



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i Utdanningsvitenskap
Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2021

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Hanne Bjønnum

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Ellen Elvethon

Tittel på masteroppgaven: Innagerende Atferd og Tiltak i Barnehagen
- Et scoping review

Engelsk tittel: Internalized Behaviour and Interventions in Kindergarten
- A scoping review

Emneord: Innagerende atferd, tiltak, tilrettelegging, kartlegging, Respons to Intervention (RtI), utvikling, organisering, ansattes rolle, sosial kompetanse, læringsmiljø, mestring, samarbeid, individ og systemnivå, aktivitetsplikten, pedagogisk analyse

Antall ord: 36452
+ vedlegg/annet: 39717

Ålgård, 11.06.2021

Forord

Det er med blandede følelser at jeg nå setter mitt siste punktum på masteroppgaven. Jeg kjenner en enorm lettelse over å ha kommet i mål med det som tidvis har følt som et skrivemaratton, uendelige timer med lesing, tidsfrister som skal rekkles og generelt et jag av arbeid som skulle vært gjort. Samtidig slår alvoret inn! To fine år som student er ved veis ende. Å få muligheten til å fordype seg i interessante fag, med dyktige forelesere, sammen med gode medstudenter har gitt meg mye, både som pedagog og som menneske. Jeg ser frem til å ta med meg den nye kunnskapen ut i barnehagefeltet og å gjenoppdage hva helg og fritid er. Likevel har jeg jobbet meg gjennom disse årene med stor takknemlighet. Takknemlighet over å ha fått lære så mye nytt, å bli tryggere i arbeidet med barn og å ha blitt introdusert for en verden av forskning, litteratur og teorier. Derfor er det på sin plass at jeg runder av studietiden med å skrive en master om et av de temaene jeg brenner mest for, nemlig innagerende atferd. Gjennom oppgaven kan jeg få løfte stemmen for en gruppe mennesker som kanskje strever mer enn mange er klar over, men som ikke skriker så høyt om det selv. For å høre denne gruppen barn nytter det ikke å bare lytte til det de sier – man må også lytte med øynene og med hjertet. Kunnskap og bevissthet om disse barnas utfordringer, styrker og behov kan være ett viktig steg på veien til å gi dem en bedre hverdag.

Jeg vil benytte anledningen til å rette en stor takk til min veileder Ellen Elvethon! Takk for innspill, kommentarer og råd gjennom hele prosessen, og for at du har hjulpet meg videre der jeg har stått fast. Jeg vil også takke Evy på biblioteket for veiledning på litteratursøk. Til slutt vil jeg takke mine medstudenter for to fine år. Det har vært spennende å møte så mange mennesker i ulike alder, med forskjellig bakgrunn og ulike erfaringer. Studietiden ble vel noe annerledes enn de fleste av oss hadde tenkt, og jeg skulle gjerne hatt mer tid med dere i forelesningssalen. Samtidig har vi lært å tenke nytt og kreativt gjennom utfordringene koronaen har brakt med seg. Nå kan vi endelig senke skuldrene – vi kom oss over målstreken til slutt!

Jeg tar en etterlengtet sommerferie med visshet om at dette bare er begynnelsen på en lærerik karriere med opp- og nedturer, utfordringer og magiske opplevelser. Forhåpentligvis har disse årene gjort meg bedre rustet til å møte det som kommer!

Ålgård, juni 2021

Hanne Bjønnum

Innhold

SAMMENDRAG	6
1. INNLEDNING	7
1.1 Studiens aktualitet.....	8
1.2 Studiens hensikt og problemstilling	9
1.3 Sentrale begrep	10
1.4 Studiens oppbygning	11
2. TEORI	11
2.1 Tidlig innsats	12
2.2 Innagerende atferd	13
2.2.1 Sentrale begrep knyttet til innagerende atferd	13
2.2.2 Innagerende atferd som et atferdsproblem.....	16
2.2.3 Kjennetegn på innagerende atferd – Hva de ansatte kan se etter.....	16
2.2.4 Forekomst	17
2.3 Forklaringsmodeller.....	18
2.3.1 Biologiske teorier.....	19
2.3.2 Forklaringer i barnets miljø – Sosiologiske forklaringsmodeller	20
2.3.3 Psykologiske teorier.....	22
2.3.4 Kognitive teorier	24
2.3.5 Transaksjon	25
2.4 Risiko og beskyttelsesfaktorer.....	26
2.4.1 Sosial kompetanse.....	28
2.5 Tiltak/tilrettelegging	29
2.5.1 Pedagogisk analyse	32
2.5.2 Norske studier	33
3. METODE	34
3.1 Forskningsdesign - Scoping review.....	34
3.2 Inklusjonskriterier og avgrensninger	35
3.3 Fremgangsmåte.....	37
3.3.1 Litteratursøk.....	38
3.3.2 Stegene i utvelgelsesprosessen.....	40
3.3.3 Kartlegging, analyse og presentasjon av data	40
3.4 Reliabilitet og validitet	43
3.4.1 Overførbarhet.....	44
3.5 Etske overveielser.....	44

