



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

**MASTEROPPGAVE**

**Studieprogram:**

Master i spesialpedagogikk/MSP

Vårsemesteret 2022

**Forfatter:** Astrid Renate Molnes Bjelland

**Veileder:** Dziuginta Baraldsnes

**Tittel på masteroppgaven:** Sjenanse hos barn i barnehagen- selvtillitsbygging og deltakelse i lek

**Engelsk tittel:** Shy children in kindergarten- building self- esteem and participation in play

**Emneord:**

Sjenanse, selvtillit, lek, tilknytning, relasjonsbygging, kompetanse, foreldresamarbeid.

**Antall ord:** 38231

**Antall vedlegg/annet:** 3

Stavanger, 03. juni. 2022

## **Førord**

Denne masteroppgaven markerer slutten på min fem års lange reise ved universitetet i Stavanger. De to siste årene med spesialpedagogikk i fokus har bydd på ny kunnskap, nye erfaringer og motivasjon for arbeidslivet. Å skrive masteroppgaven har vært utfordrende, men også berikende i min personlige lærings- og utviklingsprosess.

Jeg er veldig takknemlig for å ha hatt gode støttespillere rundt meg det siste halvåret. Jeg ønsker i første rekke å takke de fire pedagogiske lederne som stilte opp i prosjektet, og som ga meg innblikk i deres erfaringer, kunnskaper og opplevelser. Deretter vil jeg rette en stor takk til min veileder for støtte, oppmuntring, tilgjengelighet og refleksjon i fellesskap. Med hennes veiledning har jeg blitt motivert til å strekke meg mot nye høyder.

Avslutningsvis ønsker jeg å takke min mor, Audny Molnes, for korrekturlesing og for gode diskusjoner og støtte gjennom hele studieløpet. En takk sendes også til min kjæreste, som har bidratt med latter, glede og avslapning mellom slagene i det travle siste halvåret.

Stavanger, juni 2022.

Astrid Renate Molnes Bjelland.

## Sammendrag

Temaet i denne studien har vært sjenanse, selvtillit og deltakelse i lek i barnehagen. Formålet med masteroppgaven har vært å undersøke hvordan sjenerte barn møtes av pedagogiske ledere i barnehagen. Studien er spisset til å ta for seg hvordan pedagogiske ledere kan bidra til å fremme sjenerte barns selvtillit, slik at disse barna gis økte forutsetninger for å delta i lek med jevnaldrende. Forskning på feltet viser at sjenerte barn ofte ønsker å delta i lek, men at redselen for negativ vurdering overstyrer deres motivasjon for deltakelse. Derav oppgavens fokus på hvordan pedagogiske ledere kan fremme disse barnas selvtillit.

Oppgavens problemstilling lyder som følger:

*Hvordan arbeider pedagogiske ledere i barnehagen for å styrke selvtilliten hos barn med sjenanse som forutsetning for økt deltakelse i lek?*

Masterstudien har hatt et kvalitativt forskningsdesign, hvor transkriberte data fra fire intervjuer med pedagogiske ledere i ulike barnehager har blitt analysert. Resultatene har bygget på en tematisk analyse, hvor hovedkategorier og underkategorier ble utviklet opp mot studiens teoretiske forankring, samt at teori ble utviklet på grunnlag av intervjuene. Analyse- og tolkningsprosessen har dermed grunnlag i en abduktiv tilnærming.

Studien fant at sjenerte barn møtes av kompetente pedagogiske ledere, som har stor innsikt i- og forståelse av hvordan man kan fremme sjenerte barns selvtillit gjennom anerkjennelse, tilknytning, trygghet, barn-voksen relasjoner, samt voksenrollen i lek og barn-barn relasjoner. Samtidig som de pedagogiske lederne løftet frem betydningen av å fremme fellesskapsopplevelser og økt selvtillit hos sjenerte barn, kom det også frem at dette er et landskap preget av stadige utfordringer både når det gjelder barnehagens struktur og organisering, men også i forhold til barn-voksen relasjon og tilknytning til sjenerte barn. Masteroppgavens funn indikerer dermed at arbeid med sjenerte barn i barnehagen består av mange muligheter, men også hindringer. Hindringer er blant annet for lite kompetanse og fokus på temaet i utdanning og arbeidsliv, vansker med å se sjenerte barn i en hektisk hverdag, samt vie tid til relasjonsbygging og tilknytning til disse barna. Det er tydelig at dette er et område preget av et stort ønske om å anerkjenne og forstå sjenerte barn for å styrke deres selvtillit, men at den praktiske gjennomføringen gjerne er mer krevende enn antatt.

## **Abstract**

The theme of this study was shyness, self- esteem and participation in play in kindergarten. The purpose of the master thesis has been to investigate how shy children are met by pedagogical leaders in kindergarten. It has focused on how pedagogical leaders can contribute to promote shy children's self- esteem in a way that these children are given increased opportunities to participate in play with peers. Research shows that shy children often want to participate in play, but that the fear of being negatively evaluated overrides their motivation for participation. Hence the thesis' focus on how educational leaders can promote the self- esteem of these children.

The research question is the following:

*How do pedagogical leaders in kindergartens work to strengthen the self-esteem of children with shyness as a precondition for increased participation in play?*

The master thesis had a qualitative research design, where transcribed data from four qualitative research interviews with pedagogical leaders in different kindergartens has been analysed. The results have been based on thematic analysis, where main categories and sub-categories were developed on the basis of the study's theoretical foundation, as well as the theory being developed from the empirical data material. The analysis- and interpretation process is thus based on an abductive approach.

Findings from the study indicates that shy children are met by competent pedagogical leaders that have great insight in- and understandings of how one can promote shy children's self- confidence through recognition, attachment, security, the relationship between child and adult, as well as the adult role in play and in the relationship between peers. Although the pedagogical leaders emphasized the importance of promoting community experiences and increased self- esteem among shy children, it was clear that this was a field characterized by constant challenges. The pedagogical leaders claimed that challenges arose in relation to the kindergartens structural and organizational frames, but also that attachment and the relationship between child and adult was challenging when working with shy children. The findings from the master thesis thus indicate that working with shy children in kindergarten consists of many opportunities, but also obstacles. The challenges include lack of competence

and focus on the theme in both education and in the pedagogical practices in kindergarten, as well as devoting time to relationship building and attachment with these children. It is clear that this is an arena characterized by a great desire to acknowledge and understand shy children to build their self-esteem, but that the practical implementation often is more demanding.

## Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING .....	8
1.1 BAKGRUNN OG AKTUALITET .....	8
1.2 FORMÅL MED STUDIEN.....	10
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	10
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	11
2. TEORETISK INNRAMMING .....	12
2.1 RAMMEVERK .....	12
2.2 SJENANSE.....	13
2.2.1 Hva er sjenanse? .....	13
2.2.2 Selvtillit .....	15
2.3 BETYDNING AV LEK I BARNEHAGEALDER .....	17
2.3.1 Inkludering og deltakelse .....	17
2.3.2 Lek.....	18
2.3.3 Sosiokulturell teori om lek.....	19
2.3.4 Sjenerte barns utfordringer i leksituasjoner.....	20
2.3.5 Voksenrollen i lek.....	21
2.4 PEDAGOGISK ARBEID MED SJENERTE BARN I BARNEHAGEN .....	22
2.4.1 Tidlig innsats .....	22
2.4.2 Tilknytning som grunnlag for utvikling av trygge barn-voksen relasjoner .....	23
2.4.3 Å oppdage og forstå barnas vansker .....	26
2.4.4. Anerkjennelse og barnesyn.....	26
2.4.5 Pedagoger som støtte i barn-barn relasjoner og i utviklingen av sosial kompetanse .....	28
2.4.6 Strukturelle rammer som fremmer sjenerte barns trivsel .....	29
2.4.7 Teamarbeid .....	30
2.4.8 Foreldresamarbeid.....	32
2.4.9 Oppgavens problemstilling i lys av teorien .....	33
3. METODE .....	35
3.1 VITENSKAPSTEORETISK RETNING.....	35
3.2 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU .....	37
3.2.1. Rekruttering av utvalg.....	38
3.2.2 Beskrivelse av utvalg.....	39
3.2.3 Intervjuguide .....	40
3.2.4 Gjennomføring av intervjuene.....	42
3.3 BEARBEIDING AV DATAMATERIALET .....	43
3.3.1 Transkribering.....	43
3.3.2 Kategorisering og analyse.....	44
3.4 VURDERING AV STUDIENS FORSKNINGSKVALITET .....	45
3.4.1 Reliabilitet .....	46
3.4.2 Validitet.....	47
3.5 FORSKNINGSETISKE RETNINGSLINJER .....	48
4. PRESENTASJON AV ANALYSEN.....	51
4.1 PEDAGOGISKE LEDERES KJENNSKAP TIL- OG FOKUS PÅ SJENERTE BARN .....	51
4.2 UTVIKLING AV SELVTILLIT- PEDAGOGISKE LEDERES TILRETTELEGGING AV BARNEHAGEMILJØET FOR SJENERTE BARN .....	54
4.2.1 Anerkjennelse og sensitivitet i møte med sjenerte barn.....	54
4.2.2 Å støtte barn til mestringsopplevelser .....	58
4.2.3 Strukturelle og organisatoriske rammer.....	60
4.3 VOKSENROLLEN SOM FORUTSETNING FOR Å GI STØTTE OG UTFORDRINGER TIL SJENERTE BARN.....	63
4.3.1 Trygghet og tilknytning .....	63

4.3.2. Trygghetssirkelen .....	65
4.3.3 Å støtte barn til lek og samspill .....	67
4.3.4 Å utvikle personalets kompetanse.....	69
4.3.5 Foreldresamarbeid for felles forståelse av barnets vansker .....	73
5. DRØFTING.....	76
5.1 HVORDAN TILRETTELEGGES BARNEHAGEMILJØET FOR Å FREMME SJENERTE BARNES SELVTILLIT? .....	76
5.1.1 Hvordan forstår pedagogiske ledere sjenansebegrepet?.....	76
5.1.2 Psykososiale rammer- fokus og anerkjennelse .....	78
5.1.3 Organisatoriske og strukturelle rammer .....	82
5.2 HVILKEN BETYDNING HAR VOKSENROLLEN FOR ØKT DELTAKELSE I LEK FOR SJENERTE BARN?.....	84
5.2.1 Trygghet, tilknytning og relasjonsbygging .....	84
5.3.2 Voksenrollen i lek.....	87
5.3.3 Mestring i lek og hverdag.....	89
5.4 KOMPETANSE OG SAMARBEID I MØTE MED SJENERTE BARN .....	91
5.4.1 Tidlig innsats .....	91
5.4.2 Kunnskap og teamarbeid.....	93
5.4.3 Foreldresamarbeid.....	95
6. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....	98
7. LITTERATURLISTE .....	102
8. VEDLEGG.....	110
8.1 VEDLEGG 1: VURDERING FRA NSD .....	110
8.2 VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING .....	112
8.3 VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE .....	116

# 1. Innledning

Masteroppgavens første kapittel vil gi en beskrivelse av problemstillingens aktualitet i en faglig og samfunnsmessig kontekst. Videre vil det foreligge en presentasjon av formålet med studien, samt forskningsspørsmål og problemstilling og bakgrunn for dette. Avslutningsvis beskrives strukturen og oppbyggingen av oppgavens ulike kapitler.

## 1.1 Bakgrunn og aktualitet

Oppgavens tematikk er sjenanse i barnehagen. Tematikken spisses til å ha fokus på hvordan pedagogiske ledere i barnehagen arbeider med sjenerte barn for å øke deres selvtillit. Dette da selvtillit betraktes som en sentral forutsetning for å ha evne til å delta i sosiale samspill med jevnaldrende (Ruud, 2010, s. 73).

Selv om sjenanse beskrives som en normal følelse i menneskers følelsesrepertoar, peker Flaten (2010, s. 61) på at sjenanse og sosial angst er relaterte begreper, og at sjenanse i mange tilfeller kan bli plagsom og hemmende for barn og unge. Ved roten av sjenanse oppleves en indre konflikt hva gjelder motivasjon til deltakelse i sosiale samspill; barnet har stor motivasjon for å delta, men dette ønsket blir samtidig hemmet av følelser som angst, redsel og frykt for negativ vurdering (Sette, Zava, Baumgartner, Baiocco & Coplan, 2017, s.1196). Sjenanse som preget barns sosiale deltakelse i negativ retning går ut over barnets selvtillit, da tanker om at egen kompetanse og egenskaper ikke strekker til i sosiale fellesskap (Flaten, 2010, s. 63). Selv om sjenanse kan være en vanlig følelse og oppleves som normal atferd hos barn, er det viktig at barnehagen har evne til å fange opp disse barna og arbeide med å utvikle deres selvtillit for å fremme deltakelse i lek. Dette da barns første leveår er særlig viktige med tanke på god psykisk helse både nå og i fremtiden (Drugli, 2018, s. 219). Barnehagen står i en unik posisjon til å fange opp- og sikre tidlig hjelp til barn med sosiale og emosjonelle vansker, noe sjenerte barn kan stå i risiko for å utvikle (Lund, 2012, s. 24).

I det denne teksten ferdigstilles har koronapandemien vært et hett tema i nyhetsbildet i over to år. En særlig konsekvens av pandemien som har fått mye oppmerksomhet i media har vært omfanget av økte psykiske plager blant barn og unge. En viktig bakgrunnsfaktor for dette har vært den økte ensomheten mange barn og unge har kjent på i løpet av denne tiden (Folkehelseinstituttet, 2020). I kjølvannet av koronapandemien har også skolevegning blant barn og unge fått økt oppmerksomhet, da tryggheten i hjemmet i løpet av de siste årene har



gjort det krevende for en del barn og unge å returnere til en hverdag som gjerne preges av utrygghet, uforutsigbarhet og ensomhet (Strand, 2020). At barn og unge vegrer seg for å gå i barnehagen og på skolen kan ha rot i sosial utestengelse, frykt for selvhevdelse og redsel for vurdering i sosiale situasjoner (Flaten, 2010; Ogden, 2022). Disse trekkene ses igjen i sjenerte barns atferd, og sier noe om hvilke konsekvenser sjenanse i barnehagealder kan få i senere alder. Selv om pandemien har hatt konsekvenser for barn og unges psykiske helse, har den dog gitt økt innsikt i betydningen av fellesskap, vennskap og inkludering i sosiale samspill som grunnlag for trivsel og god livskvalitet. I barnehagen er leken den viktigste arena for fellesskap, læring og utvikling (Lillemyr, 2011, s. 32). Å være inkludert i lek og oppleve vennskap i barnehagen kan dermed beskrives som en viktig del av barns livsverden. Alvestad (2013, s. 56) sammenlikner det å ikke være deltakende i lek i barns verden med «arbeidsløshet» i de voksnes verden- både arbeid og relasjoner går tapt. Barnehagen har dermed en viktig oppgave i å legge til rette for lek, trivsel og utvikling, noe som tydelig belyses i barnehagens overordnede rammeverk.

Rammeplanen for barnehagen gir forskrifter om barnehagens innhold og oppgaver, og trekker frem at barn skal støttes til å prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Meld. St. 6 «*tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*» belyser liknende verdier, og peker på at barnehagen skal gi det enkelte barn et godt pedagogisk tilbud, samt bidra til en barndom preget av trivsel, vennskap og lek (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 28). Til tross for rammeverkets anmodning, viser forskning at dette til stadighet er en utfordring i møte med sjenerte barn; disse barna står i risiko for å forsvinne i en hektisk hverdag, og får mindre oppmerksomhet enn andre barn (Coplan, Hughes, Bosacki & Rose- Krasnor, 2011; Lund, 2012; Ogden, 2015). Dette er noe jeg selv har kjent på kroppen etter å ha jobbet i barnehage, da barn med utagerende atferdsvansker og barn som verbalt tydelig uttrykker sine behov ofte får mest oppmerksomhet. Sjenerte barn går ofte under de ansattes radar, da deres ytre atferd kan tilsa at de tilsynelatende er tilfreds. I tillegg har jeg opplevd at barnehagens høye krav til pedagogiske lederes administrative oppgaver, samt store barnegrupper og hektiske hverdager har gjort at sjenerte barns atferd ofte settes pris på, da den assosieres med ro og orden. Egne erfaringer med sjenerte barn som har lekt mye alene har imidlertid vært grobunn for refleksjoner og spørsmål om hvordan det i det daglige arbeides med at disse barnas behov for sosial deltakelse, relasjoner og lek møtes. Har pedagogiske ledere kunnskap om sjenanse og hva som

kjennetegner denne atferden? Møtes disse barna av personal som tar seg tid til - og er bevisst på å fremme selvtillit og således positive relasjoner som grobunn for økt sosial deltakelse?

## 1.2 Formål med studien

Studiens formål er å undersøke hvordan pedagogiske ledere forstår og tilrettelegger arbeidet med sjenerte barn i barnehagen. Studiens spisses til å se nærmere på hvilket fokus sjenerte barn får i hverdagen, hvilke muligheter og utfordringer pedagogiske ledere opplever i møte med disse barna, samt hvordan sjenerte barn gis forutsetninger for deltakelse i lek. Gjennom egen erfaring fra barnehagefeltet, samt å være relativt nylig utdannet barnehagelærer, opplever jeg at det er særdeles lite fokus på sjenanse og sosialt tilbaketrukket atferd i litteraturen og i barnehagehverdagen. Dette til tross for at forskning på feltet viser at omfanget av sosialt tilbaketrukket atferd i barnehagen er av relativt likt omfang som utagerende atferdsvansker (Sørli & Nordahl, 1998, sitert i Lund, 2012). Studien vil kunne bidra med økt forståelse av hvordan pedagogiske ledere kan møte sjenerte barn i en travel barnehagehverdag, og hvordan tilrettelegge barnehagemiljøet for disse barna. Den vil videre kunne bidra med innsikt i hvor bevisste pedagoger er på sosialt tilbaketrukne barn per dags dato, og hvor det trengs mer kompetanseutvikling. Gjennom studien er formålet å bidra med kunnskap om et tema som det trengs økt fokus på og kompetanse omkring på forskningsfeltet.

## 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med grunnlag i et ønske om å undersøke pedagogiske lederes praksis omkring sjenerte barn, hvor selvtillit og deltakelse i lek er sentrale aspekt, lyder problemstillingen som følger:

*Hvordan arbeider pedagogiske ledere i barnehagen for å styrke selvtilliten hos barn med sjenanse som forutsetning for økt deltakelse i lek?*

Ettersom studien har en omfattende tematikk ser jeg det nødvendig å operasjonalisere problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- Hvilket fokus har pedagoger på tematikken «sjenerte barn» i barnehagehverdagen?
- Hvilke utfordringer og muligheter opplever pedagoger i barn-voksen- og barn-barn relasjoner med sjenerte barn?
- Hvordan arbeides det for at sjenerte barn skal få mulighet til å delta i lek med jevnaldrende?

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Masterstudien er inndelt i seks overordnede kapitler. I studiens første kapittel er bakgrunn og aktualitet, formål, samt problemstilling og forskningsspørsmål beskrevet. Jeg presenterer valg av forskningstema og argumenterer for studiens relevans på bakgrunn av tidligere forskning og aktualitet i samtiden. Det neste kapitlet tar for seg relevante teoretiske perspektiver og tidligere forskning som danner grunnlag for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Teorikapitlet starter med å beskrive sjenanse, selvtillit, deltakelse og lek, da disse begrepene er viktige aspekter ved problemstillingen. Videre belyses teoretiske perspektiv omkring voksenrollen, tilknytning, foreldresamarbeid, kompetanse og teamarbeid i barnehagen. Disse teoretiske perspektivene løftes frem på bakgrunn av en abduktiv tilnærming i analysen. De ovennevnte begrepene ble i informantenes uttalelser betraktet som vesentlige komponenter i arbeidet med å styrke sjenerte barns selvtillit og deltakelse i lek.

I kapittel tre argumenteres det for valg av vitenskapsteoretisk retning og kvalitativt forskningsintervju. Rekruttering av utvalg og gjennomføring av intervjuene beskrives ytterligere, hvor dilemma og utfordringer som oppstod underveis presenteres. Deretter gis en beskrivelse av hvordan datamaterialet har blitt bearbeidet, og på hvilken måte kategorier oppstod. Metod delen avsluttes med argumentasjon angående studiens validitet, reliabilitet og forskningsetikk. I studiens fjerde kapittel presenteres resultater fra analysen. Disse resultatene drøftes i kapittel fem, hvor resultatene ses i lys av teori, tidligere forskning, forskningsspørsmål og problemstilling. I drøftingsdelen er hovedfokuset på hvordan pedagogiske ledere forstår sjenanse blant barn i barnehagen og på hvilken måte de tilrettelegger barnehagemiljøet for å fremme sjenerte barns selvtillit og deltakelse i lek. Diskusjon omkring barnehagens samarbeid med foreldre og eksterne instanser er i tillegg sentralt for å besvare problemstillingen. Resultatene fra analysen drøftes i lys av den teoretiske innrammingen, og søker å besvare de tre forskningsspørsmålene presentert ovenfor. Det sjette og siste kapitlet oppsummerer diskusjonens refleksjoner. Her bindes problemstilling, teoretiske perspektiver og metode sammen for å svare på om resultatene fra analysen og diskusjonen besvarer problemstillingen. Avslutningsvis løftes studiens begrensinger frem, og det pekes på interessante spørsmål som kan gi grunnlag for videre forskning. Oppgaven har 3 vedlegg, henholdsvis studiens intervjuguide, godkjenning fra NSD og samtykkeerklæring.

## **2. Teoretisk innramming**

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket for studien. Problemstillingen setter søkelys på hvordan pedagoger i barnehagen kan arbeide med sjenerte barns selvtillit som forutsetning for økt deltakelse i lek. Hvordan sjenanse, selvtillit og lek forstås vil derfor være vesentlig for senere å drøfte pedagogers arbeid med sjenerte barn. Den første delen av kapittelet presenterer sentrale verdier og anmodninger til barnehageansatte ut fra barnehagens rammeverk. Teorikapittelet er deretter strukturert i tre hoveddeler: 1) sjenanse og selvtillit, 2) lek og 3) pedagogisk arbeid med sjenerte barn. I den første delen presenteres generell teori om sjenanse og selvtillit hos sjenerte barnehagebarn, samt konsekvenser- og forekomst av denne atferden. Den andre delen gir en innføring i sosiokulturelt perspektiv på lek, inkludering av sjenerte barn i lek og voksenrollen i lek. Den tredje hoveddelen beskriver sentrale aspekt omkring sjenerte barns hverdag i barnehagen: utfordringer og muligheter i barn-barn- og barn-voksen relasjoner, tidlig innsats, tilknytning, foreldresamarbeid og samarbeid blant de ansatte. De teoretiske perspektivene som beskrives i de tre delene skal samlet sett gi forutsetninger for å belyse problemstillingen.

### **2.1 Rammeverk**

Barnehagens rammeverk gir føringer for hvordan det pedagogiske arbeidet i barnehagen skal tilrettelegges. De overordnede styringsdokumentene i barnehagens rammeverk er i hovedsak rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver og barnehageloven. Psykisk helse og livsmestring har i de senere år fått økt aktualitet i barnehagen, og i rammeplanen av 2017 ble livsmestring og helse en del av barnehagens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her belyses betydningen av å fremme barns fysiske- og psykiske helse i barnehagen. Videre fremheves barnehagen som sentral arena for trygghet og utfordringer, hvor barn skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer, samt bli kjent med egne og andres følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Barnehageloven (2005, §1) viser til liknende prinsipper, og peker på at barnehagen skal bidra med trivsel, glede, lek og læring, samt være en arena for utforskning og trygghet i fellesskap og vennskap.

Sett i forhold til psykisk helse er det viktig å tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte og oppfølging. I rammeplanen trekkes inkludering frem som en bærebjelke i arbeidet med tiltak og et tilrettelagt tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40)

Leken fremstår som barnets viktigste sosialiseringsarena, og tidlig innsats kan innebære at personalet arbeider målrettet med å inkludere barnet i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). I Meld. St. 6 «*tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*» vises det imidlertid til rapporter og statlige tilsyn hvor barnehager og kommuner ikke alltid ivaretar sine forpliktelser overfor barna og deres rettigheter (Meld. St. 6 (2019-2020), s.11). Slike rapporter synliggjør at det kan være krevende å få til et samsvar mellom prinsippene i barnehagens rammeverk og praktisk utførelse av disse i hverdagen.

Ettersom denne oppgaven undersøker hvordan pedagogiske ledere arbeider med tilretteleggingen av barhagetilbudet for sjenerte barn er det sentralt å ta for seg hvilken rolle den pedagogiske lederen har i barnehagen. Ifølge rammeplanen er den pedagogiske lederen gitt ansvaret for å lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med faglig skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Videre gis pedagogiske ledere oppgaven med å sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom barnehagens pedagogiske arbeid. Planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet med barnegruppa er i tillegg til ovennevnte punkter den pedagogiske lederens ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

## **2.2 Sjenanse**

I dette kapittelet foreligger en beskrivelse av sjenanse og hvordan denne typen atferd gjør seg gjeldende i barnehagen. Ettersom oppgavens problemstilling tar for seg sjenanse og selvtillit, vil sammenhengen mellom disse begrepene bli løftet frem. Barns selvtillit kan ha stor innvirkning på hvorvidt barn deltar i lek med jevnaldrende. Hvordan ansatte i barnehagen arbeider med å styrke selvtillit hos sjenerte barn vil dermed presenteres.

### **2.2.1 Hva er sjenanse?**

I norsk sammenheng er Ingrid Lund en av de fremste forskerne på stille og sjenerte barn i barnehage og skole. Hun hevder at det stille atferdsproblemet ofte forsvinner og taper kampen om oppmerksomhet i hverdagen, men at stille barns atferdsuttrykk er et atferdsproblem på lik linje med utagerende problematikk, og karakteriserer dette som «innagerende atferdsvansker» (Lund, 2012, s. 14). Paulsen og Bru (2016, s. 29) anvender paraplybegrepene «stille barn» og «mindre sosialt deltakende barn» om barn og elever som trekker seg unna sosiale situasjoner. De sorterer disse barna og elevene i fire grupper: 1) introverte barn som har liten interesse og

motivasjon for sosial samhandling, 2) sjenerte barn som både trekkes mot og bort fra medelever og jevnaldrende, 3) nedstemte og deprimerte barn som har liten energi til å inngå i sosialt samspill, og 4) barn som har problemer med sosial kompetanse og blir avvist og utestengt fra sosial samhandling (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Ettersom denne studien har fokus på sjenerte barn, er det sjenanse som vil ha hovedfokus i resten av oppgaven.

Sjenanse karakteriseres som forsiktighet og tilbaketrukkethet i møte med nye personer, oppgaver og situasjoner, og sjenerte barn beskrives ofte som observatører heller enn deltakere (Paulsen & Bru, 2016, s. 32). I barnehagen karakteriseres sjenerte barn ved å være tilbaketrukne, gjøre lite ut av seg, leke alene eller med få andre barn (Flaten, 2006, sitert i Ogden, 2015, s. 175). Et aspekt ved sjenanse som skiller seg fra andre typer sosialt tilbaketrukket atferd er en stadig indre konflikt hva gjelder sosial deltakelse (Paulsen & Bru, 2016, s. 32). Konflikten dreier seg i hovedsak om et ønske om kontakt med jevnaldrende, samt redselen for hvorvidt sosiale initiativ vil føre til avvising og negative vurderinger (Sette et al., 2017, s.1196) Mens innadventde barn ønsker å skjerme seg fra overstimulerende miljøer, er sjenerte barn redde for å utsettes for sosial ydmykelse eller nedvurdering (Ogden, 2015, s. 176). Dette tyder på at sjenerte barn ikke ønsker å leke alene, men at det å oppsøke andre barn oppleves som utfordrende.

Sjenanse i barnehagealder kan ha flere uheldige konsekvenser for barn. I løpet av de siste tiårene har forskning på sjenanse vist at denne atferden forbindes med problemer som sosial angst, depresjon, sosial fobi og unnvikende personlighetsforstyrrelse (Henderson & Zimbardo, 2001, sitert i Lund, 2012, s. 15). Ettersom disse barna i større grad enn andre er opptatt av hvordan jevnaldrende og voksne vurderer dem, opptrer de på måter som beskytter dem mot risikoen for negativ vurdering (Paulsen & Bru, 2016, s. 32). Å beskytte seg selv ved å være mindre sosial delaktig, vil kunne føre til at barnas læringsmuligheter i sosiale fellesskap hemmes (Paulsen & Bru, 2016, s. 33). Både Coplan, Ooi, Xiao og Rose- Krasnor (2018) og Sette et al. (2017) sin forskning har funnet at sjenanse er relatert til negative jevnalderrelasjoner, innagerende vansker og økt risiko for sosio- emosjonelle problemer. Flaten (2010, s. 62) hevder at sjenanse kan gå over i sosial angst dersom den blir for sterk. Hun påpeker at det ikke er noe klart skille mellom sjenanse og sosial angst, og at det dermed kan være vanskelig for omgivelsene å forstå hvor alvorlig og hemmende sjenansen er for barnet (Flaten, 2010, s. 62). Videre i barnets utviklingsløp vil sjenert atferd kunne ha innvirkning på fungering i skolen. Blant disse vanskene er ensomhet, tilpasningsvansker i

skolen, akademiske utfordringer og skolevegring (Coplan, Schneider, Matheson & Graham, 2010, s. 224).

Ettersom det er vanskelig å si noe om forekomsten av sjenanse i barnehagen, benyttes forskning omkring forekomsten av sosialt tilbaketrukne barn som et overordnet begrep for å gi en indikasjon på hvor mange barn og unge som plages av sjenanse. En studie av Harrist et al. (1997, sitert i Paulsen & Bru, 2016, s. 29) viser at hele 25 % av elevene ble beskrevet som sosialt tilbaketrukne. I en annen studie viste analysen at 11 % av barn sjelden eller aldri tok kontakt med medelever (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Selv om dette er forskning gjort i en skolekontekst, er det rimelig å anta at liknende nyanser av forekomsten av sjenanse kan trekkes inn i en barnehagekontekst. Ifølge Lund (2012, s. 27) er det vanskelig å fastslå konkret hvor mange barn som viser en innagerende atferdsproblematikk. Dette da det er ulike forståelser av når sosial tilbaketrekking og taushet defineres som atferdsproblem. Det er imidlertid enighet om at sjenanse og taushet blant barn kan være et atferdsproblem i barnehagen uten at det stilles en diagnose. Spørsmålet omkring normalitet spiller også en stor rolle når man skal vurdere atferd som avvikende, da de fleste barn til tider viser trekk på innagerende atferd (Sørli & Nordahl 1998, sitert i Lund, 2004, s. 219). Hvor ofte og hyppig denne atferden er til stede hos barnet får innvirkning på hvorvidt atferden karakteriseres som innagerende (Lund, 2004, s. 20). Pedagogiske ledere i barnehagen møter disse barna daglig, og har ansvar for at barna på lik linje med mer utadvendte barn skal oppleve trivsel og glede i barnehagehverdagen. For sjenerte barn kan dette bety å få økt selvtillit.

### **2.2.2 Selvtillit**

Porter (2014, s. 176) peker på at selvtillit handler om en evaluering av egen kompetanse og egen verdi. Når mennesker evaluerer seg selv, sammenlikner man den man tror man er med den ønskelige versjonen av seg selv. Innehar man mange ferdigheter som betyr noe for oss, føler man tilfredsstillelse, noe som forsterker selvtilliten. Opplevelsen av egen verdi dreier seg om å akseptere, respektere og like seg selv. Gjennom erfaringer med mennesker som er viktige for oss, som forstår og bekrefter oss som man er, vil følelsen av egen verdi styrkes. Lav selvtillit karakteriseres ved å ha dårlige eller ustabile tanker omkring egen kompetanse og egen verdi. Barn med lav selvtillit vil være i økt risiko for dårligere psykisk helse og lavere livsglede. Til sammenlikning karakteriseres høy selvtillit ved sterk tro på egne evner og egen

verdi. Barn med høy selvtillit er mer robuste og har tro på at de er gode nok, til tross for at de kan oppleve motstand (Porter, 2014, s. 183).

Lund (2012, s. 15) peker på at sjenerte barn ofte har negativ oppfatning av egen sosiale kompetanse og relasjoner til jevnaldrende. Dette kan ses i tråd med Zimbardo (1989, sitert i Flaten, 2010, s. 63) som hevder at sjenanse er en mental holdning hvor man blir særlig opptatt av andres evaluering. Folkman og Svedin (2004, s. 37) hevder at sjenerte barn kan bli sittende fast i et hemmende mønster og en litenhetsfølelse i betydningen av å ikke være god nok. De peker på betydningen av å gi barn positive erfaringer og utfordringer, noe som vil kunne endre negativ selvtillit til positiv. Alle barn har et ønske om å bli sett med gode øyne, da dette styrker tro på egne evner. Å bli møtt som kompetent og oppleve støttende voksne vil kunne styrke barnets selvtillit (Folkman & Svedin, 2004, s. 36). Det blir viktig å tenke over hvordan man som pedagog kan løfte frem barnets sterke sider i barnefellesskapet (Lund, 2004, s. 99).

For å tørre å hevde seg i et sosialt fellesskap og ta initiativ til lek trenger barn å ha tro på seg selv og egen mestring (Bierman, 2004, sitert i Ruud, 2010, s. 73). Dette er særlig gjeldene for sjenerte barn som ikke opplever like mange suksesser i samspill med jevnaldrende som andre barn (Ruud, 2010, s. 73). Ifølge Størksen, ten Braak og Lenes (2018, s. 196) innebærer mestring i en barnehagekontekst at barnet har tro på egne muligheter, tro på at de kan klare utfordringer ved å legge ned en innsats, samt evne til å søke gode strategier og støtte hos andre. Det er dermed sentralt at barn gis passelig store utfordringer slik at de får erfaringer med å bruke egne ressurser i samarbeid med andre for å få bukt med problemer og utfordringer (Størksen et al., 2018, s. 197). Stress- og angstfølelser vil lettere oppstå hos barn som ikke har sterk tro på egne evner (Lazarus, 1999, s. 58). Har barnet derimot større selvtillit og tro på egen kompetanse, vil dette kunne redusere angstfølelser. Tro på egne evner kalles mestringstro eller «self- efficacy», og kan gi barnet en opplevelse av å mestre ulike utfordringer i hverdagen (Bandura, 1997, sitert i Lazarus, 1999, s. 58).

