarbeidet

Greenberg et al. (2001) skriver at de beste forbyggende programmer angående psykiske lidelser hos barn er flerårige programmer. Det bør være fokus på risikofaktorer og forebyggende faktorer, og intervensjonen burde være rettet mot både institusjonen, miljøet samt individer (Greenberg et al., 2001). Kursene i dette utviklingsarbeidet varer i to år, og så fortsetter det videre arbeidet for å skape en kulturendring. Dette utviklingsarbeidet er et langvarig arbeid som fokuserer på alle elementene Greenberg et al. (2001) nevner. Buli-Holmberg (1997) skriver også at tre vanlige tiltak for å endre barns atferd er gjennom å forandre individet, forandre miljøet eller å forandre individet og miljøet. Utviklingsarbeidet «inkluderende barnehage- og skolemiljø» handler om å forandre miljøet som igjen kan forandre individene. Det samsvarer med Buli-Holmberg (1997) og støtter utviklingsarbeidets mulighet for å fungere som et spesialpedagogisk tiltak.

Informantene har ulike opplevelser av utviklingsarbeidet og utførelsen av det. Det kan som sagt være ulike grunner til det, da de alle arbeider på ulike avdelinger og med ulike aldersgrupper. Samtidig er dette et utviklingsarbeid som barnehagen har gjennomført sammen, så at noen føler at de ikke er kommet ordentlig i gang med arbeidet mens andre mener det er «innprintet» i deres arbeidsmetoder er noe de bør reflektere over i barnehagen. Det handler igjen om å ha en felles forståelse og et felles fokus.

5.2.1 Utførelsen av arbeidet

Syrjänen og Kuutti (2011) skriver at når et utviklingsarbeid foregår ovenfra og ned er det vanskeligere å implementere det i barnehagen da det ikke nødvendigvis tas hensyn til de enkeltes utfordringer. I denne barnehagen er det en gruppe, utviklingsgruppen, som arbeider og diskuterer, og som i teorien skal videreføre deres arbeid til resten av personalgruppen. Alle avdelinger i en barnehage vil ha ulike utfordringer og det kan føre til vanskeligheter med å få gjennomført det denne utviklingsgruppen har bestemt. Da det i tillegg kommer frem at det ikke er en optimal informasjonsflyt skaper dette også utfordringer for at alle skal ha samme forståelse og motivasjon til å utføre utviklingsarbeidet. Pedersen (2008) skriver om viktigheten av å ha god informasjonsflyt i et utviklingsarbeid.

Det blir nevnt i et intervju at det ikke er nok møter og informasjon til å komme ordentlig i gang med arbeidet. Eik og Steinnes (2017) skriver om viktigheten av tid til diskusjon og

refleksjon i et utviklingsarbeid. Dette er med på å utvikle de ansattes forståelse av arbeidet, samt at det gir de ansatte et eierskap til arbeidet som kan skape mer motivasjon. Videre kan det også føre til at endringene som blir gjort vedvarer i barnehagekulturen. Sunnevåg (2012) skriver også at det er avgjørende å ha en fast møtekultur og tid til refleksjon for å få gjennomført prosjektet. Da det er ulike opplevelser av utviklingsarbeidet bør dette være noe barnehagen arbeider videre med, da forskningen anser disse faktorene som viktige og avgjørende for å få gjennomført og implementert et utviklingsarbeid i en barnehage.

5.2.2 Felles fokus

Det kommer frem i intervjuene at ikke alle de ansatte er enige om hva utfordringene til barnehagen er og hva som bør arbeides med. Sunnevåg (2012) hevder at den beste måten å starte et utviklingsarbeid på er når ledelsen og de ansatte har en felles forståelse av hva utfordringene og målene deres med arbeidet er. Eik og Steinnes (2017) skriver også om viktigheten av at de ansatte har et felles fokus og felles prioriteringer for å få gjennomført et utviklingsarbeid og en kulturrendring i barnehagen. Dette kan knyttes til systemteorien der man ser på barnehagen som et system som består av enheter, de som befinner seg i systemet, og relasjonene mellom dem. Strukturen innad i systemet gir systemet mye av ens egenart (Knudsen, 2019), og hvis de ansatte ikke har et felles fokus i utviklingsarbeidet vil det kunne påvirke systemet som helhet og gjennomføringen av arbeidet. Det kommer også fram i intervjuene at selv om informantene synes utviklingsarbeidet er viktig og relevant, er det noe de er blitt pålagt av kommunen å gjennomføre. Da er det igjen som Syrjänen og Kuutti (2011) skriver, et arbeid som går ovenfra og ned og som kan medføre vansker med implementering og motivasjon i barnehagen. Dette kan også være en avgjørende faktor for de ulike opplevelsene informantene har av arbeidet, og mangelen på et felles fokus.

5.2.3 Sykefravær

Jeg har valgt å ha med sykefravær som et underordnet tema da det ble snakket mye om i løpet av intervjuene, og da det har en påvirkende faktor på arbeidet som er blitt gjort. Det at det er høyt sykefravær kan igjen gjøre det utfordrende å ha et felles fokus, da det ofte er nye og kanskje fremmede vikarer i barnehagen. Det gjør det ikke bare vanskelig å ha et felles fokus, men det kan også påvirke motivasjonen til den eller de ansatte som er igjen på jobb til å prioritere arbeidet med utviklingsarbeidet. Da både møter, diskusjon og refleksjon blir nevnt

som viktige elementer for å gjennomføre et utviklingsarbeid (Eik & Steinnes, 2017) sier det seg selv at det blir vanskelig når man er den ene faste ansatte igjen på en avdeling. Man kan diskutere og reflektere med andre ansatte i barnehagen. Men da de kanskje ikke kjenner til barna eller utfordringene innad i avdelingen kan det igjen svekke motivasjonen, å hindre at man har samme fokus som de andre ansatte. Det er viktig med kontinuitet i arbeidet for å skape en utvikling og endring som blir værende i barnehagen, og det er vanskelig å gjennomføre med høyt sykefravær. Dette kan igjen knyttes til systemteorien der barnehagen er et system. Når det er høyt fravær forsvinner noen av enhetene som er med på å skape relasjonene som påvirker systemets virkemåte (Knudsen, 2019) og det påvirker motivasjonen og gjennomføringen av arbeidet.

5.2.4 Konklusjon

Da det er ulikheter i det informantene rapporterer og jeg bare har tre informanter er det vanskelig å dra en slutning på hva som er den felles forståelse for de ansatte i barnehagen angående utviklingsarbeidet. Men da hvert fall to av mine informanter opplever at gjennomføringen av arbeidet og informasjonsflyten i barnehagen ikke er hva de ønsker, burde dette arbeides videre med. På punktene nevnt av forskningen som viktige for å gjennomføre et utviklingsarbeid; felles forståelse, fast møtekultur og tid til refleksjon og diskusjon, kommer det frem at dette er noe barnehagen må arbeide videre med i utviklingsarbeidet. Da dette utviklingsarbeidet i tillegg er noe de er pålagt, som kommer ovenfra og ned og de har høyt sykefravær, er det viktig å finne måter å arbeide med motivasjonen til de ansatte på. Det kan for eksempel være å ha bedre tid til diskusjon og refleksjon, da det kan gi de ansatte et eierskapsforhold til arbeidet (Eik & Steinnes, 2017).

5.3 Tema 2: De stille barna

5.3.1 Barn som faller utenfor

Informantene har veldig like meninger og tanker rundt «de stille barna». Deres meninger samsvarer med definisjonen til Lund (2012a) som skriver at innagerende atferd kan uttrykkes gjennom blant annet å være sårbare, usikker og tilbaketrukne. Anne beskriver de stille barna:

«De barna som er litt i bakgrunnen, de som går og holder de voksne i hånda, de som egentlig er med på alt og som ikke egentlig deltar på noe for de blir pressa tilbake av de her ungene som gønner på. Jeg tenker det at det ikke nødvendigvis er noe galt med de her barna, og jeg er veldig opptatt av at barn skal få lov å være stille hvis det er det de vil, være tilbakelemt».

Det Anne sier her er et viktig element. Alle barn som viser en stille atferd har ikke nødvendigvis innagerende atferd, eller en utfordring med atferden sin. Noen barn er mer stille av natur og klarer seg samtidig veldig bra i sosiale situasjoner. Men hvis noen barn alltid havner i bakgrunnen og bare vil holde de voksne i hånda er det barn som faller utenfor resten av barnegruppen. I Bjarnes beskrivelse av de stille barna kommer det tydeligere frem at det er en utfordring der tiltak bør settes inn:

«De sier ikke noe, de godtar ting som de ikke bør godta, de blir ikke inkludert, de blir ekskludert. Hvis man er i ute, så forsvinner de. Og hvis man er inne sammen og ikke har delt opp i grupper så forsvinner de, de forsvinner bare».

Catrines tanker om de stille barna samsvarer med de andre, de trekker seg unna og holder en voksen i hånda, videre sier hun:

«De er det jo ekstra viktig å fange opp og undersøke hva er grunnen da. Og ikke bare ta det for god fisk at hun er jo ikke så pratsom».

Informantene beskriver hovedsakelig de stille barnas utvendige atferd. Atferden til barna som kan sees av andre.

