

utfordrer 'D

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5021

Navn: Rebecca Louise Olsen

Forebygging av samspillsvansker i barnehagen

Preventing social interaction difficulties in pre-school

Dato: 12. mai 2023

Totalt antall sider: 77

Forord

De to årene mine på masterstudiet i tilpasset opplæring ved Nord Universitet har vært lærerike og interessante. Arbeidet med denne masteroppgaven har både vært en krevende og utfordrende periode, men det har vært en lærerik prosess. Det har gitt meg mye ny kunnskap som jeg tar med meg videre.

Jeg vil takke min veileder Anne Marit Valle som har gitt meg mye god veiledning og tilbakemeldinger som jeg trengte for å komme meg igjennom denne prosessen. Vi har utvekslet mange gode refleksjoner rundt dette viktige temaet, som har hjulpet meg å forme denne oppgaven.

Takk til mine 5 informanter som stilte opp og gav meg sine personlige erfaringer og opplevelser i jobben med disse barna.

Takk til familien min, Andreas, Oliver, Emmeline og Caspian, som har gitt meg muligheten til å ha fokus og bruke tid på dette krevende arbeidet. Som har støttet meg når ting har vært vanskelig og utfordrende og gitt meg selvtilliten og motivasjonen til å fortsette.

Jeg vil også takke venner og kolleger for støttende og oppmuntrende ord gjennom hele denne prosessen.

Bodø, mai 2023

Rebecca Louise Olsen

Sammendrag

Masterprosjektet har hatt fokus på hvilken forståelse og erfaringer pedagoger i barnehagen innehar når det gjelder inkludering av barn med samspillsvansker. Hva vektlegger disse pedagogene i sitt arbeide med barna, og hvordan sikrer de gode relasjoner mellom barn – barn og barn – voksne. Studien har ett sosiokulturelt perspektiv, og legger vekt på at læring skjer i det sosiale fellesskapet. Lek er for barna noe av det de anser som det viktigste de gjør i barnehagen, og er dermed sett på som en hensiktsmessig metode i det forebyggende arbeide.

Problemstillingen i oppgaven er følgende:

Hvordan kan pedagogen bidra til å forebygge samspillsvansker i barnehagen?

Med tilhørende forskningsspørsmål:

- Hva vektlegger du som pedagog i arbeidet med barn som viser samspillsvansker, for å sikre at de inkluderes i fellesskapet?

- Hvordan jobber du for å skape gode relasjoner mellom barn – barn og barn – voksne?

Opgaven er en kvalitativ studie, der det ble benyttet ett semistrukturert intervju med 5 pedagoger som jobber i hver sine barnehager.

Barns samspillsvansker ble av informantene beskrevet som ett omfattende arbeide innad i barnehagen, da det er mange barn som har behov for hjelp og støtte i kortere eller lengre perioder av dagen. Informantene ble bedt om å beskrive deres forståelse utfra begrepene; barns samspillsvansker, relasjonskompetanse, forebyggende tiltak, inkludering i fellesskap og bruk av lek som metode innad i dette arbeidet. Videre ble de bedt om å dele sine erfaringer i forhold til disse tema.

Resultatene av studien viser at informantene vektlegger tiltak med fokus på lek, relasjonsbygging, tilstedeværende voksne, veiledning og kompetanseheving. Deres erfaring med disse barna viser at det er ett kompleks arbeid, med mange ulike aspekter. De opplever det som utfordrende å veilede og reflektere like mye som de ønsker, da hverdagsstresset ofte kommer i veien. Lek i mindre grupper med aktive, tilstedeværende voksne ble sett på som ett positivt virkemiddel for å fremme ett inkluderende fellesskap for barn som sliter i samspillet.

Abstract

The master's project has had focus on what understanding and experience, educators in pre-school, hold regarding inclusion/integration of children with social interaction impairments. What the educators lay emphasis on, in their work with children, and how to guarantee good relationships between children – child and child – adult. The study has a sociocultural perspective and emphasizes that learning happens in a social environment. They see play as being the most important activity in pre-school and is therefore the most appropriate method in the preventative work.

The research problem is as follows:

How can an educator contribute to preventing social interaction difficulties in pre-school?

With the following research questions:

- What do you as an educator, of children demonstrating social interaction impairments, emphasize to ensure that they are included in the social group?
- How do you work to ensure good relations between children – child and child – adult?

The assignment is a qualitative study, where they utilized a semi-structured interview with 5 educators, all working in different pre-schools.

The children's social interaction difficulties were described by the interviewees as comprehensive work within the pre-schools, as there are many children needing help and support in shorter or longer periods during the day.

The interviewees were asked to describe understanding based on the concepts; children's social interaction impairments, relational competence, preventative measures, inclusion, and the use of play as a method in this work. Further, were they asked to share their experiences in regard to this theme.

The results of the study show that the interviewees emphasize measures with focus on play, relationship building, adults who are present, guidance and skill development. Their experience with these children shows that it is complex work with many different aspects. They experience it as challenging to guide and reflect as much as they would like, as everyday stressors are often a hinderance. Play in smaller groups with active and present adults is looked upon as a positive means of action to promote an inclusive environment for children who struggle in social situations.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Oppgavens problemstilling og formål	2
1.3 Begrepsavklaring	3
1.3.1 Inkludering og tidlig innsats	3
1.3.2 Utagerende atferd	4
1.3.3 Relasjonskompetanse	5
1.3.4 Barnehagens kvalitet	5
2.0 Teori og forskningsmessig forankring	6
2.1 Det sosiokulturelle læringsperspektivet	7
2.2.1 Å se barnet i ett systemperspektiv	7
2.2 Tidligere forskning	8
2.3 Utagerende atferd, samspillsvansker	10
2.4 Sosial kompetanse og relasjoner mellom barn – barn og voksne – barn	11
2.4.1 Sosial kompetanse	11
2.4.2 Relasjoner	12
2.4.3 Vennskap	14
2.5 Tilrettelegging for ett godt og inkluderende lekemiljø i barnehagen	15
2.6 Forebygging, inkludering og tidlig innsats i barnehagen	16
3.0 METODE	18
3.1 Forskningsdesign og metode	18
3.2 Vitenskapeteoretisk ståsted	19
3.1.2 Fenomenologi og hermeneutikk	20
3.2 Kvalitativ forskningsintervju	22
3.2.1 Det semistrukturerte intervjuet	22

3.2.3 Utforming av intervjuguide	23
3.2.4 Utvalg av informanter	23
3.2.5 Gjennomføring av intervjuene	24
3.3 Analyse av datamaterialet	26
3.3.1 Transkribering	27
3.3.2 Koding og kategorisering	27
3.4 Vurdering av studiens kvalitet.....	29
3.4.1 Validitet	29
3.4.2 Reliabilitet	30
3.4.3 Generalisering	31
3.5 Forskningsetikk	31
4.0 Resultater og analyse.....	32
4.1 Forebyggende tiltak.....	33
4.2 Relasjoner.....	36
4.3 Inkludering i fellesskapet	38
4.4 Voksenrollen og leken som metode	39
5.0 Drøfting	41
5.1 Barns samspillsvansker – pedagogenes erfaring og forståelse.....	41
5.2 Forebyggende tiltak.....	43
5.3 Relasjoner.....	47
5.3 Inkludering i fellesskapet	50
5.4 Voksenrollen og leken som metode	52
6.0 Oppsummering	55
6.1 Videre forskning.....	58
Litteraturliste	59
Vedlegg 1	63
Vedlegg 2	67
Vedlegg 3	69

1.0 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunn for valg av tema, oppgavens formål, samt oppgavens problemstilling.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne masteroppgaven er barn som utfordrer oss i hverdagen, og har vansker i samspillet med andre barn og voksne. Hvordan kan en som pedagog tilrettelegge for ett inkluderende fellesskap for alle barna på avdelingen? Rammeplanen for barnehagen sier om barnehagens verdigrunnlag; *«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»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

I mine mange år som pedagog i barnehage, opplever jeg blant mine kolleger en økende bekymring omkring barns vansker i samspill med barn og voksne. Dette har økt min nysgjerrighet rundt dette fenomenet og ett ønske om å forstå hvordan man på best mulig måte kan møte disse barna. Ofte ser en at barn med samspillsvansker kan havne litt utenfor eller bli sett på som «vanskelige», og atferden forsterkes gjerne ved at de søker mer negativ oppmerksomhet fra andre barn eller voksne. Barna strever med å skape gode relasjoner til andre barn og de voksne, men blir gjerne ikke forstått og sliter med å regulere følelsene. Møtene som skjer mellom barn – voksen vil kunne være grunnleggende for barnet, og den voksnes relasjonskompetanse vil bli utfordret. Jeg ønsker å finne ut hvilken kunnskap og forståelse pedagogene bør ha og har for å mestre å se bak atferden og tilrettelegge for gode utviklingsstøttene miljø for barna. Barna vil utfordre oss ulikt, av ulike grunner og til ulike tider, atferden skjer gjerne der følelser tar overhånd. I arbeidet med disse barna bør pedagogen rette oppmerksomheten mot egne reaksjoner og handlinger, og ha en forståelse av sin og andres relasjon til disse barna (Kinge, 2022).

Ifølge Statistisk sentralbyrå (hentet 2. februar 2023) gikk 93,4% av alle barn i Norge mellom 1-5 år i barnehage (SSB, 2023). Det vil si at nesten alle barn i Norge går i barnehage, og det pedagogiske tilbudet vil spille en viktig og avgjørende rolle i møte med det mangfold av barn som går i de ulike barnehagene. Personalet som jobber i barnehagene, har dermed ett viktig samfunnsmandat. De møter barna fra de er små og følger de gjennom de viktige tidlige årene i

deres utvikling. De innehar dermed ett felles ansvar for disse barna, som har krav på å bli møtt med respekt og annerkjennelse for den de er og den de skal utvikle seg til å bli.

Videre ønsker jeg å undersøke nærmere om en ved hjelp av lek og aktive, tilstedeværende voksne, kan bygge relasjoner og bidra til utvikling av barnas sosiale kompetanse. Leken blir gjerne anset som ett viktig område i barnehagens pedagogiske virksomhet, og ved å jobbe forebyggende kan en kunne forhindre at barna utvikler større vansker senere og hjelpe de med å gi de strategier de kan bruke. Som Østrem (2018) viser til i egen forskning, at når barna blir spurt om hva som er det viktigste i barnehagen, var svaret lek og vennskap.

I mitt arbeide har jeg møtt mange av disse barna som har vansker med samspill, danne relasjoner med andre barn og vite hvordan de skal regulere og sette ord på følelsene sine. Lund viser til to hovedretninger i forståelsen av barns atferd. Den ene er at problemet ligger i barnet. Den andre retningen viser til sammenhengen mellom barnet, relasjonene barnet er en del av og konteksten (Lund, 2012, s. 71). Det er dette jeg er opptatt av og ønsker utvikle mer kunnskap om.

1.2 Oppgavens problemstilling og formål

Formålet med denne masteroppgaven vil være å tilegne og utvikle kunnskap om hvordan pedagogen jobber og hvilke forebyggende tiltak som benyttes i arbeidet med barna, og i deres samspill med andre barn.

Problemstillingen jeg har kommet fram til er følgende:

Hvordan kan pedagogen bidra til å forebygge samspillsvansker i barnehagen?

Studien bygger på refleksjoner og opplevelser hos 5 pedagoger, som forteller om sine erfaringer med nevnte tema. Jeg har i studien ikke fokusert på de barna som allerede mottar spesialpedagogisk hjelp etter barnehageloven §31, og dermed allerede har vært igjennom utredning og kartlegging. Jeg er opptatt av ett større utvalg barn som kan utvise ulike symptomer på utagerende atferd, de kan ha mangelfulle erfaringer med sosialt samspill og trenge ekstra støtte. For å sikre en god utvikling er barna avhengige av god kvalitet i barnehagen og gode, støttende læringsmiljø skapt av pedagoger med kunnskap og kompetanse til å tilrettelegge for ett godt forebyggende miljø. Hvordan pedagogene i det daglige mestrer å møte disse barna som strever, men samtidig ta vare på helheten i barnegruppa kan oppleves overveldende og det vil være mange valg og vurderinger en må ta. Videre ønsker jeg å se

nærmere på pedagogens kunnskap og kompetanse om disse barna, da jeg erfarer at disse ofte havner utenfor leken og det fellesskapet som er mellom barna i barnehagen.

Jeg har valgt å rette fokuset mot voksenrollen i arbeidet med disse barna i denne studien. Dersom det kommer frem gode erfaringer og opplevelser knyttet opp mot pedagogenes arbeid i henhold til dette temaet, kan denne studien være nyttig for andre pedagoger som står over lignende utfordringer. På denne måten kan oppgaven gi økt kunnskap i arbeidet med disse barna slik at de utvikler gode samspill og blir sett på som gode ressurser i fellesskapet i barnehagen. Jeg vil allikevel også påpeke at i arbeidet med disse barna er ett godt foreldresamarbeid en viktig del at forebyggingen og den videre hjelpen barna behøver, men dette går jeg ikke nærmere inn på i denne oppgaven. Dette på grunn av oppgavens omfang.

For å operasjonalisere problemstillingen har jeg kommet fram til 2 forskningsspørsmål som kan bidra til å konkretisere problemstillingen min;

- Hva vektlegger du som pedagog i arbeidet med barn som viser samspillsvansker, for å sikre at de inkluderes i fellesskapet?

- Hvordan jobber du for å skape gode relasjoner mellom barn – barn og barn – voksne?

Forskningsspørsmålene belyses gjennom 5 hovedtema i intervjuguiden. Disse kommer jeg nærmere inn på under kapittel 3.2.3. Studien skal belyse hvordan pedagogene arbeider for å tilrettelegge for et inkluderende fellesskap og sikre gode relasjoner mellom voksne – barn og barn - barn. Det vil også være sentralt å se på ulike arbeidsmetoder og hvilken kompetanse de mener er viktig i møte med disse barna.

1.3 Begrepsavklaring

Jeg har i min søken funnet mange ulike begreper som utfyller hverandre innenfor dette fagfeltet. Jeg vil derfor redegjøre for de mest sentrale begrepene jeg har valgt å ta utgangspunkt i denne oppgaven, knyttet til studiens problemstilling. Henholdsvis inkludering og tidlig innsats, utagerende atferd, relasjonskompetanse og barnehagens kvalitet.

1.3.1 Inkludering og tidlig innsats

Mørland og Lyngseth (2022) viser til at målet med inkludering ikke er likhet, men variasjon og respekt for ulikhet. Dette er igjen en forutsetning for demokrati. Dette må alltid tilstrebes i en kontinuerlig forbedringsprosess og basere seg på gjensidighet. Videre hevder de at inkludering også innebærer differensiering. Alle barn er unike. Sett i barnehagesammenheng

betyr dette at tilbudet skal tilpasses hele barnegruppa. Barnehagen skal ta hensyn til det mangfoldet av barn som er gjennom individuelt tilpassede ordninger og fleksible løsninger. Medvirkning sees i sammenheng med inkludering og deltakelse, der det forebyggende arbeid i større grad rettes mot helheten i barnets miljø. Tidlig innsats vil knyttes til forebygging på det universelle nivået som omhandler alle barn. Sett i en pedagogisk sammenheng vil da tiltak og tilrettelegging omfavne alle barna i barnehagen. Inkludering handler således om å føle seg anerkjent og verdsatt for den en er i fellesskapet. Dette begrunnes med at gode barnehager der alle barn føler seg trygge, sett og inkludert vil være ett forebyggende tiltak i seg selv. Det å jobbe med tidlig innsats vil kreve pedagoger som er bevisste i sine faglige valg, evner å se hvert enkelt barn og bidra til å skape ett inkluderende miljø. Nordahl sier at; «*I barnehagen handler inkludering blant annet om å tilrettelegge for sosial deltagelse. Det krever at innholdet i barnehagen formidles på en måte som gjør at barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger*» (Nordahl, 2018, s. 52). Solli (2017) fant i sin forskning at personalet i barnehagen forbinder inkludering med barns vennskap, deltakelse, tilhørighet til aktivitetene i barnehagen med hensyn til lek og læring. Videre er de opptatt av den omsorgen barna kan vise til hverandre, og forholdet til andre barn blir sett på som viktig (Solli, 2017, s. 47). Ogden (2019) sier forskning bekrefter at barn vil være mer mottakelig for hjelp, enn ungdom, og at yngre barn vil ha mer utbytte av ulike hjelpetiltak og støtte enn eldre barn. Samtidig må en være bevisste på at atferden kan være ett uttrykk for modenhetsforskjeller hos barna (Ogden, 2019).

1.3.2 Utagerende atferd

Det finnes mange betegnelser på vansker i samspillet mellom barn og omgivelsene. I min forståelse av begrepet har jeg tatt utgangspunkt i de definisjoner som sier noe om hva barnets atferd kan være ett uttrykk for, og hvilken betydning det vil kunne ha på miljøet rundt. Jeg vil derfor i denne oppgaven benytte meg av begrepet samspillsvansker. Åmot (2019) beskriver samspillsvansker som ett større overbyggende begrep og knytter det til samspillsmestring/-ferdigheter, som igjen handler om sosial kompetanse. Videre mener hun en må se vanskene i lys av både det individuelle og sosiale perspektivet, da det handler om egenskaper i barnet og om de vanskene som oppstår i møte med miljøet rundt. Kinge (2022), Holland (2013), Drugli (2013) og Solli (2018) viser alle til omgivelsenes påvirkning på utagerende atferd. Studien har en systemteoretisk ramme der jeg har valgt å ta utgangspunkt i systemets påvirkning på individet. Atferdsvansker er sett i lys av denne teorien, med vekt på den voksnes rolle i relasjonen til barnet. Barnehagens miljø og personalet og barnet er i ett system med en

gjensidig påvirkning i positivt eller negativ retning (Holland, 2013). Sollesnes (2018) definerer vanskelig atferd slik: «*Vanskelig atferd hos barn er en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med*» (Sollesnes, 2018, s. 35).

Kinge (2022) sier at den utfordrende atferden skjer gjerne der følelser tar overhånd. Disse barna strever gjerne med tilpasning og sosial kontroll, mangler evne til å uttrykke egne følelser og behov på en måte som leder til forståelse, hjelp, veiledning og støtte (Kinge 2020, s. 32). Dette er vansker som blir definert som uakseptabel og/eller normbrytende atferd i barnehagen (Drugli, 2013, s. 135).

Videre i denne oppgaven vil jeg derfor bruke betegnelsen samspillsvansker.

1.3.3 Relasjonskompetanse

Jeg vil støtte meg til Öhmann (2020) som sier at kvaliteten på relasjonene vil utgjøre grunnlaget for barns utvikling, læring og velferd. Relasjoner handler om opplevelser av faktisk samspill og har to dimensjoner, en ytre og en indre. Der den ytre er den observerbare, møte mellom to mennesker. Den indre handler derimot om de involvertes følelser, forventninger og oppfatninger, som kobles til det ytre samspillet. Den ytre og den indre vil ha en gjensidig påvirkning. Relasjoner vil derfor alltid være relative, da de forandrer seg hele tiden. Ogden (2019) hevder at omsorgsfulle og stabile relasjoner vil påvirke barnets utvikling gjennom hele livet og sosiale relasjoner vil derfor være en viktig kvalitetsfaktor i barnehagen. Kinge (2020) viser til (Aubert & Bakke, 2008, s. 23) og definerer relasjonskompetanse slik; «*Relasjonskompetanse innebærer at den profesjonelle gjennom faglig kunnskap og menneskelig innsikt legger til rette for samhandlingssituasjoner som bidrar til å utløse og forsterke ressurser hos den hjelpesøkende*».

1.3.4 Barnehagens kvalitet

«*Bedre kvalitet på det ordinære tilbudet kan gi mindre behov for særskilte ordninger for enkeltbarn*» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Da jeg i oppgaven viser til viktigheten av barnehager av god kvalitet for barns utvikling, vil jeg nå kort vise til hvordan denne kvaliteten kan måles, og hva god kvalitet i barnehagen er.

Drugli & Lekhal (2020) hevder at det vil ikke være mulig å ha høy kvalitet i enhver situasjon gjennom hele dagen, noe som heller ikke ansees som nødvendig. Videre sier de at de ansatte bør reflektere rundt når dette er mulig og ha ett bevisst forhold til hva som skaper en god kvalitet, og at alle barna bør få muligheten til gode samspillserfaringer. Nordahl (2018) mener

det er for store kvalitetsforskjeller i barnehagene, og at da særlig de barna som kan ha behov for ekstra tilrettelegging er mer utsatt i barnehager av lav kvalitet. Kvalitet i barnehagen handler ifølge Ogden (2019) om struktur, prosess og resultater, og den forskning gjort i barnehagene senere år har særlig dreid seg om strukturkvalitet. Strukturkvalitet handler om det observerbare, altså om personalets kompetanse, gruppestørrelse, antall barn per voksen, strukturen i barnehagen. Bakgrunnen for dette henger nok sammen med at resultatene i slike målinger har økonomiske konsekvenser og gir indikatorer på hvordan en bør bygge opp barnehagene og avdelingene. Ifølge OECD rapporten fra 2010 (hentet i Ogden, 2019) synes det å være personalets kompetanse og voksentetthet som har den største betydningen for barnas trivsel og utvikling. Prosesskvalitet knyttes til kvalitetsindikatorer som samhandling, relasjoner, medvirkning og barnets trivsel, altså det barnet selv inngår i. Dette vil eksempelvis være relasjoner med barn og voksne og det pedagogiske innholdet. Det vil være grunn til å anta at en barnehage med god strukturell kvalitet vil ha gode forutsetninger for å skape gode forhold for prosessuell kvalitet (Nordahl, 2018).

2.0 Teori og forskningsmessig forankring

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for den teorien og forskningen jeg mener vil legge grunnlaget for min studie. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv som er rammen for studien, legger en vekt på at vi ikke bare formes av den kulturen vi omgir oss med, men at vi som subjekter og aktører vil påvirke den gjennom sosial praksis på mange plan. Herunder hva som skjer i det sosiale samspillet.

Kapittelet starter med å se på det sosiokulturelle perspektivet, og hvordan dette kan sees i lys av mitt prosjekt. Videre ser jeg på læring i ett systemperspektiv og hvordan barnehagen som system kan bidra til å skape ett forebyggende miljø for barnet. Dette da jeg i min studie er opptatt av pedagogens arbeidsmåter i barnehagen, der voksenrollen har en stor betydning i lys av sin rolle. Hvilke tiltak som settes inn og hva som vektlegges vil være pedagogens oppgave i lys av sin rolle. For å kunne få en bedre forståelse av hvilke utfordringer pedagogene står overfor, syntes det nødvendig å tydeliggjøre utfordringene til disse barna, og hva disse barna sliter med å mestre. Sosial kompetanse vil utfra dette aspektet være en vesentlig kompetanse å beherske i lys av disse vanskene. Da studiens hovedfokus er pedagogens erfaringer, vil det derfor også være relevant å se på teori innenfor relasjoner. Vennskapsbegrepet anså jeg som relevant i henhold til studien, da det kan knyttes til barnets opplevelse av felleskap og samhold. Dette velger jeg derfor også å belyse teori rundt dette.