3.6 Førforståelse	45
3.6 Begrensninger og utfordringer knyttet til studien.....	45
4. FUNN	46
4.1 Datamateriale.....	46
4.2 Kartlegging, undersøkelse, planlegging og evaluering av tiltak.....	50
4.2.1 Å fange opp og å finne mulige årsaksforklaringer til de innagerende vanskene	51
4.2.2 Kartlegging og observasjon som utgangspunkt for tiltaksplaner.....	51
4.2.3 Varierende praksis i barnehagene	52
4.3 Tiltak med fokus på det enkelte barnets behov i møte med de innagerende vanskene ..	52
4.3.1 Å styrke barns sosiale kompetanse	53
4.3.2 Å styrke barns syn på seg selv	54
4.3.3 Å styrke barns språkutvikling	55
4.4 Tiltak for å skape et trygt og godt læringsmiljø	56
4.4.1 Tiltak med fokus på det psykososiale læringsmiljøet	56
4.4.2 Å styrke relasjonen barn-barn.....	57
4.4.3 Det organisatoriske læringsmiljøet – rutiner, planer og organisering av barnegruppen.....	58
4.4.4 Å tilrettelegge barnehagens inne- og utemiljø	59
4.4.5 Gode rammebetingelser rundt arbeidet	59
4.5 Tiltak som retter seg mot barnehagens ansatte	60
4.5.1 Bevissthet rundt egen væremåte – å møte barn med anerkjennelse, forståelse og empati.....	61
4.5.2 Å styrke relasjonen barn-ansatte.....	62
4.5.3 Å styrke de ansattes kunnskap og kompetanse	63
4.6 Et godt samarbeid som grunnmuren i arbeidet med tiltak	64
4.6.1 Samarbeid med barnets foresatte	65
4.6.2 Samarbeid i personalgruppen.....	65
4.6.3 Samarbeid med andre instanser.....	65
4.6.4 Samarbeid med barnet.....	66
4.7 Oppsummering	66
5. DISKUSJON	68
5.1 Egnede tiltak?	68
5.2 Å oppdage og sette inn tiltak i møte med innagerende vansker	69
5.2.1 Felles språk og felles forståelse	70
5.2.2 Årsaksforklaringer som utgangspunkt for ulike tiltak	73
5.2.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer.....	74

5.3 Tiltak på individ- og systemnivå og i lys av RtI.....	74
5.4 Er tiltakene i de ulike kategoriene egnede?	77
5.4.1 Kartlegging, undersøkelse, planlegging og evaluering av tiltak.....	77
5.4.2 Tiltak med fokus på det enkelte barnets behov i møte med de innagerende vanskene	78
5.4.3 Tiltak for å skape et trygt og godt læringsmiljø.....	80
5.4.4 Tiltak som retter seg mot barnehagens ansatte	81
5.4.5 Et godt samarbeid som grunnmuren i tiltaksarbeidet	82
5.5.5 Oppsummering.....	84
5. 5 utfordringer og begrensninger ved studien	84
6. AVSLUTNING	85
LITTERATURLISTE	88

SAMMENDRAG

Barn med innagerende atferd står i risiko for å bli utsatt for mobbing og utestengelse, de kan oppleve ensomhet og utfordringer i sosiale samspill. I tillegg kan de preges av negative følelser, et dårlig selvbilde og usikkerhet. Atferden kan få konsekvenser både på kort og lang sikt. På bakgrunn av endringer i barnehageloven og innføring av aktivitetsplikten, skal barnehagene arbeide for at alle barn opplever et trygt og godt barnehagemiljø, og de ansatte er forpliktet til å sette inn tiltak dersom barna ikke har det. Studien undersøker: Hvilke egnede tiltak kan barnehagen sette i gang i møte med innagerende atferd?

Studiens hensikt var å finne egnede tiltak barnehagen kan iverksette ved innagerende vansker for å sikre barns utvikling, trygghet, trivsel og læring, og å se etter eventuelle kunnskapshull på feltet. En scoping-studie ble gjennomført for å kartlegge tiltak som finnes i relevant norsk litteratur på temaet.