Anne: «De barna som er litt i bakgrunnen, de som går og holder de voksne i hånda»

Bjarne: «De sier ikke noe. De forsvinner bare».

I Lund (2012a) sin definisjon av innagerende atferd skriver hun at barn med innagerende atferd ofte vender følelsene sine innover. Informantene har en veldig lik beskrivelse av de stille barna, men ingen av dem nevner noe om hva bakgrunnen til hva denne atferden kan være. Hvorfor sier ikke barna noe. Hvorfor vil de holde en voksen i hånda. Da er det som Catrine sier viktig å finne grunnen til atferden. Er barnet utrygg i enkelte situasjoner, med enkelte barn, med enkelte ansatte, i lek, er det noen barnet har en trygg relasjon til, og deretter arbeide med tiltak ut fra evalueringen man gjør seg.

5.3.2 Ansattes syn på de stille barna

De ansattes syn på de stille barna kan hjelpe eller hemme barnas atferd. Som nevnt tidligere i oppgaven er det noen ansatte som kan synes det er vanskelig å forholde seg til barn med en stille atferd, som igjen kan skape usikkerhet hos barnet. Anne forklarer hennes personlige holdninger til stille atferd:

«Jeg synes barn og for såvidt voksne også som er vanskelig å komme inn, da bruker jeg bare å si okei det orker ikke jeg og da går jeg en annen plass. Så for meg, for min del så synes jeg det er vanskelig med de ungene der for de treffer ikke meg. Mens de her ungene som er mer under taket det er mer unger som jeg kan relatere meg til på en måte».

Annes svar er nok noe flere ansatte som arbeider med barn kan kjenne seg igjen i, som forskningen viser. Bjarne sitt syn på de stille barna skaper nok en tryggere relasjon:

«Det er de jeg har, det er de som er mine barn».

Bjarne uttrykker også frustrasjon flere ganger i løpet av intervjuet med at han opplever at ikke alle de andre ansatte tar de stille barnas atferd på alvor:

«Jeg sa det nå når vi hadde personalmøte sist at alle hører de som kommer skrikende oppi bakken her og står klar og tar imot dem. Men det er ingen som står klar og tar imot de stille barna som kommer inn».

Dette kan igjen ha noe å gjøre med de ansattes syn på de stille barna.

På spørsmål om det er tatt spesielle hensyn til de stille barna i dette utviklingsarbeidet, er det ulikheter i svarene. Anne og Bjarne mener det ikke er tatt hensyn til dem, mens Catrine har en annen oppfatning.

Anne:

«Nei, ikke som vi har snakket om nei».

Catrine:

«Ja, det er jo det jeg sa på en måte det å være obs på de her stille ungene og bruke samlingsstundene å være en voksen som er til stede da».

Alle informantene var derimot enige om at det var tatt hensyn til andre barn, både barn med diagnoser og de veldig aktive barna. Jeg stilte disse spørsmålene på bakgrunn av mine egne fordommer, og svarene var veldig bekreftende.

5.4 Drøfting av tema 2, de stille barna

Jeg hadde et forskningsspørsmål som var hvordan de ansatte beskrev de stille barna, og som allerede nevnt ble de stille barna beskrevet mest gjennom deres synlige atferd. Det er det som observeres av andre så det er ikke veldig unaturlig at det er slik de blir beskrevet. Men det kan vise til manglende kunnskap om hva denne atferden kan innebære og hvor viktig det er å arbeide med å hjelpe og støtte disse barna.

5.4.1 Barn som faller utenfor

De ansattes beskrivelse stemmer overens med Lund (2012a) sin definisjon av innagerende atferd. Det blir også sagt i et intervju at barn skal få lov å være stille og at det ikke nødvendigvis er noe galt med det. Det støttes opp av Rubin et al. (2009) som skriver at for noen barn er det å være tilbaketrunkne en del av barnas personlighet som ikke er et hinder for dem. Det er når denne atferden er en hindring for barna som de ikke kan kontrollere selv, og som fjerner de fra sosial interaksjon at det er en vanske. Informantenes beskrivelse av barna går igjen i litteraturen der de blir beskrevet som stille, tilbaketrunkne og at de blir lett overkjørt av andre. Hovind (2022) skriver blant annet at de stille barna kan lett bli overkjørt, og bare det å kalle disse barna for de «stille barna» som både jeg gjør i dette studie og som blant annet Winjor (2016) gjør i sin artikkel, viser til et observerbart trekk ved disse barna. Hovind (2022)

skriver videre at barn med innagerende atferd ofte vil være inkludert i fellesskapet, men de vet ikke hvordan de skal komme inn. Dette viser igjen til at disse barna faller utenfor den resterende barnegruppen og fellesskapet hvis de ikke får støtte og hjelp fra de ansatte. Barnehageloven (2005) § 42 sier at ansatte i barnehagen skal melde fra til styreren hvis de får mistanke om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø. Ut fra de ansattes beskrivelse av de stille barna og deres plass i miljøet bør de reflektere over om dette er barn som har et trygt og godt barnehagemiljø.

Som nevnt er det de observerbare trekkene ved de stille barna som blir beskrevet, men det at et barn er stille eller tilbaketrukkent er bare måter utfordringen kommer til syne på. Med mindre det er en del av barnas personlighet er det en underliggende årsak til hvorfor barna er stille som de ansatte må finne ut av. Når jeg hørte de ansattes beskrivelser tenkte jeg på barn som er utrygg. Da kan det igjen være ulike grunner til hvorfor barna føler seg utrygg. Er de for eksempel utrygg i en sosial situasjon fordi de er utrygge på sin egen sosiale kompetanse. Ogden (2015) trekker frem mangel på sosial kompetanse som en mulig grunn til barns stille oppførsel, som støttes av Merrel (1995) sine undersøkelser. Merrel (1995) undersøkte sammenhengen mellom lav sosial kompetanse og innagerende atferd og fant en korrelasjon mellom det. Det kan også være som Rubin et al. (2009) skriver at de har manglende språkkunnskaper som gjør at de ikke er komfortable i sosiale situasjoner. At de ikke er trygg på sitt eget språk eller forstår hva de andre sier. Andre mulige årsaker Rubin et al. trekker frem er et hemmet temperament, ustabile forhold mellom foreldre og barn, genetiske sårbarheter og avvisning fra jevnaldrende.

Det er viktig å vite de observerbare trekkene ved disse barna for å se de. Men det er også viktig å ha en forståelse og kompetanse av hva som kan ligge bak denne ytre atferden for å sette inn tiltak som kan hjelpe. Walruth (2020) rapporterer fra sin studie at flere ansatte følte de manglet den relevante kompetansen for å se og hjelpe disse barna. Det er også viktig å vite alvorligheten som kan ligge til grunn for denne atferden eller hvilke konsekvenser denne atferden kan ha. Rubin et al. (2009) skriver for eksempel at det kan føre til et negativt selvbilde, sosial angst og ensomhet. Da denne atferden også kan følge barna videre i livet (Rubin et al., 2009) kan det føre til skolevegring som igjen kan føre til at barna dropper ut av skolen. Catrine sier at det er viktig å finne årsaken til atferden og ikke bare tenke at det er bare sånn det barnet er. Kunnskapen rundt den stille atferden, hva som kan ligge bak og hva det kan føre til er det viktig at de som arbeider med barn innehar.

5.4.2 Ansattes syn på de stille barna

De ansattes syn på de stille barna påvirker relasjonen de har med hverandre. I intervjuene kommer det frem individuelle holdninger angående barn som viser stille atferd. Zatto og Hoglund (2019) skriver at flere lærere har rapportert dårlige relasjoner med barn med innagerende atferd. Så Annes holdning i intervjuet er ikke unormal. Hvis ansatte har et syn på barna der de føler at de er vanskelig å komme inn på som Anne sier, eller er veldig krevende som Zatto og Hoglund (2019) rapporterer, kan det føre til at de ansatte trekker seg unna eller tenker at atferden går over av seg selv (Lund, 2012b). Denne tankemåten hjelper ikke de stille barna, og kan heller gjøre det enda vanskeligere for dem å føle trygghet og å skape en god relasjon. I intervjuet med Bjarne sier han at han har tatt opp på møter at de må arbeide med å se de stille barna også. Manglende kompetanse eller de ansattes syn på de stille barna kan være en grunn til hvorfor de ikke får samme imøtekommelse fra de ansatte som andre barn får. Dette er også noe de ansatte må reflektere over og skaffe seg mer kompetanse om, både deres syn på de stille barna og konsekvensene deres syn på barna har for barna.

At et barn blir oversett eller ikke møtt av de ansatte i barnehagen kan i seg selv oppleves som en krenkelse for barnet. Barnehageloven (2005) § 41 skriver at barnehagen ikke skal godta blant annet utestenging og diskriminering. FNs barnekonvensjon (1989) artikkel 2, skal også sikre barns rett mot diskriminering. Hvis de ansatte aktivt holder seg unna barn som de syns har en krevende atferd strider det med lovverket og utviklingsarbeidet, så dette er noe de ansatte må ta med seg i videre arbeid.