2.1 Det sosiokulturelle læringsperspektivet

Det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på at læring skjer i det sosiale fellesskapet gjennom en gjensidig påvirkning ved å være aktive deltakere avhengig av hvilke redskaper vi har tilgang til. Sett i lys av denne studien vil en se på at barnet vil i samhandling med de voksne møte språklige uttrykk og væremåter som det vil kjenne seg igjen i og etter hvert ta over for eget bruk (Säljö, 2016). Albert Bandura (Bandura, 1977) sto bak teorien om self-efficacy (mestringstro). Sosial læringsteori er en psykologisk tilnærming som vektlegger kognitiv læring og andre kognitive prosesser i individets tilpasning til, og interaksjon med de sosiale omgivelser. Innenfor denne teorien fremheves det at sosial læring og utvikling foregår i stor grad i et fellesskap og i samhandling med andre. Ifølge Bandura er det tre komponenter som samhandler på en felles måte når det kommer til sosial læring. Disse tre komponentene er personen, miljøet og atferden. En lærer ved å observere omgivelsene og de menneskene en har rundt seg.

Ifølge Arnesen (2017, s. 30) kan begrepet gjerne brukes som betingelser for relasjonene som utvikles når vi snakker om inkludering i barnehagen. Begrepet omfatter ett bredt felt av teorier der utgangspunktet er at det finnes en sammenheng mellom mennesket, omverden, individ og kultur, der læring oppstår i en sosial og relasjonell sammenheng. I et sosiokulturelt perspektiv legges det altså vekt på at læring skjer i det sosiale fellesskapet med andre, og sammenhengen mellom barnet og omgivelsene rundt. Barnets atferd vil være påvirket av kontekst og relasjoner, og kan være ulik avhengig av hvem barnet omgås. Vygotskij er en viktig teoretiker innenfor denne teorien og hans tilnærming til læring er antagelsen om at utviklingen sees i lys av et sosialt, kulturelt perspektiv. Han mente at barns tenkning er et resultat av sosial virksomhet, og at leken har en stor betydning for barns utvikling (Lillemyr, 2020). Barnet blir en del av en verden som består av kommunikasjon med omgivelsene, denne kommunikasjonen skjer gjerne ved øyekontakt, berøring, latter og tale. Barnet blir her en del av et fellesskap bestående av ulike normer, regler, oppfatninger kunnskaper og forestillinger om verden (Säljö, s. 111). Mange barn vil i perioder ha utagerende atferd, for at disse problemene ikke skal vedvare hos barnet vil de trenge bevisste voksne som har kunnskap og kompetanse om hvordan man forebygger disse.

2.2.1 Å se barnet i ett systemperspektiv

Omgivelsene og miljøene rundt barnet, vil være med på å påvirke barnets atferd. Barnehagen er for mange barn en stor del av deres hverdag, hvordan barnehagen møter de utfordringene knyttet til disse barna vil ha innvirkning på deres videre utvikling. Mange barn vil i perioder

kunne ha utagerende atferd, for at disse problemene ikke skal feste seg hos barnet vil de trenge bevisste voksne som har kunnskap og kompetanse om hvordan man forebygger disse (Holland, 2013). Lund (2012) viser til sammenhengen mellom barnets atferd og de relasjonene barnet møter, og konteksten barnet er en del av. Det er ifølge Lund (2012) mye kunnskapsbasert forskning på miljø og hvordan barns atferd påvirkes av dette. Hvordan den voksne svarer på barnets atferd, vil påvirke atferden. Dermed blir vanskene til barnet vedlikeholdt og videreutviklet i samspill med omgivelsen rundt.

Holland (2013) viser til at et systemperspektiv vil gjøre det mulig å ha et skiftende perspektiv vekselvis fra helhet til deler og tilbake igjen. Man har ett vekselvis fokus på systemet som en helhet, og de individer som danner systemet. Altså en gjensidig påvirkning mellom individ og system. Videre viser Holland (2013) til at det vil være vanskelig å endre atferden hos andre, men at en ved en systemteoretisk tankegang er mer opptatt av å endre seg selv og dermed skape nye forutsetninger i relasjonene for å kunne handle annerledes neste gang. Ved å være en bevisst voksen vil en være klar over hvilke handlinger en selv gjør, vil kunne bidra til at barnet fortsetter og/eller endrer atferden. Voksenrollen vil derfor ha en avgjørende rolle i dette endringsskapende arbeidet, der den voksne har ansvaret for relasjonen (Holland, 2013). Tetzchner viser til studier gjort i barnets miljø og ens påvirkning i utvikling av temperamentet. Miljøer med høy grad av stress kan øke risikoen for utvikling av videre vansker, mens et miljø der de voksne tilpasser seg og hjelper barnet med å regulere seg vil kunne både hemme en negativ utvikling og også utnytte barnets temperament på en måte som fremmer en positiv utvikling (Tetzchner, 2019, s. 310-311).

2.2 Tidligere forskning

Jeg vil nå vise til ulik forskning som er gjort, og som jeg mener vil være relevante sett i lys av min studie. Dette da de belyser ulike aspekter ved barnehage som system, og barns atferdsvansker.

I sin rapport om kvalitet i barnehagen fra forskningsprosjektet *Gode barnehager for barn i Norge* (GoBaN) (Alvestad, et.al, 2019) fremhever forskerne betydningen av ett godt samarbeid mellom de pedagogiske lederne for faglig utvikling og et felles mål. Behovet for kompetanseheving fremmes, og utviklingen av faglige fellesskap løftes også fram. Videre viser den til at et ustabil personale vil kunne være problematisk både for pedagogisk planlegning og barnas trivsel. Rapporten problematiserer også til at det ikke er nok tid til felles diskusjon og refleksjon over faglige temaer. Kompetansehevingen bør være felles for

personalet og på denne måten sammen kan man diskutere og reflektere over egen praksis sett i lys av ny kunnskap. For å sikre barnehager av høy kvalitet er kompetanse trukket frem som en viktig faktor. Behov for kompetanseutvikling blant de ufaglærte i barnehagen vil derfor være en indikator når det gjelder kompetanseutvikling. Studien viser at pedagogiske ledere opplever at det er for lite tid til faglige temaer og felles refleksjoner under avdelingsmøtene. Pluess & Belsky (2009) fant gjennom sine studier i amerikanske barnehager at det kunne tyde på at barn som viste vanskelig temperament, kunne være spesielt sensitive for miljøforandringer. De viste til at disse barna hadde god effekt av barnehager av god kvalitet, men var i høyere risiko enn andre barn for en negativ utvikling hvis kvaliteten var dårlig. Vanskelig temperament menes herunder barn med lav tilpasningsevne, høy aktivitet og lav emosjonell regulering.

Schindler (Schindler et.al.2015) sin studie tyder på at barn i barnehager med ett større fokus på sosial og emosjonell utvikling, hadde lavere nivå av atferdsvansker. De viste videre til at strukturerte programmer som jobbet spesifikt med barns sosiale ferdigheter var mest effektive. Videre så de at ved å gjennom disse programmene kunne gi barna redskaper for hvordan de kunne gjenkjenne egne følelser og håndtere konflikter.

Yngve Rosell (2022) viser til i sin forskning betydningen av barnehagens ulike barnefellesskap og hvordan ekskludering innad i barnegruppen kan være en del av dette fellesskapet. I de ulike fellesskap innad i barnehagen, foregår hyppige skifter innad i grupperinger og kontinuerlige brudd og sosiale ekskluderinger. Hvordan barn mestrer ulike sosiale ekskluderinger, vil være en faktor inn i arbeidet med og det å forstå de ulike sosiale ekskluderinger som kan oppstå innad i de ulike barnefellesskap. Han peker videre på at trygghet og fremtidsutviklede erfaringer vil kunne bidra til at barna utvikler sosiale opplevelser og sosial mestring i ulike sosiale settinger. Begrepet sosial mestring vises til som ett behov for å høre til og ett ønske om å beskytte denne tilhørigheten. Videre sier han at det også kan være ett gjentakende mønster av hvem som blir inkludert og ekskludert. Barna trenger støtte til å få ulike og varierte samspillserfaringer. Videre viser observasjonene betydningen av bevissthet blant de ansatte rundt barnas sosiale posisjon innad på avdelingen, bevissthet om fellesskapets kommunikasjon og barnas sosiale lekkompetanse. De ansattes kompetanse om forståelse av dette og observasjon av det som skjer innad i fellesskapet vil ha betydning for videre arbeid med dette. Arbeidet bør ikke preges av brannslukking, men være en del av en reflekterende og inkluderende praksis blant de ansatte og barna.

I Fugelsnes (2022) sin artikkel viser hun til egen forskning om hvordan de ansatte i barnehagen legger til rette for barns muligheter til å erfare fellesskap og tilhørighet. De

ansatte bruker lek og felles aktiviteter for å skape felles utgangspunkt og like forutsetninger. Videre viser hun til at de ansatte skaper situasjoner ved å gjøre det det barnet holder på med attraktivt som ett virkemiddel i dette arbeidet. Studien fordrer til den ansattes rolle i dette arbeidet, ved at den ansatte har ansvar for tilrettelegging og å skape vilkår for barns fellesskap og tilhørighet. Jevnlig refleksjon nevnes som en viktig faktor.

I sin masteroppgave «se meg – før jeg slår» har Stefany Taule Lunde (2019) forsket på bruken av relasjonskompetanse blant de voksne, og hvordan de tar denne i bruk i arbeidet med barn som viser utfordrende atferd. Funnene her viser at hvordan atferden oppleves har sammenheng med den voksnes evne til å håndtere den. Studien peker også på manglende tid til enkelt barn og at det ikke er tilstrekkelig med voksne til å ta seg av disse barna slik de har behov for. Rammebetingelsene skaper altså begrensninger og utfordringer i arbeidet med disse barna og muligheten til å etablere gode stabile relasjoner.

2.3 Utagerende atferd, samspillsvansker

Jeg vil nå se på ulike definisjoner av barns atferd og hvordan man med ulik forståelse ser på barnets atferd. Mange barns atferdsvansker i barnehagen er ikke definert, og jeg har derfor valgt å fokusere på de barna som enda ikke har en diagnose, med en systematisk forståelse av vanskene. Det vil derfor være opp til barnehagepersonalet å definere hva som er vanskelig men normal atferd, og hva som betegnes som bekymringsfull, noe som kan oppleves som vanskelig. Hvordan disse barna blir møtt barnehagen vil defineres av hvordan en ser på utagerende atferd og hvordan den voksne møter disse barna. Ulike teoretiske retninger innad dette, vil være grunnleggende i møte med disse barna, da faktorene som forårsaker denne atferden ofte kan være ulike.

Barna som viser en utagerende atferd i barnehagen viser ofte en mangelfull sosial kompetanse, og denne kan være grunnlaget for barnets utagering, disse barna vil også gjerne ha ett mangelfullt eller begrenset repertoar når det gjelder å uttrykke seg (Barsøe, 2010, s. 26). Kvello (2018) viser til tre alvorlighetsgrader av atferdsvansker; lett grad, moderat grad og alvorlig grad. Sett i sammenheng med at denne studien omhandler barnehagealder, er det i dette tilfelle lett og moderat grad av atferd en kan relatere til utfra barnets alder og forutsetning. Alvorlig grad av atferdsvansker hevder Kvello en gjerne ser først i slutten av barneskolealder, og kan ofte være barn som enten ikke har fått hjelp tidligere eller ikke har profittert på den hjelpen som er gitt. Lett grad av atferdsvansker blir beskrevet som noen pedagoger vil kalle disiplinproblem, og er en aggresjonsform som indirekte er kombinert med proaktiv og reaktiv form. Moderat form har en direkte og indirekte aggresjon kombinert med

proaktiv og reaktiv form. Disse barna havner ofte i klammeri med andre barn, de mister besinnelsen og får gjerne en negativ rolle i det sosiale fellesskapet (Kvello, 2018). Ser man Kvellos definisjon av atferd i sammenheng med kunnskapsmålet om tidlig innsats, vil aktive voksne med gode tiltak kunne forhindre en alvorlig grad av atferdsvanske. Åmot (2019) sier at barn med samspillsvansker har behov for å ha personalet tettere på seg, og deres atferd blir dernest enda viktigere for disse barna. Personalet sees på som en trygghetsfaktor, og de vil måtte være sensitiv og oppmerksom for at de på denne måten kan gi barna den nødvendige støtten til rett tid og på rett måte.

2.4 Sosial kompetanse og relasjoner mellom barn – barn og voksne – barn

Jeg vil nå se på hva sosial kompetanse er, og hvorfor dette sees i sammenheng med barns atferd. Videre vil jeg se på relasjoner, da det innad i ett system dannes ulike relasjoner mellom aktørene og kvaliteten på dette vil ha en innvirkning. Personalet i barnehagen vil ha ett særdeles ansvar for å sikre dette, og kompetansen om dette vil være med på å heve kvaliteten i barnehagene. Avslutningsvis vil jeg si noe om vennskap og hvorfor dette er ett viktig ledd i å skape gode sosiale rammer for barnet. Vennskap for barn er viktig, og det å føle at man har noen å leke med vil bidra til å skape trygghet og en følelse av å bli verdsatt i fellesskapet.

2.4.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er ett begrep som defineres av flere. Sollesnes (2018) hevder sosial kompetanse kan fungere som en motvekt mot utagerende atferd og at kompetansen læres og utøves i samspill med andre. Sosial kompetanse kan fungere som en buffer mot utvikling av utagerende atferd, men vil ikke være en garanti mot at atferden oppstår. Ogden (2019) definerer sosial kompetanse slik; «*Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner*» (Ogden, 2019, s. 228). Definisjonen vektlegger det kompetente barnet som i sosiale samhandlinger med andre tilpasser seg og får venner, men på samme tid dekker ens egne sosiale behov. Atferden handler om å beherske de sosiale ferdigheter som det er behov for, for å kunne tilpasse seg i de ulike miljø barnet møter og oppnå ulike sosiale mål. Sosial kompetanse blir altså sett på som en tilpasningsevne der barnet ferdigheter og motivasjon tilpasser seg miljøet med de muligheter og forventinger som ligger til grunn (Ogden, 2019, s. 225-228). Holland (2013) sier vi kan se en klar sammenheng mellom problematferd og ett lavt sosialt kompetanse nivå. Videre hevder hun at sosial kompetanse ikke er medfødt, og vil heller ikke utvikles av seg selv. Den sosiale kompetansen forutsetter gode relasjoner til gode voksenmodeller og utvikles gjennom lek, litteratur, gode

vennerelasjoner og en aktiv voksenrolle. Å arbeide systematisk med opplegg rettet mot læring av sosial kompetanse, er påvist å ha god effekt når det gjelder atferden. Sosial kompetanse nevnes som noe av det viktigste et barn lærer seg i oppveksten (Holland, 2013). Også Drugli (2013) knytter atferdsvansker til sosial kompetanse. Hun viser til at sosial kompetanse er ett mer overordnet begrep enn sosiale ferdigheter, og et evaluerende begrep som baserer seg på vurderinger på om sosiale oppgaver vil være løst på en adekvat måte. Dette vil da vurderes av omgivelsene rundt og er gjerne basert på andres mening. Disse kriteriene vil dermed variere utfra situasjonen eller kontekst, som fører til at ulike situasjoner vil kreve av barnet ulik sosial kompetanse. Videre sier hun at det å gjenkjenne andres følelser er vil være en viktig faktor i utviklingen av den sosiale kompetansen. Dette ved at ved å fange opp andres emosjonelle uttrykk og forsøke å forstå de, vil en dermed selv kunne justere egen atferd til andre sin atferd.

2.4.2 Relasjoner

For små barn er god barnehagekvalitet gode relasjoner mellom den voksne og barnet. Relasjonene mellom voksen og barn er en av barnehagens viktigste ressurs i arbeidet med å fremme psykisk helse og livsmestring (Drugli & Lekhal, 2020, s. 115). Kinge (2022) viser til den voksnes ansvar i utviklingen av barnas relasjonskompetanse. Barna speiler seg i våre reaksjoner, blikk og tilbakemeldinger i møte med deres handlinger. Vi er med på å forme barnas opplevelse av seg selv. Barnas selvbilde og opplevelse av egen betydning for fellesskapet starter tidlig. Vi må lære barna å tro på seg selv, på egen verdi og utvikle tillit til egen mestringsevne. En trygg og god relasjon mellom barn og voksen oppstår gjerne ved at barnet føler at vi bryr oss om og med dem, og føler seg likt, der tilpasningen må komme fra den voksne. Den voksne må anerkjenne den andres opplevelse som sann, og la barnet eie sine opplevelser. Vi må ikke la egne følelser styre de valg vi tar i møte med barnets atferd, men styre oppmerksomheten mot barnets opplevelse og følelser av egen atferd (Kinge, 2022). I møte med barn med atferdsvansker vil det ofte kreve mer av den voksne, da det krever at en ser bak atferden til barnet og er sensitiv, viser forståelse og er lydhør i møte med disse barna. Et kjennetegn på gode relasjoner vil være en gjensidighet i samspillet og en anerkjennelse av barnet som den barnet er (Drugli & Lekhal, 2020). Öhmann (2021) sier at relasjoner handler om opplevelser av faktiske samspill med en ytre og en indre dimensjon, den observerbare og den ikke observerbare. Disse påvirker hverandre gjensidig, og skaper forutsetninger for både utvikling og læring. Disse relasjonene vil endres hele tiden. Videre bruker hun begrepet modellering, med en forståelse av at den voksne med sin måte å være på, modellerer

relasjoner seg imellom til barna. Ett barn vil ikke kunne forventes å kunne danne relasjon til alle barn i barnegruppen, men det må den voksne. Bevissthet i dette arbeidet og rundt det komplekse det er i de ulike interaksjonene må den voksne være seg bevisst på. Relasjoner på den måte ansees dermed som en avgjørende faktor i arbeidet med barn, og er av flere i senere tid omtalt som en viktig ferdighet å ha kunnskap om i arbeidet med barn. Kvaliteten på disse relasjonene vil i følge Öhmann (2021) utgjøre grunnlaget for barnets læring og velferd. Der Öhmann (2021) sier at forskning viser at betegnelsen «kan jeg være med», ett spørsmål en hører ofte i barnehagen og som også den voksne ofte kan oppmuntre til, ikke fører med seg den delaktigheten en skulle tro. Det er da heller det motsatte, barnet vil ofte bli avvist av de som allerede er innenfor dette fellesskapet. Barn med gode lekferdigheter vil heller bruke andre strategier for å komme inn i det pågående fellesskap (Öhmann, 2021, s. 11-13). Gode og stabile relasjoner hevder også Ogden er viktig for barns utvikling og dermed en viktig kvalitetsfaktor i barnehagen. Han hevder at det ikke er nok å bare tilbringe tid med andre barn, men at det må aktiv samhandling til for at barna skal blir sosialt akseptert blant de andre barna (Ogden, 2019, s. 64). Drugli & Lekhal sier at «*En av barnehagenes styrker er de store mulighetene for å tilrettelegge for lek, gode relasjoner mellom barna og inkludering i et fellesskap med jevnaldrende*» (Drugli & Lekhal, 2020, s. 133) Videre viser de til forskning som hevder at ca. 20% av relasjonene i barnehagen ikke er gode nok. En bør derfor på alle avdelinger sammen reflektere over kvaliteten på relasjonene en har til barna. En negativ relasjon mellom den voksne og barnet vil være en risikofaktor som kan hemme barnets psykiske helse. Metoder for felles refleksjon og å vurdere kvaliteten på relasjonene bør gjennomføres, som eksemplifiserer dette med blant annet fargekoding av barna som videre knyttet til hvilken relasjon det antas at en har til barnet. Med henholdsvis fargene, rød, gul og grønn, sett i sammenheng med hvilken relasjon en selv opplever å ha til barnet. Her er felles refleksjon i ettertid mellom de ansatte med på å skape en bevisstgjøring i det videre arbeidet. Det vil også være hensiktsmessig å øke forekomsten av positive interaksjoner mellom barna eller mellom den voksne og barnet, dette ved å legge til rette for positive samspillmuligheter (Drugli & Lekhal, 2020). I det kontinuerlige relasjonsarbeidet, vil det å hjelpe barnet å regulere, forstå og håndtere følelsene være en viktig prosess. Det å lære barnet å regulere følelsene og atferden i samhandling med andre er en utviklingsprosess som krever aktive voksne. De voksne må legge til rette for lekne, reflekterende, lydhøre og fellesskapsbyggende samspill med barna. Hvordan den voksne reagerer på barnets følelsesuttrykk og ivaretar deres følelser når disse følelsene blir for vanskelige for barnet å håndtere, er en viktig del av det å utvikle egen selvregulering (Öhmann, 2021, s. 177). Dette hevder også Sollesnes (2018) som

sier at en god og trygg tilknytningsprosess vil være en god første erfaring som videre kan utvides til relasjonserfaringer med andre. Voksenpersonens bidrag i denne prosessen vil være viktig for utviklingen. Disse erfaringene vil vi ta med oss når vi går inn i nye relasjoner. Barnets tilknytningsprosess vil dermed være viktig for hvordan barnet evner å møte nye relasjoner.

2.4.3 Vennskap

En av barnas viktigste arenaer for sosial utfoldelse hevder Ogden (2019) er vennskap. Her lærer barna grunnleggende sosiale ferdigheter, og de får praktisere det de kan. Venner vil kunne fungere som modeller og som en kilde til bekreftelse og sosial støtte, og behovet for venner vil derfor være en viktig drivkraft for den sosiale atferden. Videre hevder han at hvordan barnet kommer overens med andre barn vil kunne være en indikator på nåtidig og framtidig kompetanse (Ogden, 2019, s. 234). Vedeler (2007) finner at mangel på vennsksapsrelasjoner og aksept i grupper kan se ut til å korrelere med atferdsvansker, der vansker med sosial mestring starter tidlig og kan observeres i førskolealder. Sosial mestring handler om å mobilisere mestringsressurser, både personlige og ressurser i omgivelsene som kan gi sosial støtte. Vi har alle ett behov om å høre til og bli akseptert av omgivelsene rundt, og for å nå disse målene bruker en de ressurser og strategier en har til rådighet. For noen barn kan disse strategiene være vellykkede og oppnå det de ønsker, mens det hos andre barn kan være dårlige strategier i den gitte situasjon og fører til at barnet mislykkes.