Studiens funn kan oppsummeres i fem kategorier:

- Kartlegging, undersøkelse, planlegging og evaluering av tiltak
- Tiltak med fokus på den enkelte barns behov i møte med de innagerende vanskene
- Tiltak for å skape et trygt og godt læringsmiljø
- Tiltak som retter seg mot barnehagens ansatte
- Et godt samarbeid som grunnmuren i tiltaksarbeidet

De ulike tiltakene kan samlet sett indikere at en helhetlig tilnærming til barns vansker kan være gunstig, men det oppfordres samtidig til å vurdere tiltakenes egnethet i den enkelte situasjonen og å evaluere effekten av dem. Resultatene antyder et behov for mer forskning på tiltak og forebyggende arbeid i møte med innagerende atferd.

1. INNLEDNING

Annerledes?

jeg er så annerledes
jeg tviler på at
noen kommer til å tåle meg
jeg er dømt til å være utstøtt og alene
det er helt utenkelig at
noen vil ta meg inn i varmen
jeg er helt udugelig
jeg tror ikke at
noen kan bli glad i meg
alle mener jeg er stygg og rar
det er lite sannsynlig at
jeg er sånn jeg skal være

(les baklengs)

- Maja Michelsen (2019)¹

I diktet *Annerledes* beskriver Michelsen (2019) tanker og følelser som de fleste sikkert kan kjenne seg igjen i en gang iblant. For noen barn er imidlertid dette mer vedvarende – barn som opplever å være litt på utsiden av det sosiale fellesskapet og som kjenner på utrygghet i nye og uforutsigbare situasjoner, barn som lett overveldes av negative og destruktive tanker og som ikke alltid føler at de hører til. Det kan være barn som sier nei selv om de egentlig vil si ja, og som har mye de vil fortelle, men hvor ordene stopper opp før de kommer ut. Noen barn opplever et kaos av tanker og følelser i sitt indre, men tankene og følelsene kanaliseres først og fremst ut i et stille og tilbaketrukket uttrykk. Det er disse barna denne oppgaven skal handle om.

Bukowski og Abecassis (2007) anslår at om lag 5-10% av alle barn viser en veldig sjenert og innadvendt atferd. Denne gruppen strever med selvhverdelse og tilpasser seg andre i for stor grad. De kan virke sårbare, gråter lett, forsvarer seg ikke når de blir dårlig behandlet, og de står i fare for å bli utestengt fra det sosiale fellesskapet (Bukowski & Abecassis, 2007; Roland, 2016). Noen typiske trekk ved innagerende atferd er følelser som vendes innover, mennesker som sjelden tar initiativ til kontakt og som kan virke tilbaketrukket, innesluttet, ensomme eller triste. De kan oppleve nervøsitet og frykt i møte med nye situasjoner eller mennesker og enkelte kan streve med angst og depresjon (Coplan & Arbeau, 2008; Lund, 2012; Ogden, 2015; Rubin

¹ Hentet fra Instagram

& Coplan, 2004). Lund (2012) viser til ulike studier som finner at alt fra 4-20 % av barn og unge i alderen 4-18 år kan streve med denne typen vansker. Det handler om en gruppe som kanskje har havnet litt i skyggen av barn med utagerende vansker, men som har fått økt oppmerksomhet den siste tiden (Bru, 2011; Lund, 2004, 2012; Nordahl et al., 2005; Rubin & Coplan, 2004).

1.1 Studiens aktualitet

Det er flere grunner til å rette søkelyset mot innagerende atferd, og dette underbygges av både forskning og politiske dokumenter. Innagerende vansker kan ha negative konsekvenser på kort sikt med tanke på barns livskvalitet, psykiske helse, trivsel, velvære og opplevelsen av å høre til. Man finner gjerne barn med sosialt tilbaketrukket atferd litt på utsiden av det sosiale fellesskapet, og enkelte håndterer stressende situasjoner med negative mestringsstrategier som unngåelse (Findlay et al., 2009; Rubin et al., 2006). Dette kan føre til at barna går glipp av positive samspillmuligheter og mestringsopplevelser. Samtidig viser forskning at atferden kan føre til mer omfattende vansker senere i livet. Det er blant annet funnet en sammenheng mellom innagerende vansker og mistilpasning i skolen, avvisning fra medelever, sosial isolasjon, angst, depressive symptomer, sosiale vansker, ensomhet, mobbing, et negativt selvbilde, mentale og somatiske helseplager. Atferden kan ha en negativ påvirkning på skoleprestasjoner som videre kan føre til utfordringer i utdanningsløpet (Bru, 2011; Lund, 2012; Prop. 96 L, 2020; Rubin & Coplan, 2004)². Sjenanse i barne- og ungdomsårene kan også predikere dårligere sosiale ferdigheter senere i livet (Karevold et al., 2012). Det kan se ut som om noen barn kommer inn i en negativ utviklingsspiral, hvor avvisning av jevnaldrende og sosial tilbaketrekning vekselvis påvirker hverandre, noe som igjen kan påvirke individets syn på seg selv og på opplevelsen av mestring i sosiale situasjoner (Rubin & Coplan, 2004).