5.4.3 Konklusjon

Det kommer frem i intervjuene at informantene har en veldig lik forståelse av de stille barnas ytre atferd. Det blir nevnt at man må undersøke bakgrunnen til atferden og at det ikke nødvendigvis er noe galt i at et barn er stille. Selv om det blir sagt at man må finne årsaken til den stille atferden kommer det ikke frem om informantene er klar over hva bakgrunnen til denne typen atferd kan være. Da det selvfølgelig kan være flere ulike årsaker er det muligens vanskelig å nevne noe spesifikt. Men det er samtidig viktig at de har en forståelse av at den stille atferden er hvordan en muligens større vanske kan komme til uttrykk. Det er ikke alltid like lett å finne årsaken til den stille atferden heller. Catrine sier at man kan snakke med barnet, men noen ganger har ikke barn nødvendigvis språket til å forklare hva som er galt eller så er de så sjenerte at de ikke tør å si fra. Derfor er det viktig at man vet ulike grunner til hvorfor et barn kan være stille å være ekstra oppmerksom på det.

Anne og Bjarne mener det ikke er tatt spesielle hensyn til de stille barna i utviklingsarbeidet. Samtidig var alle informantene enige om at det var tatt hensyn til barn med andre vansker, der både diagnoser og veldig aktive barn ble nevnt. Dette kan vise til de ansattes manglende kompetanse (Walruth, 2020) og syn på innagerende atferd, der de ikke anser det som en vanske på lik linje med andre vansker. Sælen (2020) skriver at barns atferd blir påvirket av deres personlighet og at det kan tenkes at barn med innagerende og utagerende atferd har samme vanske, men på grunn av deres personlighet kommer den ulikt til uttrykk. Der hvor introverte barn reagerer med innagerende atferd reagerer ekstroverte barn med utagerende atferd. Hvis de ansatte har den tankegangen og ser nødvendigheten av å ta spesielle hensyn til barn med utagerende atferd, bør de se samme nødvendighet for barn med innagerende atferd.

5.5 Tema 3: Endringer som følge av utviklingsarbeidet

Informantene snakket om ulike endringer de merket seg etter endt utviklingsarbeid. Noen endringer handlet om deres egen væremåte og andre endringer handlet om barnas væremåte.

5.5.1 Relasjon mellom ansatte og barn

Jeg stilte spørsmål om informantene hadde merket noen endringer på de stille barnas atferd gjennom utviklingsarbeidet. Svarene deres handlet om endringer i deres relasjon til barna og barnas atferd rettet mot dem. Anne sa:

«Ja i istedenfor at de blir stående å se på så kan de oppsøke og smile å si hei til meg. Jeg kan også oppleve at de tar mer kontakt i gruppen også, altså hvis du er nært de».

Bjarne hadde også merket noen endringer i barnas atferd, men det var også gitt i enkelte situasjoner der hvor barna følte seg trygg:

«Ja, men det er jo hvis man har de inne i små grupper, hvis man er i ute så forsvinner de. De er jo blitt mer, de tør å si ifra, de godtar ikke alt. Men hvis at det er sånn at de ikke kan si ifra til alle voksne så er det sikkert mange ganger at de ikke sier ifra».

Videre sier Bjarne:

«De voksne må bli kjent med ungene, det syns jeg er alfa omega (...) Det er så viktig at de ungene stoler på alle de voksne som er på jobb og kjenner dem og at de kan gå til dem hvis det er noe».

Bjarnes tanker om relasjonen mellom ansatte og barn er nok ekstra viktig for de stille barna. Det at de ansatte bruker tid på å bli ordentlig kjent med barna er med på å skape gode og trygge relasjoner, som er det disse barna trenger i en barnehagehverdag hvor de kanskje ellers ikke føler seg helt trygg. Bjarne opplever at barna tør å si ifra til han, noe som viser at hans relasjon til barna gir de noen form for trygghet. Men samtidig virker det som noe Bjarne mener det må arbeides videre med. Både Anne og Bjarne opplever noen form for endring i atferden til de stille barna i enkelte situasjoner. Da kan man stille spørsmål om det er utviklingsarbeidet som har forårsaket endringen, eller om det er en naturlig utvikling i barna der de er blitt tryggere i enkelte situasjoner rett og slett over tid.

Catrine har merket en mer generell endring i barnas atferd som ikke fremstår som situasjonsavhengig:

«Ja, jeg syns de har blitt veldig opptatt av det her med å hjelpe hverandre og passe på hverandre at alle er med. Ja, blitt mer inkluderende faktisk».

At informantene har ulike erfaringer kan skyldes de ulike barnegruppene de jobber med, de ulike aldersnivåene de arbeider på, eller deres eget syn på hvordan endringene kommer frem. Men de har alle tre merket en eller annen form for endring i de stille barnas atferd, som kan skyldes at de er blitt mer bevisst sin egen rolle.

5.5.2 Bevissthet

Når det kommer til deres egen endring gjennom utviklingsarbeidet nevner alle tre informantene at de er blitt mer bevisst sin egen voksenrolle og handlingene de gjør. Anne sier også at det har gitt henne en faglig bekreftelse på arbeidet hun gjør:

«Selv om jeg har tenkt de her tankene før så er det jo en bevisstgjøring og spesielt med den teorien for da får jeg litt sånn okei da er jeg inne på et eller annet, det er ikke helt på bærtur det jeg holder på med».

Bjarne har også hatt endringer i sin tankeprosess og bevissthet rundt arbeidet:

«Måten du tenker, du tenker deg om ja, at du tenker deg om hvorfor skal vi gjøre det her og hva som er målet med det».

Catrine sier også at hun er blitt mer bevisst gjennom utviklingsarbeidet:

«Ja altså jeg er jo blitt mer bevisst mine egne holdninger, måten jeg er med ungene på, det med å være opptatt med det at de skal være trygg, at alle skal bli sett og hørt».

Endringer i barnehagen starter med personalet, og endringer der de ansatte blir mer bevisste og klare over sin rolle og sine handlinger er det som igjen kan føre til større endringer for de stille barna i barnegruppen. Når man samtidig får faglige bekreftelser som Anne nevner er det med på å trygge de ansatte selv i arbeidet de gjør, som igjen kan ha en tryggende effekt på barna.

På spørsmål om hvorfor de tror det har vært endringer i de stille barnas atferd kommer igjen bevisstgjøringen deres frem som en faktor. Anne sier:

«Altså mer en bevisstgjøring rundt det, også en større glede over å få det til».

Her snakker Anne om hennes egen endring som kan være en grunn til at hun har opplevd endringer hos de stille barna.

Catrine mener også at hennes bevisstgjøring kan ha en effekt på de stille barnas atferd:

«Blitt mer bevisst min rolle og hvordan jeg kan gjøre ting da. (...) og er ekstra oppmerksom på at den kommer seg i lek og at ja, ikke blir utelatt».

5.5.3 Arbeidsmetoder

Gjennom å bli mer bevisst sin egen rolle er de også blitt mer oppmerksom på de stille barna og hvordan de kan støtte deres behov i hverdagen. Catrine bevisstgjør de andre barna med å snakke om følelser, og gir dermed også en bekreftelse til de stille barna på at de også blir sett:

«Det å snakke om ja følelser og hvordan det føles å være alene, og hvordan det føles å være den som bestandig kanskje blir valgt sist, nettopp for å få ja, prøve å få de til å tenke på det i lek og såne ting, at det er faktisk ikke greit å bli etterlatt alene».

En annen strategi Catrine har for å anerkjenne de stille barna er med å snakke med barna og finne årsaken bak atferden deres:

«Det å ha det der ekstra blikket på de her stille ungene og de som melder seg litt ut og undersøke hva er egentlig årsaken».

Dette kan også bidra til at ungene føler seg anerkjent og sett av de ansatte. Bjarne har en lik strategi i sin rolle:

«Du vet at du, bli kjent med ungene at du vet hvor du skal gå inn, hva som må til for den spesifikke ungen».

Gjennom å bruke tid på de stille barna, anerkjenne dem, snakke med dem og bli ordentlig kjent med dem er du med på å bygge en trygg relasjon og en tryggere hverdag for disse barna. Det er de ansatte i barnehagen sin jobb og skape et inkluderende miljø i barnehagen for alle barna, slik som rammeplanen skriver. Det er de ansatte i barnehagen som har gjennomført et utviklingsarbeid som skal fremme inkludering og hindre krenkelser. Det er de ansatte som kan hjelpe de stille barna å skape endringer i deres barnehagehverdag. Informantene snakker mye om voksenrollen og viktigheten av den, uten å bemerke at det er deres ansvar at alle føler seg inkludert. Det er lovfestet i Barnehageloven (2005) at barnehagen skal bidra til at alle barna får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap. Det står også i Rammeplanen for barnehagen (Udir, 2017c) at barnehagen skal synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet. Det er altså de ansattes ansvar å følge lovverket å skape et inkluderende miljø for alle. Anne snakker om hvordan man kan inkludere de stille barna:

«Og så må man jo være kompetent nok da til å, for man vet jo gjerne da hvem de stille barna her er, at når de kommer med innspill at man tar tak i det med en gang. Det er jo det her og løfte de mye frem da».