Forskning viser at barn som opplever sosial aksept utvikler større selvtillit og færre depressive symptomer (Gazelle & Rudolph, 2004, sitert i Miller & Coll, 2007, s. 96). Derfor er det viktig at pedagoger i barnehagen aktivt arbeider med å fremme sjenerte barns mestring (Ruud, 2010, s. 73). Miller og Coll (2007, s. 95) peker i likhet med Ruud (2010) på betydningen av å fokusere på sjenerte barns mestringsområder som sentralt for sosial tilpasning og god selvtillit. Disse barna har i likhet med mer utadvendte barn ferdigheter og kompetanser som



kan benyttes for større aksept i jevnaldergruppa. Å føle seg kompetent er knyttet til en følelse av positiv indre tilfredsstillelse (Lillemyr, 2007, sitert i Ruud, 2010, s. 75). Dersom barn har tro på at de har kompetanse til å takle de utfordringene som oppstår i hverdagen, vil dette medføre at de får den energien som skal til for at de anstrenger seg litt ekstra for å mestre oppgaven (Ruud, 2010 s. 75).

## **2.3 Betydning av lek i barnehagealder**

Dette kapitlet tar for seg betydningen av barns lek i barnehagen, både med tanke på trivsel og glede i barnehagen, samt for å sikre adekvat utvikling hos sjenerte barn. Deltakelse er av særlig relevans, og vil bli beskrevet ytterligere. Sammenhengen mellom inkludering og ekskludering i lek vil bli gjort rede for, med fokus på inkludering av sjenerte barn. I tillegg vil den voksnes rolle i leken løftes frem. Lek forstås her i lys av sosiokulturell teori, hvor læring og utvikling karakteriseres som en relasjonell prosess.

### **2.3.1 Inkludering og deltakelse**

Inkludering av alle barn i fellesskapet trekkes frem i rammeplanen og stortingsmeldinger som en bærebjelke for barns trivsel i barnehagen. I Meld. St. 6 «*tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*» defineres inkludering ved at alle barn skal oppleve at de har en naturlig plass i barnefellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Videre belyses det faktum at barna må få være seg selv i fellesskapet og ha like muligheter til å utvikle seg ut fra egne behov og forutsetninger. Dette stiller krav til personalet om å tilpasse tilbudet for å ivareta barnas ulike behov og forutsetninger (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Rammeplanen belyser liknende prinsipper, og peker på at alle barn skal erfare å være betydningsfulle i barnefellesskapet, samt ha mulighet til å inngå i positivt samspill både med barn og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23).

Haug (2014, s. 11) hevder at inkludering er et komplekst begrep, da det ikke foreligger en universelt akseptert definisjon av begrepet, og at inkludering i praksis varierer svært mye. For å forstå hva inkludering dreier seg om i utdanningssystemet har han dekonstruert begrepet, slik at det består av fire deler. Ifølge hans dekonstruksjon av begrepet innebærer inkludering å: 1) sikre fellesskap, 2) sikre deltakelse, 3) sikre medvirkning og 4) sikre utbytte (Haug, 2014, s. 13). Solli (2017, s. 49) trekker i likhet med Haug (2014) frem at inkludering av barn i

barnehagen kan være utfordrende. Han hevder at inkludering og ekskludering er dynamiske prosesser, og trekker frem at både faktorer i barnet selv og aspekter ved konteksten påvirker mulighetene for å bli inkludert i lek (Solli, 2017, s. 49).

Ettersom et hovedaspekt ved studien er å undersøke sjenerte barns deltakelse i lek, er en beskrivelse av deltakelsesaspektet av inkludering av relevans. Ifølge Haug (2014, s. 13) dreier deltakelse seg om mulighet til direkte engasjement i aktiviteter som oppleves meningsfulle. Ekte deltakelse forutsetter evne til å gi et bidrag til beste for fellesskapet, samt at man får lov til å nyte av det samme fellesskapet (Haug, 2014, s. 13).

### **2.3.2 Lek**

De aller fleste mennesker har et ønske om å være en del av et sosialt fellesskap. I tidlig barndom vil lekfellesskapet i barnehagen være viktig for opplevelsen av tilhørighet (Løkken & Martinsen, 2018, s. 133). Plischewski (2018, s. 45) hevder at barn er «programmert» til å søke informasjon om omverden, noe leken representerer. Han viser til Sutton-Smith (1997), som trekker frem leken som en viktig bidragsyter til barnets utvikling og tilpasning (Plischewski, 2018, s. 45). Lek er en viktig del av barns sosialisering, og får følgelig sentral betydning for barnets utvikling av personlig og kulturell identitet (Lillemyr, 2011, s. 32). Når barn går inn i lek, oppstår en følelse av hengivenhet og lykke, noe Csikszentmihalyi (1996) betegner som flytsonen (Kibsgaard, 2018, s. 358). Barn vil søke etter flytsonen, da det gir en opplevelse av glede, fryd og spenning, noe de søker tilbake til. Denne tilstanden er mulig å oppnå når barnet gir seg helt hen til leken, og glemmer tid og sted. En slik hengivenhet er kun mulig dersom barnet er trygt (Kibsgaard, 2018, s. 358). For sjenerte barn kan redselen for negativ vurdering gjøre det vanskelig å gi seg hen til leken, da det oppleves for utrygt.

Deltakelse i lek har stor påvirkning på barns selvfølelse, selvtillit og identitet (Kibsgaard, 2018; Lillemyr, 2011). Samtidig fører lek til at barnet blir kjent med seg selv, utvikler tillit og respekt, og får en oppfatning av hva det er i stand til å mestre av utfordringer. Dette da opplevelsen av å være del av et lekefellesskap er grunnleggende for barns oppfatning av seg selv som verdifulle (Lillemyr, 2011, s. 36). Gjennom samhandling blir man bevisst seg selv (Schibbye, 2007, sitert i Kibsgaard, 2018, s. 358). Lek med jevnaldrende er dermed en viktig del av barns læring og utvikling. Vygotsky's sosiokulturelle teori om lek er i denne

sammenhengen sentral, da den synliggjør hvordan utvikling og læring skjer gjennom deltakelse i sosiale samspill.

### **2.3.3 Sosiokulturell teori om lek**

I følge Vygotsky (1978) sin sosiokulturelle teori om lek og læring er sosial aktivitet viktig (Lillemyr, 2011, s. 129). I et sosiokulturelt perspektiv er samspillet utgangspunktet for tenking og handling på den ene siden og individets læring på den andre (Saljö, 2001, s. 67). Perspektivet har som utgangspunkt at mennesker fødes inn i- og utvikles i samspill med andre mennesker, hvor disse medaktørene hjelper individet å forstå hvordan verden fungerer og skal forstås. Barn lærer, gjennom lek og samspill, å observere, beskrive og handle i virkeligheten på måten omgivelsene oppmuntrer og tillater til det (Saljö, 2001, s. 67). Vygotsky (1978, sitert i Ruud, 2010, s. 76) hevder at den viktigste læringen i barns liv er det som skjer i samhandling med viktige andre. Han mente at barns tenking er et resultat av sosial virksomhet, og at mennesket utvikler seg gjennom deltakelse i ulike fellesskap, hvor sosiale kontekster og kultur har en sentral rolle (Ruud, 2010, s. 76). Læring foregår når barnet er i samspill med andre, er aktivt og opplever engasjement og mening i aktiviteten (Hirsch- Pasek, Golinkoff, Berk & Singer, 2008, sitert i Størksen et al., 2018, s. 195). Små barn har behov for å delta og medvirke i aktiviteter for å oppleve mening og for at læring skal kunne skje. Leken er dermed særlig viktig for barns læring og utvikling (Størksen et al., 2018, s. 195).

Vygotsky (1978, sitert i Folkman & Svedin, 2004, s. 109) interesserte seg for den voksnes betydning for barns læring og utvikling, og utviklet teorien om «den nærmeste utviklingssonen». Teorien går ut på at barnet har to utviklingssoner: det aktuelle nivået, som innebærer det barnet allerede behersker, og det mulige nivået, som er kompetansen barnet kan oppnå ved hjelp av en voksen eller en mer kompetent jevnaldrende (Vygotsky, 1978, sitert i Ruud, 2010, s. 76). For å kunne hjelpe et barn til å bli inkludert i lek, må den voksne kartlegge barnets kompetanse på det aktuelle nivået, og bli godt kjent med barnet. Ved å legge opp til lekaktiviteter hvor barnet har erfaring og kunnskap om tema fra før, vil den voksne kunne hjelpe barnet til å strekke seg til det mulige nivået. Teorien ble videreutviklet av Bruner (1986), som betegnet prosessen som stillasbygging (Ruud, 2010, s. 76). Det blir her pedagogens rolle å bidra til brobygging, hvor man bygger bro mellom relevant kunnskap og barnets kunnskap (Lillemyr, 2011, s. 130). At den voksne fungere som en brobygger i forhold til sjenerte barn er av særlig relevans, da disse barna i større grad leker alene. Å ekskluderes fra lek kan være en realitet for mange sjenerte barn, selv om ønsket om deltakelse er sterkt.

### **2.3.4 Sjenerte barns utfordringer i leksituasjoner**

Sette, Baumgartner og Schneider (2014, s. 329) hevder at sjenanse har sammenheng med avvisning av jevnaldrende. Dette begrunnes med at sjenerte barn er mindre deltakende i positiv sosial interaksjon, noe som forsterker unngåelsesatferden til det sjenerte barnet og øker risikoen for å bli avvist (Sette et al., 2014, s. 329). Miller og Coll (2007, s. 89) trekker frem liknende betraktninger, og hevder at avvisning fra jevnaldrende kan forverre sjenerte barns atferd, noe som igjen hemmer utviklingen av sosial kompetanse. For sjenerte barn er lav selvtillit og frykten for negativ evaluering fra jevnaldrende karaktertrekk ved deres atferd (Coplan et al., 2017, s. 126). Frykten for negativ vurdering får mange negative konsekvenser for disse barna (Paulsen & Bru, 2016, s. 37). Sjenerte barn er i utgangspunktet mindre kontaktsøkende enn andre, noe som fører til problemer med å opprettholde og etablere jevnalderrelasjoner. Dette vil kunne føre til en opplevelse av mangel på kontroll i sosiale situasjoner, noe som fører til negative emosjonelle opplevelser. Slike opplevelser vil igjen kunne stimulere til unngåelsesatferd hos barnet (Paulsen & Bru, 2016, s. 36). Den stille atferden i relasjoner med jevnaldrende kan føre til utestenging, offergjøring og lavere sosial kompetanse (Coplan et al., 2017, s. 126). Å arbeide for at sjenerte barn, på lik linje med andre barn skal inkluderes i lek med jevnaldrende, er derfor av avgjørende betydning for barnets utvikling av god selvtillit.

Ifølge Ytterhus (2002 sitert i Ruud, 2010, s. 18) søker barn etter jevnaldrende de kan leke med, samt utveksle erfaringer og opplevelser med. Coplan et al. (2018, s. 126) hevder at barnegruppa er en unik kontekst for sosioemosjonell utvikling. I tillegg vil barnefelleskapet bidra til at barn tilegner seg ferdigheter som er bra for deres mentale helse og trivsel (Coplan et al., 2018, s. 126). Fruktbar lek med jevnaldrende gir en følelse av samhørighet, noe som er godt å oppleve for alle barn, og helt nødvendig for sjenerte barn (Flatén, 2010, s. 135). Å oppleve å være et likeverdig medlem av ei gruppe beskrives som et sosialt lim. Sjenerte barn vil ofte forholde seg passivt i lek der det ikke føler seg helt trygg. Barna får ofte en følgende heller enn førende rolle, noe de kan trives godt med, og fungerer som regel bra i leker hvor det er voksne som er til stede og har kontroll. Samtidig kan lek oppleves stressende, da det gjerne oppleves som en vurderingssituasjon for det sjenerte barnet (Flatén, 2010, s. 137).

Opplever barn å ikke høre til i leken kan jevnalderrelasjoner ofte oppleves negative (Greve, 2018, s. 394). De ansatte i barnehagen har derfor en viktig rolle i å sørge for at inklusjon blir

et bærende prinsipp i barnehagens arbeid, med særlig fokus på barn som til stadighet leker alene.

### **2.3.5 Voksenrollen i lek**

For å arbeide med inkludering av sjenerte barn i lek er voksenrollen av avgjørende betydning. Har de ansatte øynene åpne for sjenerte barn, er aktive voksne i leken, samt gir sjenerte barn de verktøy som trengs i jevnalderrelasjoner vil barna gjerne utvikle den kompetansen som skal til for å inngå i lek. Den frie leken dominerer som regel i barnehagen, men det er ikke gitt at det er denne leken som gir barna de beste opplevelsene (Plischewski, 2018, s. 35).

Voksenstyrt lek, veiledet lek og at den voksne er deltakende i leken er også nødvendig.

Ifølge Løkken og Martinsen (2018, s. 137) innebærer barns rett til fellesskapsopplevelser deltakelse i barnehagens praksisfellesskap. Wenger (1998, sitert i Løkken & Martinsen, 2018, s. 137) hevder at et praksisfellesskap innebærer gjensidig engasjement, felles virksomhet og et delt repertoar. I barnehagen kan praksisfellesskap oppstå i lek, hvor barna er sammen om noe i en felles virksomhet hvor de deler felles repertoar. Løkken og Martinsen (2018, s. 138) løfter frem betydningen av personalet som avgjørende støttespillere for utvikling av slike fellesskap. Perspektivet deles av Greve (2018, s. 395), som hevder at barnehagelærere har mulighet til å legge til rette for lek, tilhørighet og vennskap gjennom selv å initiere og inspirere til lek. Hun peker på tre ulike former for involvering som er preget av 1) overvåking, 2) initiering og inspirasjon og 3) medvirkning og interaksjon. Overvåking preges ofte av få voksne og mange barn, noe som gir stort behov for kontroll hos de ansatte. Å initiere og inspirere til barns lek legger større forutsetninger for lek og tilhørighet, men er samtidig avhengig av de ansattes holdninger. Medvirkning og interaksjon trekkes frem som den siste formen for involvering, og er avhengig av at den voksne er nær barna både fysisk og psykisk (Greve, 2018, s. 396).

For de ansatte i barnehagen er utfordringen å tolke og forstå relasjonene og samhandlingene mellom barna, samt gi barna assistanse i leken når de trenger det (Ruud, 2010 s. 77). Den voksnes tilstedeværelse kan bidra til å skape ro og trygghet. Det er imidlertid ikke lett å vite når og hvordan man skal delta og gripe inn i barns lek. Her spiller den voksnes taktfølelse en viktig rolle (Ruud, 2010, s. 78). Van Manen (1991, sitert i Greve, 2018, s. 394) hevder at pedagogisk takt innebærer at de ansatte er oppmerksom på barns erfaringer, samt at de involverer seg følelsesmessig i barnets opplevelse. Dette for å kunne forstå meningen i barnets erfaring og å kunne handle på «riktig» måte (Greve, 2018, s. 394).

## **2.4 Pedagogisk arbeid med sjenerte barn i barnehagen**

Dette kapitlet vil redegjøre for pedagogiske lederes arbeid med sjenerte barn i den pedagogiske praksisen. Disse barna har på lik linje med andre barn rett på livsglede og livsmestring i barnehagehverdagen. Det er derfor viktig at pedagogiske ledere arbeider for å utvikle sjenerte barnas trivsel og mestring. Som en grunnpilar i pedagogisk arbeid med barn står en positiv barn-voksen relasjon (Drugli, 2012, s. 66). For å ha evne til å skape en god relasjon med sjenerte barn er trygghet og tillit viktig. Trygg tilknytning og trygghetssirkelen vil dermed presenteres. Videre vil det foreligge en beskrivelse av anerkjennelse og barnesyn, da dette er relevant med tanke på hvordan barn møtes av de ansatte. Disse perspektivene vil kunne ha påvirkning på sjenerte barns evne til å inngå i positive barn-voksen- og barn-barn relasjoner. I tillegg til pedagogiske lederes arbeid er det viktig at barnet har et team av voksne rundt seg, som grunnlag for en felles forståelse i arbeidet med å forbedre barnets livssituasjon. Sentrale perspektiv i foreldresamarbeid og teamarbeid vil derfor beskrives. Å sette inn tiltak tidlig i utdanningsløpet er viktig for å sikre adekvat utvikling for sjenerte barn. Tidlig intervensjon i barnehagen vil redegjøres for i neste avsnitt.

### **2.4.1 Tidlig innsats**

Tidlig innsats er et sentralt politisk prinsipp i norske utdanningsinstitusjoner. I Meld. St. 6 «*tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*» står det at tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for at alle barn og unge skal nå sine ambisjoner (Meld. St nr. 6 (2019-2020), s. 7). Videre løftes regjeringens målsetting frem: «Alle barn og unge skal ha like muligheter til utvikling og læring, uavhengig av forutsetninger og bakgrunn» (Meld. St nr. 6 (2019-2020), s. 7). I løpet av de siste årene har tidlig innsats fått stadig større fokus i samfunnet. Tidlig innsats løfter frem betydningen av å sette inn nødvendige tiltak tidlig i utdanningssystemet når utfordringer avdekkes (Fandrem & Roland, 2013, s. 24). Barns grunnlag for utvikling og læring blir lagt i deres første leveår. Utvikler barn et godt fundament i løpet av disse årene vil sannsynligheten for en god utvikling videre i livet øke (Meld. St nr. 6 (2019-2020), s. 12).

Forskning viser at det tidligere har vært en utbredt «vente- og- se- holdning» i norsk utdanningssystem i forhold til barn med utfordringer (Fandrem & Roland, 2013, s. 24). I nyere tid har imidlertid denne tankegangen blitt utfordret. Tidlig intervensjon i barnehage og

tidlig skolealder har vist seg å være blant de mest effektive tiltakene for barn med atferdsvansker (Ogden, 2015, s. 34). For sjenerte barn vil tidlige tiltak være viktige for å sikre positiv utvikling. Dette da forskning viser at sjenanse forbindes med sosial mistilpasning og avvisning (Lund, 2012, s. 24). Ogden (2015, s. 34) peker på at kartlegging og identifisering av barn som trenger mer oppmerksomhet, hjelp og støtte vil være den første målsettingen i arbeid med barn med atferdsvansker. Allerede i 2-4 års alderen er det mulig å plukke ut hvilke barn som med meget høy sannsynlighet vil utvikle alvorlige sosiale vansker (Lund, 2012, s. 28). Samtidig viser BUP og PPT sin statistikk at disse barna kommer alt for sent inn i hjelpeapparatet, da de ofte henvises ved 8-10 års alderen (Kvelling, 2007, sitert i Lund, 2012, s. 28).

For å ha mulighet til å anslå hvilke barn som har behov for tidlig tilrettelegging og støtte i barnehagen, peker Lund (2012, s. 28) på betydningen av å observere samspillet mellom barn og voksne. I dette inngår både relasjonsbygging, tilknytning og trygghet. For sjenerte barn vil dette være avgjørende for å ha mulighet til utforskning og mestring i hverdagen (Kibsgaard, 2018, s. 361).

#### **2.4.2 Tilknytning som grunnlag for utvikling av trygge barn-voksen relasjoner**

Tilknytning defineres som det sterke følelsesmessige båndet som etableres mellom barn og viktige omsorgspersoner (Bowlby, 2005, sitert i Drugli, 2018, s. 56). I følge Evertsen-Stanghelle (2018, s. 86) vil barn oppleve en følelse av ivaretagelse og å være betydningsfulle når deres behov for trygghet, nærhet og omsorg møtes av trygge voksne. Tidlige tilknytningsrelasjoner styrker barnets evne til å inngå i positive relasjoner med mennesker, og følger barnet i ungdoms- og voksenliv. Omsorgsgivernes respons i samhandlingen med barnet vil forme barnets tilknytningsmønster (Evertsen- Stanghelle, 2018, s. 90). Ainsworth et al. (1978, sitert i Jacobsen, 2016, s. 129) utviklet på bakgrunn av sin forskning fire ulike tilknytningsmønstre; trygg, utrygg unnvikende, utrygg ambivalent og utrygg desorientert. Barn med en trygg tilknytningsstil har opplevd at omsorgspersoner har reagert med sensitivitet på barnets signaler, og er dermed i stand til å bruke disse personene som trygge baser for utforskning og trygge havner for trøst og støtte (Drugli, 2018, s. 59). Utrygg unnvikende tilknytning kjennetegnes ved at barnet i liten grad bruker omsorgspersoner som trygg base, da det ofte har opplevd å bli avvist når det søker nærhet. Barn med utrygt ambivalent tilknytningsmønster opplever at omsorgspersonene noen ganger imøtekommer barnet behov, og andre ganger ikke. Utrygg desorientert tilknytning er skadelig for små barn,

da dette karakteriseres som at omsorgspersonene har en atferd som skremmer barnet. Slik atferd kan opptre i familier preget av mishandling, rusproblemer eller psykiske vansker (Drugli, 2018, s. 61).

Öhman (2012, sitert i Kibsgaard, 2018, s. 361) hevder at trygt tilknyttede barn er de som mestrer sosial og fleksibel lek på best måte. Det er derfor av avgjørende betydning at omsorgspersoner på en sensitiv måte toner seg inn mot barnets følelser, og fungerer som et støttende stillas rundt barnets kompetanse (Løkken, 2005, sitert i Kibsgaard, 2018, s. 361). Pedagogenes arbeid med sjenerte barn i barnehagen vil dermed være å tilrettelegge for trygghet og tillit, særlig i forhold til barn som ikke deltar i lek, enten fordi de ikke våger eller fordi de har erfaringer med å bli avvist (Kibsgaard, 2018, s. 361). Evertsen- Stanghelle (2018, s. 104) fremmer verdien av tilknytningsbasert pedagogikk, som bidrar til å styrke barnets livsmestring og livsglede. Den trygge tilknytningsrelasjonen bør preges av glede over samspillet, hvor den voksne står ansvarlig for å beholde varmen i samspillet. I barnehagen bør det opprettes strukturer som sørger for at barna får mulighet til å inngå i en trygg tilknytningsrelasjon med minst én omsorgsgiver (Evertsen- Stanghelle, 2018, s. 104). Et verktøy som ofte brukes i arbeid med tilknytning mellom barn og voksne er trygghetssirkelen (Hoffman, Marvin, Cooper & Powell, 2006, s. 1017). Denne modellen kan være nyttig i tilknytningsprosessen med sjenerte barn, ved at den gir innsikt i hva barnet trenger av omsorg, trøst og utfordringer i ulike situasjoner.

Trygghetssirkelen tar utgangspunkt i Bowlby sin tilknytningsteori (1969/1997), og retter seg mot omsorgsgiverens funksjon i forhold til barnets behov for utforskning, trøst og omsorg (Jacobsen, 2016, s.135). Hoffman et al. (2006, s. 1023) beskriver trygghetssirkelen som en teoribasert tilknytningsmodell som kan brukes som intervensjon på bakgrunn av barnets tilknytningsstil og omsorgsgiverens atferd og væremåte. Modellen beskriver hvordan omsorgsgivere fungerer som en sikker base og en sikker havn for barna. Voksne som trygg base er sentralt i barnets utforskningsprosess, hvor omsorgsgiveren har som oppgave å støtte barnets utforskning og fryde seg sammen med det. Å være en sikker havn dreier seg om å beskytte barnet, trøste det og organisere dets følelser når barnet har behov for det (Hoffman et al., 2006, s. 1019). Trygghetssirkelen kan være en nyttig modell for å øke refleksjonen og forståelsen av tilknytning i barnehagens hverdagssituasjoner (Jacobsen, 2016, s. 135). Både tilknytningsteori og trygghetssirkelen er relevante for å skape en god relasjon mellom det sjenerte barnet og den voksne.



For å fremme trygg tilknytning er det av avgjørende betydning at det arbeides med relasjonsbygging mellom barn og voksne. Rammeplanen gir føringer om at «barnehagen aktivt skal legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Drugli (2012, s. 66) peker på at gode barn-voksen relasjoner kan ha innvirkning på barnets trivsel og positive atferd. Relasjoner bygger på- og utvikles i samhandling med andre mennesker. Kjernen i en god relasjon omhandler å kunne kommunisere og samhandle med andre. Positive barn-voksen relasjoner er kjennetegnet ved høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt (Drugli, 2012, s. 48). Pedagogers sensitivitet overfor barnets signaler og atferd er et viktig element i en god barn-voksen relasjon (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002, sitert i Drugli, 2012, s. 52). Å være sensitiv dreier seg om evne til å rette oppmerksomheten mot barnets signaler. En slik tilnærming er særlig viktig for sårbare barn (Drugli, 2012, s. 53).

For å utvikle en positivt barn-voksen relasjon er det viktig at pedagogen er relasjonskompetent (Drugli, 2012, s. 45). Relasjonskompetanse innebærer at den voksne er profesjonell i utøvelsen av yrkesrollen, og at man tar ansvar for- og kontroll over egen kommunikasjon og atferd. Barn-voksen relasjonen er asymmetrisk, hvor den voksne innehar mest makt. Dette stiller særlig ansvar til pedagogen for å ivareta barnets behov og interesser i samhandlingen. For barn med innagerende vansker vil det kunne være krevende både for barnet og pedagogen å oppnå en positiv relasjon. Dette da pedagogene kan oppleve irritasjon ovenfor barnet fordi det er vanskelig å komme inn på. Samtidig er disse barna av særlig betydning i forhold til positive barn-voksen relasjoner, da de trenger trygge voksne for å oppleve trivsel og våge mer (Drugli, 2012, s. 80). Evner pedagogene i å tilrettelegge for gode barn-voksen relasjoner vil barns læring, samt fysiske- og psykiske helse fremmes i barnehagen (Nelsen & Sheridan, 2011, sitert i Evertsen- Stanghelle, 2018, s. 87). For å kunne bygge gode barn-voksen relasjoner må de pedagogiske lederne først og fremst ha evne til å oppdage sjenerte barns vansker i hverdagen. Dette er imidlertid en vanskelig prosess, da sjenerte barns atferdsvansker oppleves svært forskjellig fra de atferdsvanskene man som regel opplever som problematiske i barnehagen.

### **2.4.3 Å oppdage og forstå barnas vansker**

Lund (2012, s. 22) belyser vanskene ved det å oppdage sjenerte barns vansker, og begrunner dette med at disse barna ofte forsvinner i en hektisk hverdag. Cain (2013, sitert i Ogden, 2015, s. 168) beskriver hvordan utadvendthet har blitt et oppdragelsesideal, og peker på at det ofte oppfattes uheldig og unaturlig at barn er stille. Hun peker på betydningen av at pedagoger gleder seg over utadvendte barn, men minner også om at de ansatte må ta vare på de sjenerte og mer stille barna. Sjenerte barns atferd blir ofte møtt med mer negative holdninger enn utadvendte barn (Cain, 2013, sitert i Ogden, 2015, s. 168). Brodin og Hylander (1999, sitert i Lund, 2012, s. 22) hevder at det er lettere å møte ivrige og utadvendte barn på en positiv og åpen måte enn barn som er stille og sjenerte. I tillegg viser forskning at innadvendte og utadvendte barns ferdigheter og kompetanser vurderes svært ulikt. Utadvendte barn blir ofte vurdert til å ha bedre språkferdigheter, være mer kreative og intelligente enn stille barn i pedagogisk sammenheng (Hay, Ashman & Van Krayenoord, 1998, sitert i Coplan et al., 2011, s. 941). Sjenerte barn går ofte ubemerket hen i hverdagen, og deres atferd kan til og med oppmuntres, da atferden assosieres med ro og orden (Coplan et al., 2011, s. 945). Samtidig peker Hylander og Brodin (1999, sitert i Lund, 2012, s. 22) på at stille og sjenerte barn ofte vekker uro blant personalet. Hvordan sjenerte barn møtes av de ansatte i barnehagen vil kunne ha innvirkning på hvorvidt de får tilstrekkelig hjelp med sine utfordringer. For å kunne forstå de sjenerte barnas atferd og for å ha mulighet til å øke deres trivsel er anerkjennelse og de ansattes barnesyn av avgjørende betydning.

### **2.4.4. Anerkjennelse og barnesyn**

I følge Schibbye og Løvlie (2017, s. 50) handler anerkjennelse om å se, forstå, bekrefte og verdsette andre mennesker. Anerkjennelse kommer til uttrykk i rammeplanen under kapitlet «mangfold og gjensidig respekt». Her belyses betydningen av at barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, samt at man skal synliggjøre hver enkelt sin plass og verdi i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Innehar pedagoger en anerkjennende holdning ovenfor barn, søker de seg til barnets indre, bak adferden eller uttrykket barnet utviser, og hjelper det å sette ord på- og bearbeide sine følelser (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50). Lund (2004, s. 90) hevder at sjenerte barn har et stort behov for at de voksne anerkjenner dets følelser og opplevelser av omverden. Begrepet «affektiv inntoning» er sentralt i denne sammenhengen. Lund (2004, s. 92) viser til Stern (1985) som beskriver

«affektiv inntoning» som evnen til å kunne oppfatte, dele og uttrykke en annen persons opplevelse.

For å ha evne til anerkjennelse hevder Schibbye og Løvlie (2017, s. 50) at det er viktig at pedagogene innehar en subjekt-subjekt holdning overfor barn. De peker på at slike holdninger handler om menneskesyn, og at menneskesynet kan deles i to væremåter i barn-voksen relasjonen: barnet som subjekt eller barnet som objekt (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50). Å se barn som subjekt innebærer ifølge Bae (2007) å forstå barn som meningsskapende og relasjonsorienterte fra fødselen, samt å anerkjennelse barnets rettigheter i forhold til deres opplevelsesverden. Til forskjell fra denne holdningen karakteriseres subjekt-objekt relasjonen av at voksne tar fra barnet dets subjektive stemme, og behandler barnets følelser som forutsigbare, målbare og sammenlignbare (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52). Å møte barn som objekt, hvor manglende respekt for deres opplevelser og perspektiv er dominerende, kan føre til svekket selvfølelse og ulike varianter av psykiske forstyrrelser hos barnet (Bae, 2007). Møtes barnet derimot som subjekt i relasjonen med omsorgspersoner vil selvtilliten bli styrket. Perspektivet på barn som subjekt knyttes til et barnesyn preget av at barn er medmennesker på lik linje som voksne (Bae, 2007).

I møte med sjenerte barn viser forskning at pedagoger utviser ulik grad av anerkjennelse for barnets livsverden, og at det er forskjell i hvorvidt pedagogene anser barnets atferd som uttrykk for en atferdsvanske eller ei. Nyere forskning viser at pedagoger retter økt fokus mot sjenerte barn (Coplan et al., 2011, s. 945). Cain (2013, sitert i Ogden, 2015, s. 169) hevder at disse barna bør anerkjennes for slik de er, og advarer mot å tro at sjenanse kan og bør kureres. Korem (2016, s. 140) fant i sin studie at pedagoger forstår barns sjenerte atferd enten som positiv eller negativ. Pedagogene som betegnet den sjenerte atferden som positiv, trakk frem karaktertrekk som høflighet og hjelpsomhet hos barna. Disse pedagogene hevdet i de fleste tilfeller at barna ikke trengte hjelp. Å forstå den sjenerte atferden som noe negativt ga større muligheter for at barna ville få tilstrekkelig hjelp. Dette da pedagogene med en slik oppfatning pekte på at stille atferd kunne få negative konsekvenser for barnas sosiale relasjoner, negativt selvbilde, samt for fremtidig skole- og arbeidsliv (Korem, 2016, s. 140).

I forbindelse med anerkjennelse er begrepet «barnesyn» viktig. Johansson (2016, s. 56) hevder at barnesyn handler om respekt og menneskesyn, og dreier seg om hvordan voksne oppfatter, møter og forholder seg til barn. Hvordan barn defineres får betydning for omsorgen

de får og hvordan de møtes av omsorgspersoner. Pedagogers barnesyn kan deles i tre: «barn som medmennesker», «de voksne vet best» og «barn er irrasjonelle». Å ha et syn på barn som medmennesker dreier seg om å møte barnet som en person med intensjoner, behov og evner som man prøver å forstå og ta hensyn til. Makt brukes her for å støtte barns intensjoner. Barnesynet «de voksne vet best» handler om egne oppfatninger om hva som er bra går fremfor barnets opplevelse, noe som karakteriserer et «ovenfra-perspektiv». Å oppfatte barn som irrasjonelle kan karakteriseres ved at de ansatte tolker barnas bestrebelser i negative termer. De ansatte går her inn for å hindre og gjerne begrense barnas handlinger (Johansson, 2016, s. 69). Disse perspektivene synliggjør betydningen av en god barn-voksen relasjonen viktig for utvikling av selvtillit. Samtidig har pedagogiske ledere også en sentral rolle i å støtte barn i utvikling av positive relasjoner med jevnaldrende.

#### **2.4.5 Pedagoger som støtte i barn-barn relasjoner og i utviklingen av sosial kompetanse**

Barn-barn relasjoner er viktig for barns trivsel i barnehagen. Greve (2018, s. 391) hevder at tilhørighet til jevnaldrende betyr mye for barn, på lik linje som vennskap er viktige for voksne. I barnehagen har de ansatte i stor grad en viktig rolle for at barn skal utvikle gode relasjoner seg imellom (Greve, 2018, s. 393). Å skape et miljø som er trygt og godt for barna er personalets ansvar, og innebærer å tilrettelegge for et godt fysisk og psykososialt miljø i lek og fellesskap (Løkken & Martinsen, 2018, s. 138). Det psykososiale miljøet i barnehagen dreier seg om det som skjer i individet, som er knyttet til følelsene, samt det som skjer mellom mennesker (Løkken & Martinsen, 2018, s. 139). Å skape et godt psykososialt miljø i barnehagen kommer til uttrykk i barnehageloven (2005). Her belyses betydningen av at barnehagen skal forebygge tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø ved å arbeide med barnets helse, trivsel, lek og læring (Barnehageloven, 2005, §41).