Konsekvensene av vanskene kan med andre ord være store både for individene selv, men også for samfunnet. Det må understrekes at ikke alle utvikler slike omfattende vansker, og mennesker er ulike. Det må være rom for å være forskjellige (Lund, 2012; Rubin & Coplan, 2004). Samtidig ville det vært uheldig å overse denne gruppen barn med tanke på hvilke utfall vanskene kan ha for dem. «Utvidet kunnskap om den innagerende atferden kan styrke fokuset mot en gruppe barn og unge som ikke tidligere har fått så mye oppmerksomhet» (Lund, 2012). Spørsmålet da blir hva som kan gjøres for å hjelpe, støtte og lede disse barna inn i positive utviklingsmønstre. Her vil tidlige intervensjoner og forebyggende arbeid være sentralt. Dette er

² Rubin og Coplan, 2004 refererer til en rekke forskere og undersøkelser på side 514 i artikkelen.

imidlertid et forskningsområde som ikke alltid har fått så mye oppmerksomhet, og hvor behovet for mer kunnskap er stort (Coplan & Arbeau, 2008; Lund, 2012; Rubin & Coplan, 2004). «Min hypotese er at altfor mange barn og unges tilbaketrunkne atferdsuttrykk er blitt bagatellisert, oversett og ignorert fordi det ikke rammer omgivelsene» (Lund, 2012, s. 26). Dersom Lunds hypotese stemmer, er det kanskje på tide å rette fokuset mot denne gruppen barn, mennesker som ikke skriker høyt om hva de har behov for, men som kanskje heller taler gjennom det tause, tilbaketrunkne uttrykket?

1. Januar 2021 trådte barnehagelovens §42, også kjent som «aktivitetsplikten» i kraft. Loven skal sikre at alle barn har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø, og forplikter barnehagens ansatte til å følge med på hvordan barna har det i barnehagen. Ved mistanke om at et barn ikke har det trygt og godt, skal det meldes fra til styrer, man skal undersøke saken nærmere og ved behov sette inn tiltak for å forbedre situasjonen (Barnehageloven, 2020). Barna kan blant annet gi uttrykk for at barnehagemiljøet ikke er trygt og godt gjennom sin atferd: «Dette kan både være utadvendt og aggressiv eller innadvendt og isolerende atferd. Det kan også være tilbaketreking eller aggressiv atferd overfor andre barn» (Prop. 96 L, 2020, s. 62). Enkelte barn kan være ekstra sårbare for mistrivsel, og i denne gruppe plasseres blant annet barn med atferdsvansker. «For å skape gode vilkår for trivsel i barnehagen må man arbeide helhetlig, langsiktig og systematisk. Forskning viser at barn som ikke er sosialt inkludert, lett risikerer å bli utsatt for mobbing» (Prop. 96 L, 2020, s. 44).

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Som et svar på de nye kravene barnehagens ansatte stilles ovenfor med tanke på aktivitetsplikten, og med visshet om de mulige negative konsekvensene av innagerende atferd, ønsker jeg å finne ut hva som finnes av forskning og litteratur knyttet til tiltaksarbeid i møte med innagerende atferd i barnehagen. Jeg vil også se om det eventuelt finnes noen kunnskapshull på feltet. Studien har et særlig fokus på den norske barnehagekonteksten, i håp om å finne gode tiltak som barnehagens ansatte kan ha nytte av.

På bakgrunn av dette undersøker studien følgende problemstilling: **Hvilke egnede tiltak kan barnehagen sette i gang i møte med innagerende atferd?**

Med egnede tiltak vises det til barnehagelovens (2020) §42 som understreker at barnehagen skal «...så langt det finnes egnede tiltak, sørge for at barnet får et trygt og godt barnehagemiljø». Gjennom oppgaven ønsker jeg å finne ut hva som kan være egnede tiltak, ved hjelp av en

scopingstudie. Tiltakene som finnes i litteraturen vil presenteres og diskuteres opp mot sentral teori knyttet til innagerende atferd for å se i hvilken grad de er relevante og i tråd med ulike teoretiske perspektiver.