Greve (2015) viser til vennskap gjennom ett barns perspektiv som noe som er av stor betydning. Dette også i ett nytteperspektiv i ett ledd av forhandlingene som kan oppstå i det å få være med i leken. Dette fører oss over i psykologen gjennom ett grunnleggende behov av det å høre til, og at det gjennom dette samspillet vil bidra til å styrke den sosiale kompetansen. I en barnehagehverdag vil det være en kontinuerlig forhandling om det å få være med i leken, om å føle seg inkludert og ikke ekskludert. Dette gjør at personalet alltid må vurdere hvordan de skal jobbe for at barna skal inkluderes. Når barna skaper noe sammen i ett felleskap, vil denne opplevelsen kunne være med å danne og skape en vennsksapsrelasjon. Sammen skaper de en opplevelse av mening. Vennskap kan også være ett forhandlingskort der det mellom barna handler om å få være med eller ikke, og de vil her beskytte denne skapte relasjonen i leken ved å hindre andre i å delta. Leken skaper da en felles opplevelse som igjen kan føre til et vennskap. I leken skaper barna en del regler for hva som er godtatt og ikke, der det å eksempelvis påføre andre fysisk smerte eller ødelegge pågående lek ikke godtas (Greve, 2015, s. 44 - 52). En av hovedutfordringene til barn med atferdsvansker er det å danne vennskap

viser forskning i følge Drugli (2012). Det å ikke ha venner vil gjøre barna triste og ensomme (Drugli, 2012, s. 69). Følelsen av å høre til vil være forskjellig, og en relasjon vil kunne oppleves meningsfull for noen uten at det defineres av de rundt. Betegnelsen å ha en venn kan altså oppleves ulikt, og en bør heller skape ett rom der alle barn har en opplevelse av å føle seg verdsatt (Greve, 2015). Også Lund (2012) viser til at barn som ikke har venner blir triste og ensomme, der forskning viser at dette er en av hovedutfordringene til barn med atferdsvansker (Lund, 2012, s. 69).

2.5 Tilrettelegging for ett godt og inkluderende lekemiljø i barnehagen

Jeg vil i dette kapittelet vise til hvordan en kan legge til rette i barnehagen for å sikre en god inkludering for alle barn, der leken vil trekkes frem som ett viktig virkemiddel. I Meld. St. 6 står det: «*Barnehagen skal gi det enkelte barnet et godt pedagogisk tilbud og bidra til en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek*» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 27). Videre viser den til at barnehagen skal sette i gang tiltak umiddelbart etter at en utfordring hos barnet har blitt avdekket.

«En av barnehagenes styrker er de store mulighetene for å tilrettelegge for lek, gode relasjoner mellom barna og inkludering i et fellesskap med jevnaldrende» (Drugli & Lekhal, 2020, s. 133). Öhman (2012) viser til at for barn er det å få være med å leke, like viktig som det er å få leke. Hun hevder at lek og læring er separate fenomener, men at de er så sammenvevde at det vil være vanskelig å kunne skille de fra hverandre. Kibsgaard (2015) hevder at dilemmaet for personalet vil være å finne balansen mellom å vite når en skal gripe inn å hindre ekskludering i leken, og bidra til inkludering. Bae (2018) sier at fordi det å få være med å leke, er det som er aller viktigst for barnet, vil det å stå utenfor være sårbart og kan føre til mistrivsel og ensomhet. Det å bli utestengt og ikke få delta i det fellesskapet leken er i barnehagen, kan føre til at barna videre risikerer å holdes utenfor fellesskapet og mobbing kan ta form.

Bevisstgjøring blant personalet av hva som inngår i lekende prosesser, og hvordan gi adekvat støtte til ett inkluderende lekemiljø vil være viktig. Øksnes (2010) drøfter leken flertydighet og hevder det er lett å ta for gitt tradisjonelle måter å forstå barns lek og dens formål. Øksnes (2010) peker på at barns lek ofte kan bli entydig og styrt av læring, og hevder det er viktig at barn i løpet av dagen må få lov til å være barn. Dette fordrer videre til at de ansatte reflekterer rundt hva lek er for dem og hvordan de forstår leken. På denne måten vil en ikke stivne i sin forestilling om lek, men ha en levende diskusjon om lekens betydning for barna. Der Öhmann (2012) hevder en slik refleksjon vil skape en bevisstgjøring rundt den forutinntatthet som finnes om lek, og hvordan dette vil påvirke ens eget syn på leken. Ifølge Ruud (2014) vil barn

som ikke får være med i leken stå i faresonen for å miste viktig sosial læring og en empatisk forståelse for andre. Evnen til konfliktløsning og hvilke strategier barna har for dette vil gjenspeiles i utviklingen av deres sosiale kompetanse. Konfliktløsningsstrategier er et tegn på god sosial kompetanse. Barn som bruker strategier der de ikke klarer å regulere følelsene sine og deretter eksploderer, vil ha viljen sin eller ødelegger for de andre, vil sjelden bli populære lekekamerater (Ruud, 2014, s. 21-22). Bae (2018) sier at når barna får uttale seg om hva som er viktig for deres trivsel, er relasjonen til personalet viktig. Barna ønsker at personalet skal være tilgjengelig, ha humor, være lekne og engasjerte. Barna ønsker å være med de voksne som anerkjenner lekens verdi. Det å stå utenfor ett samspill er ifølge Lund (2012) vondt for barna. Alle barn vil være sammen med andre i leken, og de sosiale behovene barnet har er viktige for utviklingen. Videre sier Lund (2012) at disse barna trenger tydelige voksne som er til stede, griper inn og veileder barna der det trengs og har ett reflektert forhold til hvordan de vil hjelpe. Hvis den voksne ikke vet hva den skal gjøre, må en samarbeide med de andre på avdelingen og sammen finne en løsning utfra barnas beste. Det handler om den voksnes tilstedeværelse og en veksling i det å la barnet prøve seg selv, og å ta kontroll over det som skjer i samspillet. For barn med nedsatt funksjonsevne vil barnehagens vektlegging på lek og sosialt samvær være viktig, dette vil gi utbytte til de andre barna. Barnehagen bør være en bidragsyter for at alle barn får anledning til å møte utfordringer og ta en del i leken og samspill med de andre barna. Dette vil gi barna opplevelser som bidrar til utvikling og læring. Barna skal av personalet sees på som en ressurs, samtidig som det skal legges til rette for å imøtekomme alle behov (Sjøvik, 2014). Østrem (2018) viser til i egen forskning elementer som kjennetegner barnehagens pedagogikk. Dette består i respekt for og ett ønske om å forstå barnet, oppmerksomt nærvær, aktiv involvering i relasjonen, det å se mulighetene i situasjonene og tydelige pedagogiske mål. Lek og vennskap er målet for barnehagelærerens handlinger. Videre hevder hun at lek og utvikling av vennskap, og det å fremme barns læring er en helhetlig tankegang som kjennetegner barnehagens tradisjon. For små barn er barnehagen ett møtested som rett og slett handler om felleskap mellom barn (Østrem, 2018, s. 23-26).

2.6 Forebygging, inkludering og tidlig innsats i barnehagen

Meld. St. 6 (2019-2020) viser til at barnehagen skal sette i gang tiltak umiddelbart etter at en utfordring hos barnet har blitt avdekket. Tidlig innsats (jf. kapittel 1.4) knyttes til det forebyggende arbeidet som omhandler alle barn. Forebygging, inkludering og tidlig innsats vil derfor gå noe i hverandre, noe jeg nå vil komme nærmere innpå i dette kapitlet.

I henhold til Rammeplanen (2017) skal barnehagen tilpasse det almenpedagogiske tilbudet ut fra enkeltbarnets behov og forutsetning. Rammeplanen legger altså vekt på at barn som trenger ekstra støtte, skal få tilbudet tilrettelagt slik at barnet opplever ett inkluderende og likeverdig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017). Nordahl (2018) mener at i barnehagen handler inkludering om tilrettelegging av og for sosial deltakelse. Herunder at personalet må formidle innholdet på en hensiktsmessig måte som gjør at barn kan delta ut fra sine behov og forutsetninger (Nordahl, 2018, s. 52). Mangfoldet i barnehagen er alle barna og en må verdsette hele variasjonen av barn som går her, ikke bare begrenses til de som har bestemte tiltak og individer med særskilte behov. Altså det må gis rom for forskjeller som forener og samler, og vi må anerkjenne at vi alle kan lære noe av hverandre (Arnesen, 2017, s. 24). Alle barn er unike, og vil på sine unike væremåter ha ulike ting å bidra til i gruppa på. Sjøvik (2014) viser til at tidlig innsats i barnehagen skal være en prioritering av forebyggende handling og en styrking av kjerneaktivitetene i barnehagen. Målet vil være at alle barn skal inkluderes så tidlig som mulig i gode samspills- og læringsprosesser, der personalet må gripe inn på en rask og adekvat måte når de ser behovet for det (Sjøvik, 2014, s. 54). Tidlig innsats forstås på den måte at tiltakene blir satt i gang raskt, slik at barnet tidlig får den hjelpen de trenger. Buli-Holmberg (2014) skiller mellom tidlig innsats og forebygging, der hun hevder at tidlig innsats handler om å komme inn på et tidlig tidspunkt i barnets utvikling når problemene oppstår. Forebygging handler mer primært om å komme inn før problemene oppstår, og her vil barnehagene ha en god mulighet da de kommer i kontakt med barna i en tidlig fase i livet. Barnehagene vektlegger særlig utvikling av barnas sosiale og språklige ferdigheter i samvær med andre barn på en sosial arena (Buli-Holmberg, 2012, s. 72). Videre sier hun at i en inkluderende barnehage vil det være viktig at personalet i barnehagen har kunnskaper om hvilke forebyggende tiltak som kan settes inn for å best mulig kunne møte barnas behov (Buli-Holmberg, 2014, s. 77). Dette innebærer at det kreves en kompetanse rundt barns sosiale læring og utvikling av personalet i barnehagen for å kunne lage, gjennomføre og evaluere gode, fungerende tiltak i henhold til barnets behov. Det vil derfor være viktig at personalets reaksjoner, tilbakemeldinger og tiltak er samkjørte og forutsigbare, da spesielt for disse barna. Dette da mulighetene for å påvirke utviklingen vil være større i barnehagen enn skolen (Ogden, 2019, s. 78). Gottvasli (2020) peker på betydningen av felles refleksjoner og erfaringsutveksling i personalgruppa som betydningsfull i arbeidet med å fremme en inkluderende barnehage. God kvalitet i barnehagen vil være påvirket av de strukturelle forhold som ligger til grunn. Dette vil gjerne være antall ansatte per barn, pedagogtetthet og stabile vikarer. Disse forholdene påvirker stabilitet, overskudd og ro, og tid.

Videre hevder han at tid er viktig da dette vil gi de ansatte mer overskudd til det enkelte barn, men også fordi tid gir grobunn for refleksjon over egen praksis og trivsel blant personalet. Dette vil for barna bety trygghet og mer nærhet.

3.0 METODE

Jeg vil i dette kapittelet belyse studiens forskningsdesign, se på valg av metode, samt vitenskapsteoretisk ståsted. Videre vil jeg redegjøre for det kvalitative forskningsintervju, samt beskrivelse av forberedelser til intervjuene og analyseprosessen. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for forholdet mellom reliabilitet, validitet og forskningsetiske vurderinger som er gjort i denne studien.

3.1 Forskningsdesign og metode

Studiens forskningsdesign vil hjelpe meg som forsker med å avgrense undersøkelsen i henhold til problemstillingen, valg av metode, samt begreper og teoretiske perspektiver som vil være relevante for studien. Disse tre delene av designet vil påvirke de funn og konklusjoner man kommer frem til. Et godt forskningsdesign vil følgelig gjenkjennes av at disse delene knyttes sammen på en god måte (Gleis & Sæther, 2021). I min studie har jeg valgt å benytte casedesign. Jeg vil videre redegjøre for valget av dette designet.

Studiens problemstilling dannet utgangspunkt for dette valget og er vanlig i kvalitative casestudies, der en gjerne ser på ett problem av generell interesse fra egen praksis (Johannessen et. al., 2021). Casestudies er ett dypdykk i situasjoner og hendelser, kan gi ny innsikt, og har som mål om å utvikle en bedre forståelse. Herunder min interesse om å utvikle ny kunnskap og en bredere forståelse om hvordan pedagoger tilrettelegger for barn med samspillsvansker i barnehagen. Interessen foreligger i det som foregår i miljøet, altså barnehagen, men også i forklaringer fra pedagogene på hvorfor disse hendelsene oppstår. Med dette som bakgrunn vil studiens design være en kvalitativ casestudie. Denne typen studie egner seg når en i prosessen anvender hvordan og hvorfor noe skjer, med videre spørsmål om forståelse; hva, hvorfor og hvordan. Hvordan noe fremkommer i den virkelige verden, med ett formål om å utvikle ny kunnskap eller forståelse. Problemstillingens første ord i denne studien er hvordan, og jeg ønsker videre å utvikle ny kunnskap om nevnte fenomen. Der en enkelcase design med ett unik tilfelle gir meg som forsker muligheten til å undersøke fenomenet barns

samspillsvansker fra flere sider. En holistisk studie med en analyseenhet vil passe til denne studien, da jeg analyserer 5 pedagogers erfaringer med ett fenomen. Pedagogene som har erfaring med dette fenomenet, vil følgelig sees på som analyseenheter.

For å finne svar på problemstillingen valgte jeg å gjennomføre et kvalitativt intervju. Dette da jeg som forsker var ute etter en detaljert og utfyllende informasjon om det fenomenet, herunder barns samspillsvansker, jeg forsker på. Johannssen et. al (2021) sier metoden er hensiktsmessig når man ønsker å forstå menneskers tanker og handlinger.

3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Anker viser til at en vitenskapsteoretisk posisjon vil gi ett rammeverk for hvordan vi forstår virkeligheten, og hvordan vi vitenskapelig sett skal få tilgang til denne (Anker, 2021, s. 47). “Et vitenskapssyn handler om hvordan vi forstår, forklarer eller nærmer oss den sosiale virkeligheten” (Brottveit, 2018, s. 16). Altså hvordan jeg gjennom min forskning kan bidra til en ny forståelse av eller forstå mer av den sosiale virkeligheten.

Rammen for denne studien har et konstruktivistisk utgangspunkt, da man innenfor en konstruktivistisk tilnærming tar utgangspunkt i at man ikke kan skille mellom objektet som studeres og den som studerer. Verden konstrueres gjennom våre handlinger, språk og gester. Ifølge Immanuel Kant er det eneste vi mennesker kan si noen om er hvordan vi oppfatter fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45-49). Jeg er i min studie opptatt av hvordan pedagoger oppfatter fenomenet samspillsvansker, og hvordan barnet lærer gjennom sosial samhandling med andre. Sosialkonstruktivismen legger vekt på en sosial konstruksjon av virkeligheten, der virkeligheten konstrueres i samspill og interaksjon med andre. Mening og forståelse er sentrale aspekter, der mening innebærer å gi to personer en felles forståelse. Innenfor denne retningen er man opptatt av at de ulike aktørene handler innenfor en kontekst, og for å undersøke et fenomen må en ta konteksten i betraktning (Anker, 2021). I min studie har jeg ikke sett på barnets vanske som noe som er iboende i barnet, men hvordan systemet rundt kan fokusere på ulike faktorer som kan gi barnet verktøy for å håndtere denne vansken. Den sosiale virkelighet er ikke konstant, men stadig i endring. Menneske som samhandlede aktører, vil skape en dynamikk som fører til at fenomener endrer seg over tid. Gjennom intervjuene i denne studien, ønsket jeg å skape ett nært forhold mellom meg og informantene der deres opplevelser og oppfatning av virkeligheten sto i fokus. Informantenes virkelighet vil avhenge av hvordan de tenker om den, og hvordan de forteller den videre gjennom intervjuene. Konteksten intervjuene skjer i og informantene vil sammen skape en mening. Jeg

prøver ikke finne en ferdig sannhet, men en forståelse av fenomenet barns samspillsvansker (Anker, 2020, s. 52-53).

Epistemologi innenfor et konstruktivistisk paradigme handler om at mennesker ikke konstruerer sine oppfatninger om verden alene, men i samspill med andre. I denne studien er jeg opptatt av hvordan pedagogene oppfatter og erfarer fenomenet samspillsvansker hos barn i barnehagen. Hvordan konstrueres den kunnskapen i samspillet mellom meg som forsker og informantene som deltar i denne forskningen. Hvordan jeg innhenter denne kunnskapen, og hvordan kunnskapen produseres i samspillet som oppstår mellom meg og deltakeren. Altså den kunnskapen mine informanter har om fenomenet innenfor den konteksten de har erfaringene. Herunder pedagogenes erfaringer i arbeidet med barna i barnehagene. En tar utgangspunkt i at mennesker konstruerer sine oppfatninger av verden i en interaksjon med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 91).

Det ontologiske innenfor dette paradigme, og innen kvalitativ forskning, tar utgangspunkt i virkeligheten som skapes eller konstrueres av forskeren og de som deltar i studien. Virkeligheten er altså konstruert av de som faktisk befinner seg i den nåværende situasjon (Guba & Lincoln, 1988, gjengitt i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Den sosiale virkelighet er ikke konstant, men stadig i endring. Menneske som samhandlede aktører, vil skape en dynamikk som fører til at fenomener endrer seg over tid. Kant hevdet at det vi kan si noe om er hvordan vi oppfatter fenomenet. Jeg som forsker bringer med meg mine opplevelser og erfaringer fra eget arbeid i barnehagen, dette vil jeg måtte reflektere rundt og være bevisst på under intervjuene.

3.1.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Jeg vil i denne studien posisjonere meg innenfor både fenomenologi og hermeneutikk. Videre i kapitlet vil jeg vise til hva som ligger til grunn for dette valget.

Jeg har en fenomenologisk tilnærming til studie, da jeg er opptatt av å utforske informantens opplevelse og finne mening i en beskrivelse av informantens livsverden og erfaringer. Ifølge Johannessen, et. al. (2021) er fenomenologi lærer om fenomenene og en fenomenologisk tilnærming handler om å utforske og beskrive menneskers og deres erfaring og forståelse av et fenomen. I denne studien vil det være pedagogens forståelse og erfaringer av og i arbeidet med barns samspillsvansker, og hvordan de legger til rette for ett inkluderende fellesskap for disse barna. Fenomenologi forstått i kvalitativ forskning handler om en interesse for å forstå

sosiale fenomener utfra aktørenes egne perspektiver, og deretter beskrive denne virkeligheten. Dette utfra en forståelse av at den virkelige verden er slik aktøren oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45). Fenomenet vil kunne oppleves individuelt ut fra informantenes interesser, bakgrunn og forståelse. Hvilken erfaring de ulike informantene har, hvilken virkelighetsoppfatning og forforståelse de har i henhold til det fenomenet studien etterspør vil påvirke resultatet. Dette vil derfor være av betydning når jeg gjør mine valg av informanter da jeg er opptatt av et fenomen. Følgelig vil det da være naturlig å spørre personer innenfor det fagfeltet jeg forsker på, herunder pedagoger i barnehagen. Ett holistisk enkel casesdesign med bruk av kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming gi meg mulighet til å kunne utforske, oppfatte og beskrive informantens erfaringer med forståelse av fenomenet jeg etterspør.

Utgangspunktet for studien er å finne mening i og ny kunnskap om hvordan arbeidet med barns samspillsvansker fungerer i det daglige arbeidet i barnehagen. Hermeneutikk handler om å fortolke og forstå meninger, der ulike meningsoppfatninger også vil kunne variere fra hvem som leser og tolker fenomenet. Den hermeneutiske tradisjonen hjelper oss å gjøre ulike fortolkninger, dette sett i lys av min analyse av de resultater jeg fikk fra intervjuene. Når jeg bearbeider datamaterialet i denne studien gjennom transkribering, vil det skifte fra muntlig form til skriftlig tekst. Dette danner grunnlaget for analysearbeidet. Jeg vil i disse tekstene gjøre en fortolkning av datamaterialet og lete etter meningen i teksten. Målet med studien er å utvikle ny kunnskap med utgangspunkt i studiens teori og empiri. Ifølge Dalland (2020) er den hermeneutiske tilnærmingen viktig for de som studerer mennesker, da det handler om å tolke og forstå grunnlaget for menneskets eksistens. Fortolkningen handler om å finne meningen. Ens forforståelse vil alltid være nødvendig for at en skal kunne finne mening. I denne studien har jeg gjort en fortolkning gjennom å være opptatt av ulike begreper og informantenes forståelse av disse valgte begrepene. Videre vil jeg gjennom å selv være pedagog med lang erfaring innenfor feltet, naturlig ha en forforståelse om temaet og fenomenet jeg spør etter. Denne forforståelsen vil det være vanskelig for meg å se bort fra når jeg gjennomfører forskningen, samtidig som denne forståelsen bevisstgjør meg så jeg vet hva jeg ønsker å se etter og forstå. Dette må jeg gjennom hele studien ha ett bevisst forhold til, slik at det ikke vil påvirke forskningen i for stor grad. Et viktig begrep innenfor hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel. Sirkelen peker på de forbindelsene som er mellom det som skal fortolkes, forskerens forforståelse og den sammenheng eller kontekst det fortolkes gjennom. Jeg tolker det informantene sier, men det er min fortolkning av materiale.

Jeg kan ikke si at dette er sånn, men dette er min fortolkning, jeg vil ha en forståelse av hva jeg skal se etter i den transkriberte teksten. Denne forståelsen kan av og til ikke gi mening til det informantene beskriver. Jeg må da gå tilbake for å se på helheten, for å kunne få en ny forståelse av det informanten sier. Jeg beveger meg altså i en kontinuerlig sirkel, frem og tilbake mellom deler og helheten. Som forsker vil en sjelden være stillestående, men alltid bevege seg videre i en spiralbevegelse (Gilje & Grimen, 2021).

3.2 Kvalitativ forskningsintervju

Kvale & Brinkmann (2019) betegner forskningsintervju som en søken etter å forstå verden og få frem betydningen av folks erfaringer og deres opplevelser sett ut fra intervjupersonens side. Videre hevder de at det er en profesjonell samtale som bygger på dagliglivet, det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom den som intervjuer og den intervjuede. En kvalitativ tilnærming i denne studien vil derfor egne seg da jeg som forsker er ute etter en detaljert og en utfyllende informasjon om det fenomenet, herunder barns samspillsvanser, jeg forsker på. Ser en dette i sammenheng med en holistisk enkel casestudie handler det om å se sammenhenger mellom informantens meninger og forståelse omkring fenomenet, da denne metoden er hensiktsmessig når man ønsker å forstå menneskers tanker og handlinger (Johannessen et. al., 2021). Dalland (2020) viser til at jeg som forsker må ta i bruk alle mine menneskelige og faglige ressurser, slik at jeg kan forstå situasjonen og hvordan jeg intervjuer. Samspillet mellom meg som intervjuer og informantene vil være avgjørende og grunnleggende for ett godt intervju. Problemstillingen i denne studien etterspør pedagogens erfaringer og forståelse av barns samspillsvanser og hva de ulike aktørene anser som viktig i møte med disse barna. Ny ervervet kunnskap vil kunne føre til økt forståelse for dette teamet både for informanten og andre innenfor samme kontekst. På bakgrunn av dette så jeg det mest hensiktsmessig for denne studien å benytte meg av denne metoden, både for å besvare oppgavens problemstilling, samt for å kunne utvikle og erverve ny kunnskap og forståelse rundt dette fenomenet.