Barnehagens rammeverk gir føringer om at barnehagen skal ha en helsefremmede og forebyggende funksjon, samt bidra til utjevning av sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). For sjenerte barn kan atferden få konsekvenser for barnet her og nå, men også videre i utdanningsløpet, noe som vil skape store skiller mellom barna. Ogden (2015, s. 85) hevder at barnehagen har gode muligheter for å utjevne sosiale forskjeller og bryte uheldige utviklingsmønstre. Han peker på at sosial utjevning i barnehage dreier seg om å redusere individuelle forskjeller hva gjelder atferd og sosial kompetanse (Ogden, 2015, s. 85).

Sosial kompetanse blir stadig viktigere i dagens samfunn, da en aktiv og kommunikativ stemme, evne til diskusjon og refleksjon, samt utadvendthet ofte fremheves som viktige egenskaper i utdannings- og arbeidsliv (Frønes, 2008, s. 11). Odgen (2015, s. 228) definerer sosial kompetanse som evnen til å integrere tanker, følelser og atferd for å kunne utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale jevnalderrelasjoner. Ifølge Gresham og Elliot (2002, sitert i Størksen, 2018, s. 81) innebærer sosial kompetanse evne til samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet. Sjenerte barn kan trenge særlig trenge hjelp i å opparbeide evne til selvhevdelse, ikke alltid la seg styre, samt å komme med egne initiativ til lek (Folkman & Svedin, 2004, s. 65). Selvhevdelse dreier seg om å kunne fremme egne interesser, og ikke bare fokusere på interessene og behovene til de andre barna i den sosiale konteksten (Størksen, 2018, s. 92).

Ogden (2015, s. 85) peker på at barns sosiale kompetanse øker når pedagogene støtter barns selvtillit og kommunikasjonsformer, gir dem redskaper til å løse konflikter, samt fokuserer på det sosiale klimaet i hele barnegruppa. Lund (2004, s. 110) belyser også betydningen av voksenrollen i utvikling av sosial kompetanse hos sjenerte barn. Hun hevder at pedagoger må utfordre barna til å ta mer initiativ, tørre litt mer og strekke seg litt lenger enn de har gjort tidligere. Disse erfaringene må barna tilegne seg gjennom både seire og nederlag (Lund, 2004, s. 110). I forlengelsen av hvilke psykososiale rammer som er viktig i arbeidet med sjenerte barns trivsel i barnehagen, er fokuset på de strukturelle og organisatoriske rammene sentralt.

#### **2.4.6 Strukturelle rammer som fremmer sjenerte barns trivsel**

Gode rutiner og struktur er ifølge Drugli (2018, s. 229) viktig for at barn med sjenerte barn skal oppleve hverdagen forutsigbar. Dette da forutsigbar struktur og gode rammer er trygghetsskapende (Drugli, 2018, s. 229). Prinsippene kan ses i tråd med Øverland og Bru (2016, s. 54), som påpeker at gode rutiner og regler demper bekymring og stress. I barnehagehverdagen er særlig høy voksentetthet og gruppestørrelse av avgjørende betydning for å sikre god kvalitet. Dette understøttes av Boyd, Barnett, Bodrova, Leong, Gomby, Robin & Hustedt (2005, s. 11) som peker på at høy voksentetthet, små barnegrupper og evne til å se det individuelle barnet er viktige faktorer for å opprettholde god kvalitet. Evertsens- Stanghelle (2018, s. 103) peker på at en avdelingsstruktur preget av få barn per ansatte har positiv effekt på sensitive samspill, mer omsorgsfulle og oppmuntrende ansatte. Samtidig peker utdanningsforbundets leder, Steffen Handal, på at koronapandemien har bydd på store

utfordringer omkring sykefravær og kapasitet hos ansatte i norske barnehager (Utdanningsforbundet, 2021).

Barnehageloven understreker at bemanningen på avdelingen må være tilstrekkelig for at de ansatte skal kunne drive en tilfredsstillende pedagogisk praksis, hvilket fordrer at det skal være minst én ansatt per barn når barna er under tre år, og én ansatt per seks barn når de er over tre år (2005, §26). Kravet bygger på forskning som viser at store barne- og elevgrupper og lav voksentetthet leder til færre positive interaksjoner med de ansatte i løpet av en dag (Doll, Zucker & Brehm, 2004, s. 12). I møte med sjenerte barn, hvor trygg tilknytning og kontinuitet i samspillet er viktig, er det av avgjørende betydning at barn-voksen relasjonen er positiv (Drugli, 2018, s. 68). Å strukturere barnehagedagen slik at den preges av mer gruppeinndeling, med få barn i hver gruppe kan være en strategi som sørger for positiv og hyppig kontakt mellom barna og de ansatte. En slik arbeidsmåte vil skape forutsetninger for et positivt læringsmiljø hvor det er mulig for sjenerte barn å utvikle gode relasjoner til voksne og jevnaldrende i trygge omgivelser (Drugli, 2018, s. 70).

#### **2.4.7 Teamarbeid**

Det må lages et godt lag rundt de sjenerte barna for å kunne støtte deres utvikling i positiv retning. Dette for å oppnå en felles forståelse av barnets vansker, og ha mulighet til å sette inn tiltak for positiv utvikling. Når det arbeides med enkeltindivid med særskilte behov i barnehage og skole er det vanlig å bruke systemtilnærming som et overordnet perspektiv (Pianta, 1999, sitert i Fandrem & Roland, 2013, s. 27). Systemtilnærming dreier seg om å se på kontekstens betydning når et barn er i en vanskelig situasjon. Individet blir påvirket av- og påvirker både enkeltdelene i delsystemet og helheten som dette befinner seg i. Interaksjon i komplekse dynamiske prosesser står dermed sentralt i en systemtilnærming. Systemrettet arbeid handler i tillegg om å ha gode strukturer for samarbeid (Midthassel & Fandrem, 2002, sitert i Fandrem & Roland, 2013, s. 27).

I barnehagen og skolen møtes personal med ulik utdanning og bakgrunn, som assistenter, miljøarbeidere, sosionomer, barne- og ungdomsarbeidere og barnehagelærere. Å utvikle en felles forståelse av barns vansker i personalgruppa er dermed viktig. Felles forståelse for hvilke problemet barnet står i danner grunnlaget for handling i møte med barnet (Roland, Øverland & Byrkjedal- Sørby, 2016, s. 165). Intervensjon og tiltak som skal igangsettes rundt barnet bør være forankret i en felles teoriforståelse og de erfaringene de ansatte har med

barnet. Det vil være viktig å sette av tid til å dele personlige erfaringer og utfordringer med resten av personalgruppa for å ha evne til å mestre arbeidet med barnet over tid (Roland et al., 2016, s. 166). Størksen & Thorsen (2011, s. 43) belyser betydningen av refleksjon av atferd og væremåte i møte med barn og ansatte, samt å utfordre egne «beliefs». «Beliefs» beskrives som holdninger, tanker, forståelse og overbevisninger. Personalets «beliefs» påvirker praksis i barnehagen. Ved å bli bevisst egne «beliefs» vil ansatte ha mulighet til å reflektere over- og arbeide med egne bakenforliggende ideer. På denne måten kan refleksjon i fellesskapet bidra til å finne frem til løsninger sammen. (Størksen & Thorsen, 2011, s. 43).

Personalets kunnskap og kompetanse om lek og inkludering, samt deres evne til å tilrettelegge for vennskap vil ha stor innvirkning på sjenerte barns muligheter til å inngå i lek med jevnaldrende (Løkken & Martinsen, 2018, s. 139). Kompetanse i personalgruppa er derfor av avgjørende betydning. Pedagoger som opplever å ikke kunne hjelpe barn som strever kan føle på ubehag og smerte, noe som kan innebære en risiko for utmattelse og utbrenthet hos den ansatte (Idsøe, Bru og Øverland, 2016, s. 292). Bedre kompetanse i å møte og forstå behov til barn med mulige psykiske vansker kan dempe risikoen for overbelastning hos pedagogene (Idsøe et al., 2016, s. 292).

I forlengelsen av kompetanseutvikling er individuell mestringstro viktig (Westergård, 2020, s. 3). Individuell mestringstro defineres som troen på at man har evner til å gjennomføre handlingene som trengs for å nå et mål. Hvert medlem i et team møter de andre medlemmene med sin individuelle mestringstro. Samtidig påvirkes hver enkelt ansatt av sine kolleger i teamet, noe som bidrar til utvikling av gruppas kollektive mestringstro. Gjennom konstruktive og gode tilbakemeldinger vil det vil bygges en kollektiv tro på at teamet vil klare oppgaven de er satt til å gjøre (Bandura, 1993, sitert i Westergård, 2020 s. 4).

For å kunne tilby rett hjelp til barn som trenger ekstra oppfølging er det viktig at pedagogene har kunnskap om hvem de kan henvende seg til for å få støtte i saken (Roland et al, 2016, s. 166). Det vil først være viktig å kartlegge og observere hvilken atferd barnet utviser, i hvilke situasjoner, samt hvor ofte atferden opptrer. Å ta kontakt med PPT, helsesøster eller BUP vil være sentralt for å få hjelp med tiltak, støtte eller utredning (Roland et al., 2016, s. 166). Tverrfaglig samarbeid er her av relevans, og betegnes som et samarbeid mellom ulike profesjoner, hvor formålet er å sikre kvalitet i arbeidet ved å benytte seg av den samlede

faglige kompetansen (Moen, 2006, s. 188). For å sikre kvaliteten i arbeidet rundt det sjenerte barnet ytterligere, er et fruktbart foreldresamarbeid også et viktig tema.

#### **2.4.8 Foreldresamarbeid**

Samarbeid med foreldre er viktig for å sikre at barnehagen og hjemmet arbeider likt med barnets utfordringer, noe som sørger for kontinuitet i barnets liv (Drugli & Nordahl, 2021, s. 7). Foreldresamarbeid er en del av barnehagens samfunnsmandat. Samfunnsmandatet bygger på formålsparagrafen, som understreker at «barnehagen i samarbeid og forståelse med hjemmet skal ivareta barnets behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005, §1). Rammepplanen gir føringer omkring barnehage- hjem samarbeidet for barnets beste (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). Her belyses barnehagens og foreldres felles ansvar for barnets trivsel og utvikling. Videre trekkes det frem at barnehagen skal tilrettelegge for god dialog med foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29).

Samarbeid mellom barnehage og hjem er av stor betydning for barns trivsel i barnehagen (Drugli & Nordahl, 2021, s. 7). Forskning har funnet at høy kvalitet på barnehage-hjem samarbeidet har sammenheng med barns sosiale ferdigheter og sosiale kompetanse, samt at barnets trivsel og emosjonelle utvikling vil bedres dersom foreldresamarbeidet er positivt (Drugli & Nordahl, 2021, s. 32). Opplever foreldre at samarbeidet og dialogen med barnehagen er god, vil dette ha positiv effekt på barnets trivsel og utvikling (Glaser, 2018, s. 69). For å få en større forståelse av sammenhengen mellom barnehagen og hjemmet kan Epsteins (1987, sitert i Westergård, 2013, s. 92) teori om «overlappende sfærer» trekkes frem. Teorien går ut på at barns ulike arenaer er i konstant endring i takt med interaksjonene de er del av. Dette belyser betydningen av at barnehage og hjem samarbeider for å møte barns behov. Familien og hjemmet karakteriseres som ulike sfærer som enten trekkes sammen eller dras fra hverandre, og dermed påvirker barnets utvikling. Sfærene kan bli trukket sammen eller dratt fra hverandre avhengig av faktorer som holdninger, erfaringer og praksis i familien, barnehagen og samfunnet forøvrig. Har barnehagen og familien felles mål og holdninger vil sfærene trekkes sammen. Preges samarbeidet av problemer og negativitet vil sfærene dras fra hverandre, og det er mindre overlapp (Westergård, 2013, s. 92)

Relasjonskompetansen og kommunikasjonskompetanse trekkes frem som viktige egenskaper i barnehagens møte med foreldre. Disse kompetanseområdene bygger på hverandre. Drugli og



Nordahl (2021, s. 28) hevder at kommunikasjon er byggesteinen i relasjoner.

Relasjonskompetansen defineres som evne til å forstå og samhandle med mennesker på en god og hensiktsmessig måte, ved å blant annet ivareta den andre parts interesser i samspillet (Røkenes & Hanssen, 2012, sitert i Drugli & Nordahl, 2021, s. 28). En bærebjelke i foreldresamarbeidet er den daglige kontakten mellom ansatte og foreldre. Hente- og bringesituasjoner vurderes som viktige arenaer for dialog og positiv samhandling (Drugli & Nordahl, 2021, s. 60).

For at sjenerte barn skal få en god utvikling må det tilrettelegges for trivsel og ivaretagelse i hverdagen, noe som fordrer at de voksne rundt barnet må ha en felles forståelse av dets vansker (Røkenes & Hanssen, 2012, sitert i Byrkjedal- Sørby & Øverland, 2019, s. 115). Skal barnehagen og hjemmet utvikle en felles forståelse av barnets vansker og arbeide effektivt sammen er tillit av avgjørende betydning. Tillit fungerer som «lim» i en relasjon, og vil fremme dialog (Kristiansen, 2004, sitert i Glaser, 2018, s. 129). Ettersom maktrelasjonen mellom foreldre og den profesjonelle er asymmetrisk, må den profesjonelle ta ansvar for egen væremåte, og gjennom denne tilrettelegge for at tillit vokser frem (Glaser, 2018, s. 129). Karterud (2006, sitert i Glaser, 2018, s. 102) trekker frem begrepet «forståelsesrettet kommunikasjon», noe som innebærer å møte den andre med åpent sinn, samt lytte aktivt til den andre. På denne måten skapes en felles forståelse. Dette perspektivet på kommunikasjon kan ses i tråd med Løw og Skibsted (2014, sitert i Kreyberg, 2016, s. 274) sitt begrep «dialogisk samarbeid», som innebærer at man gjennom kommunikasjon kan konstruere virkeligheten i fellesskap.

#### **2.4.9 Oppgavens problemstilling i lys av teorien**

Teorien beskriver noen viktige områder som gir en bedre forståelse av hva sjenanse er og hva som påvirker pedagogiske ledes arbeid med sjenerte barn i barnehagen. Sjenanse er en form for sosialt tilbaketrukket atferd, hvor barnet preges av en indre konflikt angående deltakelse i lek. Grunnet lav vurdering av egne evner og kompetanse trekker barnet seg ofte unna lekesituasjoner, samtidig som det har et ønske om deltakelse i barnefellesskapet. Utviklingen av god selvtillit påvirkes av barnets subjektive tanker og følelser omkring egen kompetanse og verdi, men også av hvordan de møtes av omgivelsene. Barnehagen er dermed en betydelig arena for å styrke stille barns selvtillit og selvoppfatning. Ved å møte de stille barna med støtte og skape en opplevelse av dem som kompetente, vil pedagogene kunne gi barna større

tro på egne evner. Dette vil kunne fungere som en spire til barnets deltakelse i- og initiativ til lek.

Lek er her forstått i lys av sosiokulturell teori, som innebærer en forståelse av at mennesker utvikler seg i samspill med hverandre. Barns lek med jevnaldrende er en nøkkelkomponent i barns utvikling og trivsel i barnehagen. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet dette vil barns lek i fellesskap ha stor betydning for å fremme barns bilde av egne evner, kompetanser og syn på seg selv. Den voksne som en deltaker eller veileder i lek vil være en viktig bidragsyter for å hjelpe sjenerte barn til å bli inkludert i fellesskapet.

I lys av problemstillingen viser de teoretiske perspektivene at å arbeide med sjenerte barns selvtillitsbygging kan være krevende, både når det gjelder å oppdage barnas vansker, skape trygge relasjoner med dem, samt hjelpe dem å utvikle gode relasjoner til jevnaldrende. Tidlig innsats vil være av avgjørende betydning for at sjenerte barn skal oppleve trivsel og få en positiv utvikling. Som en grunnstein i dette viser forskning at trygghet og trygg tilknytning er avgjørende for at sjenerte barn skal våge å utforske miljøet og utfordre seg selv i leksituasjoner. Videre belyses betydningen av å arbeide for et godt psykososialt miljø, med anerkjennelse og et positivt barnesyn i fokus. Strukturelle og organisatoriske rammer er også viktig for å opprettholde trygghet og stabilitet i hverdagen. De ansatte har en sentral rolle når det gjelder utvikling av barn-barn relasjoner, da sjenerte barn gjerne ikke har de sosiale ferdighetene eller selvtilliten som trengs for å stå i lek over tid. Utover dette drar sjenerte barnet stor nytte av å møtes med felles forståelse av omsorgsfulle voksne på ulike kanter for å utvikle sin selvtillit og således deltakelse i lek. Et systemrettet perspektiv tar sikte på samarbeid både med foreldre og med det øvrige personalet i barnehagen. Fruktbare samarbeid på disse arenaene vil kunne føre til en felles forståelse av sjenerte barns vansker, og bidrar til å skape en større opplevelse av kontinuitet i barnets liv.

### **3. Metode**

I dette kapittelet presenteres studiens vitenskapsteoretiske retning, samt kvalitativ forskningsmetode og grunnlaget for dette. Det vil redegjøres for kvalitativt forskningsintervju, semistrukturert intervjuguide, rekrutteringsprosessen og beskrivelse av utvalg. Kapittelet inneholder redegjørelser for studiens validitet og reliabilitet, samt transkriberingsprosessen og analytisk fremgangsmåte. Avslutningsvis foreligger en presentasjon av forskningsetiske spørsmål og utfordringer som studien har tatt høyde for.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk retning**

Studien er forankret i et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv. Fenomenologien søker å sette fokus på menneskers forståelse av seg selv, hvor beskrivelse av egen livsverden gir grunnlag for å forstå deres meninger, handlinger og oppfatninger (Befring, 2015, s. 109). I min studie ønsket jeg å undersøke et fenomen ved å ta i bruk intervjuundersøkelser for å få større innsikt i tematikken. I fenomenologien søker forskeren å forstå meningen med handlinger og ytringer gjennom å studere fenomenet gjennom en gruppe menneskers øyne (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Gjennom intervjuer med pedagogiske ledere var målet dermed å få innsikt i meningen bak deres forståelse, oppfatninger og handlinger. Etter å ha studert fenomenet fra informantenes perspektiv ønsket jeg å utvikle en forståelse av datamaterialet utover pedagogenes beskrivelser. Et slikt synspunkt er i tråd med det hermeneutiske perspektivet, hvor fokuset er på fortolkning av menneskers handlinger gjennom å søke å avdekke et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2011, s. 39). Det ble lagt vekt på å fortolke informantenes livsverdener, samt å se deres synspunkter i en større sammenheng for å skape mening. Det var dermed hensiktsmessig å forankre studien i en fenomenologisk hermeneutisk retning.

Forskningsspørsmålene søkte svar på hvor stort fokus det er på sjenerte barn i hverdagen, hvilke muligheter og utfordringer som ligger i relasjonsarbeid med sjenerte barn, samt hvordan pedagogiske ledere kan tilrettelegge leken for deltakelse for sjenerte barn. Ved å få en forståelse av informantenes tolkninger av egne erfaringer, ville jeg først og fremst kunne forstå meningen med pedagogenes ytringer og handlinger i møte med sjenerte barn. Gjennom å deretter fortolke materialet i en større sammenheng ville jeg kunne undersøke hvilke holdninger, verdier og forventninger som var synlige i pedagogenes praksis med sjenerte barn.

Innenfor hermeneutiske fortolkningsprinsipper er den hermeneutiske sirkel sentral. Gilje og Grimen (1993, s.153) beskriver den hermeneutiske sirkel med utgangspunkt i at all fortolkning består i et samspill mellom helhet og del, mellom det som skal fortolkes og konteksten det fortolkes i, eller mellom vår egen forforståelse og fortolkningen. I fortolkningsprosessen av intervjuene var det viktig å se på sammenhengen mellom delene og temaene i datamaterialet opp mot oppgaven som helhet. Det var også sentralt å fortolke informantenes utsagn ut fra konteksten de forekom i. For å kunne forstå intervjupersonenes utsagn måtte de plasseres i en sammenheng (Gilje & Grimen, 1993, s. 152). Med forankring i den hermeneutiske spiralen var det vesentlig å undersøke hvordan holdninger, verdier og forventninger som kom frem i intervjuene kunne forstås i lys av de sosiale strukturene og kulturen informantene var en del av. Ved å undersøke hvordan informantene forklarte begrepet «sjenanse» og hvordan de opplevde arbeidet med sjenerte barn i hverdagen, ville jeg lettere kunne forstå deres handlinger og utsagn på bakgrunn av deres fortolkninger. Gjennom å fortolke informantenes utsagn med bakgrunn i sammenheng og kontekst ble fenomenene som kom frem i datamaterialet gitt en bestemt mening.

Når forskeren møter intervjupersoner og tematikken som skal studeres forstås uttalelser og handling på bakgrunn av visse forutsetninger. Gadamer (1989, sitert i Gilje & Grimen, 1993, s. 148) kaller slike forutsetninger «forforståelse». Forskerens forforståelse innebærer blant annet språk og begrep, individuelle personlige erfaringer og teoretisk bakgrunnsramme (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). I og med at jeg er utdannet barnehagelærer og arbeider med barn med særlige behov, forsker jeg på mitt eget fagfelt. I tillegg bærer jeg med meg et teoretisk bakteppe, da jeg har studert bachelor barnehagelærer og master spesialpedagogikk i løpet av de siste fem årene. Jeg gikk dermed inn i intervjusituasjonen med både personlige erfaringer og en teoretisk forståelsesramme.

Forforståelse kan gjøre det utfordrende for forskeren å forholde seg objektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Min forforståelse ville kunne gjøre det vanskelig å være åpen for innspill eller utvikling av nye tema som kom frem gjennom intervjuet, da jeg har en egen forståelse av fenomenet. Dette var noe jeg reflekterte over i forkant av intervjuene, og forsøkte derfor å legge personlige erfaringer og teori litt til side. Samtidig opplevde jeg at å gå inn i intervjusituasjonene med faglig tyngde og erfaringer fra praksisfeltet gjorde det lettere å forstå utfordringer, muligheter og sammenhenger i intervjupersonenes fortellinger og uttalelser. Hadde jeg ikke hatt forforståelsen, ville det gjerne vært mer utfordrende å forstå

informantenes utsagn og fagbegrep, samt å se sammenhenger i materialet. Gilje og Grimen (1993, s. 151) hevder at forforståelse er reviderbar, altså at den kan forandres i møte med nye erfaringer. Jeg fikk ny innsikt i tematikken i møte med intervjupersonenes opplevelser og erfaringer. Dette er tråd med Befring (2015, s. 21), som hevder at forskeren får ny og økt innsikt i studiens innhold ved hjelp av forforståelse. Jeg opplevde at min forforståelse ble påvirket av informantenes utsagn, noe som viser hvordan delene og helheten påvirker hverandre gjensidig i den hermeneutiske sirkel.

### **3.2 Kvalitativt forskningsintervju**

I samfunnsforskning skiller man mellom kvalitative og kvantitative metoder (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17). I følge Thagaard (2011, s. 17) dreier kvalitativ metode seg om å gå i dybden og vektlegge betydning, mens kvantitative metoder har fokus på utbredelse og antall. Ved starten av min forskningsprosess ble de to metodene vurdert, og jeg bestemte meg for at jeg ønsket å fokusere på et lite antall informanter og heller gå dypere i analysen av disse. Til forskjell fra kvantitativ metode, søker kvalitativ forskning å tolke prosesser i lys av konteksten den inngår i (Neumann, 2000, sitert i Thagaard, 2011, s. 17). Dette var i tråd med min studie, som etter hermeneutiske prinsipp ønsket å få innsikt i kontekst og sammenheng i informantenes uttalelser, og samlet sett besvare problemstillingen på dette viset. Dermed ble kvalitativ metode vurdert som mest hensiktsmessig i min studie.

Kvalitativ forskningsmetode karakteriseres ved nærhet mellom forsker og informanter, noe som kan gi forskeren dypere kunnskap enn overflatekunnskapen som mange kvantitative metoder gir (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Ved oppstarten av prosjektet ønsket jeg å ta i bruk både intervju og observasjon som datainnsamlingsmetode. Maxwell (2009, s. 236) karakteriserer innhenting av informasjon fra flere settinger og ved å bruke flere metoder som triangulering. Ved hjelp av en slik triangulering reduseres risikoen for tilfeldighet og studiens validitet styrkes (Maxwell, 2009, s. 245). Å benytte både observasjon og intervju i min studie ble imidlertid erstattet med å kun bruke intervju, da koronasituasjonen ville gjøre det vanskelig å gjøre observasjoner i barnehager. Barnehagene var på dette tidspunktet på gult nivå. Dette betød at man skulle unngå fysisk kontakt mellom ansatte, unngå trengsel, vurdere munnbind for ansatte, samt at det skulle være minst én meter avstand mellom personal i ulike kohorter (Helsedirektoratet, 2022). Dette bød på utfordringer knyttet til nærkontakter, én-meters regel og antall mennesker samlet på samme sted. Observasjon ville dermed bli

vanskelig, da det stilte krav til at jeg ville ha vært fysisk til stede i barnegrupper og blant de ansatte. Dermed ble intervju vurdert som mest hensiktsmessig datainnsamlingsmetode. Kvalitative forskningsintervju egner seg til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse, noe som var i tråd med mitt ønske for masterprosjektet (Thagaard, 2011, s. 13). Gjennom intervjuene var det mulig å få en forståelse av ulike pedagogiske leders subjektive erfaringer, kunnskap og kompetanse omkring arbeid med sjenerte barn.

Å intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 69) enten en kunnskapsproduserende eller en kunnskapsinnhentende prosess. I mitt tilfelle var målet å søke ny kunnskap. I den kunnskapsproduserende tradisjonen vil intervjuene føre til ettertanke og refleksjon, til økt selvinnsikt, samt være viktig for å avdekke verdier og holdninger som tas for gitt innenfor en institusjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 72). I barnehager møtes ansatte med ulike personligheter, bakgrunner, kompetanser og erfaringer (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016, s. 165). De pedagogiske lederne i studien hadde ulike erfaringer og opplevelser i forhold til den pedagogiske praksisen omkring sjenerte barn. Bevissthet i forhold til de ulike intervjupersonens erfaring, kompetanse og livssituasjon var dermed sentralt. En av informantene uttrykte ved henvendelsen om deltakelse bekymring over at hun kun hadde jobbet som pedagogisk leder i kort tid, og var redd for å ikke ha nok kunnskap om temaet. Hun ønsket likevel å delta, og jeg var bevisst betydningen av min egen rolle. For at intervju kunnskap skal produseres, er det viktig at forskeren utviser både empati, forståelse og respekt (Dalland, 2016, s. 64). Dette stilte krav til at jeg gikk inn i intervjusituasjonene med en bevissthet omkring min væremåte, noe som ville bidra til en trygg atmosfære for deltakerne. I møte med informantenes fortellinger og ved egen refleksjon i etterkant av intervjuene, ble ny kunnskap konstruert i tråd med forskningsspørsmålene i studien.

### **3.2.1. Rekruttering av utvalg**

Deltakerne i studien ble valgt ut fra et tilgjengelighetsutvalg. I følge Thagaard (2011, s. 56) karakteriseres denne metoden av at forskeren benytter en seleksjonsmåte basert på personer som er villige til å delta i undersøkelsen. Ved oppstarten av prosjektet ble det utarbeidet et informasjonsskriv om studien som ble brukt i rekrutteringsprosessen. Utvelgelsen startet med en elektronisk henvendelse som ble sendt til pedagogiske ledere ved mange barnehager i

kommunen. Henvendelsen var en invitasjon til å delta i prosjektet, samt en beskrivelse av hva studien dreide seg om og hva deltakelse innebar. Etter disse henvendelsene fikk jeg respons fra to pedagogiske ledere. Den ene ønsket å delta, mens den andre var mer usikker grunnet tidspress. I samme tidsperiode ble pedagogiske ledere fra mine tidligere arbeids- og studieforhold kontaktet. Noen av disse ga i tillegg navn på pedagogiske ledere de hadde kjennskap til. Denne metoden kalles snøballmetoden (Thagaard, 2011, s. 56). Metoden utvidet omfanget av mulige informanter, og samtlige av disse ble kontaktet. Det opplevdes imidlertid vanskelig å få svar fra personene som ble kontaktet. Dette var tilfellet både ved elektronisk henvendelse til ulike pedagogiske ledere, samt ved henvendelse gjennom snøballmetoden. Ved flere tilfeller svarte personer «ja» til deltakelse, men det opplevdes krevende å opprettholde kontakt og få svar fra personene ettersom tiden gikk. Dette gjorde at utvalget ble mindre enn det som var planlagt.

Det var i utgangspunktet ønskelig med rundt seks informanter. Dette da jeg ønsket mest mulig informasjon og dybde omkring temaet. Grunnet utfordringer knyttet til rekruttering ble fire informanter vurdert som nok. Et mindre utvalg ville i tillegg være tidsbesparende for forskningsprosessen, med tanke på transkribering av intervju, samt analyse og tolkning av materialet. Ved starten av prosjektet hadde jeg en tanke om at «jo flere, jo bedre». Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) hevder at det i nyere tid har blitt mer vektlagt å bruke et mindre antall intervjupersoner, noe som åpner opp å bruke mer tid på forberedelser og analysering av intervjuene. I samråd med veileder ble det dermed vurdert at fire informanter ville være tilstrekkelig. Et mindre utvalg hvor informantene har relevante karakteristikk vil gi mer dyptgående informasjon om temaet enn et stort utvalg med et mer tilfeldig utvalg (Maxwell, 2009, s. 235). Informantene som ble valgt hadde kriteriene oppgaven søkte etter: De hadde arbeidserfaring som pedagogiske ledere på enten småbarns- eller storbarnsavdeling, og hadde minst to års erfaring i stillingen. Det var også ønskelig med informanter som hadde særlig interesse for- eller erfaring med sjenerte barn. Personene som ønsket å delta i studien ga uttrykk for at de hadde interesse for temaet.

### **3.2.2 Beskrivelse av utvalg**

I studien deltok fire pedagogiske ledere - alle kvinner. Tre av dem jobbet i samme kommune på Vestlandet mens den fjerde jobbet i en kommune i Midt-Norge. Informantene hadde ulik arbeidserfaring; den yngste deltakeren hadde jobbet som pedagogisk leder i to år, mens de

andre hadde arbeidet som pedagogiske ledere i over ti år. Den ene informanten hadde i tillegg arbeidet som avdelingsleder. Tre av informantene jobbet på småbarnsavdeling, mens den fjerde informanten jobbet på en avdeling med barn fra 2- 5 år. De hadde alle utdanning som barnehagelærer og førskolelærer. Den yngste var ferdig utdannet i 2020, mens de andre var ferdig utdannet på 90- og tidlig 2000- tallet.

### **3.2.3 Intervjuguide**

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide. Intervjuguiden karakteriseres som delvis strukturert, ved at spørsmålene var utformet på forhånd, men rekkefølgen på temaene kunne bestemmes underveis i intervjuet (Thagaard, 2011, s. 89). Jeg leste meg opp på litteratur og tidligere forskning omkring studiens problemstilling før jeg laget intervjuguiden, slik at jeg skulle ha forutsetninger for å vite hva jeg ønsket å søke informasjon om. Med forankring i litteratur omkring sjenanse, selvtillit, lek, inkludering, relasjonsbygging og samarbeid, ble intervjuguiden delt i to tema: 1) sjenanse) og 2) tiltak for økt deltakelse i lek. Dette var intervjuguidens hovedkategorier, og i hver av disse var det undertema som omhandlet relasjonsbygging, inkludering, selvtillit og samarbeid. Både hovedtema og undertema dannet grunnlag for hvilken informasjon som ble samlet inn, samt for analyse og drøfting.

Innenfor temaet «sjenanse» ble det i intervjuguiden stilt spørsmål omkring begrepet «sjenanse», erfaringer med sjenerte barn, samt hvordan pedagogiske ledere kan skape en relasjon til disse barna. Med forankring i tidligere forskning på området er det tydelig at sjenanse preger barn i hverdagen, og gjør det krevende å danne relasjoner med både voksne og jevnaldrende (Drugli, 2012; Flatén; 2010; Lund; 2012; Ruud, 2010). Å få en forståelse av hvordan de ulike pedagogiske lederne opplevde sjenerte barn i hverdagen, samt å få et innblikk i deres erfaringer med relasjonsbygging og subjektive tanker og meninger knyttet til arbeidet med disse barna var dermed sentralt. Barn-voksen relasjon karakteriseres som viktig for å fremme god psykisk helse hos barn (Sabol & Pianta, 2012, s. 216) Samtidig beskrives denne prosessen som krevende, særlig i forhold til barn med innagerende vansker (Drugli, 2012). Å undersøke utfordringer og muligheter i hvordan informantene utviklingen av en trygg relasjon med sjenerte barn var derfor interessant å undersøke nærmere.



Den andre delen av intervjuguiden rettet seg mot lek i barnehagen og tiltak for å inkludere sjenerte barn i fellesskapet. Dette opplevdes som et naturlig tema i intervjuguiden, da studiens problemstilling tar for seg sjenerte barns deltakelse i lek. Lek blir beskrevet som viktig for barns utvikling på mange områder, som å styrke selvfølelse og identitetsfølelse, samt for trivsel og glede i hverdagen (Kibsgaard, 2018; Lillemyr, 2011). De innledende spørsmålene handlet om tilrettelegging av lek, voksenrollen i lek, samt hvordan det arbeides for å inkludere sjenerte barn i lek. Videre var søkelyset på hvordan informantene jobbet med barn-barn relasjoner, og hva som kunne gjøres for å styrke barnas selvtillit og selvhverdelse i hverdagen. For barns utvikling og trivsel i barnehagen er samarbeid en viktig faktor (Drugli & Nordahl, 2021; Glaser, 2018). Samarbeid med foreldre og teamarbeid blant avdelingens ansatte ble ansett som et viktig tema i arbeidet med sjenerte barns deltakelse og trivsel i barnehagen. Det var særlig interessant å undersøke hvordan informantene arbeidet for at foreldre og andre voksne rundt barnet skulle få en felles forståelse for barnets vansker.