Bjarne snakker om et inkluderende miljø:

«Det å danne lekegrupper og at alle har, og observere at alle har noen å leke med og alle har det bra og alle har det trygt».

Catrine snakker om utfordringer for de stille barna:

«Det å ha det der ekstra blikket på de her stille ungene og de som melder seg litt ut og undersøke hva er egentlig årsaken».

Alt det de nevner er de voksnes ansvar. Alle sammen sier i løpet av intervjuene at gjennom utviklingsarbeidet er de blitt mer bevisst sin egen rolle, og tenker mer gjennom det de gjør og hvorfor de gjør det. En del av voksenrollen er også at man er rollemodeller for barna.

Catrine sin beskrivelse av hvordan de ansatte fungerer som rollemodeller:

«Man på en måte prøver å ha en positiv holdning, inkluderende holdning og å skape en god dag da det kan være med på å forebygge. Og skape positivitet blant ungene om andre unger, spille hverandre god».

Anne nevner viktigheten av å være oppmerksom på ens egen kommunikasjon:

«Altså hvordan er det vi kommuniserer og hvordan snakker man og hvordan reflekterer man».

Som ansatte i en barnehage blir man hele tiden observert av barna. Barn ser ofte til de voksne for å vite hva som er lov eller ikke lov. Barna lærer hvordan man skal oppføre seg av de ansattes væremåte ovenfor de andre ansatte og barna. Gjennom utviklingsarbeidet er informantene blitt mer bevisst sin egen rolle, da også i forhold til de stille barn. Det kommer frem at de bruker sin rolle blant barnegruppen for å løfte frem de stille barna og er mer oppmerksom på å synliggjøre dem.

5.5.4 Tydelig ledelse

Et annet punkt som blir nevnt under endringer er at det er blitt tydeligere felles regler blant de ansatte for hva som er lov og ikke lov. Anne beskriver det godt:

«Vi opplever det at vi er tydeligere på grensesetting i barnehagen. Og vi er, alle er veldig enig om det. Og der merker vi det på ungene, de konsentrere seg mer, altså de fordyper seg mer i det de gjør for de vet nå rammen her».

Catrine nevner også at det er en felles forståelse blant personalet:

«Folk har blitt mer bevisst på seg selv og sin rolle, og mer bevisst i forhold til konflikthåndtering, hvordan man skal gå inn og når ungene bør få lov å prøve å ordne opp selv».

Det at de ansatte har snakket sammen og laget felles regler og rammer for seg selv gjør at barna får klare og tydelige rammer og forholde seg til. Det er en tydelig ledelse som er betryggende for alle barn, og spesielt for de stille barna.

5.6 Drøfting av tema 3, endringer som følge av utviklingsarbeidet

Et av forskningsspørsmålene mine var hvordan de ansattes arbeidsmåte endret seg etter endt utviklingsarbeid. Alle informantene har merket en endring innad i seg selv som følge av utviklingsarbeidet. De rapporterer også en endring i arbeidsmetoder på bakgrunn av deres egen endring, og de rapporterer en liten endring i atferden til de stille barna. Atferdsendringen til de stille barna setter den indre validiteten til studiet litt på prøve. Verken informantene eller jeg kan garantere at det er utviklingsarbeidet som har ført til den endringen. Men da informantene kan bekrefte at de har merket en endring i sitt eget arbeid, kan det styrke påstanden om at de stille barnas atferdsendring er en følge av det.

5.6.1 Relasjon mellom ansatte og barn

Endringene informantene rapporterer i forhold til atferden til de stille barna handler for det meste om endringer i relasjonen mellom de stille barna og dem selv, der de tar mer kontakt og tør å si ifra til enkelte ansatte de er trygge på. Zatto og Hoglund (2019) rapporterer fra deres studie gjort på barn med innagerende atferd og deres relasjon til lærerne at det ofte kunne være krevende relasjoner. Der de ansatte opplevde all støtten disse barna trengte som forstyrrende og vanskelig. Både Pettersen (2017) og Hovind (2022) skriver om viktigheten av trygge relasjoner for de stille barna. Hvis barna føler at de ansatte synes det er krevende å gi de den støtten de trenger skaper ikke det en trygg relasjon for barna. Men da de ansatte rapporterer at de stille barna tar mer kontakt og tør å si ifra, viser det at barna er blitt tryggere i relasjonen. Det kan være en endring som skyldes de ansattes egen atferdsendring gjennom at de er blitt mer bevisst sin egen rolle.

5.6.2 Bevissthet

Den største endringen informantene nevner flere ganger i løpet av intervjuene er at de er blitt mer bevisst seg selv og sin voksenrolle. Det blir nevnt at denne bevisstgjøringen gjør de mer trygge på arbeidet de gjør, og de mener også at det kan være en påvirkningsfaktor for endringene de har sett i atferden til de stille barna. Lund (2012b) skriver at de ansatte ofte kan

føle seg usikker når de skal samhandle med barn med innagerende atferd, så hvis utviklingsarbeidet har trygget de ansatte i sin rolle, kan det ha en innvirkning på relasjonen til de stille barna. Winjor (2016) skriver at de stille barna i barnehagen ofte møter stille voksne, og at de ikke får oppmerksomheten eller kommunikasjonen fra andre barn og voksne. Gjennom informantenes bevisstgjøring blir det og sagt at de er mer bevisst de stille barna, at de er mer bevisst hvordan de er med barna og er mer oppmerksom på at alle skal bli sett å føle seg trygg. Sandgrind (2018) skriver at bevisste ansatte skaper trygghet for barn, og er dermed til hjelp for de stille barna som har et ekstra behov for en trygg relasjon på en ellers mulig utrygg arena.

5.6.3 Arbeidsmetoder

Bevisstgjøringen til de ansatte har også påvirket arbeidsmetodene deres. Arbeidsmetoder som blir nevnt og ha endret seg er hvordan de voksne forholder seg til barna, der de ansatte er anerkjennende, til stede og oppmerksom på de stille barna og deres behov. Winjor (2016) skriver om viktigheten av voksenrollen for de stille barna i barnehagen. Hun skriver at de ansatte må være i stand til å roe ned, være emosjonelt til stede å trygge- og støtte barna. De stille barna trenger ofte voksenstøtte for å hevde seg selv og ta sin plass, slik som Bucholz og Sheffler (2009) skriver, de trenger støtte til å styrke seg selv, «empower them». Det får de gjennom bekreftelse fra de voksne, der de blir sett og anerkjent. Voksenrollen er avgjørende for de stille barna sin trygghet og plass i fellesskapet. Rubin et al. (2009) skriver at gjennom stempelet de stille barna kan få både fra andre barn og også fra ansatte kan føre til at barna føler avvisning i relasjonene rundt seg. Denne avvisningen kan føre til at barna trekker seg mer unna og får en dårligere selvfølelse.

I intervjuene blir voksenrollen trukket frem der de bevisstgjør de andre barna på hvordan det kan føles for de stille barna å være alene eller utenfor. Dette kan hjelpe og styrke de stille barnas plass i fellesskapet. Barnehagen er en del av mikrosystemet i Bronfenbrennes utviklingsøkologiske modell, og påvirker ifølge Bronfenbrenner barnas utvikling mest (Sander, 2020b). Hvordan barnehagen arbeider med og forholder seg til de stille barna på er dermed avgjørende for deres utvikling av selvet.

5.6.4 Tydelig ledelse

En annen endring som blir nevnt som følge av utviklingsarbeidet er at de ansatte har laget felles regler som alle forholder seg til. Dette er igjen med på å trygge de ansatte i sin rolle, og det er betryggende for barna å ha faste rammer. Flaten (2010) skriver at særlig barn som er tilbaketrukne trenger tilrettelagte forhold for å gjøre sosiale erfaringer og dermed også utvikle sin sosiale kompetanse. Tilrettelagte forhold krever rammer og tydelig ledelse. Bucholz og Sheffler (2009) trekker også frem viktigheten av faste rammer og rutiner som er med på å skape trygghet og tilhørighet for de stille barna. Dette støttes videre opp av Lund (2012b) som skriver at gjennom å ha tydelige regler og forventninger kan miljøet føles tryggere for de stille barna. De stille barna kan lett la seg overkjøre av andre barn, men hvis de vet at det er faste rammer for hva som ikke er lov å gjøre kan det gjøre det tryggere å si ifra til de ansatte. Da de stille barna også kan være utrygge er det å ha noe fast å forholde seg til betryggende i seg selv. Endringen barnehagen har gjort med å ha en klarere tydelig ledelse og felles rammer kan ha medvirkning til endringen i de stille barnas atferd.

5.6.5 Konklusjon

Selv om informantene ikke rapporterer de største endringene i barnas atferd så langt, blir hvert fall endringene de har gjort støttet opp av forskning som tiltak som skal være til hjelp for barn med innagerende atferd. Dette styrker den teoretiske validiteten i funnene. Informantene rapporterer hovedsakelig endringer i de stille barnas atferd rettet mot dem selv og deres relasjon, og det er der endringene starter. De stille barna trenger en trygg voksen som kan støtte og hjelpe de med og videre føle trygghet i andre samspillsituasjoner. Hvis barnehagen fortsetter å arbeide med de andre tiltakene som tydelig ledelse, voksenrollen og er bevisst de stille barnas behov skal det ifølge forskningen kunne føre til større endringer der de stille barna blir tryggere og finner sin plass.