1.3 Sentrale begrep

Studien handler om innagerende atferd, og tar utgangspunkt i Lunds forståelse av begrepet: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Utrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2012, s. 27). Selv om innagerende atferd både kan knyttes til ulike begrep, diagnoser, personlighetstrekk og forklaringer, vektlegger denne studien en atferd som hindrer barn i å være i positiv samhandling med andre og som kan hemme læring og/eller utvikling. Den må være av en viss intensitet og varighet, og bryte med forventet atferd (Lund, 2004). Jeg velger, i tråd med Lund, å ta utgangspunkt i en forståelse av at barn ikke er innagerende, men barn som i enkelte situasjoner og kontekster viser denne typen atferd. Tilstanden er med andre ord ikke statisk (Lund, 2012). «Når vi definerer noen som noe, «leter» vi ofte også ubevisst etter en bekreftelse på at det vi har slått fast, er såkalte sannheter» (Lund, 2004, s. 75). Her understrekes viktigheten av å møte barns atferd med åpenhet og nysgjerrighet, og å prøve å finne ut hva som ligger bak den heller enn å sette et stempel på barnet.

I oppgaven brukes hovedsakelig betegnelsene innagerende atferd og innagerende vansker. Samtidig må det poengteres at ulike betegnelser anvendes hos forskjellige forskere og i ulike studier. Når det refereres direkte til disse tekstene, blir begrepene fra studiene brukt, for eksempel sjenanse, sosial tilbaketrekking og internaliserte vansker. Begrepene introduseres kort under teoridelen.

Med tiltak menes hva barnehagen gjør for å nå et mål (Barsøe, 2010). I denne sammenheng handler det om hva barnehagen kan gjøre for å forebygge eller redusere innagerende vansker. Tiltakene kan rettes mot individet eller mot systemet rundt (Roland, 2015).

Gjennom studien vises det gjentatte ganger til «et trygt og godt barnehagemiljø».

«Et trygt og godt barnehagemiljø innebærer ikke bare fravær av krenkelser, men at barnet selv opplever at det er trygt og godt i barnehagen, at det er inkludert i barnegruppen og opplever å være betydningsfull for fellesskapet, og at det å gå i barnehagen er en positiv opplevelse og noe barnet ser frem til» (Prop. 96 L, 2020, s. 43).

Proposisjonen vektlegger det psykososiale miljøet, men understreker samtidig betydningen av det fysiske miljøet blant annet for å hindre mobbing og utestengelse (Prop. 96 L, 2020). Et trygt og godt læringsmiljø kan ifølge Lunde relateres til høy barnehagekvalitet og et miljø preget av trygghet, tid, tålmodighet, (litt tull og tøys) og trivsel (Lunde & Fredriksen, 2021). I tillegg vil et klima med overvekt av positive følelser og glede være sentralt for å fremme barns utvikling (Lunde, 2018). Læringsmiljø med et mestringsorientert klima hvor fokuset er på innsats og ikke prestasjoner trekkes ofte frem som det beste både med tanke på å fremme læring og å forebygge psykiske vansker (Tvedt & Bru, 2019).

1.4 Studiens oppbygning

Innledningsvis omtales ulike tematikker knyttet til innagerende atferd som et bakteppe for forståelsen av vanskene. Noen sentrale aspekter ved tiltaksarbeid presenteres. Deretter følger en gjennomgang av studiens metode, fremgangsmåte og funn. Resultatene fra studien drøftes opp mot teori for å se om de kan gi svar på studiens problemstilling. Til slutt oppsummeres av sentrale funn, etterfulgt av noen avsluttende refleksjoner om studiens betydning for praksisfeltet og noen forslag til videre undersøkelser.

2. TEORI

I dette kapittelet legges grunnlaget for å kunne vurdere om ulike tiltak knyttet til innagerende vansker kan regnes som egnede. Innledningsvis redegjøres det for studiens teoretiske forståelse og prinsippet om tidlig innsats. Deretter følger en gjennomgang av sentrale aspekter ved innagerende vansker, både en forklaring på ulike begreper knyttet til atferden og forskjellige forståelsesmodeller for hvorfor noen strever med denne typen vansker. Risiko- og beskyttelsesfaktorer presenteres, før kapittelet rundes av med noen tanker om tiltaksarbeid. Sentral forskning knyttet til temaet presenteres underveis.