Første utkast av intervjuguiden ble sendt til veileder før den skulle sendes til NSD for godkjenning. Jeg fikk da tilbakemelding av veileder om at noen av spørsmålene var ledende. Ettersom ledende spørsmål kan påvirke informantenes svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201), måtte jeg omformulere noen av spørsmålene. Ved å innlede alle spørsmålene med «hva», «hvordan» og «hvorfor» ble spørsmålene åpnet mer opp. Dette gjorde at jeg kunne innhente fyldigere svar og ha mulighet til mer refleksjon over temaene under intervjuet (Thagaard, 2011, s. 91). Ettersom intervjuet hadde som formål å være semistrukturert, var jeg i forkant av intervjuene bevisst på at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål til informantene, at vi kunne reflektere sammen, samt komme inn på nye spor underveis. Jeg betraktet derfor intervjuguiden som en viktig retningslinje, men opplevde det også viktig å ikke låse meg for mye til denne.

Ved henvendelse om deltakelse til intervju sendte jeg informasjonsskjema til informantene, og flere av informantene skrev at de ønsket å motta intervjuguiden på forhånd av intervjuene. Jeg hadde reflektert litt rundt dette i forkant, da jeg visste at det kunne være en mulig problemstilling. Til tross for at jeg og veileder hadde diskutert hvorvidt jeg skulle sende ut spørsmålene på forhånd, og at dette gjerne ikke skulle gjennomføres, bestemte jeg meg likevel for å sende spørsmålene til informantene. Dette da oppgavens tematikk, sjenanse, gjerne blir litt glemt i barnehagehverdagen. På den ene siden ville informantene da kunne reflektere og tenke gjennom studiens tema på forhånd, og gjerne føle seg mer forberedt til intervjuet. På

den andre siden kunne dette føre til at informantene hadde mulighet til å lese seg opp på temaet, og gjerne føle at de måtte svare «riktig». Dette kan dermed være en mulig feilkilde. Til informantene skrev jeg at jeg sendte dem intervjuguiden kun for at de skulle få et større innblikk i intervjuets tematikk, men at det ikke var behov for å forberede seg utover dette.

### **3.2.4 Gjennomføring av intervjuene**

I forkant av intervjuene ble det avtalt tid og sted. Dalland (2016, s. 82) påpeker at det er intervjuerens ansvar å vise fleksibilitet. Jeg tok derfor høyde for informantenes ønsker angående tid og sted for intervjuene. Det forelå i utgangspunktet et ønske om å møte informantene fysisk, men grunnet koronasituasjonen ble kun ett intervju utført gjennom et fysisk møte. De resterende tre intervjuene ble foretatt over nett. To av intervjuene ble utført på Zoom, og det siste intervjuet ble gjort over telefon, da Zoom bød på tekniske problemer. Intervjuene varte mellom 30- 45 minutt. Å gjennomføre møtene på Zoom og over telefon fungerte greit. Zoom møtene var på den ene siden tidsbesparende og effektiv med tanke på smittesituasjonen i barnehagene. På den andre siden gjorde nettmøtene det vanskeligere å få et like stort innblikk i informantenes kroppsspråk, ansiktsuttrykk og ytterligere nonverbal kommunikasjon. Dette var særlig gjeldende for intervjuet som foregikk over telefon.

Ved gjennomføring av intervjuene har Kvale og Brinkmann (2015, s. 156) sine råd omkring intervju blitt brukt. De peker på at intervjuene bør starte med en briefing av situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). For å gjøre informantene trygge og for å sette en positiv atmosfære, startet jeg intervjuene med å takke for deltakelsen, etterfulgt av at jeg fortalte litt om formålet med studien og hva deltakelsen innebar. Deretter bad jeg dem fortelle litt om seg selv og egen arbeidserfaring, før jeg stilte spørsmålene som var utarbeidet i intervjuguiden. Med utgangspunkt i den semistrukturerte intervjuguiden fortalte informantene om interessante opplevelser, erfaringer og synspunkter rundt arbeid med sjenerte barn, og det oppstod nye spørsmål og refleksjoner som jeg på forhånd ikke hadde tenkt over. For å få et dypere innblikk i informantenes utsagn var det viktig med aktiv lytting, noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 170) beskriver som forskerens evne til å lytte til det som sies og hvordan det sies. På grunnlag av dette ble beslutninger om hvilke utsagn som skulle forfølges med oppfølgingsspørsmål, tatt. Intervjuene ble avsluttet med en debriefing (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Informantene ble spurt om de hadde noe mer de ønsket å tilføye, og hvordan de

opplevde intervjuet. Flere av informantene sa ved avslutningen av intervjuet at de ønsket å få tilsendt transkripsjonen av intervjuet for validering.

### **3.3 Bearbeiding av datamaterialet**

#### **3.3.1 Transkribering**

Det ble benyttet lydopptak under alle intervjuene. Bruk av lydopptak og anonymisering ble avklart med alle informantene i forkant av intervjuene. Transkripsjonsprosessen startet på intervjudagen eller dagen etter. Å transkribere handler om å transformere tale til skrift (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette kan medføre at stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt, noe som kan føre til at intervjutekstene blir svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg opplevde at transkriberingen ble en mer nøytral versjon av intervjuene, da kropps- og ansiktsuttrykk, ironi og toneleie forsvant. Samtidig følte jeg at jeg satt igjen med de viktigste tematikkene som kom frem i intervjuet, da jeg gjennom transkriberingsprosessen fikk større nærhet til intervjuene gjennom å høre gjennom dem flere ganger. Jeg valgte å transkribere intervjuene slik at det fremstod som en mer sammenhengende tekst enn i lydopptaket, og inkluderte dermed ikke alle «eh», «mhm» og «ja». Dette da ordrett transkribert muntlig språk kan fremstå som usammenhengende og forvirrende tale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Dermed fremstod det transkriberte materialet som en mer intellektuell og sammenhengende samtale enn det hadde gjort dersom alle småord og fragmenterte setninger hadde blitt inkludert.

Intervjuene ble transkribert i Word, da dette opplevdes som en effektiv måte å kunne notere ned kommentarer og endre på oppsettet underveis. I transkripsjonene lagde jeg to kolonner; én som inneholdt mine egne og informantens utsagn, og én som bestod av kommentarer til intervjusamtalen. Kommentarene bestod av beskrivelser av hva informanten kunne ha ment med sine utsagn og hvordan jeg fortolket disse. Gjennom en «tykk» beskrivelse av informantens utsagn fikk intervjuene et større meningsaspekt (Geertz, 1973, sitert i Thagaard, 2011, s. 39). På denne måten tolket jeg intervjuene utover informantens utsagn, men forsøkte samtidig å forstå deres livsverden og hvordan de fortolket ulike fenomen rundt sjenanse, selvtillit og inkludering.

### 3.3.2 Kategorisering og analyse

Analyseprosessen startet med en temasentrert tilnærming, hvor temaer i materialet var i fokus (Thagaard, 2011, s. 171). I denne prosessen ble artikkelen om tematisk analyse av Braun og Clarke (2006) benyttet som mal, da den gir en trinnvis innføring i utførelse av analysemetoden. Forfatterne hevder at tematisk analyse søker etter å identifisere, analysere og rapportere mønstre i datamaterialet, som etter hvert utvikler seg til temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 79).

Etter å ha transkribert datamaterialet satt jeg igjen med mye ustrukturert råmateriale. Analyseprosessen startet med å lese gjennom de transkriberte intervjuetekstene flere ganger mens jeg tenkte gjennom hva som kunne være potensielle temaer i teksten (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Gjennom å lete etter sentrale tema ble jeg bedre kjent med datamaterialet og fikk et større helhetsinntrykk av mønstrene i intervjuene. Deretter ble det foretatt en meningsfortetting, hvor jeg kortet ned informantenes uttalelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Dette utgjorde det første grunnlaget for å forstå helheten av materialet.

Videre var oppgaven å finne meningsbærende elementer i datamaterialet, hvor målet var å undersøke hva som var relevant for studiens problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Her startet kodingsprosessen. Koding dreier seg om å organisere data inn i meningsfulle grupper, som senere vil danne grunnlag for utvikling av kategorier (Tuckett, 2005, sitert i Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg kodet materialet manuelt, ved å bruke ulike fargekoder. Tekstutdrag som hadde relativt likt innhold ble kodet i like farger. Etter å ha kodet alle transkripsjonene la jeg merke til at visse begrep gjentok seg; kompetanse, trygghet, tilknytning, usynlighet, anerkjennelse, tidlig innsats, barn-barn relasjon, voksenrollen, mestring, samarbeid og struktur. Jeg hadde da kodet alle tekstutdragene inn i disse kategoriene. Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 90) vil et tematisk kart være til hjelp for å systematisere de ulike kodene. Etter kodingsprosessen laget jeg derfor et tematisk kart for å få en bedre oversikt over hvilke koder som overlappet, og hvilke som kunne videreutvikles og forme hoved- og undertema. Etter å ha arbeidet med det tematiske kartet, satt jeg igjen med følgende fire hovedkategorier: de usynlige barna i hverdagen, utvikling av selvtillit, tilknytning, samarbeid og organisering.

Gjennom analyseprosessen ble kategoriene utviklet opp mot studiens teoretiske forankring, samt at teori ble utviklet ut fra empirien. Analyse- og tolkningsprosessen forstås dermed som en vekselvirkning mellom induktiv og deduktiv tilnærming, og karakteriseres som abduktiv (Thagaard, 2011, s. 194). Dette innebærer at forskeren går inn i analysen med teoretiske briller, samtidig som nytt meningsinnhold og sammenfatninger av mønstre i dataene synliggjøres gjennom den innhentede empirien (Thagaard, 2011, s. 194). I min studie ble det dannet et teoretisk utgangspunkt for analyseprosessen i utarbeidingen av intervjuguiden, noe som karakteriserer det deduktive perspektivet (Thagaard, 2011, s. 194). Ved gjennomlesing av pensumlitteratur og fagartikler utviklet jeg en teoretisk forståelsesramme. Det deduktive perspektivet kan virke hensiktsmessig, men jeg var imidlertid bevisst på at en slik tilnærming kan føre til at man låses til forhåndsbestemte tema. Tilnærmingen kan dermed føre til at man går glipp av sentral informasjon i materialet, noe en mindre teoridrevet tilnærming heller ville åpnet opp for. Samtidig ble det i analysen av mønstre i datamaterialet utviklet nytt meningsinnhold og nye tema. Her har teorien blitt utviklet i nær sammenheng med empirien, noe som kjennetegner det induktive perspektivet (Thagaard, 2011, s. 194). De ferdigstilte kategoriene som ble utviklet gjennom analyseprosessen er dermed et resultat av både etablert teori og empiribasert teoriutvikling.

Det første tematiske kartet ble videreutviklet, og kategoriene ble videre bearbeidet for å gjenspeile mønstrene i datamaterialet på en hensiktsmessig måte. Til slutt satt jeg igjen med et tematisk kart som inneholdt tre hovedkategorier og åtte underkategorier. Første hovedkategori ble: «*pedagogiske lederes kjennskap til- og fokus på sjenerte barn*». Andre hovedkategori ble navngitt: «*utvikling av selvtilit: pedagogiske lederes tilrettelegging av barnehagemiljøet for sjenerte barn*», med følgende underkategorier: «*anerkjennelse og sensitivitet i møte med sjenerte barn*», «*å støtte barn til mestringsopplevelser*» og «*strukturelle og organisatoriske rammer*». Siste hovedkategori ble gitt navnet: «*voksenrollen som forutsetning for å gi støtte og utfordringer til sjenerte barn*», og innebar følgende underkategorier: «*trygghet og tilknytning*», «*trygghetssirkelen*», «*å støtte sjenerte barn til lek og samspill*», «*å utvikle personalets kompetanse*» og «*foreldresamarbeid for felles forståelse av barnets vansker*».

### **3.4 Vurdering av studiens forskningskvalitet**

I en kvalitativ forskningsprosess er troverdighet et sentralt begrep for å vurdere studiens kvalitet. Corbin og Strauss (2008, s. 302) ser på tillit til forskningen som uttrykk for

troverdighet. Validitet og reliabilitet er nøkkelbegrep når det gjelder diskusjon av forskningens troverdighet (Silverman, 2006, s. 281).

### **3.4.1 Reliabilitet**

I følge Thagaard (2011, s. 198) handler reliabilitet om hvorvidt forskningen gir inntrykk av å være utført på en både tillitsvekkende og pålitelig måte. Videre hevder hun at forskere må argumentere for reliabilitet gjennom en redegjørelse for hvordan datamaterialet er blitt utviklet i forskningsprosessen (Thagaard, 2011, s. 199). Dette er i tråd med Silverman (2006, s. 282) som peker på at reliabiliteten i forskning styrkes ved å gjøre prosessen gjennomiktig og transparent. I min studie har jeg med hensyn til transparens og åpenhet vært opptatt av å beskrive trinnene i forskningsprosessen nøyaktig for leseren, i tillegg til å begrunne de metodiske valgene som er tatt. Det har vært et mål å bevare åpenhet i alle fasene av studien, og dermed beskrive både utfordringer og muligheter som oppstod underveis. Det var viktig å forklare hvorfor jeg foretok et valg fremfor et annet, slik at leseren skulle få innsyn i tankegangen som ledet frem til de metodiske valgene. Det er rimelig å anta at dette har styrket oppgavens reliabilitet.

Reliabilitet kan også forstås i forhold til hvorvidt en annen forsker ville ha kunnet reproduisert resultatene fra intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Her har intervjueren en viktig rolle, da spørsmålet om troverdighet kan ses i tråd med hvorvidt informantene ville ha svart annerledes i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ledende spørsmål er sentralt i denne sammenhengen. Jeg var bevisst på å ikke stille ledende spørsmål under intervjuet. For å sikre dette hadde jeg revidert intervjuguiden flere ganger i forkant av intervjuene for at spørsmålene skulle være mest mulig åpne. Derfor opplevde jeg at informantenes uttalelser var autentiske og ærlige, noe som kan bidra til å styrke troverdigheten i datamaterialet. Samtidig kan en mulig svekkelse av reliabiliteten i denne studien være at informantene fikk utdelt intervjuguiden på forhånd av intervjuene. De fikk da muligheten til å forberede seg og lese seg opp på tematikken, noe som kan føre til at de gjerne ble redde for å si noe «feil», og ønsket å svare i tråd med relevante teoretiske perspektiver. På den ene siden kan det dermed være mulig at informantene ville ha gitt ulike svar i et intervju hvor spørsmålene ikke var utdelt på forhånd. På den andre siden ble ikke intervjuguiden fulgt slavisk gjennom intervjuene, og samtalene skiftet ofte spor og kom inn på emner som var utenfor intervjuguiden. Informantene kom i flere tilfeller med eksempler og praksiserfaringer som underbygde deres uttalelser, noe som styrker troverdigheten i deres svar.

### 3.4.2 Validitet

I følge Thagaard (2011, s. 201) handler validitet om tolkning av data og gyldigheten av de tolkningene som forskeren har kommet frem til. Når gyldigheten ved en studie skal fastslås går undersøkelsens innhold og formål foran spørsmålet om metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Gjennom hele prosessen stilte jeg meg spørsmål om hvorvidt jeg arbeidet i retning av problemstillingen, og om det var en rød tråd mellom studiens ulike deler. Jeg opplevde flere ganger at det ikke var helt samsvar mellom min drøfting og hvorvidt jeg besvarte problemstillingen, noe som førte til at jeg ble mer bevisst på å kontinuerlig arbeide utfra problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Studiens validitet har blitt forsøkt ivaretatt gjennom gjennomsiktighet og rike beskrivelser av forskningsprosessen (Thagaard, 2011, s. 201). Dette ved å begrunne valgene jeg har tatt, både i forhold til studiens metodikk og teoretiske perspektiver. Becker (1970, sitert i Maxwell, 2009, s. 244) hevder at å samle inn data via lydopptak og transkripsjon kan motvirke faren for at forskeren kun ser det som støtter hans/hennes synspunkter, fordommer og forventninger. I forlengelsen av dette peker Thagaard (2011, s. 202) på at validiteten i en studie styrkes ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. Det faktum at jeg tok i bruk lydopptak fremfor å kun gjøre feltnotater i intervju situasjonen er i tråd med ovennevnte forskeres synspunkt på å fremme validitet. Å analysere det transkriberte materialet fra intervjuene åpnet øynene mine for nye aspekter ved tematikken. Gjennom å lytte til intervjuene flere ganger fikk jeg ny innsikt, og forstod delene og helheten i en større sammenheng. Jeg ble dermed ikke låst til mine egne oppfatning og forventninger omkring tematikken. Dette opplevde jeg styrket validiteten av de tolkninger jeg har kommet frem til. I tolkningsprosessen forsøkte jeg å stille meg kritisk til egen tolkning, gjennom å se på om alternative tolkninger var mer relevante. Ettersom studien har forankring i en fenomenologisk hermeneutisk retning, søkte den å tolke informantenes beretninger både ut fra deres livsverden, men også utover dette og i forhold til teoretiske perspektiver. Gjennom å tolke informantenes livsverden i tråd med relevante teoretiske perspektiver opplevde jeg at validiteten ble styrket, da jeg har synliggjort og begrunnet hvorfor jeg har tolket materialet på en viss måte.

Respondentvalidering trekkes frem som sentralt ved spørsmålet om studiens validitet (Bryman, 1988, s. 78). Dette for å sikre at forskeren ikke har misforstått informantenes utsagn og perspektiv (Maxwell, 2009, s. 244). Gjennom intervjuene ble det stilt oppfølgingsspørsmål for å få et dypere innblikk i informantens perspektiver. Dette for å få et bredere og mer tydelig

bilde av deres livsverden og hvordan de forstod de ulike fenomenene. Informantene fikk som nevnt muligheten til å få tilsendt det transkriberte materialet for å sjekke samsvaret mellom deres uttalelser og transkripsjonen. Samtidig skriver denne studien seg inn i en fenomenologisk hermeneutisk fortolkningskontekst, noe som betyr at fortolkninger og forståelsen av tematikken som kommer frem i denne studien bygger på fire pedagogiske lederes erfaringer, samt min tolkning av deres fortellinger. Gjennom intervjuer med andre pedagogiske ledere preget av andre kontekster ville gjerne resultatene og kunnskapen som ble produsert vært annerledes.

### **3.5 Forskningsetiske retningslinjer**

Ved studiens oppstart var det usikkert om jeg måtte melde om godkjenning fra NSD, men ettersom det ble besluttet å bruke lydopptak, ble dette vurdert som nødvendig. Masterstudien ble meldt inn til NSD for godkjenning i desember 2021, og vurdert som godkjent i januar 2022. Masterstudiens referansenummer fra NSD er 520221.

Ved gjennomføring av et forskningsprosjekt er det av stor betydning at etiske hensyn skal gjennomsyre alle aspekt av oppgaven (Maxwell, 2009, s. 216). Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 97), som hevder at etiske problemstillinger skal prege hele forløpet i en intervjuundersøkelse; tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysing, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) har utviklet retningslinjer for forskning, hvor det er fokus på hvilke etiske hensyn forskeren skal vise deltakerne (NESH, 2016). Sentrale etiske retningslinjer som presenteres er kravet om samtykke og informasjonsplikt og kravet om konfidensialitet (NESH, 2016). På planleggingsstadiet ble som nevnt et informasjonsskriv sendt på e-post til informantene. Dette for at intervjupersonene skulle få tilstrekkelig informasjon om hva deltakelse innebar, og være bevisst sin rett til å trekke seg. På dette stadiet ble det i tillegg utarbeidet en samtykkeerklæring, hvor informantene skrev under på at de godkjente intervju med lydopptak. Dette for å sikre informert samtykke.

I intervjusituasjonen er det viktig at forskeren er klar over hvilke konsekvenser deltakelse kan ha for informantene, da intervjusituasjonen kan få deltakerne til å gi opplysninger de senere kan angre på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Jeg var opptatt av å gjøre



intervjusituasjonen komfortabel og trygg, og prøvde å være bevisst på hvor dypt jeg skulle gå i informantenes svar for å innhente informasjon, slik at informantene ikke skulle føle at deres privatliv ble invadert. Jeg var bevisst på å følge informantens verbale og nonverbale kommunikasjon for å avgjøre om jeg skulle grave dypere i deres utsagn, da dette i noen tilfeller kan oppleves krenkende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Jeg opplevde imidlertid at informantene syntes det var spennende å fortelle om egne opplevelser og erfaringer, og vurderte derfor i de fleste tilfeller at det var greit å følge opp deres uttalelser med oppfølgingsspørsmål.

I transkriberingsfasen belyser Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) betydningen av konfidensialitetshensynet. Ifølge den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora dreier konfidensialitet seg om at informasjonen som formidles ikke skal kunne identifisere informanten (NESH, 2016, s. 21). For å følge disse etiske retningslinjene anonymiserte jeg navn på informant og barnehage, samt annen bakgrunnsinformasjon som kunne avsløre informantens identitet. I flere av intervjuene ga informanten eksempler fra egen praksis. I eksemplene ble kjønn og alder anonymisert. Informantene ble gitt retten til å lese gjennom det transkriberte materialet for å vurdere om deres opplevelse av uttalelsene i intervjuet var i overenstemmelse med transkripsjonen.

I analyseprosessen må det reflekteres over hvor dypt og kritisk man skal analysere, og hvorvidt informantene skal være med i prosessen på å bestemme hvordan utsagn og uttalelser skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Med forankring i en fenomenologisk hermeneutisk vitenskapsretning har informantenes uttalelser blitt sett i lys av relevante teoretiske perspektiver, samt at det blir stilt spørsmål ved deres utsagn og uttalelser, noe jeg opplever har gitt et nyansert og helhetlig bilde av de pedagogiske lederens arbeid med sjenerte barn. Dette medfører likevel en risiko for at informantene selv kan være uenig i min analyse av deres uttalelser.

Når det gjelder behandling og lagring av data er prinsippet om konfidensialitet viktig (NESH, 2016, s. 21). Ved forskning på universitet eller høyskole hvor anonymitet vurderes, skal forsker søke tillatelse hos NSD, noe som ble gjort i desember 2021. For meldeskjema og godkjenning av masterstudien fra NSD henvises det til vedlegg 1.

I denne studien angående behandling og lagring av datamaterialet ble intervjuene lagret i Nettskjema.no. Nettskjema.no anbefales av universitetet i Stavanger som et effektivt verktøy til bruk i forskning og oppgaver hvor innhenting av personopplysninger finner sted (UiS, 2021). Nettskjema.no skal imidlertid ikke brukes til langtidslagring av data, så etter jeg var ferdig med å transkribere intervjuene, ble dataene slettet i nettskjemaet. Ved at forskningen behandles på en fortrolig måte er dette med på å styrke konfidensialiteten ovenfor deltakerne i studien (NESH, 2016, s. 21). Ettersom noen av informantene uttrykte bekymring for å ikke bli anonymisert, var dette noe jeg var særlig bevisst. Jeg opplevde at å bruke Nettskjema.no som behandlings- og lagringsmetode sikret anonymitet og ivaretok deltakernes personvern.

Det transkriberte materialet er blitt avidentifisert, og det er blitt brukt koder for de ulike informantenes navn. Det har i tillegg blitt vist aktsomhet med hensyn til innsyn på skjermen ved arbeid med de transkriberte dataene. Ved oppbevaring og frakt av utstyr, har jeg aldri latt PC-en stå åpen, stå igjen alene eller påskrudd. Som oftest har jeg arbeidet med det transkriberte materialet på grupperom sammen med andre eller alene. Ved disse tiltakene mener jeg at risiko for innsyn, tyveri og brudd på konfidensialitet er minimert og ivaretatt på en forsvarlig måte.

## **4. Presentasjon av analysen**

I dette kapittelet presenteres analysen. Studiens formål er å bidra til kunnskap om sjenerte barn i barnehagen, og hvordan pedagogiske ledere kan arbeide for å styrke barn med sjenanse sin selvtillit som forutsetning for økt deltakelse i lek. Tre forskningsspørsmål har synliggjort retningen for arbeidet:

- Hvilket fokus har pedagoger på tematikken «sjenerte barn» i barnehagehverdagen?
- Hvilke utfordringer og muligheter opplever pedagoger i relasjonen med sjenerte barn?
- Hvordan arbeides det for at barn som leker alene skal få mulighet til å delta i lek med jevnaldrende?

Gjennom tematisk analyse har utarbeidelsen av kategorier blitt gjort med forskningsspørsmålene i bakhodet. Disse har samtidig ikke vært styrende i analyseprosessen, da analysen bød på økt innsikt og førte til at nye kategorier oppstod. Kapittelet struktureres etter følgende hovedkategorier: 1) «pedagogiske lederes kjennskap til- og fokus på sjenerte barn» 2) «utvikling av selvtillit: pedagogiske lederes tilrettelegging av barnehagemiljøet for sjenerte barn» og 3) «voksenrollen som forutsetning for støtte og utfordring». Hvert hovedtema består av undertemaer. Inndelingen i de ulike hovedtemaene er gjort på bakgrunn av hvilke tematikker som kom frem i intervjuene. Mønstrene i materialet gjorde det tydelig at det var tre dominerende tema med mange undertema. Det ble derfor gjort en seleksjon og sammenslåing av ulike undertema for å gjøre kategoriseringen mer logisk og strukturert.

### **4.1 Pedagogiske lederes kjennskap til- og fokus på sjenerte barn**

I det første hovedkapittelet presenteres de pedagogiske ledernes assosiasjoner til- og forståelse av sjenanse. Det var sentralt å undersøke pedagogers kjennskap til sjenerte barn, samt se på hvilket fokus sjenerte barn fikk i hverdagen. Dette da et av forskningsspørsmålene i studien retter seg mot hvilket fokus sjenerte barn møtes med av de ansatte, noe som vil danne et bakteppe for å besvare oppgavens problemstilling. Kapittelet vil i hovedsak gi en presentasjon av hvordan informantene forstod begrepet «sjenanse», hvilken tilnærming de hadde til sjenerte barn og hvordan de opplevde at disse barna deltok i lek.

For å få en forståelse av hvordan de pedagogiske lederne i studien tilnærmet seg barn med sjenanse i barnehagen, var det ønskelig å undersøke hva de la i begrepet «sjenanse».

Informantene ble i tillegg spurt om hva de mente kjennetegnet sjenerte barns atferd i hverdagen. Et gjennomgående funn var at sjenanse som begrep ble lite brukt i barnehagehverdagen. Begrep som «stille», «utrygg» og «introvert» var termer som ble hyppigere brukt for å beskrive atferden sjenerte barn utviste. Dette var særlig tydelig hos informant B og D, som hevdet at «sjenanse» var begrep de til vanlig ikke tok i bruk. Dette kom til uttrykk gjennom informant B sitt utsagn:

*Sjenanse er et begrep jeg ikke bruker i barnehagen. Vi sier mer at de er usikre, i forhold til tilknytning, hvor trygge de er, eller at vi ser at noen barn er stille. Stille barn sier mye mer om barnet enn sjenerte barn.*

Hun belyste videre at sjenanse for henne ble forbundet med utrygghet, og at det kunne være vanskelig å skille mellom hvorvidt barn var utrygge eller sjenerte. Hennes utsagn kan ses i tråd med informant A, som hevdet at sjenanse handlet om å være usikker, forsiktig og passiv. Liknende forklaringer gikk igjen i informant C og D sine definisjoner begrepet, hvor termer som «tilbaketrukken atferd», «forsiktighet» og «blyg» var gjentakende. Alle informantene beskrev at kjennetegn ved sjenerte barn var tilbaketrekking fra sosiale situasjoner. Informant D pekte på at hun opplevde at sjenerte barn følte seg som et forstyrrelseselement i sosiale samspill.

*Utover begrepet ville man tenke at sjenanse handler om at man føler man er litt til plage for noen. Jeg håper jo virkelig ikke at barn føler at de er til plage for noen, men det er jo det begrepet handler litt om hvis man utvider det.*

Informanten fortalte videre at hun opplevde disse barna som introverte, og at hun syntes det virket vanskelig for sjenerte barn å gå inn i lek med jevnaldrende. Dette var et gjentakende funn i studien. Leken ble vurdert som den arenaen hvor den sjenerte atferden var mest synlig, da det ble særlig tydelig hvem som var utenfor det sosiale fellesskapet. Samtlige informanter hevdet at de sjenerte barna ofte var på utkanten av leken og at de gjerne holdt seg for seg selv. Det var tydelig at informantene hadde en oppfatning om at disse barna nødvendigvis ikke var upopulære, men at de som regel fulgte strømmen og ikke hevdet sine meninger i samspill. Informant D fortalte at hun følte at sjenerte barn ofte strevde i sosiale sammenhenger på grunn av manglende selvhverdelse og utrygghet, noe som førte til at de hadde vanskelig for å bli inkludert i lek. Disse utsagnene kan ses i tråd med de andre informantenes beskrivelse av

barnas atferd, som ofte karakteriseres som utrygg. Det var stor enighet om at sjenerte barn ofte brukte lengre tid enn andre barn på å bli trygge i barnehagen, både i samspill med voksne og jevnaldrende. Informantene fortalte videre at utryggheten sjenerte barn utviste førte til at barna ofte ble observatører heller enn deltakere i lek. Til tross for at barna ble beskrevet som observatører, fremkom det i analysen at samtlige informanter pekte på at barna gjerne ikke ønsket denne rollen, men at det å være delaktig i lek og ytre egne meninger ble for skummelt. Informant A ga flere eksempler på at sjenerte barn ofte var delaktig i starten av en lekesituasjon, men etter hvert som leken utviklet seg og det kom flere barn til, forsvant barnet ut på sidelinja. Dette samsvarer med informant B sine uttalelser om sjenerte barn i leksituasjoner. Hun hevdet at sjenerte barn ofte kunne falle bort i lek, da andre barn gjerne hadde bedre sosial kompetanse og større evne til selvhevdelse. Usikkerhet og utrygghet knyttet til lek var dermed et gjennomgående funn som kjennetegn ved sjenerte barns atferd.

I sammenheng med utrygghet og usikkerhet som karaktertrekk ved sjenanse, trakk samtlige informanter inn begrep som «selvfølelse» og «selvtillit». Det var tydelig at usikkerhet i lek knyttet til lavere selvtillit og selvfølelse enn barn som kan gi seg hen i lek. Informant C beskriver dette i følgende utsagn:

*Barna skal flire og ikke ha så mange bekymringer, men jeg ser de blir stående, og at de har så lyst å være med. De springer bort dit, men så er det så skummelt. Kanskje det blir litt stressende for dem. Det gjør nok noe med selvtilliten hvis de har så lyst, men ikke tør.*

Informanten trakk frem at hun oppfattet lavere selvtillit som en grunn til at barna ble lekende mye alene. Hun fortalte at barn som var mer utadvendte ofte fant hverandre, og at sjenerte barn da risikerte å havne utenfor leken, noe som resulterte i at barnet ofte vurderte at å leke alene var tryggere. Hun sa videre at dette gjerne førte til dårligere selvtillit, og ble beskrevet som en ond spiral. Informant C sine beskrivelser kan ses i sammenheng med informant A, som også trakk frem lavere selvtillit hos barn med sjenanse. Hun sa at disse barna oftere ble ignorert av jevnaldrende. Hun beskrev at å bli ignorert ut fra hennes forståelse var nært knyttet til lavere selvtillit hos barn, da det å bli avvist kunne skape en lavere selvtillit og tanker om egne evner. Samtlige informanter beskrev at barnas lave selvtillit omkring egne ferdigheter kunne være grunnen til at de trakk seg mer vekk, og at de dermed risikerte å bli oversett, både av barn og voksne.

At sjenerte barn risikerte å bli usynlige i hverdagen var et sentralt funn i studien. Det var tydelig at det ofte var de utadvendte barna som fikk mest fokus og oppmerksomhet fra de ansatte, da disse barna var mer kontaktsøkende enn sjenerte barn. Det var også tydelig at det oppstod flere situasjoner rundt utagerende barn som krevde de ansattes oppmerksomhet. Informant A belyste dette ved å peke på at sjenerte barn ofte ble oppfattet som enkle å ha med å gjøre, noe som kunne føre til at de ble glemte i hverdagen. Hun sa at de ansatte gjerne måtte være mer på alerten i leksituasjoner hvor konflikter kunne oppstå, og som krevde en voksen tett på, til forskjell fra at sjenerte barn ofte så ut til å klare seg fint på egenhånd. Informant D hevdet i likhet med informant A at de barna som var utagerende ofte fikk mer oppmerksomhet i hverdagen fordi de viste godt igjen, og ofte krevde mer ressurser enn sjenerte barn. Hun pekte på at disse barna gjerne ikke ble sett i en hektisk barnehagehverdag, men sa at de ansatte ønsket mer fokus på sjenerte barn.

## **4.2 Utvikling av selvtillit- pedagogiske lederes tilrettelegging av barnehagemiljøet for sjenerte barn**

I denne hovedkategorien var oppmerksomheten hovedsakelig rettet mot å undersøke hvordan de pedagogiske lederne i studien arbeidet for å utvikle sjenerte barns selvtillit. Her ble det tydelig at anerkjennelse og sensitivitet i møte med sjenerte barn var sentralt. Det vil derfor foreligge en presentasjon av informantenes betraktninger og erfaringer angående anerkjennelse og sensitivitet. Søkelys på sjenerte barns ressurser og mestringsområder var også viktig for å kunne styrke barnas selvtillit i lek, og dermed øke deres muligheter for deltakelse i fellesskapet. Kapittelet avsluttes med en presentasjon av hvilke strukturelle og organisatoriske rammer som skaper muligheter og barrierer for å møte sjenerte barns behov og øke deres selvtillit i barnehagehverdagen.