Informantene hadde litt delte meninger om det var tatt hensyn til de stille barna i dette utviklingsarbeidet. Endringene som har blitt gjort kan gagne alle barna og er i seg selv tiltak for å skape et bedre miljø. De ansatte må ha kunnskapen om hva de stille barna trenger for å bli tryggere og for å bli en del av fellesskapet, da tiltakene de har gjort ifølge faglitteraturen faktisk kan være til hjelp for de stille barna. Bronfenbrennes plasserer som sagt barnehagen i mikrosystemet i sin utviklingsøkologiske modell, det systemet som påvirker barna og deres utvikling mest (Sander, 2020b). Det styrker viktigheten av arbeidet som blir gjort i barnehagen og hvordan miljøet i barnehagen er. Barna blir påvirket og formet av miljøet de er

i (Sander, 2020b). Så hvis de ansatte skal se endringer i barnas atferd må de skape et miljø som også er inkluderende for de stille barna, og det er viktig at de stille barna er i fokus i det videre arbeidet.

5.7 Tema 4: Inkludering

5.7.1 Inkluderende miljø

Å skape et inkluderende miljø er noe alle barnehager skal arbeide med. Rammeplanen for barnehagen skriver blant annet at barnehagen skal ha respekt for barnas opplevelsesverden og at det skal gis rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer (Udir, 2017c). Informantene har ulike måter å beskrive et inkluderende miljø på, men innholdet om at alle skal bli sett og har en plass i fellesskapet går igjen. Annes beskrivelse av et inkluderende miljø samsvarer med det rammeplanen sier:

«Et inkluderende fellesskap det er jo det der alle føler seg inkludert, der alle føler seg viktig, og at det er et behov for meg. Og at man blir sett».

Her snakker Anne om barnas subjektive følelse av begrepet inkludering, slik som nevnt i Rammeplanen, «barnas opplevelsesverden». Et inkluderende miljø handler også om et godt psykososialt miljø som handler om individers egen opplevelse av miljøet, som Anne understreker.

Bjarnes beskrivelse av et inkluderende miljø:

«At alle har noen å leke med og alle har det bra og alle har det trygt, og at de vil i barnehagen».

Catrine trekker frem voksenrollen i arbeidet med å skape et inkluderende miljø:

«Være en voksen som tar barna med og finner på noe spennende så de andre ungene får lyst å være med på den leken og så ja videreutvikle det. Og så var det jo måten vi snakker til ungene på, snakke positivt om de som du ser kanskje trenger å bli snakket positivt om».

5.7.2 Hvem blir sett?

For de stille barna kan det være utfordrende å være eller å bli en del av fellesskapet. Som beskrevet over vil alle bli sett og anerkjent i et inkluderende miljø. Anne beskriver hva som kan være utfordrende for de stille barna i barnehagen:

«Å bli sett og hørt og opplevelsen av tilhørighet og vennskap og kjærighet og omsorg».

Bjarne oppsummerer det Anne sier med å si:

«Det er utfordrende bare å komme i barnehagen om morgenen. Hvis ingen ser deg, ingen sier hei til deg».

Catrine ser også utfordringene de stille barna kan ha i barnehagemiljøet:

«(...) snakker høyest det er jo de på en måte krever jo sin plass og prøver og liksom og ja, det er jo de som vil bli sett og hørt og ofte får den oppmerksomheta som kanskje de stille barna også burde fått».

Alle informantene er klare over utfordringer de stille barn kan stå ovenfor i barnehagemiljøet, og deres beskrivelse av hva et inkluderende miljø er, der alle føler at de blir sett og er viktige, tilsier at de stille barna muligens ikke føler seg inkludert i fellesskapet.

5.7.3 Tett på

Etter å ha avklart hva et inkluderende miljø er og at beskrivelsen av de stille barnas utfordringer kolliderer med følelsen de kan ha av å være i et inkluderende miljø, er det naturlig å tenke på mulige løsninger for å skape et mer inkluderende miljø for alle. Anne sier at å arbeide med prosjekt bidrar til å skape et fellesskap, videre sier hun:

«Skape et felles univers, med felles språk der det kan være felles referanser til lek, felles referanser til litteratur, felles referanser til musikk, til hva som helst. Og da opplever jeg at man får en gruppe som har et sånn felles fokus da».

Catrine svarer på samme spørsmål:

«(...) finne ut hva som gjør at de kanskje ikke sier så mye og ut ifra det gjøre endringer for og at de skal få komme frem i lyset. Om du må være med i leken for å sette noen rammer slik at de får sin mening hørt også».

Det er ulike tilnærminger, der Anne snakker om felles aktiviteter for alle barna for å skape fellesskap, og Catrine snakker om å være et støttende stilas for de barna som trenger ekstra støtte i samspillsituasjoner. Men det begge svarene har felles er voksenrollens viktighet i samspillsituasjoner og i arbeidet med å skape et fellesskap der alle er inkludert. Dette krever også at de ansatte er mentalt til stede i barnegruppen og fanger opp situasjoner der barna kan trenge de ansattes deltakelse og støtte.

Catrine snakker om endringer i arbeidsmetodene som kan være til hjelp for de stille barna:

«Være til stede å være en voksen som er tett på og ser de ungene som kanskje ikke blir valgt først eller de som ikke tør å si det de mener».

Bjarne snakker om å være til stede og se de stille barna når de trenger voksenstøtten:

«Hvor viktig det er å si hei til den ungen som kommer om morgenen og ta imot han så han føler seg velkommen, og at han finner noen å leke med. At han er trygg når han kommer».

Anne snakker om å bruke sin status til å gjøre ungene mer interessante for de andre barna:

«Men jeg tror jo det også at når man har litt status og plutselig så ser man at oj nå går Anne med det barnet, og at de da kan komme litt sånn å trekke seg til deg. Men da er det jo viktig ikke sant, for de bryter seg jo litt på de her andre, og så få rettet fokuset på det her barnet her».

Anne viser til hvordan hun hjelper og støtter det stille barnet i en samspillsituasjon som hun selv har bidratt til å skape ved å være tett på barna.

5.8 Drøfting av tema 4, inkludering

Det siste forskningsspørsmålet mitt var hvordan de ansatte beskrev et inkluderende miljø. Informantene har ulike beskrivelser, men det er de samme faktorene som går igjen der alle skal bli sett og ha en plass i fellesskapet.

5.8.1 Inkluderende miljø

Pedersen (2008) skriver at inkluderingsbegrepet handler om at alle har en plass i fellesskapet der ingen havner på siden, der mangfold og fellesskap er normalen. Et inkluderende miljø som handler om fellesskap, tilhørighet og det å bli sett er ikke fullverdig inkluderende hvis barna ikke føler seg inkludert. Det psykososiale miljøet henger sammen med et inkluderende miljø. Et godt psykososialt miljø handler om de mellommenneskelige forholdene og hvordan barna selv opplever dette, det er en subjektiv følelse (Udir, 2010). Anne snakker om at barna skal føle seg sett og føle seg viktig. Dette handler om det psykososiale miljøet. Selve begrepet psykososialt miljø blir ikke nevnt av noen av informantene. De andre beskrivelsene av det inkluderende miljøet der alle blir sett og alle har en plass betyr er rett, men det betyr ikke at miljøet faktisk er inkluderende hvis et barn blir sittende i en barnegruppe men fremdeles føler seg utenfor.

Lund (2012a) skriver at et godt psykososialt læringsmiljø og et inkluderende læringsmiljø er hjelpende og forebyggende tiltak for barn som viser innagerende atferd. Zachrisson og Dearing (2016) skriver at barnehagen kan være forbyggende for atferdsvansker hvis barnehagemiljøet beriker barna. Et inkluderende miljø der barna føler de har en plass beriker barna mer enn et ekskluderende miljø som kan utgjøre en risiko for atferdsvansker (Zachrisson & Dearing, 2016). I rammeplanen for barnehagen står det at barnehagen skal fremme mangfold og gjensidig respekt, som er med på å skape et inkluderende miljø. Videre står det at alle barna skal føle seg sett og anerkjent for den de er (Udir, 2017c), som handler om det psykososiale miljøet. Barnehagen skal altså ifølge rammeplanen arbeide med det inkluderende miljøet og dermed også det psykososiale miljøet.

5.8.2 Hvem blir sett?

På spørsmål om hva som kan være utfordrende for de stille barna i barnehagemiljøet går det å bli sett og få oppmerksomhet igjen i alle svarene. Det blir også sagt at de barna som roper høyest tar oppmerksomheten som de stille barna også skal få. En barnehagehverdag kan være hektisk, men som rammeplanen sier er det de ansattes jobb at alle barna føler seg sett og anerkjent. Ifølge den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner befinner som sagt barnehagen seg på mikrosystemet (Sander, 2020b). Barn utvikler seg og finner seg selv allerede i barnehagen. Barnehagens plass i mikrosystemet kan ha en avgjørende rolle i utviklingen til barna. Hvis barna ikke opplever at de blir sett eller er en del av fellesskapet kan det påvirke barnets utvikling av selvet og få langvarige konsekvenser for barnet.