Studien tar utgangspunkt i den norske barnehagekonteksten. Barnehagen har en sentral rolle i mange barns liv, og reguleres av barnehageloven og Rammeplan for barnehager. «Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Videre skal barnehagen «..bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing»

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagen har med andre ord fått i oppdrag å være en arena hvor barn opplever trygghet, trivsel og tilhørighet, og samtidig legge til rette for barns utvikling og læring. I Rammeplanen løftes omsorg frem som forutsetningen for barnas trygghet, og relasjoner mellom barna- og barna og de ansatte vektlegges med tanke på å skape trivsel, glede og opplevelsen av mestring. Leken skal ha en sentral plass i barnehagehverdagen, både for å styrke barns utvikling og læring, men også med tanke på lekens egen verdi (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med utgangspunkt i punktene over, bygger denne studien på en forståelse av at barns utvikling foregår i et dynamisk system hvor det kontinuerlig er en gjensidig påvirkning mellom barnet og miljøet (Størksen, 2018). Et sosiokulturelt læringsssyn, hvor tanken om at læring foregår i samspill med andre, ligger til grunn (Säljö, 2016).

2.1 Tidlig innsats

I Rammeplanen står det at barnehagens allmennpedagogiske tilbud skal tilpasses barnas behov og forutsetninger. I tillegg har barnehagen et ansvar for å tilrettelegge for barn som i kortere eller lengre perioder trenger ekstra støtte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge stortingsmeldingen som først introduserte prinsippet om tidlig innsats i politisk sammenheng, ser det imidlertid ut som at mange barn får hjelp for sent, basert på statistikker om hvor mange som trenger spesialundervisning i skolen. Derfor har fokuset på å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt og å arbeide forebyggende økt (Lyngseth, 2018; St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Å arbeide med tidlig innsats handler om å påvirke barns utvikling i en positiv retning på et tidlig stadium, og om å gi barn og foreldre rett hjelp til rett tid. Det forutsetter at de ansatte både har kompetansen, ferdighetene og holdningene som trengs for å kunne møte barnas utfordringer på en best mulig måte (Fandrem & Roland, 2013). Det kommer frem i ulike politiske dokumenter at tidlig innsats skal prioriteres, og at barns første leveår legger grunnlaget for utvikling og læring senere i livet. «Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Det å prioritere tidlig innsats kan både handle om å gi alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet, og å sette inn tiltak der det trengs ekstra innsats for å gi alle barn best mulige forutsetninger videre i livet (Meld. St.19 (2015-2016)). Både barn og foreldre løftes frem som sentrale informanter når man skal finne ut hvordan barna har det i barnehagen og hvilke behov de har (Drugli, 2008; Meld. St. 6 (2019-2020)). Barnets perspektiv vektlegges særlig i møte med aktivitetsplikten (Prop. 96 L, 2020). Tidlig innsats kan innebære målrettet og systematisk arbeid i kortere eller lengre perioder med

utgangspunkt i barnets behov og utvikling. Dersom behovene ikke kan dekkes i det allmennpedagogiske tilbudet, kan det bli nødvendig å søke spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017). Etter at prinsippene om tidlig innsats ble satt på dagsordenen, har det å støtte barns utvikling og læring og å fange opp vansker tidlig vært sentralt. Som det kommer frem av de ulike politiske dokumentene handler det i stor grad om at barn skal få den hjelpen og støtten de trenger på et tidlig stadium, og om å satse på høy kvalitet i barnehage- og skoletilbudet for alle barn.

Det er utarbeidet en rapport som ser på sammenhengen mellom kvaliteten på barnehagetilbudet, språkvansker og internaliserte- og eksternaliserte vansker. Med utgangspunkt i data fra Den norske mor-barn undersøkelsen, ble det funnet en sammenheng mellom en høy andel ufaglærte ansatte og internaliserte vansker hos gutter. Denne typen vansker viste seg også hos gutter i barnehager som sjelden tilbød planlagt kreativ eller fysisk lek. En god relasjon til de ansatte var forbundet med mindre internaliserte vansker både hos gutter og jenter (Brandlistuen et al., 2015).