### **4.2.1 Anerkjennelse og sensitivitet i møte med sjenerte barn**

Informantene i studien ga uttrykk for at sensitivitet og anerkjennelse i møte med sjenerte barn var nøkkelfaktorer for å styrke barnas selvtillit. Anerkjennelse og sensitivitet var tett knyttet til økt deltakelse i lek med jevnaldrende, da informantene mente at disse faktorene bidro til at barnets selvtillit og tanker om egen kompetanse økte, noe som gjorde dem bedre rustet til leksituasjoner. Å utvise sensitivitet ovenfor sjenerte barn ble beskrevet som evnen til å tone seg inn på barnets følelser, samt å kunne følge barnet med blick og kroppsspråk. Informant A pekte på at inntoning på barnets følelser ga bedre forutsetninger for at barnet skulle føle seg

forstått. Dette kan ses i tråd med informant B, som hevdet at man ved bruk av blick og kroppsspråk ville kunne fremme en følelse hos barnet av å bli sett. Med hensyn til sensitivitet belyste samtlige informanter betydningen av å sitte på gulvet sammen med barna, da dette ga bedre forutsetninger for å forstå hva de trengte av støtte i ulike situasjoner. Informant C ga uttrykk for at å sitte på gulvet ga størst forutsetninger for å være tilstedeværende og møte sjenerte barns behov.

*Vi setter oss som regel på gulvet sammen med barna, fordi dette gir mer nærhet og tilstedeværelse enn å vandre rundt på avdelingen eller sitte ved et bord med de andre ansatte. Ved å sitte på gulvet med barna er det lettere å være sensitiv, fordi vi er nær dem og kan forstå deres blick og kroppsuttrykk på en bedre måte.*

Hun hevdet videre at det å utvise sensitivitet og være nær barnet kunne bidra til å styrke barnets selvtillit. Dette da en tilstedeværende voksen hadde økt mulighet til å observere og delta i lekesituasjoner som oppstod i nærheten av- eller sammen med det sjenerte barnet. Hun pekte på at tilstedeværelsen av en ansatt kunne føre til at barnet tok mer initiativ til lek, og at pedagogen var tett nok på for å observere leken og bygge opp barnet med positive ord. Liknende funn ble gjort i analysen av informant A og B sine uttalelser. Informant B poengterte viktigheten av at pedagogen brukte kroppsspråk og blick for å vise at man heiet på barnet i lekesituasjoner, noe hun mente kunne øke barnets selvtillit. Dette samsvarer med informant A, som pekte på at å sitte på gulvet ga økte forutsetninger for støtte. Hun fortalte om erfaringer fra egen praksis, hvor bruken av positive ord, samt å være sensitiv i forhold til hva barnet trengte av hjelp i leken hadde bidratt til at sjenerte barn blomstret og klarte å stå i lek over tid.

At de ansatte var mye på gulvet ble beskrevet som svært viktig for å støtte barnet inn i leken, men analysen viste også at det var viktig at de voksne ikke styrte for mye i leksituasjonen. Informant D trakk i likhet med de andre informantene frem evnen til inntoning og tilstedeværelse som betydningsfullt. I forlengelsen av dette pekte hun imidlertid på at den voksne ikke måtte overta leken. Liknende funn ble gjort i analysen av informant C. Hun pekte på at det å være sensitiv for barnets behov ikke var det samme som å være aktivt deltakende i lek. Hun uttrykte at pedagoger måtte ha evne forstå når barnet fungerte i leken uten av den voksne var aktivt deltakende.

*«Ikke stille for mange spørsmål, men man har dem i øyekroken. Men når de først tar initiativ så viser vi at vi er der og bygger dem opp med positive ord. En støttende, kommenterende pedagog».*

Informant C pekte på at det å være en kommentator på sidelinja var noe annet enn å være aktivt deltakende i leken. Ved å ha en støttefunksjon ville man gi barna større rom til selv å bidra inn i leken med egen kompetanse, i trygg visshet om at den voksne var i nærheten og passet på. Dette kan ses i tråd med informant D, som hevder at man gjennom en slik tilnærming kunne bidra til at det sjenerte barnet fikk økt mulighet til inklusjon i leken. Hun poengterte at ved å være en sensitiv voksen på sidelinja kunne man endre barnets posisjon i leken, og gi barnet større forutsetninger for å bli ansett som en attraktiv lekepartner. Dette kan passe med informant A og B, som ga uttrykk for at sensitivitet kunne bidra til å snu barna mot hverandre og bidra til at sjenerte barn ble inkludert i samspillet. Informant B poengterte at sjenerte barn hadde en særlig risiko for å få en følgende rolle i barnegruppa, og dermed ha lettere for å leke alene. Hun ga uttrykk for at voksne måtte være sensitive for barnets behov for samspill. Pedagogene måtte arbeide bevisst for å snu det sjenerte barnet mot resten av gruppa. I forlengelsen av dette hevdet informant A at de sjenerte barna hadde særlig risiko for å havne utenfor i fysisk lek og rollelek, da det krevde språklige, sosiale og motoriske ferdigheter, i tillegg til at leken ofte kunne bli voldsom. Hun poengterte særlig betydningen av å være sensitiv i disse leksituasjonene.

*Barna er veldig glad i fysisk lek, og vi tar de derfor ofte med inn i gymsalen, fordi dette er et veldig bra sted for å skape lek med andre barn. Men det sjenerte barnet er jo veldig forsiktig av seg, så hvis leken blir for voldsom eller for innviklet så trekker det seg vekk. Da pleier jeg ofte å prøve å gjøre barnet mer populær i leken, ved å gi det en rolle med høy status og hjelpe det å spille ut rollen.*

Hun fortalte videre om en opplevelse hun hadde hatt med et sjenert barn som ofte fikk rollen som hund i leken, noe hun pekte ut som en passiv rolle. Barnet hadde ved flere tilfeller gitt uttrykk for at det ville være mor eller far, noe informanten hadde tatt til seg. Ved neste rollelek fordelte informanten selv ut rollene, og ga barnet rollen som mor. Hun beskrev at ved å være gi barnet støttende kommentarer og råd underveis i leken, fikk barnet en mer førende rolle og økt mulighet for inklusjon.



Å anerkjenne sjenerte barns atferd og personlighet var et viktig funn i forhold til styrking av selvtillit. Det var tydelig at informantene mente at sjenanse ikke nødvendigvis var et karaktertrekk som måtte endres. Å være bevisst på at barn hadde forskjellig personlighet og temperamentstil ble poengtert. Ved å gjøre sjenerte barns tanker og meninger hørt og sett i barnegruppa, mente informantene at barna ble anerkjent og at man ga dem muligheten til å være seg selv. Samtidig poengterte samtlige informanter at det var viktig å finne ut hva som kunne gjøres for at sjenerte barnet skulle trives og danne vennskap i barnehagen. Å bli ekskludert i lek og ikke tørre å delta var noe pedagogene ønsket å motvirke. De mente imidlertid at sjenerte barn ikke trengte å endre sin personlighet for å trives i barnehagen, men at de kunne få utfolde seg i leken samtidig som de bar med seg sine karaktertrekk. Informant D belyste dette i følgende utsagn:

*Man må forstå at det å være sjenert er like verdifullt som å være ekstrovert. Det er ikke alle som trenger å stå fremme og synge på en scene. Det er så mange verdifulle egenskaper i alle barn. De som holder på med lyset og musikken er like viktige.*

Informanten pekte videre på at de ansatte ikke måtte prøve å endre barnets personlighet, men heller heve barna slik at de kom mer frem i gruppa. Informantene uttrykte at ved å anerkjenne sjenerte barns atferd ville barnet oppleve at dets personlighetstrekk ikke var mindre verdifulle enn utadvendte barns karakteristika. Samtidig pekte flere av de pedagogiske lederne på at anerkjennelse av sjenerte barn kunne være krevende. Informant A belyste dette ved å peke på at denne atferden ofte gikk imot det hun selv opplevde som givende i relasjoner med barn.

*Det kan være vanskelig å alltid forstå og bekrefte dette barnets atferd og følelser, fordi h\*n ikke sier så mye og ikke gjør så mye ut av seg. Det er gjerne lettere å få bedre kontakt med barna som er litt mer på, litt mer utadvendte. De kommer ofte bort og koser og klemmer, og man kan nesten lese dem som en åpen bok.*

Hun begrunnet denne uttalelsen med at sjenerte barn ofte ga lite av seg selv, og at det derfor kunne være vanskelig å komme inn på dem og forstå grunnlaget for hvorfor de utviste stille og tilbaketrukket atferd. Videre ga hun uttrykk for at det nærmest kunne være frustrerende for pedagogene å ikke komme inn på det sjenerte barnet, da det gjorde det vanskelig å forstå deres behov, noe som igjen gjorde det utfordrende å anerkjenne deres atferd og følelser. Hun

uttalte at hun ofte syntes det var skamfullt å reflektere over dette, da hun mente det forelå en forventning om at man skulle ha evne til å møte alle barn uten en forhåndsinnstilt holdning.

#### 4.2.2 Å støtte barn til mestringsopplevelser

De pedagogiske lederne i studien pekte på betydningen av å gi sjenerte barn mestringsopplevelser i hverdagen. Ved å støtte barn til økt mestring ville barnets lekelyst, initiativ til lek og selvtillit fremmes. I analysen ble det tydelig at en annen fordel ved å gi sjenerte barn økt mestring i hverdagen var at deres sosiale kompetanse økte. Informantene trakk frem leken som sentral arena for å gi barn mestringsopplevelser, og pekte på at man som pedagogisk leder måtte ha evnen til å finne ut hva som var barnets ressurser og ta utgangspunkt i dette for å øke barnets selvtillit. Både informant A og B beskrev mestring som «kapital» i denne sammenhengen. Ved å finne ut hva som var barnets kapital ville pedagogene bruke dette for å inkludere sjenerte barn i lek. Informant A fortalte om erfaringer fra eget arbeid, hvor et sjenert barn var særlig interessert i biler. Hun beskrev at barnet som regel lekte for seg selv, men at hun opplevde at barnet ønsket å delta i lek med flere barn. Ved å bruke barnets kunnskap og kompetanse omkring biler ble det dannet grunnlag for at barnet ble deltakende i lek med jevnaldrende. Det ble laget en egen bilkrok på avdelingen som det gjeldende barnet fikk være med å innrede.

*Ved at h\*n fikk bestemme litt over denne kroken fikk de andre barna et nytt syn på h\*n, fordi h\*n hadde så mye kunnskap om biler og stelte i stand kjekke leker med disse bilene. Jeg følte at h\*n ofte havnet inn i flytsonen etter at denne kroken ble skapt, og at leken ofte ble initiert av dette barnet.*

Hun fortalte videre at ved å ta tak i det barnet var glad i og mestret, fikk de andre barna opp øynene for barnet. Ved å oppleve trygghet i bil-leken var det lettere for barnet å ta initiativ til leketema, få innpass, samt stå i leken over tid. Informant A sine uttalelser kan ses i sammenheng med informant B og C, som også løftet frem fokus på barnets ressurser for å fremme selvtillit. De ga eksempler på erfaringer hvor de opplevde at sjenerte barn ble mer inkludert i lek ved at de hadde blitt gitt mestringsopplevelser. De begrunnet dette med at barnet mest sannsynlig hadde fått økt selvtillit, da dets evner hadde blitt løftet frem i fellesskapet. Til forskjell fra informant A, som belyste leken som den mest sentrale arenaen for å skape mestringsopplevelser, trakk de andre informantene frem måltidsituasjon, samlingsstund, garderobesituasjon og overganger i løpet av dagen som verdifulle arenaer for

mestring. I denne sammenhengen ga informantene eksempler på hvordan mestring kunne fremmes ved å snu barna mot hverandre. Både informant B og C løftet frem effekten av at barn hjalp hverandre i av- og påkledning, ved håndvask, ved leggetid o.l. I stedet for at det kun var de ansatte som hjalp barna i disse situasjonene, ble barna støttespillere for hverandre. Det var tydelig at informantene var bevisst at dette ble gjort for å skape økt selvtillit hos de sjenerte barna. Informant C uttrykte dette i følgende utsagn:

*I påkledning kan man spørre «har du lyst å hjelpe henne?» Man må være til stede hele tiden og bygge opp under disse hverdagslige aktivitetene. Så kan man si «så bra at du deler», eller «nå ble hun glad for at du er en så god venn». Ved å gi barna slike oppgaver vil man kunne bygge selvtillit. Da vil de gjøre mer av det som forsterker positiv atferd.*

Hun fortalte videre at hun bevisst ga sjenerte barn roller i hverdagen som gjorde dem mer synlige og attraktive for resten av barnegruppa. Det kunne eksempelvis være å la det sjenerte barnet hente mattrallen til frokosten eller dele ut frukten ved fruktmåltidet. Dette var oppgaver som ble ansett som svært populære blant barna. Informanten beskrev at tanken bak å gi sjenerte barn disse oppgavene var å gjøre dem mer synlige for barnegruppa, noe hun mente kunne øke deres selvtillit. Disse utsagnene kan ses i tråd med informant D, som belyste betydningen av å synliggjøre sjenerte barn, eksempelvis i samlingsstunden. Hun pekte likevel på viktigheten av at man ikke presset barn til å si eller gjøre noe de ikke ønsket eller klarte. Ved å finne metoder for å fremheve barnet i hverdagen uten å presse barna, mente hun at man ville kunne gi dem økte mestringmuligheter.

Gjennom analysen ble det tydelig at mestring og økt sosial kompetanse hadde en sammenheng. Informantene ga uttrykk for at mestringsopplevelser kunne skape en følelse av økt tro på egne evner hos barnet, noe som ga utslag på barnets sosiale kompetanse. Informant A ga flere eksempler på at sjenerte barn gjennom positiv forsterkning og mestringsopplevelser i hverdagen hadde startet å hevde seg mer i lek og fått økte samarbeidsevner. Hun trakk frem eksempelet hvor bilkroken hadde utviklet det sjenerte sosiale kompetanse betraktelig. Barnet hadde gjennom denne leken fått en førende rolle, blitt flinkere til å ta avgjørelser, løse konflikter og samarbeide med de andre barna om felles retningslinjer for leken. Informanten hevdet at sosial kompetanse og selvtillit var avhengige av hverandre. Hun beskrev dette ved at barnet, etter å ha opplevd økt mestring i leken, blomstret. Den økte selvtilliten til barnet førte

til at barnet utviklet sin sosiale kompetanse i lekesituasjoner, da leken ble opplevd som trygg. Gjennom å utvikle sosial kompetanse ble barnet mer inkludert i andre leketema, noe som gjorde at selvtiliten økte ytterligere. Barnet ble per dags dato beskrevet som trygg og som et barn med mange venner på avdelingen.

#### **4.2.3 Strukturelle og organisatoriske rammer**

Analysen gjorde det tydelig at struktur, organisering og rammer på avdelingen var av stor betydning for at sjenerte barn skulle oppleve utforskning, inkludering og deltakelse i lek med jevnaldrende. Samtidig pekte alle informantene på at god struktur som ga mulighet til sensitivitet, anerkjennelse og deltakende voksne ofte var krevende i en hverdag preget av høyt tempo. De pedagogiske lederne trakk frem små grupper med høy voksentetthet som gunstig for å arbeide med deltakelse i lek for sjenerte barn. Dette ble begrunnet med økt mulighet til å arbeide med inkludering, trygghet og relasjonsbygging med sjenerte barn. Informant C pekte på at ved å dele barnegruppa i flere små grupper ville man ha økte muligheter for å arbeide med inkludering, da sjenerte barn ofte kan bli observatører, trekke seg vekk og oppleves utrygge når leken preges av at hele barnegruppa leker i samme rom. Dette kan ses i samsvar med informant D, som pekte på at det var lettere å arbeide med inkludering når man var tett på sjenerte barn i mindre grupper. Informant A og B belyste også betydningen av små grupper, men pekte imidlertid på en utfordring med inkludering av sjenerte barn i disse gruppene; nemlig at eksklusjon kunne bli enda tydeligere i små grupper enn i større grupper. Informant B pekte på at til tross for små grupper ble sjenerte barn gjerne lekende for seg selv likevel. Dette kan ses i sammenheng med det informant A hevdet, som pekte på at barn med høy lekekompetanse og mer utadvendt personlighet søkte mot hverandre i de små gruppene - noe som gjorde det enda tydeligere at det sjenerte barnet ble ekskludert. Informanten pekte videre på at dersom man skulle arbeide med inkludering i smågrupper var det av avgjørende betydning at de voksne var tett på barna.

Å være en aktiv og deltakende voksen var et gjennomgående funn i forhold til arbeid med sjenerte barn i små grupper. For å ha evne til dette understreket flere informanter betydningen av at leken ble fysisk skjermet, og at man som voksen hadde mulighet til å ha fullt fokus på barna. Informant C belyste dette i følgende utsagn:

*Det er vanskelig å være tett på. Da er det viktig med organisering og å skjerme leken. Vi har dører som skjermer gruppene, sånn at det ikke blir fri flyt. Da greier vi ikke å se hvert enkelt barn. Vi må kunne skjerme for å være nær de sjenerte barna.*

Informant C sin uttalelse kan ses i tråd med informant B, som hevdet at skjerming av lek ga bedre forutsetninger for at de ansatte kunne se barna, og at man fikk økte muligheter for å imøtekomme deres behov på denne arenaen i forhold til frileken. Samtidig pekte informantene på at å dele avdelingen i grupper kunne by på utfordringer med hensyn til strukturering av arbeidsoppgaver. De hevdet at det øvrige personalet måtte ha forståelse for at den pedagogiske lederen var tett på det sjenerte barnet, og at det var god kommunikasjon blant personalgruppa om oppgaver og rutiner. Dette var særlig tydelig i informant C og D sine uttalelser. De pekte på betydningen av at personalgruppa hadde forståelse for at det var en tanke bak at pedagogen var tett på sjenerte barn i hverdagen. De pedagogiske lederne mente at dette måtte gjenspeile praksisen, slik at de andre ansatte kunne strukturere avdelingen på en måte som tillot den pedagogiske lederen å følge opp sjenerte barn i leken. Dette kom tydelig fram i informant C sine uttalelser:

*«(...) og at jeg får lov til å være der og sitte der, at jeg ikke springer rundt. Dette må avtales med de andre voksne, at nå er jeg her og dere er der.»*

Liknende funn ble gjort i analysen av informant D og B, som pekte på viktigheten av at personalgruppa evnet å strukturere leken slik at smågruppene ble skjermet, og at de ansatte kunne være delaktige i leken i de ulike gruppene. Samtidig var dette noe som bød på utfordringer. Et fellestrekk i informantenes organisering av lekegrupper var viktigheten av nok ansatte på avdelingen.

Betydningen av personaltetthet var et gjennomgående funn med tanke på å kunne tilrettelegge leken for barn med sjenanse, samt for å kunne være en deltakende voksen i leken.

Informantene beskrev at høy personalmangel bød på utfordringer omkring relasjonsbygging, arbeidet med inkludering, samt å imøtekomme sjenerte barns behov i hverdagen. Alle informantene i studien trakk frem at lav voksentetthet hadde vært en særlig utfordring under koronapandemien, men også før pandemien. Det var stor enighet om at dette spesielt kunne gå utover de sårbare barna, som sjenerte barn. Informant B belyste dette tydelig. Hun pekte på at personalmangel hadde ført til at flere barn hadde trukket seg unna sin primærkontakt, som

barnet i utgangspunktet hadde en god relasjon med. Dette mente hun i stor grad hadde sammenheng med mange vikarer og økt fravær, noe hun opplevde økte utryggheten hos sjenerte barn. Informant B sine betraktninger kan passe med informant C og D sine uttalelser, som belyste betydningen av et stabilt personal. Informant C hevdet at stabilitet i personalgruppa var særlig viktig i møte med sjenerte barn, da forutsigbarhet var avgjørende for disse barna. Hun løftet videre frem at det var krevende å arbeide med små grupper dersom én av de ansatte var syke, da det måtte flere barn inn i hver gruppe, noe som gjorde det vanskeligere å arbeide tett på enkeltbarn.

Et gjennomgående funn angående organisering av avdelingen var betydningen av å være en tydelig leder for å sikre en felles forståelse av regler, rutiner og struktur. Ved å ha forventninger til sine kolleger hevdet de pedagogiske lederne at miljøet på en bedre måte kunne tilrettelegges for å se det enkelte barnets behov, samt for å arbeide med inkludering og styrking av sjenerte barns selvtillit. Informant C trakk frem at dette var særlig viktig for å sikre et miljø hvor strukturen tillot de ansatte å møte de sjenerte barnas behov i en hektisk hverdag. Hun pekte på at man som pedagogisk leder hadde et ansvar for å lede sine kolleger og delegere arbeidsoppgaver. På denne måten mente hun det ble lettere å sørge for god struktur, bedre organisering av hverdagen og felles forståelse av praksisen. Liknende betraktninger kan ses i tråd med informant B og D, som belyste betydningen av å sikre at rutiner, strukturer og regler ble gjennomført. Informantenes uttalelser om struktur og organisering ble problematisert av informant A; hun hevdet at det å få til god struktur og felles forståelse av avdelingens organisering og regler kunne være utfordrende. Hun viste til en praksis hvor det var ulik forståelse for hvordan avdelingen skulle drives. Informanten fortalte om at det på avdelingen var forskjellige tilnærminger til regler, rutiner og struktur, noe som til tider gjorde det krevende for henne å lede avdelingen. Hun hevdet at mangel på felles forståelse i personalgruppa kunne gå utover sjenerte barns mulighet til inkludering.

*Det sjenerte barnet er veldig glad i en kroppslig fange-lek med et par andre barn. Så har vi jo egentlig en regel om at det ikke er lov å springe på avdelingen. Det er jo veldig dumt fordi barna er kroppslige, og jeg merker at det i denne leken oppstår mye bra samspill.*

Informant A fortalte at denne type lek ofte ble stoppet av personalet, men at hun selv syntes det virket givende for det sjenerte barnet å få utfolde seg kroppslig, til tross for at dette brøt

med reglementet på avdelingen. Hun begrunnet dette med at hun opplevde at den kroppslige leken la forutsetninger for økt inkludering for det sjenerte barnet. Hun hadde flere ganger blitt møtt med motstand i forsøk på å formidle betydningen av dette til sine kolleger, og hevdet at det kunne være vanskelig å få til en felles forståelse og et felles grunnlag i organiseringen av avdelingens regler og rutiner. Dette var noe hun uttalte at kunne gå utover barnas mulighet til samspill med jevnaldrende og inkludering i lek. Å bruke skjønn i visse situasjoner mente hun økte forutsetningene for at sjenerte barns behov ble imøtekommet.

### **4.3 Voksenrollen som forutsetning for å gi støtte og utfordringer til sjenerte barn**

I dette kapitlet presenteres voksenrollen og betydningen av denne for sjenerte barn. Det vil først gis en beskrivelse av informantenes synspunkt omkring tilknytning og trygghet som basis for utforskning og støtte i lek for sjenerte barn. Trygghetssirkelen blir beskrevet ytterligere, da det i analysen var tydelig at denne modellen ofte ble benyttet i arbeidet med sjenerte barn. Videre vil det foreligge en presentasjon av informantenes refleksjoner rundt hvordan pedagoger kan støtte sjenerte barn til vennskap og jevnalderrelasjoner. For voksenrollen er kompetanse og samarbeid omkring sjenerte barn sentralt; derfor vil en beskrivelse av de pedagogiske ledernes betraktninger angående kompetanse om sjenanse presenteres. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av informantenes samarbeid med eksterne instanser, foreldre og kolleger for å få en felles forståelse av- og tilnærming til sjenerte barn og deres utfordringer.

#### **4.3.1 Trygghet og tilknytning**

I analysen kom det frem at trygghet og trygg tilknytning til de ansatte i barnehagen var en forutsetning for at pedagogiske ledere skulle fremme sjenerte barns selvtillit. Et gjennomgående funn var at sjenerte barn trengte lenger tid på å bli trygge i barnehagen, noe informantene mente stilte krav til pedagogenes evne til å arbeide konsekvent med barn-voksen relasjon med disse barna. I analysen var det fremtredende at relasjonsbygging med sjenerte barn kunne være mer krevende enn med utadvendte barn. Informant B hevdet at dette stilte krav til de ansattes bevissthet omkring relasjonskompetanse. Hun uttalte tydelig at det var de voksne som hadde ansvar for relasjonen i arbeidet med sjenerte barn. Hennes betraktninger kan ses i sammenheng med informant D, som hevdet at det kunne være mer krevende å oppnå tillit og trygghet hos blant disse barna. Samtlige informanter beskrev

hvordan relasjonsbygging med sjenerte barn kunne være tidkrevende. Informant B fortalte at hun ved flere tilfeller hadde opplevd det utfordrende å oppnå en relasjon med sjenerte barn, da de gjerne hadde trukket seg unna de ansatte i barnehagen. Hun belyste videre betydningen av at de ansatte arbeidet konsekvent med å føre barnet tilbake til de voksne, og at man ikke ga opp på å bygge en relasjon til sjenerte barn, selv om de gjerne virket uinteresserte. Samtlige informanter belyste viktigheten av å være standhaftig i dette arbeidet, da de hadde erfart at positive barn-voksen relasjoner ga økt trygghet, noe som bidro til at sjenerte barn i større grad deltok i leken på avdelingen.

Et interessant funn angående trygg tilknytning var informantenes ulike praksiser omkring tilvenningsfasen i barnehagen. Resultatene var sprikende: Informant A og D beskrev en praksis hvor tilvenningen bestod av at foreldrene var med inn i barnehagen de tre første dagene av barnas oppstart. Informant B og C sine beskrivelser av å skape trygg tilknytning skilte seg fra de ovennevnte informantene. Begge informantene beskrev at barnehagene hadde minst fem dagers tilvenning, til forskjell fra normalen på tre dager. Informant C beskrev praksisen i følgende utsagn:

*I år var det et barn som begynte, h\*n var veldig stille, men når h\*n begynte i august så ble h\*n ganske fort trygg. H\*n var egentlig veldig sjenert. Jeg mener det hjalp veldig at h\*n ble godt kjent med oss på forhånd. Tre dager er for lite i tilvenningsfasen, vi har minst fem dager på høsten. Det har god effekt. Da blir vi den trygge basen etter hvert.*

Informantene ga uttrykk for at en lengre tilvenningsfase ga basis for en trygg oppstart og bedre overgang mellom hjemmet og barnehagen, noe de mente var særlig viktig sjenerte barn. Informant C beskrev i tillegg at de hadde økt oppmerksomhet på at barna skulle få god kjennskap til barnehagen på våren før barnehagestart. Barnehagen hadde lagt til rette for at foreldrene og barna kunne besøke barnehagen opp mot åtte ganger i løpet av våren og sommeren for barnehagestart. Hun hevdet at dette hadde hatt positiv effekt, særlig for sjenerte barn som ofte trengte ekstra lang tid på å bli trygg i barnehagen i utgangspunktet.



### 4.3.2. Trygghetssirkelen

I forlengelsen av tilknytningsarbeid med sjenerte barn var trygghetssirkelen sentral i analysen. I beskrivelsen av trygghetssirkelen ble både begrepet «trygg base» og «sikker havn» løftet frem av informantene. Det var tydelig at personalet hadde god kjennskap til modellen. Det var stor enighet om at begrepet «trygg base» ble beskrevet som personalets evne til støtte barn til utforskning i lek, mens «sikker havn» ble omtalt som det å trøste og hjelpe barnet dersom det hadde behov for det. Samtlige informanter pekte på at bruken av trygghetssirkelen i praksis kunne øke sjenerte barns selvtillit, selvhevdelse og evne til å delta i lek med jevnaldrende. Dette da prinsippene i modellen bidro til økt bevissthet og refleksjon omkring de ansattes atferd i møte med sjenerte barn. Samtidig pekte informantene på at modellen ga større innsikt i barns behov til ulike tider, noe som gjorde det lettere for de ansatte å tilfredsstille disse. Ved å møte barnet som enten trygg base eller sikker havn viste samtlige informanter til erfaringer hvor sjenerte barn hadde oppnådd større selvstendighet og utforskning i lek. Det var tydelig at informantene hadde et nært forhold til trygghetssirkelen, og at den ble hyppig brukt i arbeidet med sjenerte barn. Informant D beskrev betydningen av trygghetssirkelen på følgende vis:

*Ja, det jobbes alltid med trygghetssirkelen. Den kan jeg faktisk litt ut og inn. Den henger oppe, og når du jobber i mange år så ser du jo at teori og praksis går hånd i hånd. Det er veldig greit også i forhold til nye som kommer inn, å sette de inn i trygghetssirkelen.*

Informanten løftet frem betydningen av at alle som arbeidet med barn hadde kjennskap til trygghetssirkelen, da modellen er elementær når det gjelder utforskning, utfordring og støtte i lek med jevnaldrende. Et gjennomgående funn knyttet til trygghetssirkelen og sjenerte barn, var at disse barna ofte trengte lenger «ladetid» enn andre barn. Informantene belyste i denne sammenhengen viktigheten av at de pedagogiske lederne fungerte som en sikker havn. Informant D hevet at begrepet «ladetid» beskrev barnets mulighet til å søke seg til de voksne for et avbrekk fra leken, for å «lade batteriene». Informantene understreket viktigheten av at de voksne tok seg tid til dette og evnet å se at dette var et behov hos barnet. Informant A viste til bevissthet omkring dette i arbeidet med sjenerte barn.

*Det jeg har lagt merke til er at sjenerte barn trenger å sitte mye lenger på fanget enn andre barn, som kanskje bare trenger en liten tur på fanget. De andre kan kanskje hoppe på fanget i to sekund, snakke og gå ned igjen.*

Informant D viste til liknende betraktninger, og pekte på at sjenerte barn alltid fikk komme å «lade» hos personalet. Hun pekte på barn som var mer trygge i leken ofte var «fulladet», og at disse klarte seg mer på egenhånd. Samtlige informanter understreket betydningen av sjenerte barn måtte få tid til å bli trygge. Informant D pekte på at «Vi har all verdens tid i barnehagen. Det er ingen hast». I forlengelsen av dette utsagnet løftet informant C frem at dersom de voksne evnet å være en ladestasjon for sjenerte barn, ville de lettere kunne slippe seg løs og tørre å utforske lekesituasjoner.

Informant C redegjorde for hvordan trygghetssirkelen ble brukt for at sjenerte barn skulle oppleve å ha en trygg base i barnehagen. Begrepet «trygg base» gikk igjen i informant A og D sine beskrivelser av trygghetssirkelen. Det var tydelig at pedagogers mulighet til å bli en trygg base for barna ga dem økte forutsetninger for å tørre å fordype seg i lek med jevnaldrende. Informant C hevdet at man som pedagog måtte være «større, klokere og sterkere» i møte med barn som var utrygge i lek, og at man gjennom å være en trygg base for sjenerte barn kunne bli den sekundære trygge basen i barnets liv. Dette er på linje med informant A sine uttalelser, som trakk frem at det å være en trygg havn handler om å kunne «pushe» sjenerte barn til å utforske og utfordre seg selv, i visshet om at den voksne er til stede.

*Sjenerte barn holder seg veldig i sin egen boble der det er trygt, men jeg merker også at de synes det er gøy å leke med andre. Derfor føler jeg det er viktig å få dem inn i leken med de andre og pushe dem litt. Jeg er jo i nærheten og følger med selvfølgelig.*

Informant A løftet videre frem viktigheten av at den voksne var i nærheten når barnet startet å utforske i leken. Hun fortalte at hun hadde gode erfaringer med sjenerte barn som har klart å stå i lek over tid dersom hun selv hadde vært i nærheten og latt barnet gå frem og tilbake mellom henne og leken. Hun sa at det ofte utviklet seg godt samspill ved bruk av denne arbeidsmetoden.

Et gjennomgående funn angående å fungere som trygg base i møte med sjenerte barn var betydningen dette hadde for barnets selvhevdelse og selvtillit. Informant A pekte på at sjenerte barn, ved å stå i lek over tid, klarte å hevde seg selv mer, noe hun mente hadde positiv innvirkning på barnets selvtillit. Dette kan ses i sammenheng med informant B og D, som også pekte på betydningen av den voksnes tilstedeværelse som basis for at sjenerte barn

turte å utforske mer. Informant B løftet frem viktigheten av å bruke kroppsspråket og vise at man heiet på barna fra sidelinja, noe hun mente førte til at sjenerte barns selvtillit ble utviklet. Informant D trakk frem flere praksisfortellinger omkring hvordan pedagogen kunne legge til rette for økt selvtillit gjennom å være sjenerte barns trygge havn.

*(...) så om barnet ikke var i leken fra starten av, kom barnet likevel i en trygg sone hvor h\*n ble veldig sett av de andre. Og barnet er ganske sjenert, så jeg tenker at vi må alltid ha et blick og være en trygg base.*

Hun fortalte videre om hvordan man som en trygg base for barnet øker deres evne til å tørre å delta i lek. I flere praksisfortellinger beskrev hun hvordan sjenerte barn ved å ha en trygg base trengte mindre støtte fra pedagogen i leken. Hun hevdet at man ved bruk av trygghetssirkelens prinsipper dermed kunne øke sjenerte barns selvtillit og mulighet til inklusjon i fellesskapet. Dette ble beskrevet som en positiv spiral, ved at økt støtte ga større forutsetninger for selvhverdelse og selvtillit, noe som igjen ga større evne for dybning i leken og mulighet til inkludering. Deltakelse i lek ga igjen forutsetninger for utviklingen av sosiale ferdigheter og økt selvtillit.

#### **4.3.3 Å støtte barn til lek og samspill**

Alle informantene fortalte at sjenerte barn var mindre delaktige i samspill med andre barn. Sjenerte barn søkte helst til kroker hvor de kunne leke alene, eller til en voksen i stedet for til andre barn i frileken. Samtlige informanter sa at de var bevisst at dette var tilfellet, og at de ønsket å arbeide mer med barn-barn relasjoner. De hevdet imidlertid at å utvikle barn-barn relasjoner og få sjenerte barn til å delta i lek kunne være vanskelig, da barna ofte virket uinteressert eller nervøse i slike settinger. Samtidig pekte flere av informantene på betydningen av deltakelse i lek som basis for positiv utvikling for sjenerte barn.

Et gjennomgående funn var betydningen av voksenrollen som sentral for å støtte sjenerte barn i barn-barn relasjoner. Resultatene knyttet til informantenes praksiser omkring dette arbeidet var sprikende. Informant D var opptatt av voksenstyrt lek for å legge til rette for gruppesamspill. Hun hevdet at ved å tilrettelegge for lekeaktiviteter som involverte flere barn, ville det være lettere å inkludere sjenerte barn. Hun var likevel bevisst på at man i slike settinger måtte ha et ekstra øye med sjenerte barn.