Mulige årsaker til hvorfor de stille barna ikke får oppmerksomhet eller blir sett kan være synet på innagerende atferd, at det ikke blir tatt like alvorlig som for eksempel utagerende atferd (Lund, 2012a). Det kan også være på grunn av manglende kompetanse angående innagerende atferd (Walruth, 2020). Rubin et al. (2009) skriver at de stille barna kan bli avvist på grunn av stempelet de får som sjenerte eller tilbakeholdene av jevnaldrende og ansatte. Dette støttes av Lund (2012b) som skriver om de ansattes syn på de stille barna, der de ikke føler en tilknytning til dem eller synes at samspill med dem er krevende (Lund, 2012b), gjør at de velger å gi oppmerksomhet til barn som er mer delaktig i samspillsituasjoner. Informantenes beskrivelse av et inkluderende miljø der alle barna skal bli sett og har en plass, og informantene beskrivelse av utfordringene de stille barna kan ha med å føle seg sett, tilsier at disse barna faller utenfor det inkluderende miljøet. Barnehageloven (2005) § 2 skriver at barn skal få oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap. Dette er noe de ansatte bør reflektere videre over.

5.8.3 Tett på

På spørsmål om hva som kan hjelpe med å skape et inkluderende miljø der de stille barna har en plass har informantene ulike tilnærminger. Anne snakker om å skape felles referanser for barna gjennom prosjektarbeid, og Catrine snakker om være med i leken for å hjelpe og inkludere barna i fellesskapet. I begge tiltakene er voksenrollen sentral da det er den voksnes rolle å hjelpe med å skape fellesskap der det kan være utfordrende for de stille barna å ta en plass på egenhånd. Hovind (2022) skriver om en sammenslåing av tiltakene til informantene som kan hjelpe de stille barna med å bli en del av fellesskapet. Hun skriver om lekegrupper, der barna har et felles fokus samtidig som de kan få voksenstøtte. Det kan også oppleves

lettere for de stille barna å oppleve mestring i mindre grupper, som et steg i retning av hele barnegruppen. Anne nevner også å skape felles referanser til for eksempel litteratur som støttes av Bucholz og Sheffler (2009). De skriver at gjennom bøker kan barna lære lytteferdigheter og annen form for sosial kompetanse som kan være til hjelp i samspillsituasjoner.

En annen måte å skape fellesskap og tilhørighet på er gjennom å bruke det fysiske miljøet i barnehagen. Det blir ikke direkte nevnt av noen av informantene, men det kan bli brukt gjennom prosjektarbeid som Anne nevner. Det å henge opp produkter barna har laget på avdelingen eller at barna får et eierskap over sin egen plass i garderoben kan i seg selv gi en følelse av tilhørighet og anerkjennelse (Bucholz & Sheffler, 2009). Jeg spurte Bjarne under intervjuet om personalet hadde reflektert sammen om et inkluderende miljø på møter. Han svarte at de ikke hadde snakket om noe spesifikt, men at de blant annet skulle observere at alle hadde det trygt og noen å leke med. Det er en god start og det skaper et felles fokus blant personalet. Men hva som skal til for å skape et fellesskap og hva som kan bidra til å skape et inkluderende miljø for alle er noe de ansatte burde reflektere over i fellesskap.

På spørsmål om hvordan man kan arbeide for å hjelpe de stille barna i barnehagemiljøet og inn i fellesskapet var igjen voksenrollen sentral. At voksenrollen blir nevnt mange ganger av informantene stemmer overens med faglitteraturen som også anser voksenrollen som sentral i arbeid med barn som uttrykker stille atferd. Informantene har ulike metoder for hvordan man kan arbeide med de stille barna der det blir nevnt å være tett på barna, anerkjenne de og hjelpe de i kontakt med andre barn, og det å bruke seg selv for å løfte frem de stille barna.

Viktigheten av å være til stede og være tett på barna gjennom for eksempel å være delaktig i lek er at det gir barnet en mulighet for samspillsituasjoner. Pettersen (2017) skriver om viktigheten av å være en aktiv samspildeltaker som gir økte muligheter for en positiv utvikling. Dersom de stille barna ikke får voksenstøtte eller hjelp til å være en samspildeltaker kan det ha negative konsekvenser for utviklingen deres.

De ansatte må forstå viktigheten av at de stille barna er i sosialt samspill med andre, og deres rolle til å hjelpe de med det. Som allerede nevnt tidligere lærer barna sosiale ferdigheter (Ogden, 2015) og språk (Rubin et al., 2009) gjennom sosial interaksjon, og da det kan være nettopp dette som er utfordringene som gjør barnet stille i utgangspunktet er det ekstra viktig at de får støtte i disse situasjonene. Vygotskys læringsteori handler om at man utvikler selvet gjennom samspill med andre, utvikling og læring skjer gjennom samspill (Sander, 2020a). Så

hvis de stille barna ikke har voksne tett på som kan trygge de i samspillsituasjoner blir det å ha konsekvenser for utviklingen deres. Informantene har en forståelse av hvordan de skal bruke voksenrollen for å arbeide med de stille barna, men det er også viktig at alle de ansatte i barnehagen forstår viktigheten av å være tett på å støtte disse barna i sosialt samspill.

5.8.4 Konklusjon

Svarene til informantene viser at de har en forståelse av hva et inkluderende miljø er og de har en forståelse av utfordringene til de stille barna i det inkluderende miljøet. Gjennom deres beskrivelser kommer det frem at de stille barna kan ha vansker med å være en del av fellesskapet og at de ikke blir inkludert. Selv om utviklingsarbeidet handler om å skape et inkluderende miljø, som samsvarer med tiltak som skal være forebyggende og hjelpe barn med innagerende atferd, blir ikke endringer å skje hvis personalet ikke anser den stille atferden som en mulig atferdsvanske. Dette må til for at disse barna blir prioritert på lik linje som barn med utagerende atferd. Lovverket og Rammeplanen for barnehagen gjelder for alle barna, også de stille, og de skal være en del av og føle seg som en del av det inkluderende miljøet på lik linje med andre barn. Informantene viser også en forståelse for hvordan man kan arbeide for å hjelpe de stille barna inn i fellesskapet. Men selv om man vet hva man kan gjøre er det også viktig at man forstår viktigheten av voksenstøtten disse barna trenger, slik at det blir en prioritering på lik linje med andre barn. Hvis målet er å skape et inkluderende miljø for alle må personalet reflektere og diskutere rundt deres egen holdning og syn på de stille barna og ha et felles fokus på å løfte de frem. Da kan det resultere i at de opplever en større atferdsendring hos de stille barna.

5.9 Oppsummering

For å besvare problemstillingen til dette studiet har jeg brukt kvalitativ metode og intervju. Jeg har brukt en hermeneutisk tilnærming der hvor hver av informantene mine har bidratt til å gi meg en større forståelse rundt deres erfaringer og utviklingsarbeidet som helhet. Gjennom den hermeneutiske tilnærmingen fikk jeg en forståelse av informantenes egne erfaringer og at det er noen uenigheter i personalgruppen angående utviklingsarbeidet. Dette ble også tydeligere da jeg brukte tematisk analyse hvor jeg kodet datamaterialet inn under ulike temaer og sammenlignet dataen. De ulike opplevelsene av utviklingsarbeidet kan ha flere årsaker, som for eksempel ulik informasjonsflyt eller at informantene arbeider på ulike avdelinger for å nevne noen. Det blir nevnt av både Sunnevåg (2012) og Eik og Steinnes (2017) at for å gjennomføre et utviklingsarbeid og for å skape en kulturendring i barnehagen er det viktig at de ansatte og ledelsen har en felles forståelse og et felles fokus. Dette kan de skape gjennom en god møtekultur der de ansatte har tid til diskusjon og refleksjon (Eik & Steinnes, 2017). Dette med møtekultur og tid til refleksjon er vesentlig for å skape felles endringer, og det kommer fram i intervjuene at dette er noe barnehagen må bruke mer tid til.

For å besvare problemstillingen min: «Hvordan kan utviklingsarbeidet «inkluderende barnehage- og skolemiljø» påvirke barnehagens arbeidsmetode slik at det fører til endringer i atferden til de stille barna i barnehagen?», startet jeg med å besvare forskningsspørsmålene mine gjennom drøftingen av datamaterialet. Selv om det er noen uenigheter i svarene til informantene er de alle enige om at det som har endret seg mest er deres egen bevissthet til deres egen rolle og dermed også i forhold til de stille barna. Informantene rapporterer i ulik grad endringer de har observert i de stille barnas atferd. Alle informantene viser også innsikt både når det kommer til de stille barna, inkludering og arbeidsmetoder som kan være til hjelp for de stille barna.

Det blir sagt at alle barna skal føle seg inkludert, samtidig som det blir beskrevet at de stille barnas utfordringer kan fjerne de fra det inkluderende fellesskapet. De snakker alle om viktigheten av å se barn som faller utenfor å hjelpe de inn i lek. De forstår viktigheten av at alle barna er inkludert i fellesskapet, at det gjør det tryggere for barna og gir de en bedre hverdag når de føler seg sett og satt pris på. Men de andre fordelene av å være inkludert i et fellesskap, som spesielt de stille barna har behov for da det kan være det utfordringene deres i utgangspunktet er, blir ikke nevnt. Det å lære språk, lekeregler, kjenne mestring, lære å hevde seg selv, bli trygg på seg selv, og andre former for sosial kompetanse som man lærer i samspill med hverandre.