2.2 Innagerende atferd

2.2.1 Sentrale begrep knyttet til innagerende atferd

Barn som viser en forsiktig fremtoning, som trekker seg tilbake og oppleves stille i sosiale situasjoner, vender blikket innover og nedover, snakker lite i kommunikasjon med andre og kan oppleves lukkede og usikre, plasseres under ulike betegnelser. Et gammelt ordtak sier at «kjært barn har mange navn», men er det så enkelt som at det samme innholdet skjuler seg bak ulike betegnelser på en tilbaketrukket og innagerende atferd? Etter å ha lest forskning og litteratur på temaet har tendensen vært en variert begrepsbruk i ulike tekster, noe flere forskere også poengterer som en utfordring knyttet til innagerende atferd (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015; Rubin & Coplan, 2010; Sørli et al., 1998). En forklaring på den varierte begrepsbruken kan være at atferdsvansker beskrives og forskes på i ulike fagdisipliner (Ogden, 2015; Sørli et al., 1998). Atferden kan også relateres til diagnoser, og ulike teorier og forståelsesgrunnlag kan ligge bak betegnelse (Lund, 2012). Man kan for eksempel dele innagerende vansker i angst, depresjon, sosial tilbaketrekking og psykosomatiske problemer (Merrel, 2008, sitert i Bru, 2011). I internasjonal sammenheng omtales ofte sjenanse, introvert atferd og sosial tilbaketrekking. En utfordring ved feltet, er det faktum at ulike begreper har blitt brukt om hverandre (Lund, 2012; Rubin & Coplan, 2004).

I møte med ulike begrep og definisjoner er det viktig å understreke at måten man omtaler og definerer et barns vansker på, kan påvirke synet på barnet og forståelsen av vanskene: «...det stempelet som var satt på elevene, enten av meg eller andre, gjorde noe med måten jeg møtte elevene på» (Lund, 2004, s. 10). Enkelte betegnelser kan være negativt ladet, og ha et problem- og individorientert fokus (Sørli et al., 1998). Man bør derfor ha et bevisst forhold til hvordan man omtaler vanskene. Noen sentrale begrep som har gått igjen i litteraturen blir presentert her. Hensikten med en gjennomgang er å se etter nyanser i begrepene og å finne ut hvordan de kan skilles fra hverandre, heller enn å bruke dem som stempel på barns atferd. En uttømmende liste over alle definisjoner som finnes ligger utfor oppgavens omfang, og ulike forskere vil definere begrepene under noe forskjellig. Her kommer likevel en kort beskrivelse av ulike betegnelser som brukes i oppgaven for å tydeliggjøre hva som ligger i de ulike begrepene.

Angst	Man kan oppleve en overveldende redsel, ubehag eller frykt. Opplevelsene er subjektive og kan henge sammen med fysiske symptomer som pusteproblemer, økt hjerterytme, kvalme og svimmelhet. En vanlig reaksjon i møte med angst er unngåelses- og tilbaketrekkingsatferd (Ogden, 2015; Størksen et al., 2018).
Depresjon	Kjennetegnes ved lite energi, at man blir nedstemt og opplever en vedvarende tristhet. Man kan også miste interessen for deltakelse i aktiviteter og generelt ha negative forventninger. Depresjonen kan utløse kroppslige smerter, vansker med konsentrasjonen eller føre til endringer i søvn og spisemønster. I tillegg kan det prege selvtilliten og selvfølelsen (Ogden, 2015; Størksen et al., 2018).
Innagerende atferd	Viser til at et individ vender følelser, tanker og opplevelser innover mot seg selv (Lund, 2012) ³ .
Internaliserte vansker	Et annet ord for innagerende vansker. Viser til at barn er «overkontrollerte», og regulerer sine emosjoner og sin kognitive tilstand på en mindre hensiktsmessig måte (Ogden, 2015; Rubin & Coplan, 2004).
Introvert	Knyttet opp mot menneskers personlighet og temperament, og omtales gjerne som en motpol til det å være ekstrovert. Forskjellen på disse gruppene relateres til at menneskenes behov for ytre stimulering er forskjellig. Ekstroverte får energi av å være med andre mennesker, mens introverte har behov for å være alene. «Introverte kan også ha gode sosiale ferdigheter og trives i selskaper og møter, men etter en stund ønsker de at de var hjemme og for seg selv» (Ogden, 2015, s. 168). Kombinasjonen av introversjon og sjenanse kan forekomme, men er ikke selvfølgelig. Det er heller ikke sånn at man enten er introvert eller ekstrovert - de fleste befinner seg et sted mellom de to ytterpunktene (Ogden, 2015, Cain, 2013, referert i Ogden, 2015).
Psykosomatiske problemer	Viser til kroppslige reaksjoner som magesmerter, hodepine, uro i kroppen og spente muskler, hvor psykologiske forhold ligger til grunn for smertene (Bru, 2011; Ogden, 2015).

³ Se en mer utfyllende forklaring under sentrale begreper i innledningen.