*(...) bare et eksempel, at du sier at nå skal vi leke butikk. Da begynner barna å strømme til, ikke sant. Det er en fin metode, og da tenker jeg det er viktig å ha det barnet litt ekstra i tankene. At du lar det barnet gjøre det som er mest populært i leken.*

Hun pekte videre på at denne arbeidsmåten ville kunne styrke barnets selvtillit, da det kunne bidra til at det sjenerte barnet fikk en mer førende rolle i leken. Hun belyste betydningen av at den voksne tok styring starten av leken, men trakk seg mer vekk etter hvert som leken gikk av seg selv. Disse betraktningene kan ses i tråd med informant B, som løftet frem viktigheten av at de voksne fungerte som en lekestarter i arbeid med deltakelse i lek for sjenerte barn. Hun fortalte om flere erfaringer hun hadde med sjenerte barn, hvor pedagogene måtte arbeide hardt for å få dem til å delta i leken med resten av barna. Å bruke svakt kodet materiell var noe informant B hadde hatt stor suksess med for å inkludere sjenerte barn i lek. Svakt kodet materiell var eksempelvis sjal, esker, skjerf og makuleringspapir, til forskjell fra dukker, lego, biler o.l. Ved å starte lekesituasjoner med svakt kodet materiell var det lettere å få til et gruppesamspill.

*«Når vi har ting som er mer kodet, som duplo eller dukker, er det ikke så lett å få til samspill med det sjenerte barnet. Da leker dette barnet mer ved siden av de andre».*

Hun fortalte videre at ved bruk av svakt kodet materiell ble det skapt nye leketema hvor barna ikke hadde noen gitte forutsetninger. Det ble også lettere å snu barna mot hverandre, ved å bruke papiret, sjalet og eskene til å fremme samarbeid og prososial atferd. Til forskjell fra å sette frem dukker og biler som lekemateriell, ble det ved bruk av svakt kodet material skapt magi og nye lekesituasjoner, noe alle barn, også sjenerte, ønsket å utforske sammen.

Informant C nevnte ikke noe om å være en lekestarter og tilrettelegge for nye leketema, men belyste betydningen av å være tilstedeværende for sjenerte barn på sidelinja av leken. Det var viktig å engasjere seg, men samtidig viktig å fokusere på at det var barna som var hovedaktørene i leken. I forlengelsen av dette kan informant A sine betraktninger trekkes frem. Hun hevdet at leken i størst grad måtte drives av barna, da leken ikke må foregå for mye på de voksnes premisser. Videre pekte hun på at voksenstyrt lek i store grupper gjorde det vanskeligere å se det sjenerte barnets behov, da det fort ble lagt vekt på organisering og brannslukking. Ved å være en støtte på sidelinja i barnets lek mente hun at det var lettere å

observere lekenormene og gruppesamspillet, og på denne måten ha større sjanser for å kunne hjelpe det sjenerte barnet til å utvikle relasjoner til de andre barna.

#### **4.3.4 Å utvikle personalets kompetanse**

Et sentralt aspekt i studien var å undersøke de ansattes kompetanse om sjenanse, og hvorvidt dette hadde innvirkning på hvordan de pedagogiske lederne søkte kunnskap fra eksterne instanser. Dette da pedagogers kompetanse på området kunne føre til ulik tilnærming og ulike tiltak i møte med sjenerte barn. I analysen kom det frem at informantene ønsket mer kompetanse om barn med sjenanse. Samtlige informanter mente det ofte ble mest søkelys på utagerende atferdsvansker i forhold til sjenerte barn og deres atferdsvansker. Samtidig kom det i analysen frem at alle informantene hadde stor bevissthet omkring betydningen av at sjenerte barn fikk hjelp tidligst mulig.

Informant A og C beskrev en praksis hvor det var stort fokus på kompetanseområder som språk, skoleforberedende fag samt kreative fag. Informant C ga uttrykk for at oppmerksomheten rundt andre kompetanseområder førte til at det ble mindre fokus på stille og sjenerte barn. Hun fortalte videre at hun kunne tenke seg mer kunnskap om sjenerte barn, og sa at de i barnehagen hyppig tok i bruk bøker for å holde seg oppdaterte. I forhold til sjenerte barn trakk hun frem bøker som omhandlet evnen til å se barn innenfra, og pekte på at denne litteraturen gjorde det lettere å kunne få en bedre forståelse for sjenerte barns følelser og livsverden. Informant A beskrev i likhet med informant C at oppmerksomheten på sjenerte barn ofte ble tilsidesatt, da andre kompetanseområder ble oppfattet som viktigere. Hun syntes dette var leit, og pekte på at det var urettferdig ovenfor de barna som kunne risikere å bli oversett i hverdagen. Videre trakk hun frem at det i barnehagelærerutdanningen burde være økt vektlegging på spesialpedagogiske tema, som innagerende atferdsvansker. Hun syntes det var utfordrende å vite hvordan hun skulle tilnærme seg barn som trakk seg vekk fra sosiale situasjoner og virket innesluttet. Informanten påpekte at ettersom hun var nyutdannet var det vanskelig å ha nok kunnskap om sjenerte barn, da hun verken hadde lært særlig mye om temaet gjennom utdanningen eller hadde hatt mange møter med sjenerte barn i løpet av sin arbeidspraksis.

Informant D pekte i likhet med de ovennevnte informantene at utagerende barn ofte ble gjenstand for mest oppmerksomhet. Samtidig fortalte hun at de ansatte også prøvde å ha økt oppmerksomhet på sjenerte barn. Informant B nevnte ikke noe om forholdet mellom

utagerende og sjenerte barn, og fortalte at de i hennes barnehage hadde stor bevissthet rundt sjenerte og stille barn. Hun ga flere eksempler på opplevelser hun hadde hatt med barn som var særlig stille og sjenerte, og at de ansatte hadde måttet opparbeide seg kunnskap om dette for å kunne møte barna slik de hadde behov for.

Med tanke på hvorvidt pedagogene tok i bruk eksterne instanser for økt kompetanse i arbeidet med sjenerte barn var resultatet sprikende. To av informantene viste til en praksis hvor det å benytte seg av ressursteam, PPT og andre eksterne instanser ble betraktet som verdifullt i arbeidet med sjenerte barn. Informant B viste til flere eksempler hvor sjenerte og stille barn hadde fått støttehjelp, noe som etter hvert hadde ført til økt deltakelse i lek med andre barn. Hun belyste viktigheten av å kunne søke hjelp utenfra, da hun mente den stille og sjenerte atferden kunne bli hemmende for barnet her og nå, men også fremover. Informant D trakk i likhet med informant B frem at eksterne instanser som spesialpedagog, PPT og ressursteam tilknyttet virksomheten ble benyttet til å søke råd og veiledning. Hun pekte på at de ansatte i barnehagen gjerne ikke alltid hadde verktøy og metoder som skulle til i arbeidet med sjenerte barn, og at de dermed var bevisst på å søke ekspertise utover egen kompetanse. Disse betraktningene står i motsetning til informant A og C, som hevdet at de selv ikke hadde tatt i bruk eksterne instanser i arbeidet med sjenerte barn. Informant C pekte på at gode tiltak satt i gang av de ansatte på avdelingen kunne være tilstrekkelige.

*«Vi har ikke henvist disse barna videre. Vi har jobbet mye med trygghet og relasjoner og tilknytning som basis for positiv utvikling. Jeg synes vi har jobba veldig bra der, og da har vi sett en god utvikling».*

Hun beskrev en praksis hvor bedre tilrettelegging av den allmennpedagogiske praksisen ble grunnlaget for å fremme sjenerte barns trivsel i hverdagen. Informanten var særlig bevisst det faktum at barnehagen ikke måtte påvirke barnet til å bli enda mer sjenert og innesluttet, og at de derfor måtte ha god faglig kompetanse på området. Informant A belyste også nødvendigheten av at sjenerte barn skulle få hjelp tidligst mulig, og beskrev i likhet med informant C en praksis hvor det var mest-vektlegging på at de ansatte på avdelingen la inn tiltak i det allmennpedagogiske opplegget. Et interessant funn her var at informant A ikke følte hun hadde nok kunnskap om hvordan oppmelding til PPT og andre instanser fungerte.

*Jeg kan synes det er vanskelig å vite hvordan og når man bør kontakte PPT. Jeg har ofte tenkt på å melde opp, men det er krevende å vite hvordan man gjøre det, ettersom jeg fortsatt er ganske ny i yrket.*

Informanten brakte frem et eksempel hvor hun i møte med et sjenert barn ble bekymret for dets atferd. Hun fortalte at dersom vanskene vedvarte, til tross for tiltakene de selv hadde satt i gang, ønsket hun å søke råd fra eksterne instanser. Hun pekte her på et kunnskapshull, og at hun hadde et ønske om å lære mer om hvordan dette fungerer, da det var vanskelig å gjøre slike vurderinger som nyutdannet. Hun beskrev at hennes manglende kunnskap om eksterne instanser og oppmelding av barn kunne være en årsak til at hun enda ikke hadde søkt om råd og veiledning fra PPT, ressursteam o.l.

Et sentralt aspekt knyttet til kompetanse- og kunnskapsutvikling omkring sjenerte barn var samarbeidsaspektet innad i personalgruppa, ledet av de pedagogiske lederne. Fra analysen var det tydelig av alle informantene var opptatt av de ansatte på avdelingen måtte ha en felles forståelse av sjenerte barns vansker. Det var stor enighet om at sjenerte barn trengte trygge og stabile rammer, og at det derfor var viktig å ha en lik tilnærming til barna. Informantene pekte på at informasjonsutveksling og kommunikasjon i hverdagen var en sentral faktor for å øke bevisstheten og kompetanse på dette temaet blant de ansatte. Samtidig var det et gjennomgående funn at barnehagedagen ble opplevd som hektisk. Informantene ga uttrykk for at det kunne være utfordrende med god informasjonsutveksling og fruktbar drøfting i løpet av hverdagen. Informant A fortalte om at det på hennes avdeling var utviklet et samarbeidsverktøy som hadde fungert over lengre tid, og som gjorde seg særlig bra i en hektisk hverdag. Verktøyet ble omtalt som en observasjonsbok, hvor personalet skrev ned observasjoner de gjorde med enkelte barn i løpet av hverdagen. Informanten belyste særlig bruken av boka i arbeidet med sjenerte barn.

*I forhold til sjenerte barn er jo ofte målene å fremme lek, sosial og språklig kompetanse. Vi skriver ned små og store observasjoner om barnets språk, lek og motorikk i boka. Ved å lese i observasjonsboka blir det lettere for de ansatte se hva som har vært bra og mindre bra de siste ukene. Da får man også en felles forståelse av barnets vansker.*

Informanten pekte på at et slikt verktøy fungerte bra i hverdagen, hvor det gjerne var lite tid til å drøfte observasjoner. Hun poengterte i tillegg at det ofte var vanskelig å huske små observasjoner, og at det å skrive det ned gjorde det lettere å få en oversikt over hvordan barnet hadde fungert i løpet av uka. Observasjonene dannet grunnlag for å se fremgang på de ulike utviklingsområdene hos sjenerte barn, i tillegg til at de ble brukt som utgangspunkt for diskusjon i personalgruppa. Informanten fortalte videre at observasjonene dannet grunnlag for hvordan de ansatte de neste ukene skulle arbeide med barnet opp mot inkludering, lek og trivsel.

Å sikre en felles forståelse av sjenerte barns vansker var et gjennomgående funn. Alle informantene var bevisst betydningen av dette, slik at de skulle ha forutsetninger for å arbeide likt i møte med barna. I tillegg til å få et innblikk i de ansattes erfaringer og opplevelser av sjenerte barn, fortalte flere av informantene om viktigheten av refleksjon og diskusjon i personalgruppa for å fremme bevissthet og kunnskap. Informant B hevdet at hun ofte søkte kunnskap fra andre avdelinger, da personalet på hennes egen avdeling gjerne hadde manglende erfaring med sjenerte og stille barn. Da ville det å diskutere med ansatte som hadde mer kunnskap og erfaring med denne atferden bidra til økt kompetanse på området. Informant D pekte i likhet med informant B på at refleksjon i personalgruppa var av avgjørende betydning for å øke kompetansen og sikre en felles tilnærming til sjenerte barn. Hun poengterte at som leder var det viktig å gi rom for diskusjon, og påpekte at alle stemmene i personalgruppa måtte få komme til ordet.

*Vi må kunne ha faglig gode diskusjoner og faglig jobbe godt i et team. Og dere må være trygge på hverandre i teamet hvis man skal reflektere rundt ting. Du må komme med dine tanker og gjøre rom for gode diskusjoner, samtidig som man gjør rom for en dialog og ikke en monolog.*

Trygghet innad i personalgruppa ble vektlagt. Samtlige informanter trakk frem at det å stole på kolleger, ha tillit til dem og føle seg trygg ga grobunn for engasjement og faglige gode diskusjoner. De pedagogiske lederne poengterte at dersom det var bevissthet på at personalgruppa ble sett og at deres ressurser ble verdsatt, var det lettere å arbeide for å utvikle en felles plattform i arbeidet med sjenerte barn. Informant A pekte på at splittelse i personalgruppa ville få store konsekvenser for sjenerte barn, som er avhengige av trygghet, stabilitet og rutiner for å ha mulighet til å tørre å utforske lekesituasjoner i barnehagen.



#### 4.3.5 Foreldresamarbeid for felles forståelse av barnets vansker

I analysen kom det frem at et positivt foreldresamarbeid var viktig i arbeidet med å styrke sjenerte barns selvtillit. Det var tydelig at et godt samarbeid var sentralt både for å sikre en felles forståelse av barnets behov, samt for å få et bredere bilde av hva som lå bak barnets sjenanse. Et gjennomgående funn var betydningen av god kommunikasjon i møte med foreldre. God kommunikasjon og jevnlig dialog skapte ifølge informantene bedre forutsetninger for tillit og positive relasjoner til foreldre. Samtlige informanter pekte på at oppstartssamtaler med foreldre ved barnehagestart var vesentlige for å få et bilde av barnets livssituasjon. Informant C hevdet at i oppstartssamtaler fikk foreldrene mulighet til å fortelle om barnet sitt, om dets sterke sider og hva de ønsket å jobbe mer med. Dette kan ses i sammenheng med informant A, som pekte på at slike samtaler ga grunnlag for en felles forståelse i møte med barnet.

Flere informanter pekte på at foreldresamarbeidet i møte med foreldre av sjenerte barn til tider kunne være utfordrende. Informant B beskrev at hun ved flere anledninger hadde opplevd at foreldre med sjenerte barn hadde hatt vanskelige følelser rundt dette, noe som hadde gjort at de ansatte måtte arbeide ekstra hardt for å skape felles forståelse.

*«Vi opplevde at det var litt motstand, de vil ikke at barnet skal være annerledes og hjelpetrengende. Det kan gjøre foreldresamarbeidet mer krevende».*

Liknende uttalelser kan ses igjen i informant A sine uttalelser. Hun pekte på at foreldre ved flere anledninger ikke ønsket oppmerksomhet rundt det sjenerte barnets utfordringer, og at dette gjerne ble «feid vekk» av foreldre. Hun ga videre uttrykk for at dette kunne gjøre samarbeidet krevende, da hun opplevde at ved å sette søkelyset på det sjenerte barnets vansker, så kunne relasjonen med foreldrene påvirkes i negativ retning. For å få bukt med et krevende barnehage-hjem samarbeid pekte informant B på at hun i møte med foreldre var bevisst på å gå inn som likeverdig i samarbeidet, uten en «ovenfra-og-ned»- holdning. Dette hadde de ansatte opplevd som positivt for tillitsbygging og for å skape et felles grunnlag i møte med alle foreldrene.

Informant A og B trakk frem betydningen av et positivt samspill, og belyste kommunikasjon i hente- og bringesituasjoner som viktig. Informant A uttalte at det å ha daglige interaksjoner

med alle foreldre, hvor hun viste interesse for både deres og barnet deres sitt liv, var verdifulle. Informant B pekte på at ved å skape en bedre relasjon til foreldrene ville man også tilegne seg et bredere bilde av foreldrenes oppdragerstil, grensesetting og livssituasjon. Dette mente hun var viktig i arbeidet med å få en større forståelse for barnets atferd. Liknende betraktninger kom til syne i informant D sine uttalelser omkring foreldresamarbeid. Hun pekte på at man ved foreldresamtaler fikk en bedre forståelse for foreldrenes personlighet, og videre om karaktertrekkene i barnet kunne ses igjen i foreldrene. Gjennom en åpen og tillitsfull dialog mente hun at man dermed kunne få et bedre grunnlag for en felles forståelse i møte med foreldrene.

Et gjennomgående funn i forhold til foreldresamarbeid var betydningen barnehage-hjem samarbeidet hadde for å utvikle barnets selvtillit. Alle informantene trakk frem at det var stor vektlegging av barnets positive sider, mestring og gode handlinger ved hente- og bringesituasjonene. Samtlige informanter beskrev at hente- og bringesituasjonene ofte var preget av at foreldrene og de ansatte utvekslet informasjon om barnet og barnehagedagen. Informant C skilte seg fra de andre informantene, ved at hun belyste betydningen av å gi rapporten til foreldre «gjennom» barnet i stedet for «over hodet på det».

*«Når de kommer og henter, at de får en rapport om dagen. Ikke over hodet på barnet, men heller gjennom barnet. «Huske dere hva dere gjorde i dag?» Det er ofte hente- og bringesituasjonene som er de viktigste».*

Hun mente at det på denne måten var det større sjans for at barnets egne perspektiv og synspunkt kom til syne, og at man som pedagog kunne bygge barnet opp og forsterket dets positive sider ytterligere. Dette mente hun hadde positiv effekt både på foreldresamarbeidet og på barnets selvtillit, da hun hadde et ønske om at barnet skulle føle seg verdsatt i barnehagen. Hun fortalte at hun mente dette var særlig viktig for sjenerte barn, da disse barna gjerne følte seg mindre sett i hverdagen. Å belyse sjenerte barns positive sider foran foreldrene ville dermed kunne skape en opplevelse av å bli sett og verdsatt, og ville gjerne frembringe en «stolthetsfølelse» hos barnet, som barnet og foreldrene kunne arbeide videre med på hjemmebane.

I analysen var det tydelig at hverdagslig interaksjon med foreldre ble høyt verdsatt, da dette ga forutsetninger for at barnets mestrings- og ressursområder kunne belyses. Hente- og

bringesituasjoner ble trukket frem av alle informantene som et viktig møtepunkt for pedagoger, foreldre og barn i løpet av dagen. Informant A og C skilte seg imidlertid fra de andre informantene, da de beskrev at de var opptatt av å gi foreldrene et større innblikk i barnehagehverdagen enn kun en «kjapp prat» ved henting eller levering. Informant C hevdet at de på hennes avdeling pleide å sende bilder og meldinger til foreldrene i løpet av dagen. Dette ble begrunnet med at de ønsket at foreldrene skulle få økt innsikt i den pedagogiske praksisen, samt ha større grunnlag for å bygge broer mellom barnehage og hjem. Praksisen kan ses i tråd med informant A, som trakk frem at de brukte observasjonsboka på avdelingen også i møte med foreldre. I boka fikk både foreldre og de ansatte skrive ned store og små observasjoner, erfaringer, samt positive og mindre positive hendelser i forhold til barnet. Hun pekte på at ved å dele erfaringer og observasjoner var det større sjanser for å arbeide på et felles grunnlag, da barnehagen kunne gi foreldrene økt innsikt i deres arbeidsmåter og visa versa.

## **5. Drøfting**

I dette kapittelet vil sentrale funn i analysen diskuteres med utgangspunkt i relevant teori. Drøftingen tar utgangspunkt i de pedagogiske ledernes kjennskap til- og forståelse av sjenerte barn i barnehagen. Pedagogenes erfaringer med tiltak, samarbeid og kompetanse vil videre danne grunnlag for diskusjonen. Hensikten med kapitlet er å løfte informantenes betraktninger og utsagn utover deres livsverden for å få en bredere forståelse for hvordan barnehagetilbudet tilrettelegges for sjenerte barns selvtillit og deltakelse. Gjennom å knytte de pedagogiske ledernes beretninger til teoretiske perspektiver vil denne delen søke å besvare oppgavens problemstilling. Kapitlet deles inn i tre deler basert på analysen og teoridelen; 1) hvordan tilrettelegges barnehagemiljøet for å fremme sjenerte barns selvtillit? 2) hvilken betydning har voksenrollen for økt deltakelse i lek for sjenerte barn? 3) kompetanse og samarbeid i møte med sjenerte barn.

### **5.1 Hvordan tilrettelegges barnehagemiljøet for å fremme sjenerte barns selvtillit?**

#### **5.1.1 Hvordan forstår pedagogiske ledere sjenansebegrepet?**

Det var interessant å undersøke hvorvidt pedagogenes forståelser og beskrivelser av sjenansebegrepet ga uttrykk for ulike oppfatninger og handlinger i møte med sjenerte barn. Det var tydelig at informantene hadde forskjellig forståelse av begrepet- hva det rommet og hvordan imøtekomme barn med denne problematikken. Rammeplanen gir klare krav til personalet om at alle barn skal føle seg sett og anerkjent for den de er (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det er rimelig å anta at pedagogenes forskjellige forståelse av sjenansebegrepet legger ulikt grunnlag for hvordan sjenerte barns rett til lek, læring, trivsel og utforskning imøtekommes.

Et overraskende funn var ulikhetene i informantenes beskrivelser av sjenanse og bruken av dette begrepet i barnehagen. Noen av informantene hadde fyldige beskrivelser omkring hva som kjennetegner sjenerte barns atferd. De pekte på at disse barna ofte hadde utfordringer med lav selvtillit, samt redsel for å utsettes for nedvurdering og ydmykelse, noe som samsvarer med Ogden (2015, s. 176) sine betraktninger om tematikken. Samtlige informanter trakk frem lekesituasjoner som utfordrende for sjenerte barn, da leken kunne oppleves som en

stressende arena, samtidig som de opplevde at sjenerte barn var motiverte til å delta. Disse uttalelsene var av særlig interesse, da jeg opplever at det fanger essensen i en sentral del av hva sjenanse rommer for barn i barnehagealder. De pedagogiske ledernes betraktninger stemmer overens med tidligere forskning på feltet omkring sjenanse og deltakelse i lek (Coplan et al., 2017; Paulsen & Bru; 2016; Sette et al., 2017). Videre viser informantenes bevissthet omkring lav selvtillit som en sentral del av sjenanse at de har innsikt i de viktigste delene av hva sjenanse innebærer. Dette synliggjør at pedagogiske ledere har en forståelse for viktige aspekter ved sjenanse hos barnehagebarn, og at barna møter voksne som har kunnskap om viktigheten av selvtillitsbygging i møte med sjenerte barn. Det faktum at samtlige informanter var bevisst på utfordringer angående deltakelse i lek for sjenerte barn kan tyde på at barna gis gode forutsetninger for å møte kompetente omsorgspersoner i barnehagen. Disse kan fungere som en støtte i utviklingen av god selvtillit og ved det øke barnas deltakelse i lek.

Til tross for tilsynelatende god faglig tyngde omkring sjenanse hos de pedagogiske lederne, pekte flere informanter på at «sjenanse» som begrep ikke ble benyttet i deres pedagogiske praksis. Begrep som «stille», «utrygg» og «introvert» ble løftet frem som mer utfyllende enn sjenansebegrepet. På den ene siden kan det tenkes at informantene opplever sjenanse som et hverdagslig begrep som har liten plass i en faglig kontekst. På den andre siden er det rimelig å anta at informantene i visse tilfeller har vansker med å skille sjenanse fra andre karaktertrekk ved sosial tilbaketrukket atferd. Dette understøttes av Flaten (2010, s. 62), som peker på at det kan være vanskelig å skille sjenanse fra andre stille atferdsvansker. At sjenansebegrepet ikke blir benyttet som et faglig uttrykk kan føre til at pedagoger i barnehagen glemmer essensen av hva det rommer, og at innholdet i begrepet blandes med andre termer. Flaten (2010, s. 62) løfter frem at dette uklare skillet mellom ulike begreper kan føre til at omgivelsene glemmer hvor alvorlig og hemmende sjenanse kan være for barnet. Ved å ikke skille innholdet i begrepet fra andre termer er faren at karaktertrekkene ved sjenanse viskes bort, noe som kan føre til at sjenerte barn ikke får den hjelpen de trenger i barnehagen. Informantene brukte ofte begrepene «sjenert» og «introvert» om hverandre, noe som kan få konsekvenser for sjenerte barns selvtillitsbygging og deltakelse i lek; mens introverte barn har liten motivasjon for sosial samhandling, har sjenerte barn stor motivasjon for lek og samspill (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Dersom pedagogiske ledere i barnehagen definerer det slik at sjenerte barn og introverte barn går under samme kategori, vil man gjerne kunne rettferdiggjøre at sjenerte barn leker alene, da man har en oppfatning om at disse barn ikke har et stort behov for sosialt samspill. Man vil også gjerne legge mindre vekt på å arbeide med selvtillitsbygging i møte

med sjenerte barn dersom man har en oppfatning av at sjenerte- og introverte barns karakteristika går under samme kategori. Mens sjenerte barn trenger å få styrket sin selvtillit for å delta i lek, er ikke dette nødvendigvis viktig for introverte barn, som har et større ønske om å leke mer alene.

### **5.1.2 Psykososiale rammer- fokus og anerkjennelse**

Å arbeide for et godt psykososialt miljø i barnehagen kommer tydelig frem i barnehageloven (2005, §41), hvor de ansatte gis føringer på å forebygge tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø, ved å arbeide med barnets helse, trivsel, lek og læring. Et av studiens forskningsspørsmål dreier seg om hvilket fokus sjenanse får i hverdagen, noe som i analysen tydelig var et komplekst tema. Ettersom det psykososiale miljøet i barnehagen dreier seg om det som skjer i individet, samt det som skjer mellom mennesker (Løkken & Martinsen, 2018, s. 139) var det av særlig interesse å undersøke hvordan sjenerte barn ble anerkjent i hverdagen, samt hvilket fokus det var på disse barna. Analysen viste at tematikken var preget av ulike aspekter omkring anerkjennelse av- og oppmerksomhet på sjenerte barn versus utadvendte barn i hverdagen. Dette bød på utfordringer knyttet til barnehagens psykososiale miljø. Gis sjenerte barn like store mulighet til et godt psykososialt miljø, preget av trivsel, lek og læring som mer utadvendte barn?

Forskning viser at pedagoger retter økt fokus på sjenerte barn i hverdagen (Coplan et al., 2011, s. 945). I forlengelsen av dette kan Brodin og Hylander (1999, sitert i Lund, 2012, s. 22) sine uttalelser om at sjenanse ofte vekker uro blant de ansatte trekkes frem. Flere informanter pekte på nettopp dette; de mener sjenanse trenger økt oppmerksomhet i hverdagen, og at dette er noe de aktivt prøver å få til. Informant C er bevisst det faktum at barnehagen ikke må forsterke barns sjenanse, noe hun mener kan være en fare dersom barna blir gjort usynlige i hverdagen. Informant D viser til liknende betraktninger, og peker på at de ansatte ofte kan la seg lure av sjenerte barn, da det kan se ut til de trives i eget selskap. Hun løfter dog frem viktigheten av å anerkjenne disse barnas atferd og personlighet på lik linje som resten av gruppa. Informantenes betraktninger rundt betydningen av å løfte fokus og anerkjennelse ovenfor sjenerte barn er i samsvar med rammeplanens anmodning om å bidra til at alle barn skal føle seg sett i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det er rimelig å anta at slike holdninger vil bidra til at sjenerte barn i større grad anerkjennes av personalet. Dette kan ha positiv innvirkning på sjenerte barns selvtillit, noe som er i tråd med Folkman og Svedin

(2004, s. 36) sin forskning, hvor det å bli sett og møtt av støttende voksne vil kunne styrke barns selvtillit.

Pedagogenes beskrivelser av anerkjennelse og sensitivitet i deres praksiser gjenspeiler en positiv holdning til- og vektlegging av at sjenerte barn skal synes og høres i barnehagen. Deres beretninger om viktigheten av å bruke kroppsspråk og blikk for å støtte sjenerte barn i lek, samt deres bevissthet om viktigheten av å sitte på gulvet sammen med barna er i tråd med forskning på feltet (Drugli, 2018; Kibsgaard, 2018). «Affektiv inntoning» er i denne sammenheng sentralt, da det gir mulighet til å oppfatte og dele andre menneskers opplevelser (Stern, 1985, sitert i Lund, 2004, s. 92). Samtlige informanter belyser betydningen av å tone seg inn på sjenerte barn ved å være nær dem i lek og samspill, noe som tyder på at de både utviser faglighet i sin praksis, samt at de er bevisst betydningen av inntoning på sjenerte barns følelser, opplevelser og erfaringer. Mye kan dermed tyde på at sjenerte barn møtes med en likeverdig holdning og som subjekt i relasjonen med de ansatte (Bae, 2007; Schibbye & Løvlie, 2017). Etersom forskning viser at subjekt-subjekt relasjonen styrker barns selvtillit (Bae, 2007), er det rimelig å anta at informantenes praksis fører til økte muligheter for deltakelse i lek for sjenerte barn, da voksenrollen tydelig byr på støtte i leken, noe som kan ha innvirkning på sjenerte barnets tro på egne evner. Slike samspillsmønstre gir rom for at sjenerte barns stemme skal ha like stor plass og gis like stor rett til å uttrykkes i fellesskapet som andre barn. Informantenes beretninger om sensitivitet og anerkjennelse ovenfor sjenerte barn understøttes av Lund (2004, s. 110), som løfter frem betydningen av voksenrollen for at sjenerte barn skal tørre å utfordre seg selv i sosialt samspill. Det er rimelig å anta at å møtes som et likeverdig subjekt i møte med de ansatte i barnehagen vil kunne føre til bedre selvtillit hos sjenerte barn, da subjekt-subjekt relasjonen legger økte forutsetninger for at barnets opplevelsesverden anerkjennes, noe som kan tenkes å bidra til økt tro på egen verdi og kompetanse.

Mens informantene på den ene siden virket opptatt av å anerkjenne sjenerte barns livsverden og ha like stort fokus på dem som andre barn, viste analysen på den andre siden at dette var utfordrende for de pedagogiske lederne. Til tross for barnehagelovens (2005, §41) anmodning om at pedagoger skal forebygge tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø, viser forskning at sjenerte barn ofte forsvinner i en hektisk barnehagehverdag (Lund, 2012; Keogh, 2003; Rubin, 1982, sitert i Coplan et al., 2011). Analysen stemmer overens med forskningen; alle informantene fortalte at sjenerte barn til tider fikk mindre oppmerksomhet

fra de ansatte. Samtidig var det tydelig at informantene ønsket å vie mer tid og oppmerksomhet på sjenerte barn, og at de ønsket å forebygge at disse barna skulle oppleve ensomhet og mistriivsel i barnehagen. Det foreligger derfor her et spenningsfelt i materialet; de pedagogiske lederne fremhever tematikken som viktig, men peker likevel på at sjenerte barn ofte blir gjenstand for mindre oppmerksomhet enn andre barn.

Cain (2013, sitert i Ogden, 2015, s. 169) sin betoning av utadvendthet som et oppdragsideal i det moderne samfunn er her av særlig relevans. Hennes perspektiv kan ses i tråd med Frønes (2008, s. 11), som hevder at utadvendthet blir en stadig viktigere egenskap i utdannings- og arbeidsliv. Disse perspektivene kan til dels ses igjen i analysen; utadvendte barn som er kontaktsøkende blir ofte gjenstand for mer oppmerksomhet enn sjenerte barn. At sjenerte barn risikerer å forsvinne i hverdagen kan føre til at disse barnas stemme i fellesskapet svekkes - deres livsverden blir ikke anerkjent på lik linje med resten av barnegruppa. Disse synspunktene kan ses i sammenheng med synet på barn som objekt, hvor noen barns opplevelser, erfaringer og atferd møtes med mindre respekt enn andre barns (Bae, 2007; Schibbye & Løvlie, 2017). Det kan her trekkes paralleller til de ansattes barnesyn; hvordan barnet defineres får betydning for hvordan de møtes og hvilken omsorg de mottar (Johansson, 2016, s. 56). Dersom sjenerte barn defineres som mer selvgående, mindre kontaktsøkende og mer introverte, slik analysen til dels viser, er det rimelig å anta at sjenerte barn møtes med mindre positiv støtte i hverdagen enn andre barn. Det kan tenkes at å møte sjenerte barn og utadvendte barn på ulikt vis gir et signal om at det er utadvendte og høylytte barns erfaringer og kunnskaper som har en ledende stilling i barnefellesskapet. Slike holdninger vil kunne føre til at sjenerte barns selvtillit svekkes, da de gjerne opplever at deres atferd, opplevelser og meninger ikke får plass i lek og fellesskap.

At sjenerte barn risikerer å få mindre fokus i barnehagehverdagen ble av noen informanter begrunnet med at det var mange ressurskrevende barn som tok de ansattes oppmerksomhet i leken. Barnehagehverdagens begrensede tid og ressurser og barnas kamp om de ansattes oppmerksomhet gjenspeiles i datamaterialet. Ser man informantenes uttalelser opp mot Lund (2012, s. 14) sin fremstilling om oppmerksomhetskamp i hverdagen, er det rimelig å anta at dette kan være en grunn for at sjenerte barn ikke blir sett i samme grad. I forlengelsen av dette trakk samtlige informanter frem at sjenerte barn ofte har en lek som oppleves som trygg for dem, og at barna ofte leker alene i den trygge leken- stille og rolig. Er det rimelig å anta at sjenerte barn forsvinner i en hektisk hverdag fordi pedagogene assosierer deres atferd med ro



og orden, slik Coplan et al. (2011, s. 945) hevder? Det kan tenkes at en slik holdning svekker synet på sjenerte barn som subjekt med individuelle behov i møte med både voksne og jevnaldrende.