Som Vygotsky skriver, det er i samspill man utvikler selvet (Sander, 2020a). Det er viktig for barns selvfølelse og trivsel å være i et inkludert fellesskap. Men spesielt for barn med utfordringer er det veldig mange andre viktige faktorer de lærer seg gjennom samhandling i et inkluderende miljø som er viktig for deres utvikling. Det er dermed viktig at de ansatte har denne kunnskapen, slik at de forstår viktigheten av deres egen rolle i utviklingen til de stille barna. De stille barnas atferd blir også beskrevet gjennom atferden man kan observere, men dypere tanker for hva som ligger bak den observerbare atferden blir ikke nevnt. Det blir sagt at man må finne årsaken til den stille atferden gjennom å prate med barna. Men det er også viktig å ha kunnskap om denne atferden der man allerede vet hva mulige årsaker kan være, da det ikke er sikkert barna selv kan eller vil fortelle de ansatte.

Utviklingsarbeidet har ført til endringer. Den største endringen som har skjedd er at de ansatte er blitt mer bevisst sin egen rolle, som igjen har ført til noen endringer i atferden til de stille barna. Endringer i barnehagen starter hos de ansatte. Både utviklingsarbeidet i seg selv og endringene barnehagen har gjort samsvarer med faglitteraturen om hva som kan hjelpe barn med innagerende atferd. Men for at arbeidet skal føre til endringer som vedvarer må de ansatte ha kunnskap om viktigheten av å arbeide med de stille barna, og hjelpe de med å finne sin plass i fellesskapet. Dette er noe barnehagen må arbeide videre med, og de må ha tid til møter og refleksjon rundt temaet. Det blir nevnt i intervjuene at temaet de stille barna er blitt tatt opp på møter, og det blir nevnt at det trengs flere møter, så her ligger utfordringen for å skape større endringer i barnehagen. Tidspunktet jeg foretok intervjuene på var som nevnt tidligere ikke helt optimalt da det hadde vært mye sykefravær over en lengre periode, som absolutt kan være en påvirkende faktor for datamaterialet. Informantene mine viser god innsikt og som Anne sa i sitt intervju «de er på vei». Med mer fokus på de stille barna og mer arbeid rundt de ansattes syn på de stille barna, samt mer tid for personalet til å diskutere og skape et felles fokus kan utviklingsarbeidet gagne de stille barna i større grad.

Så for å trekke en konklusjon for prosjektet mitt, utviklingsarbeidet kan, og har ført til endringer, hovedsakelig hos de ansatte gjennom å gjøre de mer bevisst sin rolle. Gjennom at de selv er blitt mer bevisst kommer det frem at informantene også er blitt mer bevisste de stille barna og arbeidsmetoder for å løfte disse barna frem. Arbeidsmetoder som blir nevnt er blant annet at de ansatte er tett på barna, de blir ordentlig kjent med barna så de vet de ulike behovene deres, de bruker seg selv for å løfte frem barna, og de har et ekstra øye på de stille barna for å passe på at de ikke faller utenfor og ser når de trenger voksenstøtte. Disse endringene kan føre til videre endringer i de stille barnas atferd, og har i noen grad allerede

gjort det ifølge informantene. Igjen kommer validitetsspørsmålet inn, om det er utviklingsarbeidet som har forårsaket endringene i barnas atferd eller om det er en naturlig utvikling hos barna. Det kan man ikke si med sikkerhet. Men da informantene rapporterer en endring i sin egen bevissthet rundt sin rolle og også rundt de stille barna, kan man anta at det kan være en påvirkende faktor i endringen som er blitt observert i atferden til de stille barna. Da det også er snakk om endringer av flere individuelle barns atferd styrker det også sannsynligheten for at utviklingsarbeidet har vært en faktor i endringene.

Da dette utviklingsarbeidet er et allmennpedagogisk arbeid, som ikke har et spesifikt fokus på barn med utfordringer og vansker, er det avgjørende at personalet setter det fokuset selv hvis det skal ha en større effekt på de stille barnas utvikling. Ifølge faglitteraturen kan alle tiltakene som er blitt gjort både hjelpe barn med atferdsvansker og det kan forebygge atferdsvansker. Men da er det opp til barnehagen å sette fokuset på disse barna. Rammeplanen for barnehagen sier at alle barn skal føle trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, og de skal være en del av fellesskapet (Udir, 2017c), så her er voksenrollen og de ansattes kunnskap avgjørende for å se og passe på at dette gjelder for alle barna, også de som viser stille atferd.

5.10 Avsluttende kommentar

Utviklingsarbeidet «Inkluderende barnehage- og skolemiljø» har et stort potensial for å hjelpe de stille barna i barnehagen. Dette arbeidet bør det forskes mer på over en lengre periode for å se effekten det har på atferden til de stille barna, og om det faktisk kan fungere som et spesialpedagogisk systemrettet tiltak. Det samsvarer med faglitteraturen, men det bør komme tydeligere frem i arbeidet hva slags positive innvirkninger dette arbeidet kan ha for barn med atferdsvansker, slik at de ansatte er mer oppmerksomme på det og får en økt kunnskap rundt temaet.

6 Referanseliste

Barnehageloven. (2005, 17. juni). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.

Barnekonvensjonen. (1989, 20. november). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (1. utg.). Cappelen Damm AS.

Bjørnset, M., Bråten, B., Gjefsen, H., Kindt, M. T. & Rogstad, J. (2020). *Kompetanse for inkluderende barnehage- og skolemiljø. Evaluering av tre tiltak. Sluttrapport*. (Fafo-rapport 2020:25). Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/evaluering-av-inkluderende-barnehage--og-skolemiljo-sluttrapport.pdf>.

Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (1. utg.). Gyldendal.

Bucholz, J. L. & Sheffler, J. L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment: Planning for all children to feel welcome. *Electronic journal for inclusive education, Vol. 2* (4).

<https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1102&context=ejie>

Buli- Holmberg, J. (1997). *Sosiale og emosjonelle vansker: muligheter for alle*. Ad notam Gyldendal.

Crabtree, B. F., Nutting, P. A., Miller, W. L., McDaniel, R. R., Stange, K. C., Jean, C. R. & Stewart, E. (2011, 1. desember). Primary care practice transformation in hard work: Insights from a 15-year developmental program of research. *Medical care, 2011-12-01. Vol. 49* (12), s. S28-S35. DOI: 10.1097/MLR.0b013e3181cad65c.

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017, 18. februar). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and

reducing risk in school children. *Child development*, 2017-03, Vol. 88 (2), s. 408-416.

DOI: 10.1111/cdev.12739

Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm AS.

Eik, L. T. & Steinnes, G. S. (2017). *Flere barn på blokka: Rapport fra et forsknings- og utviklingsprosjekt om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen*. Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge, [116]. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2468108>

Frønes, I. (2008). Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering. *Norsk senter for barneforskning, nr. 1 2008:9-25, ISSN 0800-1669*.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. & Bumbarger, B. (2001, 30. mars). The prevention of mental disorders in school-aged children: current state of the field. *Prevention & Treatment*, 2001-03, Vol. 4 (1). DOI: 10.1037/1522-3736.4.1.41a.

Heimstad, C., Berle, R. & Bjørnbak, S. (2021, 16. april). *Barn som trenger spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, må tilhøre barnefellesskapet*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagepedagogikk-fagartikkel-forste-steg/barn-som-trenger-spesialpedagogisk-hjelp-i-barnehagen-ma-tilhore-barnefellesskapet/281054>

Hovind, J. (2022, 20. januar). *Slik kan du oppdage og møte de stille barna*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/angst-barnehagepedagogikk-fagartikkel/slik-kan-du-oppdage-og-mote-de-stille-barna/307172>

Jones, D. E., Greenberg, M. & Crowles, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health (1971)*, 2015-11, Vol.105 (11), s. 2283-2290.

Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (Utg. 2). Unipub.

Knudsen, O. F. (2019, 10. april). *Systemteori (internasjonal politikk)*. Store norske leksikon. https://snl.no/systemteori_-_internasjonal_politikk

Krogh, T. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning: de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (4. utg.). Gyldendal.

Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!/: om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lund, I. (2012b, 2. februar). *Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/klasseledelse-i-motet-med-det-stille-atferdsproblemet/>

Merrel, K. W. (1995) An investigation of the relationship between social skills and internalizing problems in early childhood: construct validity of the preschool and kindergarten behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13, s. 230-240.

Moe, M. (2021, 7. juni). *Verbatim transkripsjon*. Dintranskribent. <https://www.dintranskribent.no/verbatim-transkripsjon/>

NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2018, 4. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P., Johnsen, T., Gursli, R. A., Abrahamsen, T. & Holst-Jæger, J. E. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge: ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. (Utg. 1). Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A. & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skoleiere og skoleledere*. Læringscenteret. ISBN 82-486-0970-7. http://www.aystein.com/web/skole/Veileder_til_skoleeier_og_skoleleder.pdf.