3.2.1 Det semistrukturerte intervjuet

Når jeg gikk fram for å velge hvilken form for intervju jeg skulle benytte meg av, handlet det om intervjuets struktur og form, og jeg ønsket å kunne være åpen for endringer i intervju guidens spørsmål og rekkefølge. «*Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere*» (Johannessen et. al, 2021, s. 108). Intervjuguiden jeg laget i dette prosjektet består av ulike temaer jeg ønsker å

belyse. Videre var det viktig for meg at intervjuguiden ga meg rom til å kunne be informanten utdype nærmere der jeg så det vil kunne være relevant sett utfra problemstillingen. Postholm & Jacobsen (2018) sier at i et semistrukturert intervju skapes kunnskap i møte mellom forskeren og den som intervjuedes synspunkt, der forskeren er åpen for at forskningsdeltakerne kan bringe frem temaer som ikke er gitt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Ved å benytte meg av denne formen ville jeg kunne innhente mer kunnskap om holdninger og synspunkter den intervjuede hadde. Fenomenet, barns samspillsvansker, vil kunne bli belyst fra flere sider og med ulike innfallsvinkler. Samtidig som jeg vil kunne ivareta en felles struktur i de ulike intervjuene (Brottveit, 2018). Denne formen for intervju krever at jeg er lydhør og forberedt både i forkant og under selve intervjuet, og at jeg har evne til å tilegne meg den informasjonen som virker hensiktsmessig. Som ny i intervjurollen er det dermed viktig at jeg setter meg godt inn i en slik intervjuemetode. Utfra dette mener jeg denne typen intervju passer godt sett i lys av min studie og målsetting, og det jeg ønsker å oppnå gjennom intervjuet.

3.2.3 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden ble konkretisert med 5 hovedtema, for å på en best mulig måte å kunne komme inn på de viktigste områdene innenfor studien og kunne besvare problemstillingen (vedlegg 2). På denne måten ønsket jeg å oppnå at informantene kunne prate mest mulig fritt rundt de gitte tema, og selv dele sine erfaringer og refleksjoner. Dette var noe jeg anså som mest relevant, i henhold til problemstillingen, da jeg fikk informantens egen forståelse av de ulike tema og begreper. Dalland (2020) sier at en intervjuguide skal lede deg gjennom intervjuet, samt forberede deg faglig og mentalt. Intervjuguiden var dermed lagt opp slik at informantene skulle kunne fortelle fritt fra egne erfaringer og egen tolkning av temaet og begrepene. Johannessen, et. al (2021) viser til at dersom informanten bringer nye temaer på banen, så kan guiden endres (Johannessen, et. al, 2021). Da jeg ønsket informantenes egne perspektiver, var dette noe jeg som intervjuer ønsket muligheten av. Guiden er lagt opp med hjelpespørsmål, slik at jeg kunne følge opp hvis de ikke svarte utdypende nok i henhold til studien.

3.2.4 Utvalg av informanter

Kvale & Brinkmann (2019) viser til at i kvalitative intervjuundersøkelser vil antall informanter avhenge av formålet med undersøkelsen. Jeg må også ta studiens tid og ressurser i betraktning når jeg bestemmer antallet (Kvale & Brinkmann, 2019). Utvalg av informanter må også basere seg på studien design og metode. I prosessen rundt valget, ble det gjort det

Dalland (2020) kaller for et strategisk valg. Informantene ble valgt utfra kunnskap og erfaring innenfor feltet, og sett i lys av studiens problemstilling. Informantene ble rekruttert via kjente innenfor feltet, da jeg har arbeidet innenfor dette i mange år, og har dermed knyttet et nettverk. Informantene var ikke tidligere kollegaer, eller noen jeg har yrkesrelatert erfaring med. Videre ble informantene personlig rekruttert av meg, ved at jeg tok kontakt med de med spørsmål om de kunne tenke seg å delta i undersøkelsen. Mine refleksjoner rundt utvalget baserte seg på hvordan jeg på best mulig måte kunne besvare problemstillingen. Det var viktig at de hadde erfaring på minimum 4 år, da mye av det jeg var opptatt av handlet om erfaringer med temaet. Utvalget besto av 5 pedagoger, som alle per i dag jobber som pedagogiske ledere på sine avdelinger i hver sine barnehager. Antall deltakere ble satt utfra samtale med veileder, og 5 informanter ble ansett som nødvendig for å kunne få god nok innsikt i fenomenet. Det er både kommunale og private barnehager representert i utvalget. Dette så jeg som nødvendig for å kunne oppnå god innsikt i fenomenet sett fra pedagogens øyne sammen med deres opplevelser og erfaringer i arbeidet med disse barna.

Arbeidet med å finne informanter startet etter at jeg hadde fått godkjenning fra NSD, der det ble vurdert at behandlingen av personvern var i henhold til personvernlovgivningen (vedlegg 3) Jeg sendte deltakerne infoskriv om prosjektet i forkant, samt samtykkeskjema (vedlegg 1)

Utvalget presenteres slik:

Informant 1: Ferdig utdannet i 2013. Jobber på aldersblandet gruppe 1-6 år.

Informant 2: Ferdig utdannet i 2000. Jobber på aldersblandet gruppe 1-6 år.

Informant 3: Ferdig utdannet i 2005. Jobber på småbarns gruppe 1-3 år, 15 år tidligere på 1-6 år.

Informant 4: Ferdig utdannet i 2000. Jobber på aldersblandet gruppe 1-6 år.

Informant 5: Ferdig utdannet i 2014. Jobber på aldersblandet gruppe 1-6 år.

3.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Jeg gjennomførte først ett prøveintervju for å skaffe meg erfaring. Dette da jeg er helt ny i intervjurollen, og jeg ønsket å se om intervjuguiden la opp til den samtalen jeg så for meg og hvordan jeg fungerte som intervjuer. Den som ble intervjuet var en tidligere kollega, og en jeg følte meg trygg på ville gi meg de konstruktive tilbakemeldingene på selve intervjuet som jeg ønsket. Prøveintervjuet gjorde meg mer trygg på meg selv som intervjuer. Jeg fikk

tilbakemeldinger om å bli flinkere til å la informanten tenke gjennom svarene, altså la det være en stille pause hvis behov. Jeg tok derfor bort noen av støttespørsmålene, da de virket unødvendig, og kanskje noe masete, slik at jeg heller kunne legge opp til pauser underveis. Jeg fikk også testet ut lydopptak appen, da jeg aldri hadde brukt dette før, og sjekket hvordan jeg sendte lydopptaket videre til nettskjema.no i henhold til personvernloven. På denne måten ville det gjøre at jeg ble mer rolig under selve intervjuene, slik at jeg ikke trengte å la dette stresse meg.

Før gjennomføringen av intervjuene ble det sendt ut samtykkeskjema, samt informasjon om prosjektet (vedlegg 2). Intervjuguiden ble ikke delt ut på forhånd, da jeg ønsket informantenes spontane svar med tanker og erfaringer rundt de gitte tema. Da jeg er veldig engasjert i dette temaet, var jeg gjennom hele intervjuet veldig bevisst på å ikke delta selv med egne tanker og perspektiver. Jeg ønsket å legge til rette for at den intervjuede slappet av og dermed følte seg trygg til å dele egne erfaringer og opplevelser sett utfra de spørsmål som stilles. Intervjuene ble gjennomført hjemme hos meg for å skape like forhold for alle informantene. Johannessen, et. al (2021) viser til hvordan en kan skape en avslappet atmosfære under intervjuene og at intervjuene bør gjennomføres uten forstyrrelser. Jeg startet med å snakke om hverdagslige ting, for å prøve å skape gode relasjoner og som kunne gi en ramme med en god atmosfære.

Selve intervjuet startet med at jeg kort fortalte om meg selv, prosjektet og hva jeg ønsket å utvikle kunnskap om. Jeg informerte også om i starten at det var ikke rett og galt svar på spørsmålene, men at de skulle fortelle om egne tanker og opplevelser i forbindelse med de ulike begreper og temaer. Dette for å unngå at informantene opplevde at jeg var ute etter deres eksakte faglige kunnskaper om de ulike begrepene, altså som fakta spørsmål, og ikke deres erfaringer og tanker rundt dem. Dalland (2020) viser til at intervjueren legger ett godt grunnlag for selve intervjuet ved å være godt forberedt og gi den intervjuede god nok informasjon om prosjektet og hvilken hensikt en har med intervjuet. Jeg informerte også om at det ble tatt lydopptak underveis, slik at jeg som intervjuer da kunne ha mitt fokus på det den intervjuede fortalte. Det var viktig at jeg gjennom intervjuet prøvde skape en mening og forståelse i lys av studiens problemstilling utfra det som ble sagt underveis i intervjuet. Jeg stilte spørsmål som, «kan du utdype dette?», og «har du noen eksempler på dette?», for å sikre at informantene kom med nok utdypende svar. Da jeg er ny i intervjurollen, laget jeg meg på forhånd noen støttespørsmål jeg kunne stille underveis, hvis det syntes hensiktsmessig. Dette slik at jeg kunne slappe av under intervjuet og bruke min energi og oppmerksomhet på den intervjuede. Jeg var bevisst på kun å bruke støttespørsmålene hvis det var nødvendig, etter

erfaringen fra prøveintervjuet. Jeg var bevisst på stille pauser, der jeg lot informantene tenke igjennom de ulike begrepene, og det var gjerne her de kom med en del utdypende svar og eksempler. Jeg opplevde at informantene ble engasjert under intervjuene og flyten gikk veldig fint. Noen av informantene trengte noe mer oppfølging av støttespørsmål, mens hos andre gikk praten og flyten av seg selv. Dalland (2020) viser til at målet med intervjuet bør være at begge parter tilegner seg ny kunnskap eller videreutvikler seg gjennom en felles refleksjon. Alle informantene ble dermed avslutningsvis spurt om de hadde noe de ville tilføye, eller om det var noe annet viktig i henhold til temaet vi ikke hadde kommet inn på som de ønsket å utdype. Flere av informantene sa at dette var ett viktig tema som de jobbet aktivt med, og hele tiden søkte ny kunnskap om. Mange uttalte at intervjuet hadde skapt refleksjon og mange tanker, som de skulle ta med seg videre i arbeidet og drøfte videre med de andre kollegaene. Læringskurven gjennom intervjuene var bratt, men jeg hadde en opplevelse av å ha hatt en god progresjon fra det første intervjuet til det siste. Intervjuene ble avsluttet ved at jeg takket for deltakelsen, og at svarene deres var relevante og nyttige for studien min. Alle informantene var opptatt av om svarene deres var tydelige nok, og at jeg bare måtte ta kontakt om det var noe som trengtes mer utdypende svar på eller nærmere forklaringer. Vi samtalte videre litt om temaet og intervjuet, før vi avsluttet.

3.3 Analyse av datamaterialet

Jeg vil nå beskrive hva jeg gjorde med datamaterialet jeg samlet inn, hvordan jeg gikk fram i analysearbeidet, samt vise til føringer for transkribering, koding og kategorisering. Dalland (2020) sier at vi analyserer for å finne ut hva intervjuet handlet om, og vi tolker det for å finne en mening i informasjonen vi har fått. Intervjuguiden legger grunnlaget for analysearbeidet, der man har gjort seg tanker om hva man ønsker å vite mer om i henhold til problemstillingen. Postholm & Jacobsen (2018) viser til at det i mange tilfeller handler om å lete etter ett bestemt mønster, slik at jeg kan samle data materialet i ulike kategorier eller tema. I denne studien startet jeg med å lage meg kategorier etter temaene i intervjuguiden, men noen nye kategorier dukket opp utfra svarene. Analysen startet allerede under intervjuet når jeg samlet inn materialet, dette dannet grunnlaget for de oppfølgingsspørsmål jeg stilte underveis. I denne studien tok jeg utgangspunkt i intervjuguidens temaer. Jeg opplevde at informantene kom med mye interessant informasjon som jeg ønsket undersøke nærmere, men sett i lys av oppgavens omfang måtte legge bort. Dette førte til at jeg i begynnelsen laget meg flere kategorier enn intervjuguidens temaer, som jeg luket bort underveis i prosessen. Jeg valgte til slutt å holde meg til intervjuguidens temaer i kategorier, for å på best mulig måte holde den

røde tråden gjennom oppgaven. Videre hvordan koding prosessen ble gjennomført vil jeg komme nærmere inn på i kap. 3.3.2.

3.3.1 Transkribering

Kvale & Brinkmann (2019) forklarer at transkribering betyr å transformere, altså at en skifter fra en form til en annen. Gjennom transkriberingen blir intervjusamtalene strukturert, og på den måten egner de seg bedre for analyse. Denne strukturen er starten på selve analysearbeidet. Videre er transkripsjonen er en fortolkningsprosess der ulikhetene mellom tale språk og den skrevne teksten, kan skape utfordringer. Det vil derfor være vesentlig for meg å tenke igjennom disse på forhånd, før jeg begynner transkriberingen. Jeg var veldig usikker på om jeg skulle transkribere på bokmål eller dialekt, noe jeg tidlig i prosessen hadde i tankene. En avklaring av hvordan man har valgt å transkribere, hvordan intervjuene skal brukes og hva som kan være viktig å få med seg fra intervjuene bør tenkes igjennom på forhånd. Et intervju vil være ett samspill mellom intervjuer og den intervjuede, der både stemmeleie og kroppsspråk vil være gjeldende. Dette vil ikke komme frem i den skrevne teksten. Jeg opplevde at transkriberingen av intervjuene var tidskrevende, men samtidig var det en viktig del av det videre arbeidet videre med studien. Jeg hadde førstehåndserfaring med intervjuene, og kjente igjen det som ble fortalt. Jeg valgte å transkribere etter hvert intervju, da det fortsatt var friskt i minne, og skrev ned ordrett det som ble sagt. Det ble lagt inn pauser, latter og «eh»- er. Da Kvale & Brinkmann (2019) viser til de etiske spørsmålene ved transkribering, der informantens konfidensialitet bør tas høyde for, derfor valgte jeg først å transkribere på bokmål i stedet for dialekt for å sikre dette. Jeg oppdaget raskt at ord og uttrykk endret noe mening fra dialekten til bokmål, som kunne vise seg å ha betydning for videre analyse og meningsinnhold. Jeg valgte derfor å transkribere ordrett fra muntlig til skriftlig, og sikre anonymiteten til informantene ved å ta bort enkelte kjennetegn på steder som ble nevnt eller der de nevnte barnehagen ved navn. Jeg valgte å lytte til intervjuene to ganger, for å sikre at jeg hadde fått med meg alle detaljer. Informantene ble deretter omtalt som informant 1 – 5 i den videre analysen.

3.3.2 Koding og kategorisering

Jeg vil nå vise til hvordan jeg gikk fram for å kode og kategorisere datamaterialet. Jeg startet prosessen med å lese om ulike former og metoder, og fant deretter en metode jeg følte fungerte og som passet til studiens formål. I ett holistisk enkel casesdesign er det ønskelig å se informantene i form av analyseenheter. Informantens utsagn sees i sammenheng innenfor en

enkel case. «*Den vanligste formen for dataanalyse er å kode, eller kategorisere intervjuuttaleser*», (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 226). Gleiss & Sæther (2021) viser til at å kode handler om å dele opp intervjuene i mindre enheter og gi disse en kode. På denne måten kan kodene hjelpe oss i å sette ord på hva datamaterialet kan si noe om. I denne studien er det gjennomført det Anker (2020) kaller en abduktiv analyse. Kodingen beveger seg mellom det empiriske materiale og teorien. Kodene ble i min studie identifisert og konstruert dels gjennom det teoretiske rammeverket, dels gjennom forskningsspørsmålene og dels gjennom å jobbe med materialet (Anker, 2020, s. 79-80). Postholm & Jacobsen (2020) viser til at innenfor rammen av problemstillingen vil jeg som forsker møte datamaterialet med mine antakelser som er utviklet på grunnlag av profesjonelle og personlige erfaringer, i tillegg lesing av teori. Under analysen oppdaget jeg forhold som ikke var forventet på forhånd, og måtte lese ny teori på bakgrunn av dette. På denne måten var det hele tiden en pendling mellom de ulike elementene (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 142-143). Hovedkategoriene mine var de fem tema fra intervjuguiden, som var sett i lys av studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Disse temaene var de jeg anså som mest relevante og kunne besvare oppgavens problemstilling. Under kategoriseringen oppdaget jeg nye kategorier, som samsvarte bedre med det informantene fortalte, og disse valgte jeg å flytte til de nevnte kategoriene i intervjuguiden. Jeg benyttet meg i stor grad av det Strauss og Corbin viser til de 3 steg i analyseprosessen, åpen koding, aksial koding og selektiv koding (gjengitt i Postholm & Jacobsen, 2020). I den åpne kodingsfasen så jeg i de fem hovedtemaene flere fellestrekk med det informantene fortalte. Jeg laget meg ett system med store ark, for å bedre holde oversikt. Disse viste meg hvor de ulike kategoriene passet, utfra hva de ulike informantene sa i henhold til de ulike tema. Her brukte jeg tusjer med ulike farger, for å lettere holde system. Utsagnene ble skrevet i korte trekk, for å ha bedre oversikt. Jeg følte at jeg hadde god oversikt over datamateriale, da jeg leste gjennom transkripsjonene flere ganger. Allerede her satt jeg navn på kategorier jeg anså kunne bli sentrale videre i analysen. På denne måten ble analysematerialet mer oversiktlig og strukturert. Videre satt jeg disse i system, fargekodet dem og fant den aksiale kodingen, der en setter felles tema i samme kategori. Her utviklet jeg subkategoriene som knyttet sammenhenger med det som ble de nye kategoriene. Jeg måtte lese gjennom dette materiale flere ganger, for å klare å sette de rette emner og sitater til de rette kategoriene. Videre så jeg på sammenhenger og brudd, og fant nye koder. På denne måten ønsket jeg å få frem likheter og variasjoner i svarene til informantene, og finne meningen i datamaterialet jeg hadde samlet inn. Jeg håpet at dette kunne gi meg mening og at

en kunne trekke konklusjoner i analysen sett opp mot problemstillingen og videre i drøftingen.

3.4 Vurdering av studiens kvalitet

Sæther & Gleiss (2021) sier at reliabilitet og validitet er begreper som brukes for å vurdere kvaliteten på forskningen. Ved å benytte seg av disse begrepene prøver man å etablere kriterier for hva som kan kjennetegne god forskning. Kvale & Brinkmann (2019) viser til at spørsmål om studiens validitet og reliabilitet gjerne går utover tekniske eller begrepsmessige problemer innen intervjuforskning. Det vil ofte kunne reise noen epistemologiske spørsmål om kunnskapens objektivitet, og om kunnskapen produsert via intervju vil være objektiv.

Videre vil jeg vurdere studiens kvalitet, og beskrive åpent de valg som er gjort i prosessen. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for etiske refleksjoner sett i lys av studien.

3.4.1 Validitet

Kvale & Brinkmann (2019) sier at validitet handler om studiens gyldighet og om metoden som er brukt egner seg til å undersøke det som er ment å undersøke. De hevder at validiteten bør prege alle fasene i forskningsarbeidet. Ser man det i sammenheng med min studie, vil en se på om mine intervjuer egnet for å belyse det fenomenet som jeg ønsker en bredere forståelse av. Har jeg lyktes å få fram pedagogenes erfaringer og beskrivelser av inkludering av barn som viser samspillsvanser godt nok, vil være et spørsmål for studiens validitet. Innenfor sosialkonstruktivistisk tradisjon vil man altså være opptatt av sammenhengen mellom problemstilling, datamateriale og konklusjoner. Herunder hvor informantenes perspektiver på det en forsker på og forskerens fortolkninger av datamaterialet er i søkelyset, heller en kontroll av om funnene er korrekte (Sæther & Gleiss, 2021). For å kunne sikre studiens validitet har jeg redegjort for metodiske valg som er gjort i studien, kriterier for utvalg og bakgrunn for analyse og kategorisering. Dette for å skape det Kvale & Brinkmann (2019) kaller transparens i oppgaven. Johannessen, et al. (2021) viser til at en problemstilling gjøres forskbar ved at en angir hvilke data som er aktuell å samle inn. Operasjonalisering handler om prosessen fra det generelle til det konkrete, dette kan være en teori eller ett begrep hvor en videre må finne konkrete indikatorer på det teoretiske begrepet eller fenomenet. Som forsker må en, kunne avgrense det området en har i fokus.

Selv om en ikke har bred erfaring med den valgte metoden, viser Kvale & Brinkmann (2019) til at man likevel kan sikre god validitet. En vil begynne med valg av tema, der en videre jobber med problemstillingen sett i lys av aktuell teori. Jeg må planlegge og gjøre vurderinger

for valg av metode, samt etiske overveielser. Intervjuene bør gjøres med grundig utspørring og jeg bør sikre forståelsen og meningen med svarene til informantene. Analysen bør sikre at det jeg har spurt etter i intervjuene, vil samsvare med det jeg ønsker å vite mer om, og videre om ens fortolkninger er troverdige. Videre under transkriberingen må jeg som forsker være bevisst på at det muntlige språket skal overføres til skriftlig form. I denne studien har jeg valgt å transkribere ordrett det som ble sagt. Jeg hadde videre hele tiden en vurdering for å sikre informantens anonymitet, selv om ikke alle informantene hadde samme dialekt, for å sikre at meningen kom frem i teksten. Dalland (2020) viser til at de endelige resultatene må være dekkende og beskrivende og det siste en kontrollerer. I drøftingen vil bruken av aktuell teori og forskning bidra til å støtte opp om studiens validitet. Sett i lys av denne studien er det forsøkt gjort grundige redegjørelser for de valg som er gjort gjennom hele oppgaven.

3.4.2 Reliabilitet

Dalland (2020) sier at reliabilitet dreier seg om arbeidet ditt er til å stole på, og er satt som ett kriterium for kvalitet i forskingsarbeidet. Dette ved å reflektere rundt hvorfor du har valgt å forske på nettopp dette, redegjøre for hva vil skal bruke resultatet til, samt fortelle om din bakgrunn som forsker. Leseren må også få innsikt i de valg som er gjort, hvordan en har samlet inn data, og eventuelle feilkilder. På denne måten gir en leseren mulighet til å kunne vurdere vår pålitelighet. Kvale & Brinkmann (2019) viser til at det handler om forskningsresultatets konsistens og troverdighet. Forutsetningene for at mitt arbeide er av god reliabilitet er altså at leseren skal kunne vurdere den prosessen som er gjort i studien. Jeg har derfor gjort ett forsøk på å beskrive grundig de valg som er gjort gjennom hele prosessen. Jeg har også lagt ved intervjuguiden som var mitt utgangspunkt for intervjuene jeg gjennomførte. På denne måten får leseren ett innblikk i hvordan intervjuene ble gjennomført, samt kan skape seg en forståelse av samtalens temaer. Nå stilte jeg en del oppfølgingsspørsmål utfra det informanten fortalte der jeg følte det belyste studiens tema, noe som ikke kommer frem i intervjuguiden. Dette bør leseren være oppmerksom på. Disse spørsmålene varierte utfra informantens utsagn. Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) vil det kunne være av avgjørende betydning om jeg som forsker klarer å presentere den empirien jeg faktisk har funnet, og da at den ikke fremstilles mer av en slik art av det jeg ønsket å finne. Videre vil det ikke kunne garanteres at informantene ikke bli påvirket av meg som intervjuer og de spørsmål jeg stilte, men jeg fikk inntrykk av at dette var ett tema de var engasjerte i og gav stort sett utfyllende svar på de spørsmål som ble stilt. Jeg satt også igjen med det inntrykket av at svarene kom fra egne erfaringer, og ikke det de trodde jeg ønsket å høre. Men hvert enkelt intervju var ulikt og

kontekstavhengig, og dermed kan ikke det samme intervjuet gjenskapes. For å styrke reliabiliteten har jeg derfor forsøkt å vise åpenhet i alle leddene i forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2020).