I forlengelsen av dette kan voksne som rollemodeller trekkes frem (Størksen, 2018, s. 93). Etersom det i rammeplanen er den pedagogiske lederens ansvar å lede det pedagogiske arbeidet i tråd med faglig skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16), er det rimelig å anta at de øvrige ansatte ofte følger den pedagogiske lederens holdninger og atferd i møte med barn. Dersom de pedagogiske lederne vier mindre oppmerksomhet til sjenerte barn i lek og samspill, er det rimelig å anta at deres holdninger smitter over på de øvrige ansatte og barnegruppa. Opplever sjenerte barn at verken barn eller voksne har behov for å være sammen med dem, kan det tenkes at sjenerte barns lave tro på egne evner kan bli en selvoppfyllende profeti. Dette fordi barn speiler seg i hverandre og deres læring skjer i samhandling med andre (Ruud, 2010, s. 76). Perspektivet er i tråd med Vygotsky (1978, sitert i Saljö, 2001, s. 67) sine betraktninger om at samspill er utgangspunkt for individets tenking og læring. Sjenerte barn som i utgangspunktet er særlig sensitive for negativ vurdering og redsel for avvising vil gjennom samspill hvor deres evner og kompetanser ikke løftes frem, risikere å få flere negative tanker om egen verdi og kompetanse. Til tross for at disse betraktningene kan vise til pedagogiske leders subjekt-objekt holdning i møte med sjenerte barn, er det viktig å påpeke at slike holdninger gjerne er ubevisste, og at de fleste pedagoger har et ønske om at alle barn skal bli sett og hørt i hverdagen. Dette kommer tydelig fram i analysen. Det er likevel viktig å ta i betraktning at pedagogenes utsagn og handlinger kan ha motstridende budskap; selv om det er enkelt å uttale at sjenerte barn skal gis fokus og anerkjennelse i hverdagen, vil en praksis hvor sjenerte barn leker alene og ikke er deltakende i samspill være et uttrykk for at deres evner og kompetanser ikke er av like stor relevans som andre barns. På denne måten vil pedagogiske ledere indirekte kunne svekke sjenerte barns selvtillit. Dette da sjenerte barn er særlig avhengige av mestringsopplevelser for å kunne styrke troen på egne evner og egen verdi, slik Folkman og Svedin (2004, s. 37) påpeker.

Informant A trekker imidlertid frem et interessant aspekt da hun peker på at barnehagelærerutdanningen i liten grad har temaet «sjenanse» og «sosialt tilbaketrukne barn» på den faglige agendaen. I tillegg blir det av samtlige informanter poengtert at fagområder med vekt på språk og skoleforberedning ble viet mye oppmerksomhet i hverdagen, og at spesialpedagogiske tema ofte ble underkommunisert. Dette kan tyde på at

sjenanseproblematikken per dags dato fortsatt blir gjenstand for lite oppmerksomhet og må vike for andre tematikker og fagområder både i utdanningssystemet og i arbeidslivet. Man kan stille spørsmål ved hvordan pedagogiske ledere i barnehager skal være bevisste på og anerkjenne sjenerte barns atferd dersom denne problematikken nærmest er fraværende i studieløpet. Det er rimelig å anta at en utbredt holdning om sjenanse som mindre viktig enn andre temaer i pedagogikken vil kunne svekke sjenerte barns mulighet til å bli anerkjent og sett i fellesskapet. Dersom ovennevnte perspektiver signaliserer de dominerende holdningene ovenfor sjenanse i samfunnet, kan det stilles spørsmål omkring hvorvidt disse barna å få styrket sin selvtillit i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

### **5.1.3 Organisatoriske og strukturelle rammer**

Å undersøke hvordan barnehagemiljøet tilrettelegges for å fremme sjenerte barns selvtillit dreide seg i tillegg til det psykososiale miljøet, også om organisatoriske, strukturelle og fysiske rammer. For sjenerte barn hevder Drugli (2018, s. 229) at det er viktig å inneha gode rutiner og god struktur i hverdagen, da dette er sentrale faktorer for at sjenerte barn skal oppleve hverdagen forutsigbar. Dette kan ses i sammenheng med Øverland og Bru (2016, s. 54), som peker på at gode rutiner og regler demper stress og bekymring. I lys av dette kan Lazarus (1999, s. 58) sine betraktninger omkring stress og angst trekkes frem; følelser av angst og stress oppstår lettere hos barn med svak tro på egne evner. I lys av denne forskningen kan man trekke konklusjoner om at gode strukturelle rammer er vesentlig for sjenerte barns selvtillitsbygging, og for at de skal ha mulighet til å oppleve leken som en arena hvor stress reduseres heller enn forsterkes.

Det er tydelig at informantene er bevisst det faktum at de ansatte må strukturere barnehagedagen for forutsigbarhet og trygghet. Her trekkes små grupper, skjerming av lek og mange voksne som er deltakende i barnas lek frem. Informantenes beretninger om hvordan inndeling i mindre grupper med de ansatte tett på barna var positivt for de sjenerte barnas deltakelse i lek kan ses i lys av Vygotsky (1978, sitert i Ruud, 2010, s. 76) sin teori om «den nærmeste utviklingszone». Det er tydelig at informantene har evne til å kartlegge barnets ressurser og utfordringer i lekesituasjoner, og ved hjelp av den voksne som et «støttende stillas» hjelpe sjenerte barn til å strekke seg til å nå et høyere nivå i leken (Bruner, 1986, sitert i Ruud, 2010, s. 76). Dette kom blant annet til syne i informant A sin praksisfortelling om hvordan et sjenert barns sosiale kompetanse, fordyping i lek og trivsel i sosiale samspill ble

styrket gjennom at de ansatte tok tak i barnets interesse for biler og videreutviklet denne kompetansen. Informantens perspektiv kan ses i sammenheng med Evertsen- Stanghelle (2018, s. 103) sine utsagn om strukturelle rammer i barnehagen; det er rimelig å anta at pedagogiske ledere som tilrettelegger leken i små grupper med høy voksentetthet, sørger for mer oppmuntring og sensitivitet ovenfor barnas atferd og følelser. Dette kan gi sjenerte barn større muligheter for å nå sine potensialer i leksituasjoner. Gjennom gode strukturelle og organisatoriske rammer er det rimelig å anta at sjenerte barn vil utvikle større selvtillit, fordi rammene gir forutsetninger for flere mestringsopplevelser da subjektive behov møtes av tilstedeværende voksne.

Samtidig kan det stilles spørsmål ved hvorvidt de strukturelle rammene i dagens barnehage er optimale for trygghet, trivsel og god kvalitet for sjenerte barn. Forskning viser at høy voksentetthet, små barnegrupper og evne til å se det individuelle barnet er sentrale faktorer for å opprettholde god kvalitet (Boyd et al., 2005, s. 11). Disse faktorenes betydning understøttes av Løkken og Martinsen (2018, s. 138) som peker på at personalet er ansvarlige for å tilrettelegge for et godt fysisk og psykososialt miljø i lek og fellesskap. Samtidig peker utdanningsforbundets leder Steffen Handal (2021) på at sykefraværet i koronatiden har skapt kapasitetsutfordringer i barnehagene, noe som kan tyde på at barnehagens bemanningsnorm slik den kommer til uttrykk i barnehageloven ikke alltid overholdes (Barnehageloven, 2005, §26). Handals (2021) uttalelser kan ses i sammenheng med informantenes beretninger, som peker på at høy personalmangel var en utfordring både før- og under koronapandemien. Dette reflekterer et spenningsfelt i studien. Opplever sjenerte barn tilstedeværende voksne, små barnegrupper og mulighet for å bli sett i én-til-én relasjoner med de ansatte i dagens barnehagehverdag?

Høy voksentetthet og stabilt personal løftes av informantene frem som viktige faktorer for å overholde god kvalitet i barnehagen, men informantene gir uttrykk for at den lave bemanningen til tider går ut over kvaliteten på barnehagetilbudet. Dette understøttes av Greve (2018, s. 395) og Doll et al. (2004, s. 12) som peker på at store barnegrupper og få ansatte fører til kontroll og overvåking. Dette går på bekostning av de ansattes mulighet til god omsorgsyttelse, initiering til- og deltakelse i samspill med barna, samt byr på færre positive interaksjoner med de ansatte i løpet av en dag (Greve, 2018; Doll et al., 2004). Det er rimelig å anta at barns sjenerte barns muligheter til å møte voksne som har tid til å sette seg ned med dem, støtte dem og hjelpe dem inn i lek, blir svekket i en slik hverdag. Dette fordi det krever

mye ressurser, god arbeidsflyt og overkommelig arbeidsmengde for å kunne fordype seg i- og støtte sjenerte barn inn i lek, noe informantens beretninger viser at ofte er vanskelig. En praksis hvor de strukturelle rammene er preget av lav og ustabil bemanning over tid, vil kunne være ødeleggende for sjenerte barns selvtillit, da forskning viser hvor viktig deltakelse i lek er for barns selvfølelse, selvtillit og identitet (Kibsgaard, 2018; Lillemyr, 2011). Etersom Porter (2014, s. 183) sin beskrivelse av god selvtillit innebærer å bli forstått og bekreftet av mennesker som er viktige for en, vil selvtillit dermed kunne svekkes hvis de strukturelle rammene tilsier at sjenerte barn har få positive interaksjoner med de ansatte i løpet av dagen. Sjenerte barn gis dermed ikke nok erfaringer med at deres verdi og kompetanse fremmes, og gis dermed heller ikke forutsetninger for deltakelse i den mest sentrale delen av det å være barn - den livsviktige leken.

## **5.2 Hvilken betydning har voksenrollen for økt deltakelse i lek for sjenerte barn?**

### **5.2.1 Trygghet, tilknytning og relasjonsbygging**

For at sjenerte barn skal ha mulighet til å utvikle sin selvtillit og tørre å utforske lek med jevnaldrende er det viktig at de opplever de voksne i barnehagen som en sikker havn og trygg base (Hoffman et al., 2006, s. 1019). Dette kan ses i lys av Kibsgaard (2018, s. 358) som hevder at barn kun opplever en følelse av flyt og hengivenhet i leken når de føler seg trygge. I denne sammenheng er barn-voksen relasjon av avgjørende betydning, og kan ses i sammenheng med begrepet «tilknytningsbasert pedagogikk» (Evertsen- Stanghelle (2018, s. 104). I analysen var det tydelig at temaene «trygghet» og «tilknytning» engasjerte informantene, og deres beretninger gjenspeiler at det er stort fokus på tilknytning og trygghet som forutsetning for trivsel og selvtillitsbygging hos sjenerte barn. Informant B og C sine beskrivelser av ekstra lang tilvenningsfase, med fokus på god overgang mellom hjem og barnehage, gjenspeiler hvordan barnehagen kan overta omsorgsfunksjonen til foreldre og etterhvert fungere som den sekundære basen i barnets liv. Dette er noe informantene mente styrket sjenerte barns muligheter for en trygg og god overgang til barnehagen, med muligheter for lek, utvikling og læring. Deres beretninger er i tråd med Drugli (2018, s. 59) som hevder at pedagogers sensitivitet ovenfor barns signaler vil føre til trygg tilknytning. I forlengelsen av dette kan trygghetssirkelen trekkes frem, da denne gir økte forutsetninger for å forstå barns behov for støtte og utfordring (Hoffmann et al., 2006, s. 1023). Alle informantene hevder at

dette var en sentral modell i barnehagen, og blir brukt for å øke faglig refleksjon omkring arbeid med trygghet, tilknytning og lek. Pedagogene er bevisst hvordan modellen kunne brukes for å støtte sjenerte barn til utforskning og deltakelse i lek. Det faktum at alle informantene løfter frem modellen som et naturlig inventar på avdelingen og belyser betydningen av at alle ansatte setter seg inn i denne, viser at sjenerte barn har gode forutsetninger for å møte omsorgspersoner som har kunnskap og erfaring med hvordan trygghet og tilknytning kan fremmes som forutsetning for deltakelse i lek.

Informantenes uttalelser om å fungere som en «trygg base» og «sikker havn» for sjenerte barn vil gir barna forutsetninger for at deres behov møtes, noe som gjør det lettere for barna å ta «ladepauser» i leken. Gjennom å oppleve at de ansatte utfordrer og støtter sjenerte barn inn i leken med jevnaldrende, vil sjenerte barn gjerne kunne utvikle sin selvtillit med tanke på å være en attraktiv lekepartner med verdifulle egenskaper. Barnet vil utvikle sin mestringstro og vil ha forutsetninger for bedre sosial tilpasning (Bandura, 1997, sitert i Lazarus, 1999, s. 58). De ansattes tilstedeværelse er viktig for at sjenerte barn skal fordype seg i leken og komme inn i flytsonen (Csikszentmihalyi, 1996, sitert i Kibsgaard, 2018, s. 358). Gjennom en opplevelse av hengivenhet og flyt i leken, er det rimelig å anta at barnas sosiale kompetanse og mestringstro øker, noe som gjerne gjør at barnas motivasjon for leken overstiger deres redsel for negativ vurdering. Via informantenes engasjement og faglige tyngde omkring betydningen av tilknytning og trygghet, er det rimelig å anta at barn gis gode muligheter for å styrke sin mestringstro, kunne gi seg hen i lek og oppleve seg selv som en attraktiv lekepartner med viktige egenskaper. Dette vil igjen styrke sjenerte barns selvtillit.

Til tross for informantens kunnskap og erfaringer knyttet til trygghet, tilknytning og barn-voksen relasjon, er det interessant å bite seg merke i at dialogen om disse temaene i møte med sjenerte barn til tider var preget av utfordringer. Begrep som «tidkrevende», «frustrerende» og «ressurskrevende» ble brukt. Informantenes uttalelser understøttes av Drugli (2012, s. 80), som peker på at det kan være vanskeligere å oppnå en positiv relasjon med stille barn, og at følelser av frustrasjon kan oppstå. Dette kan tyde på at informantene kan oppleve arbeidet med trygghet, relasjonsbygging og tilknytning i møte med sjenerte barn slitsomt og til tider krevende. Møtes sjenerte barn med en negativ innstilling, preget av irritasjon og frustrasjon for å være lukket, reservert og stille, er det mulig å forstå hvorfor barn-voksen relasjonen blir utfordrende. Til tross for frustrasjon og oppgitthet i møte med sjenerte barn, er betydningen av å være relasjonskompetent sentralt (Drugli, 2012, s. 46). Samtlige informanter bringer selv

opp begrepet «relasjonskompetanse» i forhold til relasjonsbygging med sjenerte barn, noe som tyder på at de er bevisst på de ansattes ansvar for- og kontroll over egen kommunikasjon og atferd.

Det er imidlertid grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt det kan tenkes at å utvise relasjonskompetanse i *teorien* kan virke enkelt, men at det i *praksis* gjerne er mer utfordrende. Dette gjenspeiles i informant A sine uttalelser, som peker på at hun synes det kan være lettere å skape gode relasjoner med barn som koser og klemmer og uttrykker glede ovenfor relasjonen med den ansatte. Hun uttrykker at samspillet med disse barna ofte blir oppfattet som mer givende enn med sjenerte og innesluttede barn. Dersom barna på avdelingen gis ulike forutsetninger for å møte varme og støttende voksne, vil praksisen gå imot rammeplanens krav om at barnehagen skal tilrettelegge for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet som grunnlag for trivsel, glede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Det er rimelig å anta at dette blir en negativ spiral for sjenerte barn; de barna som hadde trengt ekstra omsorg og støtte får gjerne mindre av det, mens de barna som er trygge og robuste får ytterligere støtte og trygghet i hverdagen. Sjenerte barn, som i utgangspunktet er ekstremt opptatt av hvordan andre vurderer dem, vil gjennom en slik praksis kunne bli enda mer usikker på egen kompetanse og verdi. Dette belyser hvordan den asymmetriske relasjonen mellom barn og pedagoger kan føre til at makt brukes i negativ forstand (Drugli, 2012, s. 46). Informant A har likevel evne til å se seg selv utenfra, ved å peke på at det kan være skamfullt å oppleve mindre gode relasjoner med sjenerte barn versus mer utadvendte barn. Det faktum at man kan se kritisk på egen praksis kan tenkes å være grobunn for vekst, utvikling og endrede holdninger - her i møte med sjenerte barn.

Det kan se ut til at relasjonsbygging, trygghet og tilknytning med sjenerte barn er et tema preget av mange lag og nyanser. På den ene siden er det rimelig å anta at pedagogene ønsker å møte sjenerte barn med et barnesyn som dreier seg om å se barnet som medmennesker (Johansson, 2016, s. 56). Dette vil kunne sikre at sjenerte barn blir møtt med holdninger som uttrykker omsorg og respekt. På den andre siden kan det tenkes at dette er vanskelig i praksis, da pedagoger gjerne trekkes mot barn som er umiddelbare og som utviser positiv atferd og følelser ovenfor en. Ved at pedagoger til tider opplever flere utfordringer enn muligheter i møte med sjenerte barn, er det rimelig å anta at disse barna opplever færre interaksjoner med de ansatte enn andre barn. Dette vil igjen kunne være hemmende for sjenerte barn, som ofte er

mer avhengig av voksenstøtte for å utvikle et positivt bilde av seg selv og oppleve mestring i sosiale samspill (Lund, 2004, s. 99).

### **5.3.2 Voksenrollen i lek**

Ifølge rammeplanen er leken barnets viktigste sosialiseringsarena, og de ansatte trekkes frem som viktige ressurser i arbeidet med å inkludere barn i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Betydningen av voksenrollen i barns lek kan ses igjen i forskning, hvor personalets støtte og tilrettelegging av lek er viktig for barns vennsksrelasjoner (Greve, 2018; Løkken & Martinsen, 2018). Å ha evne til dette stiller imidlertid krav til at personalet forstår og tolker relasjoner og samhandling barna imellom, samt oppfatter når barna trenger assistanse i leken (Ruud, 2010, s. 77). Informantene hevdet at gjennom voksnes tilstedeværelse i leken ville sjenerte barn gis mulighet til økt sosial kompetanse, økt mestring, samt bedre selvtillit. Dette ville igjen gi sjenerte barn gode muligheter for fellesskapsopplevelser med jevnaldrende.

Selv om voksenrollen ble trukket frem som avgjørende for sjenerte barns deltakelse i lek av informantene, var det likevel ulike perspektiv på hvordan de ansatte skulle delta i barns lek. Ruud (2010, s. 77) belyser nettopp dette: Å delta i barns lek byr på utfordringer angående når og hvordan man skal delta og gripe inn i lek. Noen informanter mener at den voksnes deltakelse er avgjørende for å støtte sjenerte barn i leken, mens andre mener at det er lettere å se barns behov dersom man som voksen heller er en støttespiller på sidelinja. Informant D peker på betydningen av voksenstyrt lek, noe hun mente ga større forutsetninger for å utvikle sjenerte barns selvtillit og sosiale kompetanse. Dette understøttes av Ogden (2015, s. 85), som peker på at pedagoger har en viktig rolle for å utvikle barns sosiale kompetanse og selvtillit. Slike synspunkt kan ses i tråd med Lund (2004, s. 110), som belyser at den voksne i leken kan utfordre barna til å tørre litt mer og strekke seg litt lenger enn tidligere.

Informant B løfter også frem viktigheten av å være delaktig i barns lek, da sjenerte barn ofte risikerer å få en følgende rolle eller en rolle med mindre status. Flaten (2010, s. 137) sin forståelse av begrepet «sosialt lim» kan her belyses; å oppleve seg som et likeverdig medlem i ei gruppe vil fremme god samspillsdynamikk. Det er rimelig å anta at en voksen som er delaktig i lek har større muligheter for å klare å fange opp sjenerte barns signaler, hjelpe til i konkrete problemløsningssituasjoner og samarbeidssituasjoner, samt støtte sjenerte barn til økt

selvhevdelse. Dette kan bidra til at sjenerte barn i større grad tør å hevde sine meninger og etter hvert oppleve seg som et mer likeverdig medlem av gruppa. Greve (2018, s. 395) sine betraktninger omkring voksnes interaksjon og medvirkning i barns lek er her av særlig relevans. Gjennom denne involveringsformen kan det tenkes at pedagogene opplever seg nær barna både fysisk og psykisk, og på den måten møter barna som medmennesker (Johannsson, 2016, s. 69). Det kan tenkes at deltakende voksne i leken dermed vil ha positiv innvirkning på sjenerte barns selvtillit, da mestringsopplevelser i samspill med jevnaldrende kan føre til at barna opplever seg sett og bekreftet av viktige mennesker i deres liv.

Samtidig som voksenstyrt lek understøttes av forskning (Greve, 2018; Løkken & Martinsen, 2018; Plischewski, 2018), løfter informant A imidlertid frem et interessant perspektiv. Hun hevder at voksenstyrt lek i mange tilfeller preges av store barnegrupper og lav voksentetthet, noe som ofte kan føre til at leken i stor grad blir gjenstand for konflikter og «brannsløkking». Her kan Greve (2018, s. 395) sine betraktninger omkring involvering i lek trekkes frem; det er rimelig å anta at lek med mange barn og få voksne blir en form for overvåking, hvor regler og kontroll blir viktigere enn verdien av samspillet mellom barna. Dette kan reflektere aspekter av utfordringene ved inkludering av sjenerte barn som kom frem i analysen. Informantene gir uttrykk for at aktivt deltakende voksne i lek vil fremme sjenerte barns mestring og inklusjon. Analysen gjenspeiler på sin side at balansen mellom ekskludering og inkludering i arbeidet med sjenerte barn i lek er krevende. Dette da deltakende voksne ofte er særlig attraktive i lek, noe informant A og D belyser. Dette fører til at mange barn strømmer til, og kan gjøre leken mer uoversiktlig og utrygg for sjenerte barn. Dersom leken i større grad går over til at den voksne blir overvåkende, vil regler og kontroll dominere, og barnesynet «de voksne vet best» (Johannsson, 2016, s. 69) har lett for å bli gjeldende. Følgen er at fokuset på enkeltbarn og samspillet mellom barna gjerne forsvinner. Den voksenstyrte leken, som i utgangspunktet skulle gi sjenerte barn økte muligheter til deltakelse, vil heller føre til at den voksne ikke evner å støtte opp under barn-barn relasjonene, da dette overskygges av faktorer som organisering, regler og konflikter. Slike prosesser kan knyttes til Haug (2014, s. 12) som peker på at inkludering og deltakelse kan være utfordrende i praksis; pedagogene har et ønske om å fremme deltakelse for sjenerte barn, men praksis stemmer gjerne ikke overens med barnets opplevelse av hva som er viktig for å oppleve seg som et likeverdig medlem av fellesskapet. Det kan dermed tenkes at pedagogiske lederes ønske om inklusjon heller bidrar til økt eksklusjon for sjenerte barn. Slike prosesser viser hvor komplekst sammenhengen mellom sjenanse og deltakelse kan være i praksis.



### 5.3.3 Mestring i lek og hverdag

Flere forskere peker på sammenhengen mellom mestring og økt selvtillit hos barn, da mestringsopplevelser gir forutsetninger for sosial aksept og færre depressive symptomer (Miller & Coll 2007; Ruud, 2010). Porter (2014, s. 176) løfter også frem verdien av mestring for høy selvtillit, og peker på at mestringsopplevelser kan føre til robusthet og tro på egne evner. Ettersom livsmestring og psykisk helse har blitt en større del av barnehagens verdigrunnlag, er det viktig at de ansatte i barnehagen klarer å bidra til barnas livsglede, mestring og opplevelse av egenverd (Plischewski, 2018, s. 38). Et fellestrekk hos alle informantene i analysen var sammenhengen mellom mestring og økt selvtillit hos barn med sjenanse. De ga uttrykk for hvor viktig barnehagen og de første leveårene var for barnets opplevelse av livsmestring, og ga mange eksempler på hvordan man kunne øke barnets selvtillit i takt med å gi dem mestringsopplevelser i hverdagen. Det var overraskende å oppleve hvor innsiktsrike og standhaftige pedagogene opplevdes da de fortalte om hvordan de kunne støtte sjenerte barn til mestring. Her ble det trukket frem at å gjøre sjenerte barn attraktive lekepartnere, gi dem høystatus roller i leken, samt gi dem oppgaver som var ekstra stas ville gi dem mestring i hverdagen.

Den pedagogiske praksisen informantene belyser kan ses i lys av sosiokulturell teori, hvor fokuset ligger på at barn lærer og forstår verden på den måten omgivelsene tillater og oppmuntrer (Saljö, 2001, s. 67). Ved at informantene i studien er bevisst betydningen av å oppmuntre til- og tilrettelegge for mestringsopplevelser i hverdagen, er det rimelig å anta at sjenerte barn opparbeider tro på at de kan klare utfordringer og får økt tro på egne evner og ressurser. Informantenes uttalelser om hvordan man kan bruke mestring i hverdagslige situasjoner som forutsetning for økt selvtillit, er i tråd med Porter (2014, s. 176) sine betraktninger om utvikling av god selvtillit; innehar barna ferdigheter som betyr noe for dem og for omgivelsene, vil selvtilliten forsterkes. Selv om informantene har ulike måter å arbeide med mestring og barn-barn relasjoner i forhold til sjenerte barn, viser analysen at de har god innsikt, erfaringer og kunnskap omkring hvordan de kan snu sjenerte barn mot resten av barnegruppa.

Til tross for pedagogenes kunnskaper om viktigheten av mestring for økt selvtillit, var det interessant å få innblikk i informantenes beretninger om hvor vanskelig mestring i barn-barn relasjoner og vennskapsdanning kunne være i møte med sjenerte barn. Dette kan forstås i lys av Lazarus (1999, s. 58) og Banduras begrep «self-efficacy». Det er rimelig å anta at sjenerte

barn går inn i lek og samspill med lavere «self-efficacy» enn andre barn, noe som kan forklare hvorfor det kan være utfordrende for pedagogene å få til et fruktbart samspill mellom barna. Samtlige informanter peker på at frileken som regel ble avgrenset i mindre grupper og områder, noe som skulle sørge for bedre gruppesamspill og mestringsopplevelser for sjenerte barn. Til tross for denne organiseringen blir sjenerte barns deltakelse i lek stadig en utfordring. Informant A og B belyser dette ved å gi eksempler på at til og med i små grupper med tilstedeværende voksne kunne sjenerte barn risikere å havne utenfor leken, eller trekke seg unna samspillet mellom de andre barna. Disse funnene kan ses i tråd med Haug (2014, s. 13) sine betraktninger omkring ekte deltakelse; dersom sjenerte barns lave selvtillit gjør at de trekker seg unna lek og sosialt samspill, vil de ikke få nytte av det samme fellesskapet som resten av barnegruppa, og heller ikke ha mulighet til å bidra inn i fellesskapet. Informantenes beretninger omkring vansker med mestring og barn-barn relasjoner i møte med sjenerte barn samsvarer med forskning på feltet, som peker på at sjenerte barn ofte forholder seg passiv og observerende i lek hvor det ikke føler seg trygt (Coplan et al., 2017; Flaten, 2010). At barn-barn relasjoner og gruppesamspill også var utfordrende i mindre grupper med høy voksentetthet var et overraskende funn, da forskning peker på at disse faktorene skal føre til forutsigbar og trygghet (Boyd et al., 2005; Evertsen- Stanghelle, 2018). Det er rimelig å anta at å få til gode samspills- og fellesskapsopplevelser i møte med sjenerte barn gjerne er mer komplekst enn antatt, og at pedagogiske ledes oppfatninger om hva som fremmer gode samspillsopplevelser viker fra barnas egne oppfatninger av dette.

Et aspekt som var særlig interessant angående utfordringer og muligheter for sjenerte barns deltakelse i lek var informant B sine beretninger om bruken av svakt kodet materiell. Hun peker på at svakt kodet materiell hadde vært et verdifullt verktøy for å gjøre sjenerte barn mer deltakende i lek med jevnaldrende. Hun bringer frem et aspekt som gjerne blir oversett i arbeidet med deltakelse og gruppesamspill; det ikke er nok at barna blir satt sammen på ei gruppe eller på et rom for å leke. Dersom barna ikke deler felles oppmerksomhet vil ikke dynamikken kunne karakteriseres som et samspill. Hennes betraktninger kan ses opp mot begrepet «praksisfellesskap» (Wenger, 1998, sitert i Løkken & Martinsen, 2018, s. 137). Barna må i leken ha et gjensidig engasjement, felles virksomhet og et delt repertoar for å kunne karakteriseres som et praksisfellesskap, noe informant B gir uttrykk for var særlig utfordrende med sjenerte barn. Bruken av svakt kodet materiell bød dog på en «magiopplevelse» og delt oppmerksomhet mellom barna, hevdet informanten. Her ble ikke barnas lekekompetanse med dukker, duplo, biler o.l. relevant. Det faktum at ingen av barna

hadde noen gitte forutsetninger i møte med svakt kodet materiell, ga større muligheter for at det sjenerte barnet skulle mestre leken og oppleves som en likeverdig deltaker.

Det er rimelig å anta at informanten i stor grad har evne til å se muligheter fremfor utfordringer i samspill hvor sjenerte barn er involvert. Ved å være kreativ og standhaftig gir sjenerte barn mulighet til direkte engasjement i aktiviteter som oppleves meningsfylt, noe som vil fremme sjenerte barns mulighet til deltakelse i leken ut fra Haug (2014, s. 13) sine prinsipper. Informant B sine beretninger om hvordan sjenerte barn kan oppleve økt mestring og deltakelse er i tråd med Meld. St. 6. «*Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*», som peker på at alle barn skal oppleve en naturlig plass i barnefellesskapet (Meld. St. nr. 6 (2019-2020), s. 11). Det faktum at informanten forteller at bruken av svakt kodet materiell ga forutsetninger for fellesskap mellom det sjenerte barnet og resten av barnegruppa, gjør det rimelig å trekke konklusjoner om at bruken av dette verktøyet frembringer en følelse av å mestre leken hos sjenerte barn. Det kan tenkes at dette blir en positiv spiral for det sjenerte barnet; å oppleve mestring og deltakelse i lek vil fremme barnets selvtillit og selvfølelse, noe som er i tråd med forskning på feltet (Kibsgaard, 2018; Lillemyr, 2011). Økt selvtillit vil igjen kunne påvirke det sjenerte barnets mulighet til å delta i andre former for gruppesamspill med andre leketema.

## **5.4 Kompetanse og samarbeid i møte med sjenerte barn**

### **5.4.1 Tidlig innsats**

Tidlig innsats blir løftet frem av informantene som et viktig prinsipp, og beskrives som et av de mest effektive tiltakene for barn med atferdsvansker (Ogden, 2015; Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Når det gjelder tidlig innsats er alle informantene enige om at det er viktig å legge inn tiltak tidlig i utviklingsløpet. Det er likevel ulike synspunkt på hvordan tiltakene skal settes i gang. Samtlige informanter peker på at sjenerte barn kan kreve hjelp og ressurser utenfra. Det faktum at informant B og D ofte kontakter PPT og ressursteam for råd og veiledning ved bekymring omkring sjenerte barn kan tenkes å ha positiv innvirkning på sjenerte barns selvtillit, sosiale kompetanse og inklusjon i fellesskapet. Dette da ressurspersoner med faglig bakgrunn og kompetanse på området blir verdsatt i arbeidet med sjenerte barn. Det kan tenkes at en slik tankegang synliggjør at informant B og D opplever sjenanse som et hemmende karaktertrekk hos barn. Slike synspunkt kan ses i lys av Korem

(2016, s. 140), som peker på at pedagogers oppfatning av sjenanse som et negativt karaktertrekk vil gi barna større muligheter for å få hjelp. Ved at informant B og D søker råd og hjelp fra eksterne instanser er det rimelig å anta at de er bevisst sitt ansvar for å hjelpe sjenerte barn. De er særlig reflekterte vedrørende ressursteam og spesialpedagogers kompetanse i møte med disse barna, noe som gjør det rimelig å anta at pedagogene tar sjenerte barns atferdsvansker på alvor. Deres praksis legger føringer for at rammeplanens krav om barnehagen som forebyggende og helsefremmede arena blir ivaretatt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Ved at sjenerte barn i møte med kompetente fagfolk gis muligheter for tidlig å utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter, vil barna kunne sikres adekvat utvikling og ha større muligheter for deltakelse i lek og fellesskap.

Ogden (2015, s. 85) hevder imidlertid at barnehageansatte selv har gode muligheter for å utjevne sosiale forskjeller og bryte uheldige utviklingsmønstre i barnehagens hverdag. Hans betraktninger kan ses i tråd med rammeplanen: «personalet må arbeide målrettet med å inkludere barn som trenger ekstra støtte og oppfølging i det allmennpedagogiske tilbudet for å sikre god utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Informant A og C har i motsetning til informant B og D et tydelig fokus på allmennpedagogiske tiltak i barnehagehverdagen fremfor å søke råd og veiledning fra eksterne instanser. Informantene gir uttrykk for at det som regel ble brukt eksterne instanser til veiledning i arbeid med utagerende barn. En slik tankegang kan gi inntrykk av at informantene ikke vurderer vansker omkring sosial tilbaketrekning som like viktige som utagerende vansker. På den ene siden er det rimelig å anta at informantenes beretninger kan kyttes til en «vente- og- se» holdning (Fandrem & Roland, 2013, s. 24), noe som vil kunne svekke sjenerte barns mulighet til å oppleve mestring, trivsel og økt tro på egne evner i barnehagen. På den andre siden er informantene reflekterte med hensyn til hvordan den allmennpedagogiske praksisen kan være like verdifull for sjenerte barn som hjelp fra eksterne instanser. Deres uttalelser kan dermed tolkes som at de gjennom strukturert arbeid med relasjonsbygging, tilknytning og inkludering gir sjenerte barn gode muligheter for økt selvtillit og deltakelse i lek, selv om de velger å ikke søke ressurser fra eksterne instanser.

Informant A bringer imidlertid frem et nytt aspekt i denne forbindelse når hun peker på at hun synes det er vanskelig å vite når og hvordan man melder opp barn til PPT. Hun hevder dog at oppmelding til PPT kan være nødvendig i møte med sjenerte barn. Her kan Roland et al. (2016, s. 166) sine betraktninger om tidlig innsats trekkes frem; pedagogene må ha kunnskap

om henvisning og henvendelse til eksterne instanser for å kunne tilby rett hjelp til barn som trenger ekstra oppfølging. Informantens uttalelser gir uttrykk for at hun har manglende henvisningskompetanse. Det er rimelig å anta at pedagogiske ledes manglende kompetanse på oppmelding eller frykt for å melde opp for «små» vansker kan føre til at pedagoger velger å la være å melde opp barn som trenger støtte og ekstra ressurser i hverdagen. Dette vil kunne få konsekvenser for sjenerte barn som ikke får den hjelpen de har behov for. Samtidig utviser informanten evne til å stille seg kritisk til egen praksis og reflekterer over eget kunnskapsnivå. Dette signaliserer at hun tar sjenerte barn på alvor, men gir likevel grunn til å understreke betydningen av at sjenerte barn kan stå i fare for å ikke få den hjelpen de trenger dersom de ansatte ikke tar tak i problematikken.