Nuttall, J. (2013, 1. januar). The potential of developmental work research as a professional learning methodology in early childhood education. *Contemporary issues in early childhood*, 2013-01-01, Vol. 14 (3), s. 201-211. DOI: 10.2304/ciec.2013.14.3.201.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (1. utg.). Gyldendal.

Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur: innenfra, utedra eller begge deler? I Aase, T. H. (Red.), *Metodisk feltarbeid -produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 70-93). Universitetsforlaget).

Pedersen, K. (2008, 10. november). *Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt*. Norsk pedagogisk tidsskrift. [https://www-idunn-no.mime.uit.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2008-05-04](https://www-idunn.no/mime.uit.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2008-05-04)

Pettersen, S. (2017, 19. desember). *Hvordan kan du møte og forstå de stille barna i barnehagen*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-selektiv-mutisme-spesialpedagogikk/hvordan-kan-du-mote-og-forsta-de-stille-barna-i-barnehagen/110597>

Rubin, K. H., Coplan, R. J. & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual review of psychology*, 2009, Vol. 60 (1), s. 141-171.

DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163642

Sander, K. (2020a, 2. august). *Sosialkonstruktivisme (Sosiokulturell læringsteori)*. Estudie. <https://estudie.no/sosialkonstruktivisme/>

Sander, K. (2020b, 24. juli). *Økologisk utviklingsmodell (micro-, messo-, exo- og makrosystemet)*. Estudie. <https://estudie.no/samfunnsmessige-forhold-forbrukeratferden/>.

Sandgrind, S. W. (2018, 22. august). *Atferd er et språk som må leses av voksne*. Barnehage.no. <https://www.barnehage.no/atferd-voksenrollen/atferd-er-et-sprak-som-ma-leses-av-voksne/128023>

Stensen, K. (2021). *Early detection of preschool children at risk for mental health problems* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmliui/handle/11250/2740534>

Svartdal, F. (2021, 25. august). Albert Bandura. I *Store norske leksikon*. Hentet 24. februar 2022 fra https://snl.no/Albert_Bandura.

Sunnevåg, A.-K. (2012). *Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena, En artikkelsamling om forsknings- og utviklingsarbeid i 17 barnehager i Hedmark*.

(Oppdragsrapport nr. 9 – 2012). Høgskolen i Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/133693/opprapp09_2012.pdf?sequence=1

Syrjänen, A.-L. & Kuutti, K. (2011). From system development toward work improvement: Developmental work research as a potential partner method for EUD. *End-User Development*, Vol. 6654, s. 123-138. DOI: 10.1007/978-3-642-21530-8_11.

Sælen, N. (2020, 20. januar). *Psykososiale vansker i barnehagen*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-psykisk-helse/psykososiale-vansker-i-barnehagen/227322>

Sørhaug, T. (1996) *Fornuftens fantasier – Antropologiske essays om moderne livsformer*. Universitetsforlaget AS.

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

Utdanningsdirektoratet. (2012, 14. mai). *Retten til et godt psykososialt miljø, Udir-2-2010*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/laringsmiljo/udir-2-2010-psykososialt-miljo/del-i/3/>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehage-, skolemiljø, mobbing og andre krenkelses*. <https://www.statsforvalteren.no/contentassets/513fa156aaa64eb3a20965a0d79c1d1a/grunnlag-sdokument-barnehage-skolemiljo-mobbing-og-krenkelses.-revidert-utgave-15.09.17.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2017b, 1. august). *Personalets arbeid for et godt psykososialt miljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/2-Personalets-arbeid-for-et-godt-psykososialt-miljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2017c, 1. august). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Barnehage- og skolemiljø: Vurdering av kompetansetiltak*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/laringsmiljo/anbefalinger/vurdering-av-kompetansetiltak-barnehage--og-skolemiljo.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2021a, 2. november). *Utdanningsspeilet 2021*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/barnehage/#spesialpedagogisk-hjelp>

Utdanningsdirektoratet. (2021b, 4. november). *Samlingsbasert tilbud for inkluderende barnehage- og skolemiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/barnehage-og-skolemiljo/samlingsbasert-tilbud/>.

Walruth, A. B. (2020). *Assessing school teacher involvement with regards to children and their mental health challenges: Kindergarten through third grade teacher perspectives*. [Masteroppgave]. East Carolina University- Science in human development and family science.

Winjor, J. (2016, 22. november). *Er du stille, så er jeg stille*. Barnehage.no.
<https://www.barnehage.no/atferd-kronikk-meninger/er-du-stille-sa-er-jeg-stille/114920>

Zachrisson, H. D. & Dearing, E. (2016). *Barnehage og atferdsvansker: myter om risiko og muligheter for forebygging*. Forebygging.no. <https://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Barnehage-og-atferdsvansker-myter-om-risiko-og-muligheter-for-forebygging/>

Zatto, B. R. L. & Hoglund, W. L. G. (2019). Children's internalizing problems and teacher-child relationship quality across preschool. *Early childhood research quarterly*, 2019, Vol. 49, s. 28-39. DOI: 10.1016/j.ecresq.2019.05.007

Østrem, S. (2007, 6. november). Barnehagen som læringsarena – Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordic studies in Education*, Vol. 27, Utg. 3, s. 277-290.

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: intervjuguide

1. Hva er din stilling/arbeidstittel?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du arbeidet i barnehage?
 - Hvor lenge har du arbeidet i denne barnehagen?
 - Hvilke alderstrinn arbeider du på?
4. Hva er bakgrunnen til at denne barnehagen valgte å delta i utviklingsarbeidet «inkluderende barnehage- og skolemiljø»?
5. Har dere reflektert over arbeidsmetodene deres i forhold til utviklingsarbeidet?
 - Hva diskuterte dere?
6. Har du merket noen endring blant personalets arbeidsmetoder etter endt utviklingsarbeid? Hva? Hvorfor?
7. Har du merket noen endringer blant barnegruppen etter endt utviklingsarbeid? Hvis ja- Hva? Hvorfor?
Hvis nei – Hvorfor tror du det ikke har vært endringer?

8. Hvordan vil du beskrive et inkluderende miljø?
9. Har du merket noen endringer i miljøet etter endt utviklingsarbeid?
Hvis ja – Hvilke? Hvorfor?
Hvis nei – Hvorfor tror du at det ikke har vært endringer?

10. Hvordan vil du beskrive «de stille barna»?
11. Er det noe du tenker kan være utfordrende for de stille barna i barnehagemiljøet?
Hva? Hvorfor?
12. Hva tenker du er viktige faktorer for å skape et inkluderende og trygt miljø for de stille barna?

13. Er det tatt noen spesielle hensyn når det kommer til de stille barna i utviklingsarbeidet?
Hvis ja - Hvilke?
Hvis nei – Hvorfor ikke? Hva er dine tanker om det?
14. Er det tatt hensyn til barn med andre utfordringer/vansker?

15. Hvilke endringer har dere gjort som du mener kan påvirke de stille barnas atferd positivt?
 - Har du merket noen atferdsendringer så langt? Hva?
16. Hvordan har utviklingsarbeidet «inkluderende barnehage- og skolemiljø» påvirket dine arbeidsmetoder?
 - Har din arbeidsmetode rettet mot de stille barna endret seg?
Hvis ja - Hvordan?
Hvis nei – Hvordan arbeider du med de stille barna?

- Har du merket noen konsekvenser av din atferdsendring på de stille barnas atferd?
Hvis ja - Hvilke?
Hvis nei – Hva tror du grunnen til det kan være?

17. Har du noen tanker om det videre arbeidet med utviklingsarbeidet? Hva er planen fremover?
18. Har du andre kommentarer til utviklingsarbeidet og dets effekt på atferden til de stille barna?

7.2 Vedlegg 2: samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ” *Et inkluderende miljø for alle?* ”

Formål

Prosjektets formål er å undersøke om utviklingsarbeidet «inkluderende barnehage- og skolemiljø» har påvirket atferden til barn med innagerende atferd. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Prosjektets problemstilling er: Hvordan kan utviklingsarbeidet «inkluderende barnehage- og skolemiljø» påvirke barnehagens arbeidsmetode slik at det fører til endringer i atferden til de stille barna i barnehagen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT er ansvarlig for prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er bare jeg som vil ha tilgang til informasjon som blir gitt. Datamaterialet vil bli anonymisert slik at verken du eller barnehagen vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Det er frivillig å delta

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektslutt er satt til mai 2022. Etter prosjektslutt vil datamaterialet bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student: Maren Borch, mailadresse: maren_borch@hotmail.com, tlf: 98091961.
- Veileder: Fredrik Danielsen, mailadresse: fredrik.danielsen@uit.no, tlf: 78450268.
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, mailadresse: personvernombud@uit.no, tlf: 77646322 og 97691578.

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Et inkluderende miljø for alle?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at det blir gjort lydopptak av intervjuet.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Vedlegg 3: vurdering fra NSD

25.10.2021 - Vurdert

UTKAST

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 25.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene

oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet.

Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

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

Kontaktperson hos NSD: Henriette N. Munthe-Kaas

Lykke til med prosjektet!