3.4.3 Generalisering

Kvale & Brinkmann (2019) viser til at dersom resultatene fra intervjuene kan vurderes som rimelig pålitelige og gyldig, gjenstår det om det kan overføres til lignende intervjupersoner. Altså kan de generaliseres til lignende situasjoner, og vi danner oss en forventning om det kommer til å skje i andre lignende situasjoner eller med andre personer. Videre sier de at det ofte i intervjusituasjoner er for få deltakere at resultatene kan generaliseres. Temaet i denne studien er et samfunnsaktuelt tema i en barnehage, og en vil kunne anta at funnene kan være gjenkjennbare og aktuelle for andre som jobber med barn i barnehage. Kvale & Brinkmann (2019) viser til det som kalles analytisk generalisering der funnene kan brukes som ett bidrag til lignende situasjoner. Denne studien vil dermed kunne være et viktig bidrag til det store mangfold av kunnskap som omhandler inkludering av barn med samspillsvansker. Det vil derfor være avgjørende for studiens generalisering at studiens funn er relevante, som igjen vil avhenge av mine beskrivelser av funnene.

3.5 Forskningsetikk

En intervjuundersøkelse er ifølge Kvale & Brinkmann (2019) en moralsk undersøkelse, der det vil være moralske spørsmål knyttet til intervjuundersøkelsens midler og mål. Det som skjer under gjennomføringen av intervjuet vil påvirkes av det menneskelige samspillet. Den kunnskapen som produseres her, vil igjen kunne påvirke vårt syn på menneskets situasjon. Det vil derfor gjerne gjennom hele undersøkelsen dukke opp moralske og etiske spørsmål som vil kunne prege forløpet. Jeg har derfor vært opptatt av at informantene beskyttes gjennom etiske og juridiske overveielser gjennom hele forskningsprosessen. Jeg startet tidlig med å sette meg inn i hvordan dette skulle gjennomføres, og startet med at jeg meldte prosjektet inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Her ble forskningsundersøkelsen vurdert og godkjent av NSD (vedlegg 3). Da jeg fikk denne godkjenningen startet prosessen med å finne informanter. Dalland (2020) viser til at forskningsetikk handler om å ivareta personvernet og sikre at de som deltar i forskningen ikke blir påført skade eller unødvendige belastninger. Den kunnskapen vi ønsker å utvikle eller få innsikt i, må ikke skje på bekostning av enkeltpersoners integritet og velferd. Jeg var derfor opptatt av å informere informantene om at det var deres levde erfaringer jeg var ute etter, og

ikke deres teoretiske kunnskap om gitte tema. I denne studien er personvernopplysninger som alder, kjønn, arbeidssted og bosted ikke tatt med i intervjuet, da jeg ikke anså det som relevant sett i lys av problemstillingen. Informantene signerte samtykkeskjema med informasjon om studiens formål, hvem som har tilgang til informasjonen, hvordan resultatene skal brukes, at det er frivillig å delta, samt retten til å trekke seg. De ble også opplyst om at det under intervjuene ville bli brukt lydopptaker i form av diktafon app på telefonen, der lydopptaket ble sendt til nettskjema.no for oppbevaring rett etter intervjuet ble avsluttet. Disse blir slettet ved prosjektets slutt. Av hensyn til informantenes anonymitet, ble ikke navnene deres nevnt. De ble omtalt som informant 1,2 også videre. Intervjuene ble senere transkribert fra muntlig til skriftlig form. Her ble det transkriberingen gjort på informantens dialekt, da jeg opplevde å miste noe mening, betydning og uttrykk ved å oversette til bokmål. Dette valget ble det gjort etiske refleksjoner rundt, da jeg startet med å transkribere på bokmål for å sikre informantens anonymitet. Jeg kom fram til at jeg likevel kunne sikre informantens anonymitet, da de alle hadde ulike dialekter med noe lik uttale.

4.0 Resultater og analyse

Jeg vil nå presentere de resultater som ble samlet inn gjennom intervjuene. Jeg vil i denne delen kun vise til pedagogenes opplevelser og meninger, gjennom sitater og beskrivelser av det de fortalte. Som beskrevet i metodekapittelet ble intervjuene gjennomført uten store vanskeligheter. Under gjennomføringen av intervjuene ble det tatt lydopptak ved bruk av diktafon app, disse ble lagret på nettskjema.no, og etter hvert transkribert til tekst. De transkriberte tekstene ble deretter analysert og delt opp i kategorier. Disse kategoriene ble knyttet til studiens forskningsspørsmål, og satt i sammenheng med intervjuguidens temaer. Temaene omhandlet følgende; forebyggende tiltak og tilrettelegging, relasjoner, inkludering i fellesskapet, voksenrollen og leken som metode. Videre i analysen blir disse kategoriene fulgt. Noen av svarene pedagogene kom med, går noe i hverandre og noen av svarene kan brukes i flere kategorier. Jeg velger derfor å plassere de i den kategorien jeg tenker de vil ha best betydning for å svare studiens problemstilling. Jeg vil først kort presentere hva de ulike informantene legger i begrepet barns samspillsvansker, da det er disse barna det gjennom hele analysen refereres til.

Forståelsen av begrepet barns samspillsvansker

Alle informantene hadde ganske like tanker rundt hvilke utfordringer barna viste i det sosiale samspillet. Leken ble av flere nevnt som utfordrende for barna, og det å bygge relasjoner med andre barn. Informant 1: «*da tenke æ at det e unga som i møte med andre barn eller voksne,*

kan ha utfordringer i den relasjonen. At leken kan bli vanskelig. At de ikke helt klarer finne nøkkelen til korsn man kan fungere godt sammen». Informant 2: «Da tenk æ på de som slit, som ikke helt får til den sosiale interaksjonen med de andre. At de ikke får til korsn vi skal vær i lag med andre. Det treng ikke bare vær i leken, det kan og vær korsn vi snakka med hverandre, korsn man tar kontakt, korsn man svara. Det med vennskap». Informant 3: «At man har vanska med å kom inn i samspill med andre. Ikke kunne lekesignalan, ikke kunne late som lek. Ja, vanskelig med å få innpass i lek og samspill med de andre. At de treng hjelp til å få brutt de her dårlige mønsteran, hjelp til å forstå leken». Informantene sa også at det gjerne kunne oppstå konflikter rundt disse barna, der samspillet skapte uforutsigbare rammer også for barna rundt. Informant 4: «Da tenk æ jo at noen har problema med å vær i lamme andre – kanskje e god på å lek, eller gjør ting for sæ sjøl, men når man skal vær i lamme andre blir det bare tull. Det blir krangling om leka, det blir konflikta, de sier stygge ting til hverandre, kanskje det blir slåing, kloring». Informant 5 sier om disse barna: «De havner i konflikter med andre. Konflikter som ofte kan eskalere i at barna er fysiske. Slår og sparker, og de kan bli veldig urolige. Hører ikke etter de voksne. De kan bli veldig urolige i leken, løpe rundt. Ødelegge for andre, kaste leker. Også i enkelte tilfeller vil det jo være sånn at de andre barna ikke tørr å ha med disse i leken, for at det hender eller det ender negativt da. At de da blir litt uttafor. Og også kan de få de derre litt kjedelige rollene i leken hele tiden». Informantene beskriver alle barn som virker å ha vansker i det som kan betegnes som det sosiale fellesskapet i barnehagen. Lek uten konflikt, å ha venner, skape positive relasjoner med andre virker å være fellesbetegnelser.

4.1 Forebyggende tiltak

Alle informantene gav uttrykk for viktigheten av å skape ett forebyggende miljø på avdelingen og dette var ett mål de hele tiden strebet etter. «Vi må grip inn så tidlig som mulig, for å få hjelpa inn. For å få veileda de, og for å få gjort nokka. Uansett ka det e», informant 2. De la vekt på viktigheten av at de voksne er til stede og ser og observerer barna, ikke bare i samspill med andre barn, men i alle deler av hverdagsaktivitetene gjennom barnehagedagen. Informant 2 viste til at det ville ikke være tilstrekkelig forebygging å bare ha en lekegruppe på 15 minutter hvis barnet viser utfordringer i samspillet med de andre barna. Hun vektla at sosiale interaksjoner finner vi i flere situasjoner gjennom dagen, og de voksne måtte være i ett aktivt samspill med barna og veilede de der det var nødvendig. «Forebygginga e jo at vi e der. For æ må jo vær der, for da kan æ veilede de og hjelp de», informant 2. Videre sier hun at gjennom aktiv forebygging og bevissthet fra den voksne, kan man hjelpe barna med å

utvikle den sosiale kompetansen. Veiledning av barna og felles refleksjoner ble også av flere nevnt. Her nevnes også ulikt materiale som brukes, som bøker om følelser, bruk av ulike følelsesdukker, og flere typer ferdigmateriell med situasjonsbilder av kjente hverdagssituasjoner ble brukt som utgangspunkt for felles refleksjon med barna. *«Æ har veldig trua på det og bruk bøker. Eksempelvis Karsten og Petra bøker, bruk de og snakk om det. Ikke bare les boka, men bearbeid det med ungan. Og bruk av følelsesdukka der man endra litt på stemmen om man e lei sæ eller sint, for å vis ulike følelsa, og programma som «steg for steg». Med bilda av unga som vis ulike følelsa», Informant 3.* På denne måten forteller de at man også leke med barna og her hjelpe de gjennom leken å håndtere ulike følelser som kan oppstå ved å bruke kjente hverdagssituasjoner. Alle informantene trekker frem viktigheten av å jobbe tett på barna som viser samspillvansker. Disse barna har gjerne en utagerende atferd, som ofte går utover de rundt seg. Det å følge barna tett nevner alle informantene som ett av de viktigste tiltakene med tanke på forebygging. Fordeling av barna i mindre grupper, slik at det blir mer oversiktlig for barna. På denne måten opplever de mindre konflikter, da spesielt for de barna som viser en mer utagerende atferd. Dette da disse barna gjerne trenger tettere oppfølging og veiledning. Dette blir forklart med at de da kan forhindre en del situasjoner som kan oppstå, da de kjenner barna godt og vet når de må gripe inn. *«Det å prøv å være til stede, se, observer og vær der ungan e. Fordel de på rom, lag små grupper, sånn at man klar å se korsn ungan e mot hverandre. Da fanga man dette lettest opp tenker æ», Informant 4.*

«Æ e veldig fan av det og vær tett på. Den e æ veldig opptatt av. For da får man sett så mye mer. Bare med å sitt i en krok når ungan leka, også bare følg med», Informant 3.

Informantene legger også vekt på viktigheten av at de voksne på avdelingen prioriterer tid til felles refleksjoner, både i hverdagen og på avdelingsmøter. Dette blir gjort noe ulikt i de ulike barnehagene, noen har på kveldstid og noen på dagtid. De som gjennomfører møter på dagtid, viser noe frustrasjon over at dette ikke alltid blir gjennomført på grunn av sykdom og andre ting i hverdagen som kan komme i veien. *«Æ tenke det heng litt sammen med at vi har det litt for travelt i hverdagen», informant 1.* Pedagogene kan oppleve at tiden ikke alltid strekker til, selv om de ofte vet hva som trengs å gjøre i arbeidet med disse barna. Det å kunne bruke sin faglige kompetanse til å veilede assistentene sine og skape en bevissthet hos dem var flere opptatte av. Informant 3 sa hun selv ofte satt i gang med ulike tiltak, og på den måten med sin faglige bakgrunn kunne sikre at tiltakene kom barnet til gode slik de var tenkt. Videre veiledet hun assistentene og drøftet med dem hva som fungerte og ikke. Lite ressurser og fravær i personalgruppa fører til slitasje på voksne og barn i lengden, hevdet flere av informantene. Ett

godt samarbeid mellom de ansatte på avdelingen vil være en viktig faktor i møte de disse barna sier de. Pedagogene uttrykker alle viktigheten av at de deler av sine erfaringer og kompetanse, på denne måten skapes det refleksjon og bevisstgjøring hos personalet. «*Æ tenke jo at mye av den jobben vi gjør skal jo vær å veilede det øvrige personalet på avdelingen. Og at æ, ja, det kjenne æ egentlig på at æ skulle ønsk vi hadde mer tid til å gjør. Og det å samkjøre oss litt mer. Og det i møte med den her gruppa med sånne barn, så e det jo kjempeviktig*», Informant 1. Videre sies det; «*Men hadde vi hatt litt mer kapasitet til å veilede og være i forkant. Så trur æ vi kunne unngått mye og at ungan ville kommet bedre ut av det*». Informant 3 uttrykker at hun gjerne skulle hatt mer tid til avdelingsmøter; «*det har med tid, sykefravær og diverse utfordringer på avdelingen å gjøre*». Mye av veiledningen skjer da i hverdagen, gjerne når situasjoner har oppstått, der de sammen med assistentene reflekterer om hva som skjedde i situasjonen. «*At vi deler refleksjoner med kverandre. Og at vi gjør oss noen tanka, både med ka er foranledninga, ka bunna det her egentlig i?*», Informant 1. Informant 2 vektlegger også avdelingsmøter som viktige, og forteller de har kveldsmøte hver 3 uke. Samtidig vektlegger hun viktigheten av å ikke alltid vente til disse møtene, men å prioritere tid til å snakke om ting som oppstår underveis. «*Vi ser ting på forskjellige måta. Som regel hjelpa det at vi snakka om det. Så blir vi bevisst på det. Og mye av det løses av at vi e blitt mer bevisst på det, og da egentlig jobba med det ubevisst*», Informant 2. Dette vektlegger alle informantene, det å hele tiden være bevisste i møte med disse barna. Alle nevner videre at dette med å ikke vente å se, men å starte tidlig med tiltak for å forhindre at barna faller ut av fellesskapet eller får økende følelsesregister de ikke vet hvordan håndtere. De sier at ting blir gjerne ikke bedre av seg selv, og at jo tidligere man kommer i gang med tiltak, jo bedre. Dette gjelder ikke bare enkeltbarn, men også hele barnegruppa og personalet. Bruken av tiltaksplaner nevnes av alle informantene som ett godt tiltak i arbeidet med barna. Her setter de sammen ett felles mål, og hvordan de sammen skal jobbe for å nå dette målet. Viktigheten av å ha en felles strategi skaper en forutsigbarhet hos barna, som informantene sier har best effekt. «*Det e jo et dokument for oss, at det blir synligjort for oss som jobba på avdelinga, at vi jobba i lag, at dette e vårres arbeidsdokument. Og også i forhold til foreldran, at vi vis at vi tar det på alvor*», informant 3. Tiltaksplanene blir laget utfra observasjoner gjort av pedagogene, men også observasjoner gjort av de andre ansatte på avdelingen. Hvis tiltaksplanene ikke viser god nok effekt, henvendes ofte barnet videre til PPT. Informant 5 nevner betydningen av turgrupper. Hun viser til at mindre grupper generelt virker positivt for de barna som viser samspillsvansker, da gjerne spesielt ute på tur. Hun sier at da har den voksne fokus på barna hele tiden, og blir gjerne ikke avbrutt eller opptatt av

andre ting som skjer eller andre voksne. *«Da er det liksom den voksne og kanskje fire barn. Og det opplever vi veldig veldig positivt. Da har vi ingen konflikter, ingen vansker egentlig. For da kan den voksne plukke det opp hele tida, og ha kun fokus på barna og ikke på de andre voksne»*, informant 5.

Alle informantene viser også til at de ønsker å skape mestringsfølelse hos barna. De ønsker å ha fokus på det barna er gode på og den atferden de ønsker mer av, og ikke den negative atferden. Dette er ett fellestrekk som går mye igjen hos alle informantene, og der de viser til at dette veileder de personalet mye på. *«Ja, og det er jo det vi snakka om igjen og igjen. Nu skal vi fokusere på det positive, også skal vi prøv å overse ting som vi kan overse, for å prøv å få bort de utfordringen som man vil ha bort»*, informant 4. Videre sier informant; *«Man har lett for å fortell de kortsn ting ikke skal gjøres, i stedet for å fokusere på det positive»*, i det som hun beskriver ofte kan være en hektisk hverdag. Informant 3 viser til viktigheten av at barn gjør så godt de kan utfra sine egne forutsetninger, og at det er den voksnes ansvar å huske på selv i en hektisk hverdag. Men her sier alle at det er lett å gå i den klassiske fella, og at det skaper ingen gode refleksjoner og mestringsfølelse.

4.2 Relasjoner

«Har man gode relasjonene så kommer man langt», sier informant 3. Flere av informantene nevner at mer kunnskap, ett felles fokus og mål rundt det å skape gode relasjoner, er noe de har jobbet mye med de senere år. Kompetansen og bevissthet rundt dette med relasjonskompetanse og at det er den voksnes ansvar, nevnes i på ulike måter i alle intervju. *«For det er klart at hvis man ser en unge som har vanskeligheta med samspill med andre unga, så er det jo absolutt en fordel å ha kompetanse om dette med relasjonene mellom barn for å vite kortsn man skal jobb med denne utfordringen»*, Informant 4. Vi snakker med barna og ikke til barna, og bevisstgjøring av egen rolle i denne relasjonen trekkes hos flere ofte frem. Ved å skape en god relasjon til barna, kan man sammen med barnet, hjelpe barnet å sette ord på følelsene sine i møte med de andre barna. *«At barnet føler seg trygt på oss. Hvordan vi ser barnet. Hvordan vi møter barnet. Og hvordan barnet møter oss»*, Informant 5. Flere nevner det er viktig å ikke bli sint eller irritert på barnet, men beholde roen og hjelpe barnet å håndtere det å uttrykke følelsene sine. Den voksne må beholde ro og kontroll i situasjonen, slik at de andre barna ikke blir redd eller trekker seg unna barnet eller den situasjonen som oppstår. *«Hvis vi blir litt sånn på en unge som tyna oss litt, sånn med kroppsspråk og irritasjon, så vil de andre ungan og etter hvert ekskluder, og da hvis vi også snakke negativt om dem. For ungan speila sæ veldig i det vi gjør og sir»*, informant 3, som videre er opptatt

av hvordan vi er i møte med barna. «*Slutt med det der!*» og «*Ikke gjør det der, det er ikke greit! Da må du gå en annen plass*», er utsagn flere hevder en fort kan si i en hektisk hverdag der en ikke alltid har tid til å stoppe opp i situasjonene, men som det virker som det er noe de ikke ønsker å si. Alle har ulike arbeidsmetoder i hvordan skape en god relasjon. Dette kan være felles refleksjon av ulike observasjoner på avdelingsmøter, veiledning fra pedagogen i etterkant av en situasjon som har vært utfordrende, og det å skape ett trygt samarbeidsklima blant de ansatte. Informant 2 nevner bruken av fargekoding av barna, der de farger barna utfra hvilken relasjon de mener de har til de ulike med fargene rød, gul og grønn. På denne måten skapes en bevisstgjøring blant personalet, og det settes inn tiltak hvis en kjenner at en har en dårlig relasjon til ett barn. «*Sånn at vi e egentlig ganske klar over hvilke relasjon vi har og ka vi må jobb med. Fordi vi har forskjellige relasjon til de. Alle må vi ha fokus på det. For noen trigga mer enn andre. Vi har ett klima som e sånn at vi ikke klar alt sjøl*», informant 2. Det trekkes frem viktigheten av åpenhet og ærlighet blant personalet, for å sikre at alle barn føler seg betydningsfulle i relasjonen med alle de ansatte på avdelingen. «*Vær der for dem. Se de. Æ skal ha sett de, æ skal ha den relasjonen med alle. Og den skal helst vær positiv, den skal ikke bare bli negativ. Har man ikke god relasjonskompetanse, så kommer man ikke langt*», Informant 3. I arbeidet med å skape gode relasjoner mellom barna, er fellesnevner at dette er en prosess. Det må skapes mange positive felles opplevelser, der barna er i hovedfokus. Her fremmer informantene samarbeid innad i personalgruppa som en viktig del, der konstruktive tilbakemeldinger til hverandre nevnes som en faktor for å skape gode relasjoner. På denne måten kan en sammen drøfte om tiltakene har fungert eller om det vil være behov for justeringer, og en kan være ærlig i hvorfor en relasjon til et barn er mer krevende. Åpenhet rundt tilbakemeldinger sier også informantene er viktig da en ikke alltid ser hva som skaper den dårlige relasjonen, og at man ofte handler impulsivt og ikke tar seg tid til å stoppe opp i situasjonen som oppstår. Da spesielt i de situasjoner der barna tester grenser, og tøyer strikken til personalet eller de andre barna. «*Fordi det e fort at navnet blir et skjellsord, og da kjenn æ at æ blir helt sånn, huff nei, dette e ikke greit. Og da grip æ inn og sir at dette e ikke greit, og dette e ikke en grei måte å snakk til ungan på. Du må tenk på kordan du ordlegg dæ når du sir; PÅL! Eller Pål*», Informant 3. Videre sier informanten at disse barna ofte kommer deg veldig nær, da de ofte trenger noen som ser de for den de er. I slike situasjoner nevnes gode relasjoner som en viktig faktor da dette skaper trygge barn og forutsigbare voksne.