#### **5.4.2 Kunnskap og teamarbeid**

Ifølge Løkken og Martinsen (2018, s. 139) har personalets kunnskap og kompetanse om lek, inkludering og vennsksrelasjoner stor innvirkning på sjenerte barns mulighet for deltakelse. I forlengelsen av dette kan Idsøe et al., (2016, s. 292) sine betraktninger angående kompetanse trekkes frem; å møte og forstå barn med mulige psykiske vansker sine behov kan dempe risiko for utbrenthet og overbelastning hos pedagoger. Dette er av særlig relevans i forhold til studiens resultater, hvor frustrasjon og oppgitthet hos samtlige pedagoger var sentrale faktorer i møte med sjenerte barn. Et systemrettet perspektiv i møte med disse barna er dermed viktig, da det gir økte muligheter for gode samarbeidsstrukturer, samt fremmer betydningen å se på kontekstens innvirkning på barnets vansker (Pianta, 1999, sitert i Fandrem & Roland, 2013, s. 27).

Felles for informantene var et ønske om økt kompetanse omkring sjenanse og sosialt tilbaketrukne barn. Selv om alle pedagogene pekte på at tematikken fikk mer fokus enn tidligere, var det tydelig at de fortsatt mente at kompetanseheving på temaet ofte ble satt til side. Ressurspersoner med faglig bakgrunn og kompetanse på området ble særlig verdsatt av informant B og D, som hevdet at egne erfaringer gjerne ikke var nok i møte med sjenerte barn. Deres uttalelser er i tråd med Roland et al. (2016, s. 166), som trekker frem at kompetanse, felles teoriforståelse og erfaringer med barnet bør være utgangspunkt for intervensjon. På den ene siden er det dermed rimelig å anta at sjenerte barn gis økte muligheter for gode tiltak og deltakelse i lek gjennom møte med personal og eksterne instanser med faglig tyngde. På den andre siden kan det tenkes at den tilsynelatende lave

kompetansen og fravær av oppmerksomhet på tematikken gjør at sjenanse er en type atferd som står i fare for å bli usynlig. Det er rimelig å anta at mer kursing og kompetanseheving på området ville ha ført til at flere barn som trenger ekstra ressurser i hverdagen blir fanget opp i barnehagealder, i stedet for i 8-10 års alderen, slik Kvello (2007, sitert i Lund, 2012, s. 28) peker på.

Selv om mye tyder på at kompetanse på sjenanse og sosialt tilbaketrukne barn burde stått høyere på agendaen, viser analysen at de pedagogiske lederes evne til å fremme samarbeid, refleksjon og felles forståelse i personalgruppa, vil kunne ha positiv innvirkning på arbeid med sjenerte barn. Både informant B og C understreket betydningen av at refleksjon og diskusjon i personalgruppa ville føre til at de ansatte deler av sin kunnskap og erfaring. Det kan tenkes en slik arbeidsmetode øker personalets mestringstro (Westergård, 2020, s. 3). Sjenerte barn som møter personal med stor individuell mestringstro vil kunne være avgjørende for disse barnas muligheter til å blomstre i fellesskapet - barna møter pedagoger som ikke gir opp dersom de møter motstand. Dette fordrer at den pedagogiske lederen gir rom for diskusjon og for å se personalgruppas synspunkter, noe de pedagogiske lederne i studien er tydelige på. Gjennom felles tro på at personalgruppa som helhet i møte med utfordringer som gjerne ikke er så kjent, vil utvikling av kollektiv mestringstro oppstå (Westergård, 2020, s. 4). Det kan trekkes konklusjoner om at ei personalgruppe med stor tro på sine evner vil påvirke de ansattes standhaftighet og robusthet i møte med motstand. For sjenerte barn vil dette være av avgjørende betydning, da det tydelig kommer frem både i analysen og litteraturen at disse barna ofte møtes med lavere forventinger, mer negative holdninger og mindre fokus i hverdagen.

Hva med pedagogiske ledere som opplever en mer splittet personalgruppe? Informant A peker på at det kan være utfordrende å få til en felles arbeidsmåte i møte med sjenerte barn. Dette kom særlig til syne i pedagogens praksisfortelling vedrørende kroppslig lek på avdelingen, hvor hun hadde en forståelse av at denne lekeformen var viktig for sjenerte barns deltakelse, til tross for at den brøt med avdelingens reglement. Begrepet «pedagogisk takt» kan trekkes frem i denne sammenhengen (Van Manen, 1991, sitert i Greve, 2018, s. 394). Ved at informanten involverer seg i barnets følelsesmessige opplevelse vil det være lettere å handle på «riktig» måte i møte med det sjenerte barnet. Informantens evne til å verdsette det sosiale samspillet overfor et sjenert barn som strevde i lek, fremfor reglementet om å ikke løpe inne, vil styrke barnets mulighet til inklusjon, opplevelse av deltakelse og mestring. Samtidig møtes

ikke sjenerte barn med et felles forståelsesgrunnlag dersom de øvrige ansattes forventninger til lek og samspill avviker fra informantens. Å få personalgruppa til å utfordre egne «beliefs» og kunne bruke skjønn vil dermed kunne være avgjørende for at personalgruppa skal møte sjenerte barn på et felles grunnlag (Størksen & Thorsen, 2011, s. 43).

Samtidig kan dette tenkes å være krevende, ettersom informant A gir uttrykk for at det kan være vanskelig å være nyutdannet og skulle utfordre fellesskapets regler. Selv om det i utgangspunktet er den pedagogiske lederen som har ansvaret for å planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidet med barnegruppa (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16), viser analysen at dette ikke alltid er like enkelt i praksis. Det er rimelig å anta at det å være ny i møte med en etablert personalgruppe vil kunne føre til lavere autoritet og mindre standhaftighet i egne beslutninger. Å møtes på en slik måte vil kunne føre til lav individuell mestringstro hos den pedagogiske lederen (Westergård, 2013, s. 3). I verste tilfellet vil dette føre til at man ikke evner å møte og hjelpe sjenerte barn grunnet egen utmattelse og manglende tro på egne evner.

### **5.4.3 Foreldresamarbeid**

For å ha mulighet til å fremme sjenerte barns selvtillit og deltakelse i lek i barnehagen fant analysen at å ha et solid lag av omsorgspersoner rundt barnet var av avgjørende betydning. Alle informantene peker på viktigheten av godt foreldresamarbeid for å få en felles forståelse av sjenerte barns vansker, noe som er i tråd med relevant forskning på feltet (Drugli & Nordahl, 2021; Røkenes & Hanssen, 2012, sitert i Byrkjedal- Sørby & Øverland, 2019, s. 115). Informantene løfter frem betydningen av hente- og bringesituasjoner, hvor det er gode muligheter for å skape positive relasjoner til foreldre og få et felles grunnlag for barnets mestring og utfordringer. Informant A sin beretning om hvordan små interaksjoner med foreldre fører til en naturlig kommunikasjon og god relasjon viser hvordan pedagogers evne til å innta et relasjonelt initiativ ovenfor foreldre kan snu en mindre god relasjon til en mer fruktbar (Glaser, 2018, s. 101). Dette kan ses i tråd med Drugli og Nordahl (2021, s. 28) som belyser relasjonskompetanse og kommunikasjonskompetanse som sentrale aspekter i foreldresamarbeid. Informantenes uttalelser om å sette av tid til småprat med foreldre i hente- og bringesituasjoner, kan tenkes å ha positiv innvirkning på relasjonen mellom barnehage og hjem. Dette da slik interaksjon fremmer menneskeinteressen, noe som er en grunnstein i en positiv foreldre- hjem relasjon (Glaser, 2018, s. 101).

I hente- og- bringesituasjoner trekker informant C frem et viktig aspekt da hun peker på å gi rapport til foreldre «gjennom» barnet i stedet for over hodet på det. Dette viser evne til å være bevisst barnesynet «barn som medmennesker», hvor barnet møtes som en likeverdig i samspillet, i stedet for å bli gjenstand for de voksnes oppfatninger om barnets opplevelser (Johansson, 2016, s. 56). Det er rimelig å anta at å gi barnet mulighet til å fortelle om barnehagedagen, samt å bidra med støtte og anerkjennelse foran barnets foreldre vil være viktige faktorer for å styrke barnets tro på egne evner; fokus på barnets mestringsområder frembringer en stolthetsfølelse hos barnet. Da vil barnehage og hjem ha et grunnlag for en felles forståelse av barnets opplevelsesverden. I forlengelsen av dette kan informant A sitt verktøy «observasjonsbok» i møte med foreldre trekkes frem for å sikre felles forståelse av barnets vansker og ressurser både på hjemmebane og i barnehagen. Informanten utviser her evne til å skape gode forutsetninger for foreldres medvirkning og innsikt i barnehagens observasjoner i forhold til barnet. Det er tydelig at informantene legger stor vekt på at familien og hjemmet samarbeider om å møte sjenerte barns behov - noe som vil føre til at sfærene trekkes sammen, og har positiv innvirkning på det sjenerte barnets opplevelse av verdi og kompetanse (Epstein, 1987, sitert i Westergård, 2013, s. 92). Det faktum at informantene er bevisst betydningen av at hjemmet og barnehagen arbeidet likt for å fremme sjenerte barns selvtillit, mestring og trivsel, indikerer at sjenerte barn møter omsorgspersoner som forstår og bekrefter dets kompetanse og atferd. Dette er viktige komponenter for å fremme god selvtillit (Porter, 2014, s. 183).

Samtidig antyder analysen at det i visse tilfeller foreligger ulik forståelse for sjenerte barns atferd mellom barnehagen og foreldrene, noe som kan skape utfordringer i foreldresamarbeidet. Både informant A og B trekker frem erfaringer med foreldre som opplever vanskelige følelser og yter motstand i barnehagens arbeid med å tilrettelegge praksisen for de sjenerte barna. Informant B peker på at foreldre ikke ønsker at barnet skal oppleves som annerledes og hjelpetrengende. Man kan stille spørsmål ved hvorvidt barnets opplevelse av kontinuitet i livet svekkes ved å møtes med ulike holdninger og forventninger i barnehagen og hjemmet. Et samarbeid preget av manglende forståelse for de ulike aktørenes perspektiv vil gå imot rammeplanens anmodning om barnehage- hjem samarbeidet for barnets beste (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). Møtes barn med ulike holdninger og forventninger på de ulike arenaene, er det rimelig å anta at sjenerte barn vil oppleve diskontinuitet i livet, noe som kan gå bekostning av deres selvtillit og deltakelse i lek.



Informantenes beretninger kan ses i lys av Epstein (1987, sitert i Westergård, 2013, s. 92) sitt perspektiv på hvordan barns utvikling påvirkes av ulike arenaer i dets liv. Opplever foreldre at de pedagogiske lederne har mange formeninger om barnets atferd som ikke er i tråd med egne opplevelser og holdninger, kan det føre til at foreldre gjerne opplever at pedagogene bruker sin maktposisjon i negativ forstand. Selv om pedagogenes agenda ikke er å utøve makt og kontroll ovenfor foreldrene, er det rimelig å anta at barnehagens og hjemmets ulike forståelser og møter med barna fører til at sfærene i barnets liv dras fra hverandre. De ulike aktørene i barnets liv vil dermed arbeide i ulike retninger, noe som til syvende og sist går utover barnets opplevelse av trivsel og kontinuitet. En slik praksis går imot Drugli og Nordahl (2021, s. 28) sine prinsipper om relasjons- og kommunikasjonskompetanse i møte med foreldre, hvor tillit er en bærebjelke for en god relasjon.

Informantene i studien utviser imidlertid stor innsikt omkring viktigheten av å møte foreldrenes opplevelser uten å dømme. Dette kommer særlig til uttrykk i informant B sine beskrivelser av å møte foreldre som likeverdige og uten en «ovenfra- og- ned» holdning. Slike refleksjoner gjenspeiler pedagogenes evne til å være bevisst det asymmetriske maktforholdet i møte med foreldre (Glaser, 2018). Selv om foreldresamarbeidet i møte med foreldre med sjenerte barn kan oppleves utfordrende, ser det ut til at det i de fleste tilfeller arbeides for at foreldrene skal ha tillit til barnehagens arbeid og vise-versa. Det kan i hovedsak trekkes konklusjoner om at pedagogene i studien var opptatt av å bruke tid og krefter på å skape gode relasjoner til foreldre. Dette viser at å møte omsorgspersoner som på ulike arenaer har felles forståelse for det sjenerte barnets behov for anerkjennelse, mestring og støtte, vil kunne styrke barnets selvtillit.

## 6. Avsluttende refleksjoner

Problemstillingen for studien er *«hvordan arbeider pedagogiske ledere i barnehagen med å styrke selvtilliten hos barn med sjenanse som forutsetning for økt deltakelse i lek?»* Gjennom analysen av fire intervjuer med pedagogiske ledere med ulik kunnskap og erfaringer er det blitt klart at arbeid med sjenerte barns selvtillit og deltakelse i lek består av mange lag og nyanser.

For å få en forståelse av de pedagogiske ledernes synspunkt på- og arbeid med sjenanse og deltakelse i lek, har ulike teoretiske perspektiver blitt belyst. Sjenanse, selvtillit, inkluderings- og deltakelsesprosesser og lek har blitt løftet frem. Videre har tidlig innsats, voksenrollen, tilknytning, anerkjennelse, samarbeid og kompetanse blitt utforsket. Resultatene antyder at de pedagogiske lederne er bevisst det faktum at sjenerte barn bør få økt oppmerksomhet i barnehagen, og at de stadig arbeider for at disse barnas stemme skal høres på lik linje med resten av barnegruppa. Alle informantene peker på at anerkjennelse av sjenerte barns atferd og mestringsområder er viktig, noe som kan tenkes å øke sjenerte barns selvtillit, da de møtes som likeverdige i samspillet (Bae, 2007; Schibbye & Løvlie, 2017). Det pekes videre på at sjenerte barn trenger forutsigbarhet og struktur i hverdagen for å tørre å hevde seg selv og delta i leken. Informantene legger vekt på små barnegrupper, høy voksentetthet, skjerming av lek og voksne tett på leken for å fremme selvtillit, mestring i sosiale relasjoner og deltakelse i lek for sjenerte barn. Andre momenter som vektlegges i denne prosessen er tilknytning, trygghet og relasjonsbygging. Alle de pedagogiske lederne er bevisst det faktum at sjenerte barn kan trenge økt trygghet og en mer tidkrevende tilknytningsprosess. Deres kunnskap og erfaringer på området er i tråd med relevant forskning (Drugli, 2018; Hoffman et al., 2006; Kibsgaard, 2018), og det er rimelig å anta at pedagogiske ledere har god faglig tyngde angående hva som fremmer tilknytning og positive relasjoner i møte med sjenerte barn. Pedagogenes uttalelser om tidlig innsats, samarbeid med foreldre og eksterne instanser i møte med sjenerte barn viser at et godt lag rundt barnet som arbeider på en felles plattform fremmer barnas selvtillit og deltakelse i fellesskapet.

Samtidig som muligheter i møte med sjenerte barn har blitt løftet frem, har også utfordringer omkring fenomenet blitt diskutert. Til tross for pedagogenes kunnskap om- og fokus på sjenerte barn, viser analysen at sjenerte barn fortsatt får mindre oppmerksomhet i hverdagen

enn andre barn. Dette kan forklares ut fra ulike faktorer. Det kan ha forankring i Lund (2012) sin fremstilling om kampen om oppmerksomhet. Videre kan det forstås ut fra Cain (2013, sitert i Ogden, 2015) sine utsagn om utadvendthet som et oppdragelsesideal, samt med grunnlag i strukturelle og organisatoriske utfordringer i barnehagehverdagen (Boyd et al., 2005). I forhold til tilknytning, trygghet, barn-barn- og barn-voksen relasjoner med sjenerte barn, viser analysen at dette bød på vanskeligheter for de ansatte. Dette da slike prosesser med sjenerte barn i visse tilfeller ble beskrevet som frustrerende, tidkrevende og ressurskrevende, og at det var lettere å gå inn i positive samspill med barn som er kontaktsøkende og utadvendte. Selv om informantene i stor grad forsøker å fremme sjenerte barns selvtillit gjennom positive samspillserfaringer og tilstedeværelse i lek, byr dette på utfordringer. Det er tydelig at tålmodighet, standhaftighet og kreativitet er avgjørende for å få sjenerte barn inn i lek med jevnaldrende. Et interessant aspekt som kom frem i analysen var utfordringer omkring det å lede ei personalgruppe. Her er tilsynelatende lav autoritet, kort arbeidserfaring, samt ulike perspektiv innad i personalgruppa faktorer som får betydning i den pedagogiske praksisen med sjenerte barn.

Studien viser at det foreligger gode muligheter for å fremme sjenerte barns selvtillit og inkludering i barnefellesskapet, men at det også er faktorer som skaper hindringer for denne prosessen. Det ser ut til at de pedagogiske lederne både har lyst- og evne til å fremme sjenerte barns selvtillit, men at det gjerne er lettere i teori enn i praksis. Det kan derfor stilles spørsmål ved hvorvidt det er samsvar mellom føringene i rammeplanen (2017) og barnehageloven (2005) om et godt psykososialt miljø for sjenerte barn, og barnehagens *faktiske* praksis. Samtidig utviser de pedagogiske lederne i studien evne til å reflektere over egen praksis, se seg selv utenfra, samt by på ærlige erfaringer med utfordringer og hindringer i møte med sjenerte barn. Det faktum at pedagogene reflekterer over muligheter og hindringer for å fremme selvtillit og deltakelse i lek for sjenerte barn, gjør det mulig å få økt innsikt i- og endre etablerte former for praksis. Som nevnt innledningsvis er barnehagen en sentral arena for å tilrettelegge for positiv utvikling, lek og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Pedagogiske ledere med et bevisst forhold til sjenanse, dets konsekvenser, samt hvilke tiltak som kan settes i gang for å få disse barna mer frem i lyset, har gode forutsetninger for å gi sjenerte barn et godt barnehagetilbud. Gjennom å kontinuerlig arbeide med å styrke disse barnas selvtillit allerede i de første leveårene, vil pedagogiske ledere kunne motvirke fremtidig sosial angst, skolevegring og mulige psykiske lidelser hos sjenerte barn (Coplan et al., 2018; Flaten, 2010; Ogden; 2022; Sette et al., 2017). Barnehagen vil dermed kunne bidra

til å fremme positiv utvikling, deltakelse i fellesskapet, og en barndom preget av lek og trivsel for sjenerte barn.

Studien og forskningsprosessen har sine begrensinger. Det faktum at koronasituasjonen herjet ved innhenting av data gjorde det vanskelig å ha fysiske intervjuer. Hadde det vært mulig å ha alle intervjuene fysisk, og ikke over Zoom eller telefon, er det rimelig å anta at dette ville ha kunne påvirket relasjonen og tilliten til forskeren ytterligere. Dette ville gjerne ha gjort at intervjusituasjonen ville ha vært mer komfortabel, noe som kunne ha ført til at intervjuene hadde vart lenger og vært mer utfyllende. Angående studiens gyldighet og overførbarhet, ville bruken av triangulering kunne ha vært effektiv. Å innhente data fra observasjoner i barnehager i tillegg til studiens fire intervjuer ville kunne vært viktig for å bekrefte de resultatene som fremkom i intervjuene. Dette for å redusere risikoen for tilfeldige assosiasjoner. I tillegg gjør også studiens lave antall informanter det vanskelig å generalisere funnene. Det er imidlertid stort samsvar i mange av de pedagogiske lederes uttalelser knyttet til arbeid med sjenerte barn i hverdagen, noe som gjør det mulig å trekke konklusjoner om at deres utsagn gjenspeiler en mulig tendens i mange norske barnehager. Etersom studien er forankret i en fenomenologisk hermeneutisk vitenskapsteoretisk retning, er det en risiko for at informantene kan være uenige i min analyse av deres uttalelser. Jeg opplever dog at oppgaven gir et virkelighetsnært bilde av arbeid med sjenerte barn i barnehagen, da både muligheter, utfordringer og ulike problemstillinger som ble trukket frem i analysen og i diskusjonen bygger på de pedagogiske lederes beretninger om hvordan pedagogiske ledere kan fremme sjenerte barns selvtilitt. Dette bidrar til å styrke studiens aktualitet og relevans både i utdanning og i arbeidslivet, da oppgaven både viser reelle utfordringer og problemstillinger som oppstår i arbeid med sjenerte barn, samt forsøker å forstå fenomenet i en større kontekst enn informantenes egne erfaringer.

Gjennom masterstudien oppstod flere interessante spørsmål som det kunne vært spennende å forske videre på. Studien gjenspeiler kompleksiteten og utfordringene omkring utvikling av god selvtilitt og deltakelse i lek for sjenerte barn. Etersom det i studien kommer frem at bruken av svakt kodet materiell kan tenkes å ha god innvirkning på fellesskapsopplevelser blant barn, kunne det vært interessant å forske mer på hvilken innvirkning dette har for deltakelse og inklusjon for sjenerte barn. En annen interessant problemstilling til videre studier ville kunne vært å ta for seg hvordan man kunne ha økt kompetansehevingen omkring

sjenanse i barnehagen. Det er rimelig å anta at mer kompetanse på dette området vil kunne bidra til økt oppmerksomhet på- og større anerkjennelse av disse barnas livsverden og evner.

## 7. Litteraturliste

- Alvestad, T. (2013). Relasjonens betydning i barns lek. I E. Foss & O.F. Lillemyr (Red.), *Til barnas beste: Veier til omsorg og lek, læring og danning*. (s. 56–76). Gyldendal Akademisk.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt: Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2021-06-11-80)*. Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Boyd, J., Barnett, W.S., Bidrova, E., Leong, D. J., Gomby, D., Robin, K. B., & Hustedt, J.T. (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool*. National Institute for Early Education Research, (1-21).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Unwin Hyman.
- Byrkjedal- Sørby, L. J. & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 97–124). Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode i lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S. & Rose- Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teacher's strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 939–951.

<https://doi.org/10.1037/a0024551>

Coplan, R. J., Ooi, L. L., Xiao, B. & Rose- Krasnor, L. (2018). Assessment and implications of social withdrawal in early childhood: A first look at social avoidance. *Social Development*, 27(1), 125–139.

<https://doi.org/10.1111/sode.12258>

Coplan, R. J., Schneider, B. H., Matheson, A. & Graham, A. (2010). Play skills for shy children: Development of a social skills facilitated play early intervention program for extremely inhibited preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 223–237.

<https://doi.org/10.1002/icd.668>

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. utg.). London: Sage.

Dalland, O. (2016). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.

Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. Guildford Publications, Inc.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes trivsel og læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Drugli, M. B. (2018). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utgave, s. 49–78). Fagbokforlaget.

Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2021). *Dette vet vi om barnehagen: Foreldresamarbeid i barnehagen*. Gyldendal.

Evertsen- Stanghelle, C. (2018). Tilknytning- det nære samspillet kraft. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 86–104). Cappelen Damm Akademisk.

Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna- handlingskompetent tidlig innsats og

systemperspektivet. I H. Fandrem & O. L. Fuglestad (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19–30). Fagbokforlaget.

Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Kommuneforlaget.

Folkehelseinstituttet. (2020). *Livskvalitet og psykisk helse under korona- epidemien november- desember 2020*.

<https://www.fhi.no/div/helseundersokelser/fylkeshelseundersokelser/livskvalitet-og-psykisk-helse-under-koronaepidemien--nov-des-2020/>

Folkman, M-L. & Svedin, E. (2004). *Barn som ikke leker- fra ensomhet til sosial lek*. Pedagogisk forum.

Frønes, I. (2008). Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering. *Norsk senter for barneforskning*, 9(25).

<https://doi.org/10.5324/barn.v26i1.4349>

Gadamer, H-G. (1989). *Truth and method* (2. utg.). Sheed & Ward.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid: Barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2. utgave). Universitetsforlaget.

Greve, A. (2018). Barns vennskaps og jevnaldringsrelasjoner. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utgave, s. 383–400). Fagbokforlaget.

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.

Helsedirektoratet. (2022, 21. januar). *Nivåinndeling av smitteverntiltak- trafikklysmodellen*.

Hoffman, K. T., Marvin, R. S., Cooper, G. & Powell, B. (2006). Changing toddlers' and



preschoolers' attachment classifications: The circle of security intervention. *Journal of consulting and clinical psychology*, 74(6), 1017–1026.

<https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.6.1017>

Idsøe, E. C., Bru, E. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I E. Bru, C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 291–294). Universitetsforlaget.

Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker- hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 125–139). Universitetsforlaget.

Johansson, E. (2016). *Små barns læring*. Gyldendal Akademisk.

Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige leken. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Lek, utvikling og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utgave, s. 353–368). Fagbokforlaget.

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.). Fagbokforlaget.

Korem, A. (2016). Teachers' outlooks and assistance strategies with regard to «shy» pupils. *Teaching and teacher education.*, 59, 137-145.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.002>

Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 271–288). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Free Association Books.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor* (3. utgave). Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Løkken, I. M. & Martinsen, M. T. (2018). Vennskap og fellesskap i barnehagen. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 131–147). Cappelen Damm Akademisk.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I L. Bickman. & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods*. (2. utg.). SAGE Publications Inc.
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Miller, S. R. & Coll, E. (2007). From social withdrawal to social confidence: Evidence for possible pathways. *Current psychology.*, 26(10), 86–101.  
<https://doi.org/10.1007/s12144-007-9006-6>
- Moen, K. H. (2006). *Styring og samarbeid i barnehagesektoren* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.  
<https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk*

*helse i skolen* (s. 15–28). Universitetsforlaget.

Plischewski, H. (2018). Livsmestring og helse. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 35–58). Cappelen Damm Akademisk.

Porter, L. (2014). *Behavior in schools: Theory and practice for teachers* (3. utg.). Open University Press.

Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal- Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker- forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156–171). Universitetsforlaget.

Ruud, E.B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.

Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.  
<https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/14616734.2012.672262>

Saljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.

Schibbye, A-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.

Sette, S., Baumgartner, E. & Schneider, B. H. (2014). *Shyness, child- teacher relationships, and socio- emotional adjustment in a sample of italian preschool- aged children*. 23, 323–332.  
<https://doi.org/10.1002/icd.1859>

Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Baiocco, R. & Coplan, R. J. (2017). Shyness, unsociability, and socio- emotional functioning at preschool: The protective role of peer acceptance. *Journal of Family Studies*, 26, 1196–1205.  
doi:[10.1177/0165025409350959](https://doi.org/10.1177/0165025409350959)

Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction*.

(3. utg.). London: Sage.

Solli, K-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 36–68). Universitetsforlaget.

Strand, M. G. (2020). Derfor er det noen elever som ikke vil tilbake til skolen etter pandemien.

*Forskning.no*.

[https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/derfor-er-det-noen-elever-som-ikke-vil-tilbake-til-skolen-etter-pandemien/1696423?fbclid=IwAR2dIfBNLw3jp\\_IsUnixeDSXY4kx2OeClAd7Ggy7UyGo0Me1QTTNgEP7DYQ](https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/derfor-er-det-noen-elever-som-ikke-vil-tilbake-til-skolen-etter-pandemien/1696423?fbclid=IwAR2dIfBNLw3jp_IsUnixeDSXY4kx2OeClAd7Ggy7UyGo0Me1QTTNgEP7DYQ)

Størksen, I. (2018). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utgave, s. 79–106). Fagbokforlaget.

Størksen, I & Thorsen, A, A. (2011). Barnehagens møte med barn som er utsatt for sosiale belastninger. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 37–55). Universitetsforlaget.

Størksen, I., ten Braak, D. & Lenes, R. (2018). Mestring, lek og læring. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 192–209). Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Fagbokforlaget.

UiS. (2021, 21. mai). *Nettskjema*. Uis.no.

<https://www.uis.no/nb/undervisning-og-oppgaveskriving/nettskjema>

Utdanningsforbundet. (2021, 06. desember). *Handal: - Alvorlig bekymret*. Utdanningsforbundet.no  
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/handal--alvorlig-bekymret/>

Westergård, E. (2013). Teacher competencies and parental cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 91–99.

Westergård, E. (2020). Sammenhengen mellom skoleleders individuelle mestringstro, læreres kollektive mestringstro og elevenes læringsutbytte. I R. M. Sølvik & S. K. Ertesvåg (Red.), *Ledelse i klasserommet: Undervisningskvalitet fra teori til praksis* (s. 183–198). Cappelen Damm Akademisk.

Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45–65). Universitetsforlaget.

## 8. Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

#### Vurdering

**Referansenummer**

520221

**Prosjektittel**

Sjenanse og relasjonsbygging i barnehagen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Dziuginta Baraldsnes, dziuginta.baraldsnes@uis.no, tlf: 45242834

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Astrid Renate Molnes Bjelland, astrid\_bjelland@hotmail.com, tlf: 91783996

**Prosjektperiode**

20.01.2022 - 03.06.2022

**Vurdering (1)****06.01.2022 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 6.1.2022. Behandlingen kan starte.

Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 3.6.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## 8.2 Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet:

### *Sjenanse hos barn i barnehagen- selvtillitsbygging og deltakelse i lek*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere sjenanse og relasjonsarbeid i barnehagen, hvor målet er å utvikle bedre forståelse for hvilken rolle pedagoger har i møte med sjenerte barn, samt hvordan prosesser i barnehagehverdagen kan bidra til å øke innagerende barns selvtillit. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke pedagogiske ledere/barnehagelæreres relasjoner med sosialt tilbaketrukne barn i barnehagen. Fokuset vil særlig ligge på sjenerte barn, og undersøke hvordan man som pedagog kan sørge for at barnet opplever økte muligheter for deltakelse i lek. Problemstilling for masteroppgaven lyder som følger:  
*Hvordan arbeider pedagogiske ledere i barnehagen arbeide for å styrke selvtilliten hos barn med sjenanse som forutsetning for økt deltakelse i lek?*

Ettersom studien har en omfattende tematikk, er det nødvendig å operasjonalisere problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- Hvilket fokus har pedagoger på tematikken «sjenerte barn» i barnehagehverdagen?
- Hvilke utfordringer og muligheter opplever pedagoger i relasjonen med sjenerte barn?
- Hvordan arbeides det for at barn som leker alene skal få mulighet til å delta i lek med jevnaldrende?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta da jeg ønsker å intervju pedagogiske ledere eller barnehagelærere. Utvalget trekkes gjennom tilgjengelighetsutvalg. Denne metoden består i å forsøke å finne intervjupersoner som er villige til å være med i undersøkelsen.



### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju med meg på ca. 45 min. Intervjuet vil ta utgangspunkt i en intervjuguide med ca.10 spørsmål. Intervjuguiden innebærer spørsmål om dine erfaringer med utfordringer og muligheter i relasjon til sjenerte barn. Det vil også være spørsmål omkring hvordan man som pedagog kan arbeide for å styrke barnas selvtillit, samt hvordan man tilrettelegger for lek på avdelingen. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker, og deretter vil intervjuet transkriberes. Som informant i prosjektet kan du om ønskelig lese transkripsjonen fra samtalen du er med i med tanke på validering.

### **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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Både ditt navn og evt. navn på barnehage vil anonymiseres.

Det er kun jeg og min veileder ved universitet i Stavanger som vil ha tilgang til informasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgraden er godkjent, noe som etter planen er 03.06.2022.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## Dine rettigheter

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

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

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

- Universitet i Stavanger ved Astrid Renate Molnes Bjelland og Dziuginta Baraldsnes.
- Masterstudent: Astrid R.M Bjelland: [astrid\\_bjelland@hotmail.com](mailto:astrid_bjelland@hotmail.com)
- Veileder: Dziuginta Baraldsnes: [dziuginta.baraldsnes@hvl.no](mailto:dziuginta.baraldsnes@hvl.no)
- Vårt personvernombud ved Universitetet i Stavanger på epost: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Dziuginta Baraldsnes  
(Veileder)

Astrid Renate Molnes Bjelland

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Sjenanse hos barn i barnehagen-selvtillitsbygging og deltakelse i lek*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide**

#### **Sjenanse**

1. Hva legger du i begrepet «sjenanse»?
2. Ut fra din erfaring som pedagogisk leder, kan du fortelle noe om møter du har hatt med sjenerte barn?
  - På hvilken måte oppdaget du denne typen atferd/hva la du merke til ved disse barna?
  - Hva var utfordrende med å oppdage denne typen atferd?
  - Hvordan etablerte du en relasjon til disse barna?
3. Hvordan opplever du at barn med sjenanse blir påvirket av dette i hverdagen?
4. Hvilke utfordringer føler du at oppstår rundt disse barna?
5. Hva tenker du er viktig å fokusere på i arbeid med sjenerte barn?
6. Hva trenger dere mer kunnskap om i forhold til barn med sjenanse?

#### **Tiltak i forhold til deltakelse i lek**

7. Hva kan gjøres for å styrke barn med sjenanse sin selvtillit og selvhevdelse?
8. Hvordan tilrettelegges leken i løpet av barnehagedagen?
  - Hvordan inkluderer dere barna som leker alene?
  - Hva er utfordrende ved inkludering av sjenerte barn i lek?
  - Hvordan involverer de ansatte seg i leken?
9. Hvordan arbeider dere for å utvikle sjenerte barns relasjoner til de andre barna i gruppa?
10. Hvilke tiltak kan settes i gang for at barn med sjenanse skal oppleve seg mer inkludert?
11. På hvilken måte samarbeider dere med foreldrene til sjenerte barn for å få en felles forståelse av barnets vansker?
12. Hvordan kan du som pedagogisk leder sikre at de ansatte på avdelingen fungerer som et team i arbeidet med å inkludere sjenerte barn i lek?
13. Er det noe mer du ønsker å tilføye?