4.3 Inkludering i fellesskapet

Informantene fremmer betydningen av å ville skape en avdeling der det er plass til alle, og viser til viktigheten av å skape en gruppetilhørighet mellom barna. «*For du skal mestre det med å vær med andre menneska*», informant 2. Barna skal bli tatt imot at de voksne når de kommer på avdelingen og bli møtt med ett smil, ett hei, etterfulgt av navnet deres. «*Vi skal møt alle med ett smil, hei og si navnet demmes. Det e viktig*», informant 3. På denne måten ønsker informantene å skape en fellesskapsfølelse ved at barna føler seg sett og positivt tatt imot. Felles refleksjon sammen med barna blir nevnt som en faktor i arbeidet med inkludering. Ved å i fellesskap med barna reflektere rundt hvordan en vil ha det sammen, og hva man kan gjøre om en ser at noen er utenfor, kan en finne løsninger som barna kan bruke i de ulike situasjonene. «*Vi jobba masse med sosial kompetanse, og korsn vi skal vær med hverandre. Og at vi e en gjeng. Ka kan man gjør hvis man e uttafor. Altså vi jobba med det heile tida, ikke bare når det e ett problem. Også e de med å, altså vi inkluderer de i ka vi skal gjør*», informant 2. Videre hevder hun at god inkludering merkes på atmosfæren på avdelingen. Herunder på sinnsstemningen til barn og voksne, på støynivået, leken og overganger i rutinesituasjonene. Der barna opplever tilstedeværende ansatte som ser deres behov og er tett på når det trengs. Alle informantene fremhever betydningen av tilstedeværende ansatte, og de er rollemodeller for barna. Ett godt inkluderende miljø blant personalet skaper ett godt psykososialt miljø og smitter over på barna. Informantene viser også til at det de senere år har vært ett større fokus på det å gi ekstra hjelp til de som trenger det i en gruppe inne på avdelingen. Der det tidligere var mer vanlig å ta barnet ut av avdelingen for å «trene». Følelsen av å bli holdt utenfor er noe alle informantene viser til, og de er opptatt av at alle barna skal ha noen de kan være med. Alle skal oppleve følelsen av å ha en venn, en som bryr seg, sier en. Noen sier at ved å igangsette mindre grupper med barn, kan den voksne skape ett klima der det kan dannes vennsksrelasjoner, men at dette krever at den voksne er aktivt til stede og gjerne aktivt deltakende i leken. «*Og kanskje noen unger har andre forutsetninger, men da synes æ det e viktig at de skal inkluderes så godt som vi kan på demmes premissa og forutsetninga, og forklar ungan. For æ tenke at hvis ungan får forståelse og kunnskap om det, så vet de korsn de skal forhold sæ til det*», informant 3. Her bringer informant 1 litt andre tanker inn i det store helhetsbilde. Hun er opptatt av inkludering, men viser til at det i enkelte tilfeller kan bli noe slitasje på gruppa. Da spesielt i tilfeller der barnet har store utfordringer og stiller spørsmål ved hvor langt en skal la inkluderinga gå, og hvem skal ta ansvaret for når hjelpen gis i gruppa og når en går ut. «*Men æ opplev kanskje også da at det blir litt slitasje på resten av avdelingen. Og at det kanskje ikke alltid e til det beste for*

gruppa. Men vi skal inkludere alle».

Informantene bringer alle opp uteleken, og de utfordringene de mener ofte oppstår her. «*Og spesielt i uteleken egentlig. For æ ser jo at det e en arena der barna våre styre showet mye sjøl. Og voksne gjør mye anna*», informant 1. «*Det e gjerne i uteleken man ser mest ekskludering og de ufine situasjonan*», informant 3. Uteleken blir altså av alle informantene beskrevet som en arena der de opplever mest utestenging. Her blir barna oftere latt til seg selv i lek, og de ansatte kan virke opptatt av andre ting. Området barna beveger seg på er gjerne større, og det oppleves vanskeligere å være tett på dem. De sier at de streber etter å hele tiden være bevisst på å bevege seg rundt på uteområde, for å kunne observere. «*Stille observatør egentlig, for da får man fulgt med litt, særlig hvis man e ute med alle. Det å la blikket vandre*», informant 3. «*Og vi ser jo at det skjer mye i uteleken som vi ikke klarer å fange opp. Sånn at det krever at vi er mye til stede der*», informant 5. Det å få med seg det som skjer, enten inne eller ute er informant 5 opptatt av. Det vises til at den voksne må engasjere seg i leken og lytte til det som blir sagt, det er ikke alltid nok å bare være til stede. «*Ofte kan det jo se fint ut på avstand, men så er det jo ikke så fint allikevel*», informant 5.

4.4 Voksenrollen og leken som metode

«*For vi veit jo det, kor viktig voksenrollen e*», informant 2. Felles for alle informantene er betydningen av voksenrollen i arbeidet med disse barna. «*Det at man da får voksne som enten er med på leken, eller som aktivt observerer og som da ikke er opptatt av andre ting*», informant 5. Det er noen nyanser i de ulike tiltakene, men mange av uttalelsene har mange likhetstrekk. «*For det e jo en hel prosess. Men æ vil at dette skal bli positivt for de andre og for dette barnet*», informant 2, videre sier hun at denne opplevelsen er det hun som må skape. Når konflikter oppstår, må hun ta ansvar og støtte alle barna. Hun sier videre at av og til kan det være nok med 2-3 minutter med lek for det barnet som sliter litt, og trekke seg ut av leken før de negative opplevelsene oppstår. På denne måten sitter alle barna igjen med en positiv opplevelse og erfaring i leken med dette barnet. Alle viser til viktigheten av å være engasjert i jobben og ville utvikle seg mer. «*Æ e opptatt av å les mæ opp faglig, for ungan sin del. Æ synes det e veldig viktig å være til stede, brenn for den jobben æ gjør. Den dagen æ ikke gjør det lengre, så har æ ikke noe der å gjør*», informant 3. Dette nevnes av flere av informantene, og kompetanseheving sies som ett viktig tiltak i videreutvikling av den jobben som gjøres. Informantene hevder på hver sine måter at dette er noe de kontinuerlig må jobbe med, og jevnlig få faglig input på. Flere har erfaring med at det er mest hensiktsmessig når hele personalgruppa hører det samme, med felles refleksjon som etterarbeid. Informant 1 viser til

et barn på sin avdeling der de har satt i gang tiltak på bakgrunn av samspillsvansker. Dette barnet virker usikker i samspill med de voksne på avdelingen. Etter observasjon og samtale med barnet, sier informanten at det virker som barnet er redd for negative tilbakemeldinger og at han forbinder de voksne med dette da han ofte er en som kan ødelegge leken med aggresjon. Dette er noe de nå ønsker å endre på og; «*at han forbind oss med at vi har lyst og kom å leke med han*», og her vil voksenrollen være en viktig del i arbeidet videre med barnet. Lek brukt som metode eller tiltak er av alle informantene på ulike måter vist til. Flere bruker dette i arbeidet med inkludering, språktrening, sosial trening og relasjonsbygging. Barn lærer gjennom lek, leken er alltid med oss, og skal være en positiv opplevelse for alle de som deltar i den sier flere. Her kan de som voksne legge til rette for å skape gode situasjoner der en spiller på barnets styrker, sier flere. I leken nevnes også bevisstgjøring av voksenrollen. «*Det e så lett å si at de leka så fint, så vi vil ikke forstyrr de. Men når du først e sammen med dem, så ser du at de leka egentlig ikke så fint*», informant 2. Videre sies det; «*Så det handla om tilstedeværelsen vårres. Og vi må vær i lamme der ungan e*». Det hevdes av flere at det ofte kan se ut som fin lek fra utsiden, men når en kommer litt nærmere så er det ikke det. Informant 3 nevner viktigheten av at også barna må være trygge på og ha en forståelse av at de voksne er der for dem; «*vit at vi e der og ser de, for det e så mye som e usynlig som man ikke får med sæ om man bare ikke løfta blikket litt*». «*For vi må jo vær der, for da kan æ veilede og hjelp de*». Informantene sier at den omtalte «frileken» tidligere kunne oppleves som en slags «pause» for de voksne for å kunne gjøre andre ting som må gjøres. Alle hevder at dette har vært ett større fokus rundt den senere tid, og bevisstheten om at en må være til stede også her er økende. Det å ta seg tid til å stoppe opp og lytte og se nevnes som viktige aspekter, en trenger ikke alltid være aktivt deltakende i leken, men må ha oversikt over hva som skjer underveis.

Også informant 4 viser til betydningen av lek og viser til at leken må skjermes, slik skapes det ro under leken og barna får rom til å leke. «*Det handla om tilstedeværelsen vårres. Og at ingen forstyrra når vi e der*». Ved rett bruk av veiledning der det er behov fra den voksne, klarer barna å etablere leken. «*For da kan man bruk leken for å forebygg og lær ungan dette med samspill på godt og vondt*». Informant 5 viser til bevisstheten rundt de mer «kjipe» rollene i leken, som eksempelvis hund eller baby, og at de voksne må være til stede for å kunne observere om det er en årsak til at det samme barnet har disse rollene. «*Da må vi inn å observere om det er en årsak til at det samme barnet har disse noe ubetydelige rollene*», informant 5. Også om det er ett barn som til stadighet ødelegger leken, eller styrer den veldig. Disse barna blir ofte holdt utenfor, og de andre barna virker redd og usikker i deres nærvær.

Her har og den voksne ett ansvar for å hindre at dette skjer og veilede barna hevder informant 5, «konflikter som ofte kan eskalere i at barna er fysiske. Slår, sparker, og de kan bli veldig urolige». Videre viser informantene til lek i naturen og det å gå ut på tur utenfor barnehagen, som en god måte å jobbe på for å skape gode leksituasjoner, og på denne måten kunne skape en arena for å erfare felles opplevelser blant barna. «For vi ser ofte at de vanskene som er inne på avdelingen, ikke alltid trenger å være til stede på tur. De får andre utfordringer, de kan bruke kroppen på helt andre måter, finne på andre ting. Vi har ikke leker ikke sant? De må bruke det som de finner i naturen. Det er ikke noe konflikt rundt lekene. Hvis en har en pinne, så vil det alltid være en annen pinne hvis noen vil ha». Videre blir det vist til viktigheten av nok ansatte for å kunne gjennomføre slike tiltak, noe som virker å prege muligheten. «Men det krever at vi er nok ansatte på jobb. Og det er jo ofte et problem», informant 5.

5.0 Drøfting.

Formålet med undersøkelsen er å utvikle kunnskap og sette lys på hvordan barn med samspillsvansker kan og blir møtt i barnehagen, og hvordan pedagogen jobber for å inkludere disse barna i fellesskapet. Videre i dette kapittelet vil jeg drøfte funnene jeg viste til i kapittel 4. Drøftingen vil bli sett i forhold til studiens problemstilling, forskningsspørsmål og teorigrunnlag. Problemstillingen var følgende;

Hvordan kan pedagogen bidra til å forebygge samspillsvansker i barnehagen?

Videre ble det satt to forskningsspørsmål for å på best mulig måte kunne belyse dette;

- Hva vektlegger du som pedagog i arbeidet med barn som viser samspillsvansker, for å sikre at de inkluderes i fellesskapet?
- Hvordan jobber du for å skape gode relasjoner mellom barn – barn og barn – voksne?

5.1 Barns samspillsvansker – pedagogenes erfaring og forståelse

Jeg innledet med å spørre informantene om hva deres forståelse av begrepet samspillsvansker var. Bakgrunnen til dette var at det kan være ulike opplevelser av dette fenomenet. Atferden kan ofte komme til uttrykk i de ulike situasjoner som barnet befinner seg i, og hvordan den voksne håndterer dette. Som Sollesnes (2018) sier at opplevelsen av hvilken type atferd som er vanskelig vil være ulik. Den profesjonelles inngripen der og da vil kunne ha mye å si for utfallet, og barnets opplevelse av situasjonen blir en del av barnets læring. Dette bekreftet også noen av pedagogene, som var opptatt av å møte barnets følelser på en god måte. Videre sier Sollesnes (2018) at en bør tenke at all atferd har en årsak. Ulike personer vil ofte kunne

reagere ulikt på atferden, og noen kontekster vil være mer sårbare for visse typer atferd enn andre. Funnene viser at synet på atferd, vil kunne gjenspeile miljøet barnet er en del av. I likhet med Lund (2012) som henviser til at forskere er enige at kombinasjonen arv og miljø har en betydning og vi har en del forskningsbasert kunnskap om miljøets påvirkning på barnets atferd (Frønes, Befring & Sørli, 2010; Helgeland, 2008a; Lund, Ertesvåg og Roland, 2010, gjengitt i Lund, 2012, s. 71) Dette vil også slik Tetzchner (2019) hevder ha en påvirkning på utviklingen av barnets temperament. Hvorvidt ett barn med et bestemt temperament utvikler vansker, vil avhenge av egenskaper ved omgivelsene og de samspill barna er en del av (Tetzchner, 2019, s. 311).

Alle pedagogene i studien ga forskjellige uttrykk for forholdsvis bred erfaring med disse barna. Der de og viste til konkrete utfordringer disse barna opplevde i barnehagen. En nevnte eksempelvis vansker i relasjonen med andre barn og voksne, og en viste til at de ofte havnet i konflikter med de andre barna, som ofte resulterte i slag, spark og biting. Hun utypet med at barna ofte kjennetegnes ved at de ikke lyttet til de voksne, og/eller de strevet med å håndtere følelsene sine som igjen ofte resulterte i fysisk aggresjon mot andre barn eller voksne. En viste også til vanskeligheten med samspill, og å få innpass i lek og det sosiale fellesskapet med de andre barna. Dette samsvarer også med blant annet teoriene til Barsøe (2010) og Kvello (2018) jf. kapittel 2.3. Også Drugli (2013) påpeker at barn som viser negativ atferd ofte vil møte negative reaksjoner fra jevnaldrende. Videre sier Drugli (2013) at disse barna ofte kommer inn i negative samspillsmønstre, som videre kan forsterke den negative atferden over tid. Disse barna misforstår ofte emosjonelle og sosiale signaler, innretter seg ikke etter de regler som er i leken og er sjelden villige til å dele. Dette kan videre føre til konflikter og avvisning fra jevnaldrende (Drugli, 2013, s. 137). Noe også informantene gav uttrykk for ved flere anledninger på ulike måter.

Forståelsen av hvilke tiltak og hvilke faktorer som spilte inn var derimot noe ulik hos informantene. Vennskap og innflytelse i leken var fellesnevner. De forteller videre at mange av disse barna slet med å opprettholde vennskap, da atferden ofte kunne være noe uforutsigbar for de andre barna. De opplevde at de andre barna ofte trakk seg unna de barna som hadde ett negativt reaksjonsmønster i møte med andre. Videre påpekte de at dette ikke gjaldt alle, da de også erfarte at enkelte av barna var veldig dominerende i leken og samspillet, som førte til at da noen av barna ikke gjorde motstand men heller lot seg styre. Informantene nevnte også manglende sosial kompetanse som en fellesnevner. Dette støttes av både Ogden (2019) og Holland (2013) jf. kapittel 2.4.1. som begge peker på manglende

sosiale ferdigheter hos barn som viser utagerende atferd, og som en risikofaktor for disse barna. Dette da barnet må kunne mestre ulike sosiale ferdigheter utfra de ulike miljøene de befinner seg i. Ogden (2019) viser også til miljøets forventninger som gjerne ligger til grunn. Det vil innenfor samme miljø finnes både enigheter og uenigheter om hvilke sosiale ferdigheter som er ønskelige og aksepterte. Videre sier han at kriteriene for sosial kompetent atferd vil variere utfra barnets alder, sted og hvem de samhandler med (Ogden, 2019, s. 235). Noe en kan se også informantene hevder, der blant annet informant 5 viser til erfaringer med at enkelte av de andre barna ikke inkluderer disse barna på bakgrunn av en forventet negativ atferd. Videre sier hun at dette skaper en utenforståelse for disse nevnte barna.

Holland (2012) hevder en viktig del i arbeidet med disse barna vil være å styrke deres sosiale kompetanse. Da med å være en trygg og tilstedeværende voksen, og jobbe med systematiske tiltak direkte overfor barnet. Sosiale ferdigheter kan læres og i arbeidet med dette, vil en gjerne ha en både – og tilnærming på individnivå og systemnivå (Holland, 2012, s. 167). Flere av informantene nevnte dette som en viktig faktor i sine svar, når de fikk spørsmål om hva utfordringene til barnet kunne grunne i. Den manglende kompetansen kunne være grunnlaget til utageringen hos barna. Dette viser at flere av informantene i likhet med Drugli (2013), Ogden (2019) og Holland (2012) alle peker på at manglende sosial kompetanse hos barna er med på å skape vansker for barna i samspill med andre. Dette så informantene som en påvirkende faktor på barnets atferd i samspillet. Funnene kan altså peke mot at pedagogene var opptatt av at barnet ikke er vanskelig, men har det vanskelig, og at tiltakene de setter inn rettes mot barnet og ikke bare atferden. Dette beskrives videre i kap. 5.2.

5.2 Forebyggende tiltak

Sett i lys av Banudra (Bandura, 1977)) self-efficacy om sosial læring i et fellesskap og i samhandling med andre, virker flere av informantene opptatte av å gjennom observasjon skape utviklende fellesskap for å fremme sosial læring hos barna. Ved å tidlig se etter hvilke utfordringer barnet hadde, kunne de tilpasse miljøet rundt dette og skape gode læringssituasjoner for barnet. Informantene virket alle bevisste på betydningen av å starte med dette tidlig, og ikke ha en vente å se holdning. Flere fortalte at de så verdien i tidlig hjelp, for på denne måten å kunne hjelpe barnet til å skape gode samspillsmønstre. En av informantene påpekte at hun på denne måten på en bedre måte tidlig fikk hjulpet barnet ved å veilede der barnets behov var uansett situasjon. Ogden (2022) viser til at det er i de senere år blitt mer fokus på dette med å starte tidlig, og at dette virker mer hensiktsmessig da utfordringene ikke helt har rukket å utvikle seg og det kan være vanskeligere å gi hjelp. Det kan også virke som

om det synes være enklere og mindre tidkrevende å endre barnets atferd ved å heller endre miljøet de er en del av (Ogden, 2022). Slik jeg forstår det utfra utsagnene deres har informantene en systematisk tilnærming i hvordan de ser på barnets samspillsvansker. De streber etter å benytte seg mer av proaktive strategier, for å fremme barnets positive atferd og på den måten kunne prøve å forhindre utvikling av negativ atferd. De forteller at de observerer, tolker barnets handlinger og atferd og er opptatt av hvilken kontekst dette skjer i, og hvordan de på best mulig måte kan tilrettelegge for barna. Sammen med andre pedagoger og assistenter reflekterer de over de observasjonene som er gjort. Drugli (2013) sier at pedagogene i barnehagen er gode informanter om barnets atferdsvansker, slik disse vanskene arter seg i barnehagen. Hun sier videre at det bare skal legges vekt på konkrete beskrivelser av barnets atferd, og ikke en fortolkning av denne. I mine undersøkelser opplever jeg at flere av pedagogene deler denne vurderingen, da de alle på sine måter virket opptatt av selve årsaken rundt atferden. Informant 3 viser til betydningen av hennes rolle i samtalen rundt observasjonen og som igangsetter av tiltakene da hun innehar den faglige kompetansen, dette for å ha fokus på hva atferden kan bunne i. Videre viser informantene til hvordan de er opptatt av å skape gode læringsmiljø, og betydningen av den voksnes rolle i tiltakene. Selv om informantene var noe like i svarene på hva som lå i begrepet samspillsvansker, vil det alltid være nyanser i hva de anser som vansker nok til å sette inn tiltak. Arnesen (2017) peker på hvordan barns unike væremåte må verdsettes og at det vil være ulike ting barna tilfører gruppa, og at takhøyden innad på avdelingen bør være stor nok til å romme disse ulikhetene. Informant 3 bemerker dette med at hun sier at alle ser vi ting på forskjellige måter inne på avdelingen, videre utyper hun med at det hjelper da å snakke om det og at det skaper en bevissthet. Som ett ledd i forebyggingen nevner alle informantene betydningen av og verdien i å avholde avdelingsmøter. Her finner de tid til felles refleksjon og de finner sammen ut hvilke tiltak de skal jobbe videre med for å hjelpe barnet. Dette viser også resultatene i GoBaN (Alvestad, et.al., 2019) undersøkelsen der betydningen av faglige fellesskap fremheves, dette for å øke prosess kvaliteten i barnehagene. Det pekes på at kompetanseheving er en viktig del i dette arbeidet. Videre i denne undersøkelsen kom det frem, på lik linje med alle informantene, at det ikke er nok tid i hverdagen til disse refleksjonene innad i barnehagene. Dette fremkommer også i min undersøkelse, da alle påpekte mangelen på tid som en av de største utfordringene i forebyggingsarbeidet. Disse funnene viser at informantene opplever rammefaktorene som er lagt til grunn i barnehagen ikke alltid legger til rette for at pedagogene får tilstrekkelig med tid i dette arbeidet, og at dette kan forringe kvaliteten på det pedagogiske arbeidet. Herunder nevnes tid til veiledning

av øvrig ufaglært personalet. Hverdagens stress tok de, sa de, og kunne dermed føre med seg dårligere pedagogiske valg i situasjoner som gjerne oppstår i løpet av dagen. Som igjen kunne føre til dårligere kvalitet til barna. Taule Lunde (2019) sine funn viser også at rammebetingelsene, som tid og ressurser, skapte begrensinger i dette arbeidet. Dette støttes også av Pluess & Belsky (2009) som i sine funn fant at dårlig barnehagekvalitet kan øke risikoen for å utviklingen av atferdsvansker. I likhet med funnene i studien til Åmot & Skoglund (2019) der de fant at mangel på tid og personalet som faktorer som påvirket det faglige arbeidet og førte til at personalet følte seg utilstrekkelige og ikke utviste profesjonelt skjønn. Alle informantene var opptatt av viktigheten av å dele observasjoner de gjorde i hverdagen, med hverandre, og sammen reflektere rundt disse og ønsket seg mer tid til dette. For å kunne avdekke hvilke sosiale mestringsstrategier barnet bruker, viser også Vedeler (2007) til bruken av observasjon og kartlegging som ett viktig bidrag. På denne måten vil man få ett klarere bilde av hvilke strategier barnet bruker for å bli med i leken, og hva barnet gjør når det oppstår konflikter. Videre vil en i observasjonen undersøke om barnet blir inkludert i fellesskapet i leken og om det er en gjensidighet og en felles forståelse mellom barna. Tiltakene kan videre settes utfra hvilke ressurser barnet har, både hos seg selv og i omgivelsene rundt. Lund (2012) viser i sin bok til forskning der en finner at miljøet rundt barnet vil kunne påvirke barnets atferd, og også hvordan den voksne svarer på denne atferden. Også Holland (2013) fremhever betydningen av bevisste voksne og ens egne handlinger i samspill med barnet. Det fremheves altså dette med kompetanse hos den voksne som en viktig faktor i arbeidet med barna, og at skal en utvikle denne kompetansen trengs det felles refleksjon og veiledning av ufaglærte. Det vil derfor kunne sies noe påfallende at dette fortsatt ansees som en faktor som er noe som ofte faller bort i en barnehagehverdag. Alle informantene påpekte ulike opprettholdende faktorer som førte til at dette ikke ble gjennomført, noe jeg opplevde de så på som frustrerende. Sykefravær blant personalet var fellesnevner og noe som gikk igjen hos alle. Slik jeg opplevde det var alle informantene genuint interesserte i få mer kunnskap i arbeidet med disse barna, og legge til rette for gode tiltak. At rammebetingelsene skaper begrensninger og utfordringer i arbeidet med å skape inkluderende miljø fant også Lunde (2019) i sin forskning. Der faktorene som ble pekt på var tid og ressurser, dette samsvarer med mine funn og det jeg har forstått var utfordrende for også disse pedagogene. Slik informant 1 viser til at mye av jobben går ut på veiledning av det øvrige personalet, noe hun skulle ønske hun hadde mer tid til. Videre sier hun at å få felles fokus og forståelse av egen atferd ovenfor barna, vil kunne være avgjørende i forebyggingen og skape ett positivt miljø rundt barna. Dette kan videre sees i lys av det Lund (2012) hevder,

at barnets miljø vil påvirke atferd og heller videreutvikle vanskene, ei heller enn å danne nye samspillmønstre.

Alle informantene viser til observasjon av barna og utarbeidelse av tiltaksplaner som verktøy de bruker mye. Informant 3 sier at bruken av tiltaksplaner gjør at personalet får en felles forståelse av utfordringen barnet har og at man da lager seg en felles vei til målet. Planen blir da ett felles arbeidsdokument. Dette fungerer ikke alltid like bra i praksis, men er ett godt utgangspunkt viser funnene. Her vil det være av betydning, som Buli-Holmberg (2014) hevder, at kunnskapen om hvilke forebyggende tiltak som skal settes inn er tilstrekkelig, dette for å kunne møte barnets behov og vanske på en best mulig måte. Også Ogden (2019) legger vekt på betydningen av kompetanse om barns sosiale læring og utvikling for å kunne lage hensiktsmessige tiltaksplaner, som vil være fungerende i henhold til barnets behov. Dette kan videre sees i sammenheng med det Kinge (2022) hevder at vi i en hektisk hverdag ofte kan iverksette tiltak uten tilstrekkelige observasjoner, refleksjoner og forståelse i forkant. Vi kan ha en tendens til å handle mer enn å lytte. Handlingstrangen styrer oss ofte til forhastede konklusjoner og valg av tiltak. Vi må ikke glemme effekten av å evaluere det vi gjør, sier Kinge (2022). Dette sier også informant 3 som er opptatt av å ha felles refleksjoner underveis i hverdagen og ikke alltid vente til avdelingsmøtene, og at dette er noe hun prioriterer, da det gjerne hjelper å snakke høyt om det. Utdypende sier hun at en gjerne ser ting forskjellig, og at ved å snakke om dette underveis vil en skape en bevissthet som gjør at handlingene i møte med disse barna vil bære preg av denne bevisstgjøringen. Dette støttes også av Fugelsnes (2022) sin forskning der jevnlig refleksjon nevnes som en viktig faktor for hvordan den ansatte kan skape gode vilkår for barnets tilhørighet og fellesskapsfølelse. På bakgrunn av felles refleksjon kan de ansatte legge til rette for organiserte aktiviteter som har til hensikt å være inkluderende for barna. Refleksjonene bevisstgjør de ansatte på hvilken kompetanse de ulike barna innehar og hvordan de på best mulig måte på bakgrunn av dette kan skape inkluderende prosesser. Også Vedeler (2007) forklarer at observasjon av barnets sosiale interaksjoner kan vise hvilke barn som trives sammen, i enkelte tilfeller kan det barn som har høy status i gruppen tjene som gode forbilder eller modeller for de barna som strever. For at barna skal kunne involvere seg i samlek må de ha en felles forståelse for hva det handler om. Barna må ha ett felles erfaringsgrunnlag for å kunne etablere felles forståelse. Flere av informantene har erfaring med akkurat dette med å bruke barn som oppleves som sterke lekere i samspill med barn som strever med det sosiale. Der informant 2 utdyper med at barn som kan være gode lekere alene, ikke like godt mestrer leken med andre barn. Man tar i bruk

den kompetansen barnet har ved å i samspill med noen få andre barn i mindre grupper, prøver å få det til å fungere bedre for barnet. Videre viser Vedeler (2007) til at ved at den voksne bør sørge for felles erfaringer hos barna ved eksempelvis; skjønnlitteratur som er motiverende og som man kan samtale om, bruk av ulikt materiell som barna kjenner igjen og at man sammen skaper premissene for hva leken skal handle om. Enkelte barn vet ikke hvordan man skal «late som» og er avhengig av at den voksne lærer en det. Dette støtter informant 2 som viser til bruk av materiell som en god måte for å skape felles refleksjon med barna. Hun forteller videre at hun bruker å ikke bare lese boka, men bearbeide det som står der underveis. Bruke de eksemplene i boka og reflektere med barna om de. Hun trekker også frem bruken av følelsesdukker og ferdig materiell med bilder av andre barn som viser ulike følelser, der man knytter dette opp mot hendelser som daglig skjer i en barnehagehverdag. På denne måten sier hun man sammen med barna kan reflektere rundt hendelser som er gjenkjennbare for dem. Dette kan sees i samsvar med studien til Schindler, et. al (2015) der de fant god effekt av å benytte seg av programmer rettet mot barnets sosioemosjonelle utvikling.

5.3 Relasjoner

Alle informantene var på sine måter enige i at å bygge relasjoner var den voksnes ansvar og noe de jobbet mye med, da spesielt i forhold til disse barna. For som en av informantene sa, at har man gode relasjoner, så kommer man langt på vei. Ved å ha en systemteoretisk forståelse innebærer det at man har en relasjonsforståelse av atferd, og man vektlegger miljøet eller konteksten, der problemene utspiller seg (jf. kap. 2.2.1). En er mer opptatt av det som skjer her og nå, og ser etter mulighet for en endring, enn bare tidligere hendelser.

Oppmerksomheten blir flyttet fra barnet, til å gjelde systemet rundt hvor det sentrale er relasjonen den voksne har til barnet, og hvordan en her kan bidra til å endre atferd (Holland, 2013). I likhet med Holland var også informantene opptatt av arbeide med å skape trygge barn og være forutsigbare voksne. Slik som Öhmann (2021) hevder må en være bevisst sin rolle og at den voksne modellerer relasjoner mellom seg og barna. Den voksne må være aktiv og søkende til barnet, som informant 3 sier at en skal se alle barna og skape ett positivt klima blant alle barna. Hun fremmer betydningen av å skape felles opplevelser sammen med dem. Ved å skape gode relasjoner til barna, vil de voksne kunne være en trygg base for barna hvis det oppstår utfordrende situasjoner i samspill med andre barn. Flere av informantene forteller at det oppleves i enkelte tilfeller som noe utfordrende å etablere gode relasjoner til enkelte barn, og beskriver videre hva de aktivt gjør for å tilrettelegge for å kunne skape dette.

Informant 3 beskriver at hvis en voksen med sitt kroppsspråk viser at hun/han er irritert på ett

barn og snakker negativt om barnet, så vil de andre barna etter hvert kunne ta etter. For som hun sier at barna speiler seg mye i det vi sier og gjør. Videre sier hun at vi også må reflektere over hvordan vi benevner barnet med navn, altså talemåten hevder hun. Dette referer også Öhmann (2021) til og sier den voksne må ta ansvar for språkbruk og kroppsspråk i møte med barnet. Den voksnes tonefall vil her påvirke barnets selvfølelse, og det å høre seg selv omtales i negativ retning vil ikke bidra til å styrke denne. Ett barn som har det bra og har en positiv selvfølelse vil lettere se og møte andres behov. Det å bli tiltalt med navn er i følge Öhmann (2021) fundamentalt for selvfølelsen og ifølge barnekonvensjonen en av barnets rettigheter, videre vil dette da tenkes å gjelde i positiv forstand. Informantene nevner videre ulike metoder de benytter seg av i arbeidet med å skape gode relasjoner, som fargekoding av barna. Dette støttes av Drugli og Lekhal (2020) som en god metode, der hensikten er å øke bevisstheten hos de voksne om de har relasjoner som ikke er gode nok og deretter jobbe for å bedre denne. Sammen reflekterer de med sine assistenter over hvilken relasjon de har til de enkelte barna. Som informant 2 sier vil relasjonene en har til barna oppleves og være ulike da en er forskjellige, der hun viser til at noen barn vil kunne trigge oss en mer enn andre. Hun som pedagog prøver dermed å strebe etter å skape ett godt klima innad i personalgruppa der det er åpenhet rundt dette, og kollegial støtte ansees som en viktig faktor i bruken av denne metoden. Dette er ett viktig moment i arbeidet med barn og vil kunne være med å sikre gode relasjoner mellom de voksne og barna. Drugli (2013) viser til at pedagogen bør være særlig oppmerksom på disse barna og utvikle en utviklings- støttende relasjon til dem, og at dette vil kunne fungere som en beskyttelsesfaktor for barnet. En positiv relasjon til pedagoger vil nemlig kunne føre til reduksjon i barnets aggressive atferd. Videre sier Drugli (2013) at barn med atferdsvansker vil utfordre pedagoger mer enn andre barn, dette da en stor grad av konflikt vil i de fleste tilfeller føre til en mindre grad av nærhet. Dette hevder også flere av mine informanter, der de sier at målet er å skape ett klima blant personalet der det er rom for å innrømme at en kan føle seg noe maktesløs i disse situasjonene, for deretter i felles refleksjon komme fram til gode løsninger og tiltak som kan hjelpe dem videre i disse situasjonene. Krenkelser av barna i situasjoner kan i mange tilfeller oppstå, i det pedagogene opplever som en til tider stressfull hverdag. Alle informantene nevner ulike krenkelser som kan skje i løpet av en hverdag, der blant annet kjefting på enkeltbarn, at en blir sint, sanksjoner, eller at den voksne ikke går inn i situasjonen nok eller har vært nært nok til stede til å få med seg hva som egentlig skjer i situasjonen. Risikofaktorer som nevnes er personalmangel og store barnegrupper, og mange krav som samtidig skal overholdes. Informant 1 viser til at det i noen tilfeller kan oppleves som slitasje på resten av barnegruppa, og det er nærliggende å mulig

relatere dette til alle krav utenfra som skal i imøtekommes hos de barna som trenger ekstra oppfølging. Her vil en være avhengig av nok personalet for å gjennomføre disse på en god måte. Som informant 4 sier at man har lett for å fortelle barna hva de ikke skal gjøre, enn å fokusere på det en ønsker å se mer av, da spesielt i en hektisk hverdag. Dette er noe man ofte gjør når man ikke har mulighet til å stoppe opp og veilede barna i situasjonen som har oppstått, fordi man må skynde seg videre til neste situasjon. Dette kan sees i sammenheng med det Öhmann (2021) sier vil kunne komme til uttrykk i kommunikasjon og atferd som blir senkende uten at den voksne har en intensjon om dette, og preget av irettesettelser og sanksjoner. De barna som har størst vansker med å regulere følelsene sine, er ofte de barn som får minst veiledning og mest negativ tilbakemelding. Flere av informantene virker å ha innsikt og forståelse i å håndtere barnets følelsesuttrykk med den anerkjennelse og forståelse barnet trenger. De lar barnet eie følelsen sin, men virker å synes det være utfordrende enkelte ganger i hverdagen å gjennomføre. Slik også Kinge (2022) viser til at barn som utfordrer oss, oftere blir korrigert, rettet på eller at den voksne overser barnets handlinger. Den voksne «glemmer» i en hektisk hverdag og se bak handlingen, og at barnets atferd og reaksjonsmønster må forstås som symptomer på underliggende vansker. Selv om alle informantene nevner det å beholde roen og hjelpe barnet å håndtere følelsene sine, er det også dette som nevnes som en risikofaktor ved personalmangel og i enkelte tilfeller innenfor hverdagsstresset. Tid til felles refleksjon og veiledning er også faktorer noen av informantene viser til gjerne blir tilsidesatt, da en ikke får gjennomført avdelingsmøter som planlagt. Det å videreformidle og veilede det øvrige personalet om viktigheten av å danne gode relasjoner til barna, vil ha en stor betydning for barnets sosiale og emosjonelle utvikling. Kunnskapen er der, men tiden strekker ikke alltid til sier enkelte av informantene. Det å ha en felles forståelse, hele personalgruppa og gå samme vei i arbeidet med disse barna, synes å være mer innarbeidet hos de informantene som hadde tid til felles refleksjon. Som Kinge (2022) sier må vurdering og valg av tiltak i arbeidet med disse barna, gjøres av personalet, med en erkjennelse av at det er personalets holdninger og anerkjennelse som er det viktigste verktøyet. Dette utdyper også Drugli (2013) med at pedagogene bør være seg bevisst på den kraften som ligger i positiv oppmerksomhet mot barnets atferd, dette i form av ros, anerkjennelse og bekreftelse (Drugli, 2013, s. 174). Gottvasli (2020) peker også på betydningen av felles refleksjoner og erfaringsutveksling som en viktig faktor i arbeidet med å fremme en inkluderende barnehage. Noe mange av mine informanter streber etter å oppnå, men som de sier ikke alltid lar seg gjennomføre.

5.3 Inkludering i fellesskapet

Flere av informantene var opptatt av å se alle barna, og at barna skulle føle seg sett gjennom dagen. Dette var med på å skape trygghet hos barna, og på den måten følte de seg verdifulle og betydningsfulle blant de ansatte på avdelingen. En av informantene påpekte betydningen av å si navnet til barnet i det de ankom barnehagen. Dette sier hun vil skape en ramme der det enkelte barn føler seg sett og anerkjent, som igjen vil skape trygghet hos barnet. Som Kinge (2022) viser til at gode relasjoner oppstår gjerne der barnet opplever at den voksne ser en og bryr seg om en. Også flere av informantene har erfaring med at barn som har vansker med atferd, kan bli utelatt fra fellesskapet. Öhmann (2021) viser til at det alltid er den voksnes ansvar å lære barna hvordan de kan være sammen i det fellesskapet som barnehagen utgjør. Åmot (2019) sier at medvirkning handler om å se barnet som sosiale aktører og medborgere. Barn som sliter i samspillet med andre vil være avhengig av den voksnes omsorg og ansvar for få sosiale erfaringer. Ved at den voksen innehar en aktiv rolle, vil barna få erfaringer med å ytre seg og påvirke samspillsprosesser. På denne måten bidrar man til at barnet føler seg anerkjent, og dermed bidrar til at barnet blir tryggere på sin sosiale verdi av egen identitet. Som informant 2 sier at hun bevisstgjør barna i at de er en felles gjeng, og de sammen kan finne løsninger på hva en gjør når en oppdager at noen holdes utenfor. Dette kan sees i sammenheng med det Rosell (2022) fant i sin forskning, om sosiale ekskluderinger i barnegruppen. Informant 2 viser videre til at dette er noe de må jobbe med hele tiden, og at de streber etter å inkludere barna i dette arbeidet. Ved å skape det Rosell (2022) kaller sosial mestring gjennom trygghet og erfaringer, vil en skape sosiale erfaringer hos barna der de kan oppleve mestring. Barna må oppleve voksne som ser dem og er bevisste den sosiale ekskluderingen som skjer innad i fellesskapet. Dette bygger også opp under det informant 2 erfarer at dette må jobbes med kontinuerlig og ikke bare når de opplever det som en utfordring. Også informant 3 har erfaring med det å inkludere alle innad i fellesskapet. Hun viser til at barna må inkluderes på deres premisser og forutsetninger. Dette støttes av Ogden (2019) som viser til at det må aktiv samhandling til av personalet for at barna skal bli sosialt akseptert av de andre barna. Greve (2015) sier at personalet alltid må gjøre vurderinger av hvordan barn på best mulig måte kan inkluderes, dette da man psykologisk sett har ett grunnleggende ønske om å høre til. Ved at de voksne rundt barna har en pedagogisk bevissthet rundt hva barna kan tilføre hverandre i ett vennskapsforhold, kan de legge til rette for at barna opplever gode samspill. Slik også funnene i denne studien viser at barn med samspillsvansker velger ofte barn som er lik seg selv, der konsekvensen kan bli at den atferden som utfordrer omgivelsene blir forsterket. To barn som til stadighet forstyrrer

omgivelsene vil kunne skape frustrasjon og irritasjon hos både voksne og barn rundt. Dette fordrer ikke til at de andre barna ønsker å inkludere dem sin lek, og krever at de voksne er til stede og legger til rette for gode samspillsopplevelser (Lund, 2012). Som informant 1 sier at det med inkludering handler om at det skal være plass til alle. Alle barna skal oppleve at de har en plass på avdelingen og at her er de alle like viktig, og de er viktige sammen. Noen av informantene viser også til å skape gode forutsetninger for vennskap i mindre grupper, men at her bør de ha en aktiv rolle for å skape gode samspillsopplevelser. Man kan være aktiv på ulike sett, både som en aktiv leker og som en aktiv tilstedeværende observatør viser funnene. Slik kan det dannes vennskap. Lik også Åmot (2019) sier at den voksnes rolle vil kunne ha en avgjørende betydning for hvordan barna inkluderes i fellesskapet. Der en aktiv voksen er med på å skape rom for flyt og samspill i leken mellom barna, vil en fraværende passiv voksen skape rom for brudd og avvisning mellom barna. Den voksnes handlinger og holdninger vil kunne gi ett vesentlig grunnlag for det selvbylde barnet utvikler, og hvordan de da forstår seg selv i ett fellesskap (Åmot, 2019). Barnas viktigste arena for sosial utfoldelse er ifølge Ogden (2019) vennskap. Her vil barna lære grunnleggende sosiale ferdigheter, og de får praktisert hva de kan. Venner vil kunne fungere som modeller og som en kilde til bekreftelse og sosial støtte, og er en viktig drivkraft for den sosiale atferden. På bakgrunn av dette sier Ogden (2019) videre at det vil derfor være viktig å oppmuntre barna til å utvikle vennskap med regelstyrte og sosialkompetente barn.

Uteleken ble av informantene beskrevet som et område der de ofte kunne oppleve utestenging og ekskludering. Dette begrunnet de med at det da var mer frilek og større områder barna bevegde seg på, der de voksne ofte ikke hadde like store muligheter til å være tett på. Lavere voksentetthet blir også dratt frem som en årsak, da pauser og møtevirksomhet ofte skjer på disse tidspunkt. Videre virker det som om uteleken er en arena der personalet gjerne søker mot hverandre og er opptatt av andre ting. Dette understrekes av flere av informantene, som sier at mange av de ufine situasjonene skjer her. Barna er gode til å skjule, og det skjer mye vi ikke klarer fange opp, sier de. Det er når barna forhandler om hvem som får lov å være med i leken eller ikke at krenkede handlinger oppstår. Her kan barna gjerne rettferdiggjøre utestengelser på en slik måte at de voksne ikke forstår alvoret i dem. Hvis et barn har gjentatte erfaringer med å ikke bli valgt i lek, vil barnets selvvurdering bli lav (Öhmann, 2021). Alle informantene virker å ha en bevissthet rundt hva som gjerne skjer i uteleken, og det virker som om dette var noe det var blitt ett større fokus rundt, samtidig som de sier det har ett forbedringspotensialet. Det å bevege seg rundt på uteområde, sette seg ned med barna som en

stille observatør og sette i gang felles aktiviteter ute var tiltak flere av informantene beskrev. Informant 5 viser til gode erfaringer med tiltak som å gå på tur ute i naturen. Dette begrunner hun med en bevissthet fra den voksne om fokus på barna hele tiden. Her kan barna få bruke hele kroppen på en positiv måte, noe som hun sier har fungert bra spesielt for de barna som er veldig urolig. Her kan de bruke sine styrker, og oppleve en mestringsfølelse ved å vise de andre barna. Videre sier hun at tilgangen på leker ikke er til stede, noe som gjør at det er mindre konflikter rundt hvem som hadde hva.

5.4 Voksenrollen og leken som metode

Det å oppdatere seg faglig var noe enkelte av informantene så på som en viktig del av arbeidet. Kompetanseheving og faglig input av nyere forskning angående barn og voksenrollen var noe de jevnlig så behov for input på. Østrem (2018) sier at i det pedagogiske arbeidet i barnehagene handler mye om å støtte opp under barnas lek, der pedagogikken vektlegger betydningen av å delta i leken under likeverdige forhold. Det som kjennetegner barnehagens pedagogikk er gjerne respekten for, og ønske om å forstå barnet, en aktiv involvering i relasjonen, å se etter mulighetene i de ulike situasjonene og tydelige pedagogiske mål (Østrem, 2018). Dette understrekes også av informant 3 som ønsket faglig tyngde på å forstå barnet. Informantene i studien vektlegger betydningen av å være nær barna i leken, slik at de kan veilede og støtte de der de ser barnets potensiale. Som informant 5 utdyper med at de ved å ha både store og små lekegrupper kan forhindre mye av de konflikter som kan oppstå, og her veilede barna. De får ett innblikk i rollefordeling av leken og hvordan leken videre utarter seg. Barnets første sosiale utfordring er ifølge Vedeler (2007) å få bli med i leken. Det å her skape vennskap og få delta i den felles aktiviteten ser ut til å være ett sentralt behov hos de fleste barna. Hvilke atkomststrategier barnet bruker vil være av en betydning, der trusler eller en aggressiv atferd ofte ikke gir ett vellykket resultat (Vedeler, 2007).

For å kunne bruke leken som en metode, hevder både Öhmann (2012) og Øksnes (2010) at de ansatte må sette seg inn i og diskutere sitt eget syn på lek og kunnskapssyn og sammen se på hvordan denne vil kunne påvirke barnas lek. Øksnes (2010) hevder at det vil være ulik maktfordeling i leken, barn – barn og barn – voksen. Der den voksne sitter med makten, vil det mellom barn – barn være den som mestrer leken best eller er sosialt sterk være den dominerende part. Når en da skal bruke leken som metode for inkludering er dette faktorer som på forhånd vil være nyttig å avklare gjennom felles refleksjon blant personalet. I min studie viser alle informantene til lek brukt som en metode i arbeidet med inkludering av barn

med samspillsvansker. Her nevner de voksenrollen som en avgjørende rolle ved bruk av denne metoden. Ved igangsetting av organisert lek viser alle informantene til at de sammen reflekterer rundt hva barnets behov eller vanske bunner i. Dette virker å være en praksis som er mer vanlig i alle barnehagene i denne studien. Ingen av informantene nevner det Øksnes (2010) og Öhmann (2012) sier vil være avgjørende, å diskutere hva lek er for de voksne. Men informant 3 viser til betydningen av å hele tiden oppdatere seg faglig, og ett brennende ønske om å hele tiden utvikle seg. Og alle informantene viser på ulike måter hvordan de ved leken skaper gode samspillopplevelser for alle barna, der hovedtyngden virker være den voksne bevissthet rundt egen rolle. Dette kan synes som tiltak de har gode erfaringer med. Videre nevner og flere av informantene at det de siste to årene har vært en kompetanseheving blant personalet, med fokus på voksenrollen og relasjonens betydning i spillet mellom barn – barn, men også mellom barn – voksen. Det virker å være en felles bevissthet rundt barnets behov og vansker og at tiltakene settes inn deretter. Som Østrem (2018) påpeker; personalets ønske om å forstå barnet, være nær de og ha en aktiv involvering i situasjonen. Informant 2 uttrykker med at det skal være en positiv opplevelse for barna, både barnet som trenger støtte og de andre. På denne måten hevder hun det skapes en positiv opplevelse som oppmuntrer til gjentakelse. Det kan synes som at ved å gjenta positive opplevelser, opplever de at leken vil flyte bedre neste gang. Dette kan sees i sammenheng med Öhmann (2012) som hevder at gjennom leken får de voksne øye på nye sider ved barna, og at barna trenger voksne som leker sammen med de da leken skaper fortrolighet og nærhet. Videre sier hun at barnehagene bør streve etter å være en reflekterende lekbasert virksomhet. Som informant 2 sier at barna skal være trygge på at den voksne er der for dem, og støtter dem ved behov. Du kan på denne måte da av og til se at den leken du trodde var bra, egentlig ikke var det. Videre utdyper hun at det ofte da er barn som ikke inkluderes og at de stenges ute av de andre barna. I lek med jevnaldrende barn, sier Sollesnes (2018), vil barnet få en forståelse av hvem det sett i forhold til andre barn. Barnet vil da her gjøre seg erfaringer i forhold til hvem barnet trives med, hvem en har felles interesser med og hvem en bør styre unna. De erfaringer barnet har gjort på å regulere egne følelser vil hjelpe barnet i å forstå andres følelser. Her vil erfaringer med en trygg og god tilknytning og barnets egne erfaringer være av en avgjørende karakter. Dette viser også min studie der flere av informantene hevder at hvordan barn agerer følelsesmessig vil ha betydning for hvordan de inkluderes i leken. Informant 5 viser til barnets roller i leken ofte kan indikere ens status i gruppa. Der hennes erfaring er at de litt kjipe rollene ofte tildeles de som ikke har like høy status som eksempelvis hund og baby. Erfaringen hennes tilsier at barn som av ulike årsaker har følelsesutbrudd, ikke deler leker eller viser svakere kognitiv

utvikling gjerne er de som innehar disse rollene. Vedeler (2007) viser til at den kanskje aller viktigste funksjonen den voksne har i tilrettelagt lek er den ytre tilretteleggingen. Tid, sted og materiell vil være viktige faktorer som bør være til stede. Dette viser også denne studien, da informantene er alle tydelige på at skal en lekegruppe fungere må det være ro rundt aktiviteten og den voksne må være aktiv til stede.

Å få adgang til leksituasjoner krever, ifølge Ruud (2010) mobilisering av både kognitive og atferdsmessige krefter. Dette for å håndtere de indre og ytre forventningene i individ-miljø-samspeillet. Hvilken mestringsstrategi barna bruker for å komme inn i leken, vil være avgjørende for om de inkluderes av de andre barna. Barnet må justere sin atferd ut fra hva som er passende i den gjeldende situasjonen. Dette krever at barnet klarer å bruke en hensiktsmessig mestringsstrategi ut fra hvilken kontekst det befinner seg i. Lek i mindre grupper og organisert lek, ble nevnt av informantene som hensiktsmessige måter å «øve» med barna som slet med innpass i det sosiale fellesskapet med de andre barna. Informant 5 viser videre til at man ved at det er en voksen tett til stede i en mindre gruppe, kan legge opp leken på en helt annen måte og bruke barnets styrker. Men hun er tydelig på at det har mye med voksenrollen å gjøre om gruppen er hensiktsmessig eller ei. Dette støttes også av Ruud (2010) som sier at for barn som blir avvist og ignorert i leken, vil det være viktig at personalet legger til rette for at barnet blir inkludert. Det må være nok tid til at barnet gis mulighet til å snu et uheldig mønster. Videre sier hun at personalet må være tett på og sørge for at barnet får mulighet til en god samhandling med de andre barna. For å kunne snu en uheldig utvikling må barnet føle seg trygg og ivaretatt av den voksne. En trygg lekegruppe vil kunne være den kontekst som gir barnet mulighet til å prøve ut ny atferd og nye strategier. Informantene var på ulike måter opptatt av tilstedeværende voksne gjennom hele dagen i alle aktiviteter, så langt det lot seg gjøre for de barna som trengte dette. Dette virker som noe de gjennom erfaring visste at var hensiktsmessig, og noe de strebet etter å gjennomføre. Som informant 2 sa at en må jo være der for å kunne veilede de der det trengs. Videre utdyper hun med at de jobber mye med voksenrollen, og tilstedeværende voksne. Dette da de ofte opplever at selv om det tilsynelatende kan se ut som barna leker fint, ofte ikke alltid stemmer. For barna som strever ekstra sier hun at de må være tett på gjennom hele dagen, og øve på hvordan de kan inkluderes med de andre. Ved å være tett på, sier flere av informantene, at de på denne måte håper å kunne forhindre konflikter og kranling. Dette da som eksempelvis informant 5 sier at konfliktene ofte kan eskalere med at barna blir fysiske, de slår, sparker, biter og kan generelt bli veldig urolige. Dette støttes av Åmot (2019) som viser til egen forskning der hun fant at

voksenrollen kan være utslagsgivende for om samspillet blir opprettholdt eller ikke. Videre utdyper informant 5 viktigheten at de voksne engasjerer seg i leken. På denne måten sier hun at man kan hjelpe de med å finne gode mestringsstrategier som de kan bruke, men at man da må være til stede. Dette må gjentas over tid sier hun, for det holder ikke med en gang. Hun nevner tur som ett godt tiltak for å oppnå dette, og at her dannes det ofte gode samspillserfaringer mellom barna som erfarer felles opplevelser. Ruud (2010) hevder at alle barnehager kan og bør sette i gang tiltak for å forebygge at barn over tid blir utelatt, avvist og ignorert i leken av de andre barna. Dette både med og uten ekstern støtte fra andre instanser. Åmot (2019) hevder at en voksen som aktivt griper inn og endrer lekens innhold og premisser, kan på den måten legge til rette for at leken opprettholdes. Likeledes vil det oppleves som ett dilemma for den voksne hvorvidt dette overstyrer barnas egne ønsker og rett til å påvirke leken, dermed vil da den voksne hindre for den medvirkning en skal støtte i utgangspunktet. En variasjon mellom bruk av ulike grupper, vil gi personalet en mulighet for å se barna individuelt og i samspill med andre barn. På denne måten kan det skapes en forståelse av barnets ferdigheter og utfordringer, som videre kan brukes til å skape gode læringsmiljø rundt barnet. Som Öhmann (2021) påpeker vil det å vise at en setter pris på barna som personer og deres handlinger være med på å styrke barnas opplevelse av å være viktige for fellesskapet. Ved å introdusere nye leker, aktiviteter, fortelle eventyr og gjøre morsomme ting sammen bidra til å styrke gruppefellesskapet og gi barna felles lystbetonte opplevelser.

6.0 Oppsummering

I dette kapittelet vil jeg sammenfatte og diskutere studiens funn sett opp mot problemstilling, med bakgrunn i den teoretiske rammen for oppgaven. Deretter vil jeg komme med forslag til om videre forskning av temaet.

I denne studien har jeg valgt ett tema som har opptatt meg over lengre tid, og som jeg opplever har fått ett større fokus de senere år; barn med samspillsvansker og hvordan de voksne rundt barnet jobber med dette. Jeg var derfor opptatt av å undersøke nærmere innad barnehagene hvordan de nå arbeider med dette temaet, der fem pedagoger har delt sine erfaringer og refleksjoner av fenomenet samspillsvansker. Den røde tråden i oppgaven har vært pedagogens rolle i samspillet med barn som utfordrer de voksne og i samspill med andre barn. Hvilke utfordringer står pedagogene ovenfor, og hvordan løser de dette i praksis? Relasjonskompetansen hos de voksne har stått sentralt, og hvordan de ser på leken som innfallsvinkel til å inkludere barna i det sosiale fellesskapet. Hvis en skal sikre en god

inkludering, viser studien at gode tiltak for disse barna kunne være å kvalitet sikre personalets kompetanse på de utfordringer barna strever med. Videre også relasjonskompetansens rolle inn i dette arbeidet. Personalet må jobbe systematisk og utvikle felles handlingsstrategier for å sikre gode relasjoner mellom barna og de voksne, og gode læringsmiljø til alle barna. I dette arbeidet må en også ta seg tid til å stoppe opp og vurdere hva som fungerer til det enkelte barn i gruppen barnet er en del av. Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger nettopp viktigheten av gode læringsmiljø i ett sosialt fellesskap med andre. Vygotskij (Säljö, 2016) la vekt på det sosiale samspillet mellom menneskene og kulturen som formidles mellom dem, der barnet lærer gjennom de prosessene som oppstår her. Eksempelvis vil en kunne si at ett barn som strever med lek, kan lære dette i ett miljø som vektlegger nettopp dette.

Informantene har gjennom sine refleksjoner og svar under intervjuene, gitt meg nye og perspektiver på temaet i lys av sin rolle som pedagog, og gjennom dette bidratt til ett videre perspektiv på problemstillingen:

Hvordan kan pedagogen bidra til å forebygge samspillsvansker i barnehagen?

Funnene mine viser at barn som viser samspillsvansker er en mangfoldig og noe kompleks gruppe som alle informantene jobber mye med. Utageringen kommer ofte til uttrykk både fysisk og verbalt. Tiltakene settes utfra enkelt barnet og barnegruppas behov, og må sees ulikt fra barn til barn. Også samspillet mellom enkelte barn nevnes som faktorer som kan påvirke negativt og positivt. Informantene vektlegger system rettede tiltak som felles refleksjon og observasjoner som viktige tiltak i forebygging av vansker i samspillet. Gjennom deres kompetanse, ferdigheter og erfaring, er de opptatt av å sikre at barna møter trygge voksne som anerkjenner dem som individ som skal føle seg inkludert i en mangfoldig gruppe som en avdeling i en barnehage er. Barn som har utfordringer i samspillet med andre, trenger sensitive voksne som responderer på deres følelser og hjelper dem med å regulere disse.

Pedagogene er opptatt av å jobbe for å sikre gode relasjoner mellom voksen - barn, og barn – barn. Dette er noe de opplever som noe utfordrende i perioder, men som de ser betydningen av i hverdagen og spesielt i møte med disse barna. Relasjonsarbeidet vektlegges for å skape ett inkluderende miljø for alle barna. Arbeidet med relasjonene preges av tilstedeværende, sensitive voksne som støtter barna der de har behov for det. Dette både i forkant av situasjoner og når situasjonene oppstår. God kvalitet på relasjonene sier de handler mye om kompetanseheving og bevissthet rundt egen rolle. De viser til ulike tiltak som benyttes i forebyggingsarbeidet, for å sikre gode relasjoner. Hoved essensen virker ligge i felles

refleksjoner og at de deler med hverandre ulike erfaringer de har med barna. Det å lære barna å kjenne hjelper dem med å vite når og hvor de trenger støtte, og å sammen med barna reflekterer de rundt følelser som oppstår når ting oppleves vanskelig.

Ett viktig funn i denne studien er det informantene uttrykker om mangel på tid og ressurser for pedagogene. Det viser seg å være noe utfordrende å gjennomføre alle tiltak de ønsker i praksis, da tid og hverdags stress kan være negative faktorer i det pedagogene beskriver som en til tider hektisk hverdag med mange barn med ulike behov. Videre viser funnene at mangel på disse faktorene kan ha innvirkning på barna gjennom dårligere kommunikasjon mellom de ansatte og mindre tid til tilrettelegging og tett oppfølging. Tilbakemeldingene til barna i stressende hverdagssituasjoner ble, som informanten uttrykte, gjerne negativ ladde til barna. Informantene uttrykte noe frustrasjon over dette, og var opptatt av å finne gode løsninger på hvordan dette ikke skulle påvirke hverdagen for mye for barna.

Alle informantene vektlegger betydningen av å dele barnegruppa opp i mindre grupper med ulike mål og viser til god effekt med bruk av disse tiltakene. Tiltakene kan være lese grupper, leke grupper eller grupper der de samtaler med barna. Informantene har ikke fokus på individrettede tiltak, der barnet forlater avdelingen sammen med en ansatt for å ha egen trening. En slik holdning samsvarer med det sosiokulturelle perspektivet. Voksenrollen trekkes frem som en viktig faktor i arbeidet med disse barna, og informantene er opptatt av at alle på avdelingen må se viktigheten i dette. Lek blir aktivt brukt som en metode og som kan sikre inkludering i fellesskapet, og også her trekkes voksenrollen frem som ett viktig ledd. Den voksne må inneha en aktiv rolle og være til stede sammen med barna, da de sier det kan virke som om de inkluderer og leker fint, men når en kommer nærmere kan en se at det ikke er tilfelle.

Det uttrykkes bekymring rundt uteleken der informantene avslører at de voksne ofte blir mer opptatt av hverandre og andre praktiske gjøremål. De viser også til at det i denne perioden skal gjennomføres møter og pauser, og at det gjerne derfor er noe mindre voksentetthet ute i enkelte perioder av dagen. Dette går de ikke videre i dybden på, men reflekterer noe rundt dette og virker å ønske å finne løsninger på dette. Lek i naturen blir fremhevet som ett positivt tiltak, som noe de ønsker videre fokus på og tilrettelegging av. Men dette sier de avhenger av bemanning, og nok ansatte på jobb for å kunne gjennomføres på en positiv og inkluderende måte.

6.1 Videre forskning.

Utfordringene i henhold til tidspress mangel på ressurser som pedagogene belyser at de står ovenfor i det daglige arbeidet, virker ikke være nye funn. Jeg har i min søken etter informasjon kommet over flere studier som tyder på det samme. En hektisk hverdag med mange behov skal dekkes, der det tyder på at lite bemanning gjør hverdagen for barn og voksne noe utfordrende. For at pedagogene skal kunne stå stødig i sin profesjonsutøvelse og gi gode lærings- og utviklingsmiljø til sårbare barn, bør rammebetingelsene bedres. Hva som gjør at tiden ikke strekker til, kunne vært interessant å forske videre på. Hvilke tidstyver er det som finnes i barnehagene siden pedagogene uttrykker frustrasjon over at tiden ikke strekker til?

Videre hadde det følgelig vært interessant med en longitudinell studie som følger barnehagebarn med samspillsvansker over i skolen. Har den tidlige innsatsen barnehagen har lagt vekt på og gjennomført, vært vellykket? Har tiltakene barnehagen har hatt fokus på gitt barnet de verktøy som behøves i møte med ett nytt miljø og nye samspill?

Litteraturliste

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, M., Storli, B. J., Tunglund, E. B. I., Velde, L. K. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. (Rapport nr. 25). Universitetet i Stavanger. https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Arnesen, A.L. (2017). Inkludering. Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I A. -L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 19-32). Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall, inc. A Pearson Education Company, USA.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-1995-05-05-19). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_7#§31
- Brottveit, G. (2018). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s. 16-30). Gyldendal.
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen. Veier ut av låste atferdsmønstre*. Kommuneforlaget AS.
- Buli-Holmberg, J. (2014). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle* (s. 71-85). Cappelen Damm AS.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Dalland, O. *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.), Gyldendal Norsk forlag AS.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2020). *Livsmestring og psykisk helse*. (3. opplag). Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

- Fugelsnes, K. (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk barnehageforskning*, 19(2). https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I M. Øksnes og A. Greve (Red.) *Vennskap*. (s. 41-57). Cappelen Damm Akademiske.
- Gottvasli, K. A. (2020). Den norske barnehagekvaliteten. I K. A. Gottvasli, *Kvalitetsutvikling i barnehagen. Fra vurdering til ny praksis* (s. 61-72). Universitetsforlaget.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn – Krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tuft, P. A & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.), Abstrakt forlag.
- Kibsgaard, S. (2015). Strategier og forhandlinger som grunnlag for deltagelse lek. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldperspektiv* (s. 27-41). Fagbokforlaget.
- Kinge, E. C. (2022). *Utfordrende atferd i skolen*. (2. opplag), Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.), Gyldendal Norsk forlag AS.
- Kvelling, Ø. (2018). Samarbeid rundt barn og unge med atferdsvansker. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler* (s. 49-60). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor*. (4. utg.). Universitetsforlaget
- Lund, I. (2012). *Tydelige voksne. Når atferd utfordrer*. (2. utg.). Portal Forlag.

- Lunde, S. T. (2019). *Se meg - før jeg slår. En kvalitativ studie om personalets relasjonskompetanse i møte med barnehagebarn som viser utfordrende atferd.* (Masteravhandling, NLA Høgskolen, Bergen). Hentet fra <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/2635247/Stefany%20Taule%20Lunde%2c%20PMAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.* Fagbokforlaget.
<https://www.ks.no/contentassets/53a5da025f404022ad59c68b552dc928/inkluderende-fellesskap-for-barn-og-unge-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Mørland, M & Lyngseth, E. J. (2022). Tidlig innsats i tidlig barndom. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 19-30). (2.utg.) Gyldendal.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2.utg.). Gyldendal.
- Ogden, T. (2019). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (4. opplag). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Omdal, H. (2018). *Være sammen: Kapasitetsbygging i voksen-barn-relasjoner i barnehagen.* I H. Omdal og R. Thygesen (Red.). (2018). *Å falle mellom to stoler.* Universitetsforlaget.
- Pluess, M. & Belsky, J. (2009). «*Differential Susceptibility to rearing experience: the case of childcare*». *Journal of child psychology and psychiatry*, 50, (p. 396-404).
<https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1111/j.1469-7610.2008.01992.x>
- Rosell, Y. (2022). *Brudd og sosial ekskludering i ulike barnefellesskap.* *Nordisk barnehageforskning*, 19(2). https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Ruud, E. B. (2014). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen.* (1. utg. 3 opplag), Cappelen Akademiske Forlag.

- Shindler, H. S., Kholoptseva, J., Oh, S. S., Yoshikawa, H. Duncan, G. J., Magnuson, K. A., & Shonkoff, J. P. (2015). Maximizing the potential of early childhood education to prevent externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.04.001>
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2019). Når sinne oppstår i samspillet med barn i barnehagen – personalets reaksjoner på barns motstand. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739138>
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm Akademisk.
- Solli, K-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.L. Arnesen (Red.). (2017). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2014). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I P. Sjøvik (Red.) *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (s. 38-58). Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm AS.
- Statistisk sentralbyrå. (2023). Barnehager. Hentet 2. februar 2023 fra <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Tetzchner, S. V (2019). *Barne- og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk Forum.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Østrem, S. (2018). Barnehagen som velferdsordning, pedagogisk virksomhet og møtested. I S. Østrem (Red.) *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 11-28). Cappelen Damm Akademisk.
- Åmot, I. (2019). Mediator eller moderator. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.) *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole, 2. utgave*. (s. 61-82). (2.utg.) Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet ” *Barn og samspillsvansker – pedagogens rolle* ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på pedagogens arbeid med de barna som av ulike årsaker havner utenfor det sosiale samspillet i leken i barnehagen, og dermed også det fellesskapet som er mellom barna. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med undersøkelsen er å se på hvordan pedagogene jobber med barn som viser vansker med samspill og dermed risikerer å bli stående utenfor fellesskapet i barnegruppa. Jeg ønsker å utvikle kunnskap om hvordan leken kan være ett virkemiddel og forebyggende tiltak for barn som viser vansker i samspill med andre barn. Rammeplanen vektlegger lekens sentrale plass i barnehagen som en arena for utvikling og læring, og jeg ønsker å undersøke hvordan dette jobbes med i de ulike barnehagene.

Foreløpig problemstilling er som følgende:

«Hvordan kan pedagogen bidra til å forebygge samspillsvansker i barnehagen»?

Det gjennomføres ett semistrukturert intervju, med 5 hovedspørsmål knyttet til problemstillingen (se vedlegg intervjuguide).

Prosjektet er en mastergradsavhandling på 45 studiepoeng.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Professor Anne Marit Valle ved Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er utdannet innenfor barnehagelærerutdanningen og jobber i barnehage. Du innehar derfor erfaring og kunnskap som vil kunne være relevant for min forskning. Det vil bli intervjuet 4-5 pedagoger som jobber i ulike barnehager.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å delta på et intervju. Intervjuet kommer til å ta 45 -60 minutter. Intervjuet vil ta utgangspunkt i 5 hovedspørsmål i intervjuguiden, med oppfølgings spørsmål underveis. Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon app, godkjent av Nord universitet, jeg vil også ta notater underveis i intervjuet. Opplysninger som samles inn, vil være informantens erfaringer sett utfra problemstillingen.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil være meg og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Personopplysninger vil bli kodet med en gang og det vil ikke registres navn tilknyttet intervjuet, da dette ikke er relevant. Lydopptaket vil lagres på egen app, adskilt fra øvrig data. Lydopptaket vil bli slettet med en gang intervjuet er ferdig transkribert.
- Det vil være studenten selv som samler inn all data

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 30 mai 2023.

Personopplysninger anonymiseres umiddelbart etter transkripsjon.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har Personverntjenester 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:

- Nord Universitet ved professor Anne Marit Valle, anne.m.valle@nord.no, og student Rebecca L Olsen, rebecca.l.olsen@student.nord.no
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anne Marit Valle
(Forsker/veileder)

Rebecca L Olsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Barn og samspillsvansker, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i å bli intervjuet til forskningsprosjektet, «Barn og samspillsvansker».

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE

Åpningsspørsmål:

Forklare hensikten med studien, samt informasjon om lydopptak, konfidensialitet og muligheten for å trekke seg. Husk å presisere at du er ute etter deres erfaringer og opplevelser rundt de nevnte tema, ingen fasit svar.

- Når ble du ferdig utdannet barnehagelærer?
- Hvilken aldersgruppe jobber du med?
- Hva lærte du om barns samspillsvansker på utdanningen din?

Hovedspørsmål:

- Hva forstår du med inkludering og tidlig innsats?
- Hva legger du i begrepet tidlig innsats?
- Hvordan jobber dere med dette i din barnehage?
- Hva legger du i begrepet inkludering? Hva kjennetegner god inkludering?

(Felleskap – hvordan sikre at alle blir sett).

- Hva legger du i begrepet samspillsvansker?
- Hvordan oppdager du/dere barn med samspillsvansker?
- Hvilke rutiner har dere i forbindelse med disse barna? Samarbeid?

- Hva legger du i begrepet relasjonskompetanse?

- Hvordan forebygger dere at barn får utfordringer i samspillet med andre barn?

- Jobber dere med forebyggende tiltak? Hva går disse eventuelt ut på?

- Hvordan tilrettelegger dere for barn med samspillsvansker?
 - o Hvilke tanker og erfaring har du med bruk av lek som metode?
Har du noen eksempler på dette?

- Hvilken kompetanse mener du er viktig å ha i arbeide med disse barna?

Herunder både uformell og formell?

- Hva gjør du som pedagog for å sikre at kompetansen når barna?
- Hva legger du i begrepet relasjonskompetanse?

Avslutning

- Er det noe mer du vil tilføye som vi ikke har snakket om når det gjelder dette temaet?
Hvordan har det vært for deg å svare på disse spørsmålene?

Vedlegg 3

Vurdering av behandling av personopplysninger

09.11.2022

Referansenummer

675988

Vurderingstype

Standard

Dato

09.11.2022

Prosjekttittel

Mastergrad i tilpasset opplæring: "Barn og samspillsvansker - pedagogens rolle"

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig

Anne Marit Valle

Student

Rebecca Olsen

Prosjektperiode

01.11.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

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

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 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 Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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 Vi 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 Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester 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 oss før endringen gjennomføres.

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

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!