Selektiv mutisme	En diagnose som viser til barn som snakker i bestemte settinger, men er helt stille andre steder uten at dette er viljestyrt. Man kan forstå atferden som en språklig fobi, knytte den opp mot kommunikasjonsvansker eller sosial angst (Svanevik, 2019).
Sjenanse	Betegner en forsiktig tilbakeholdenhet som siden kan utvikle seg til ensomhet, isolasjon og selvforakt. Atferden vises i nye situasjoner, og preger individets tanker og syn på verden. Den kan knyttes til både emosjoner, atferd, mentale prosesser og sosiale vansker (Lund, 2012). Sjenansen kan by på utfordringer i kommunikasjon med jevnaldrende, og selvfølelsen til disse barna kan være lav. Atferden er i utgangspunktet av mindre alvorlig karakter, men kan utvikle seg til mer omfattende vansker og diagnoser (Svanevik, 2019).
Sosial angst	Knyttes til sosiale settinger og handler om frykt for oppmerksomhet fra andre, at man er redd for andres vurdering og for å tabbe seg ut (Ogden, 2015; Størksen et al., 2018). «Sosiale angstlidelser kan mer formelt beskrives som vedvarende frykt for sosiale situasjoner eller situasjoner som krever prestasjoner» (Ogden, 2015, s. 173).
Sosial tilbaketrekning	Kan brukes som et paraplybegrep som rommer atferd hvor mennesker trekker seg bort fra- eller er passive i møte med andre. Årsaksforklaringen kan variere (Bru, 2011; Rubin & Coplan, 2004).
Stille barn	Et overordnet begrep som viser til atferd som sjenanse, tilbaketrekning, skyhet, engstelse og usynlighet, altså: «..en måte å være på og oppføre seg på sammen med andre» (Svanevik, 2019, s. 12).
Særlig sensitiv	Mennesker med et sensitivt nervesystem som er lett mottakelige for det som foregår rundt dem. De blir lettere overstimulert og kan overveldes av motgang og sterke opplevelser (negative og positive). De kan også reagere kraftigere på ulike sanseinntrykk og på stress, og trenger derfor hjelp til å regulere følelsene. Denne gruppen barn er i risiko for å utvikle andre typer vansker, særlig ved belastninger i oppveksten (August & August, 2016; Ogden, 2015).

Tabell 1 Oversikt over sentrale begrep knyttet til innagerende atferd

I disse begrepene ligger det både noen diagnoser (selektiv mutisme, angst, depresjon), men også begreper som brukes i ulike sammenhenger for å beskrive barnas fremtoning i møte med andre mennesker (stille barn, sosial tilbaketrekning). Noen relateres til medfødte disposisjoner (særlig sensitive, introverte), og andre viser til beskrivelser av barns atferd. Med andre ord kan det være en utfordring å orientere seg i landskapet av ulike betegnelser, og til en viss grad kan det sies at det ene begrepet ikke utelukker det andre. Flere av disse betegnelseene kan knyttes til de samme typene atferd, og en rekke vansker kan være komorbide. Derfor kan det være utfordrende å behandle disse tematikkene hver for seg. På samme måte kan vanskene knyttes til hele spekteret av alvorlighetsgrad – noen har omfattende vansker og psykiske problemer, mens andre har moderate forbigående utfordringer (Ogden, 2015). I oppgaven vektlegges fokus på innagerende atferd og den forståelsen av begrepet som ble presentert i innledningen. Det betyr ikke at barn som strever med innagerende vansker ikke har andre komorbide vansker eller diagnoser, men det ville blitt for omfattende å gå grundig inn på alle disse definisjonene og aspektene her.

2.2.2 Innagerende atferd som et atferdsproblem

Flere understreker at det å vise en tilbaketrukket atferd i barndommen ikke trenger å predikere innagerende vansker senere, og mennesker kan vise større eller mindre grad av sjenerte uttrykk i enkelte situasjoner og kontekster uten at det er snakk om en atferdsvanske (Lund, 2012; Ogden, 2015; Rubin & Coplan, 2004). Noen plasseres også under kategorien «slow to warm up» - barn som bare trenger litt lengre tid for å bli trygge (Lund, 2012). Spørsmålet er når den innagerende atferden blir et problem, ettersom barnets alder, personene som ser atferden og konteksten den forekommer i vil variere (Nordahl et al., 2005; Sørli et al., 1998). På samme måte kan atferden være akseptert i en sammenheng, men være avvikende i en annen (Lund, 2004). Lund (2012) viser til forskning som illustrerer at synet på innagerende atferd varierer i ulike kulturer. I Kina verdsettes en forsiktig atferd, mens man i USA risikerer avvising fra jevnaldrende. Sverige, som kanskje er mest lik vår barnehagetradisjon, ble plassert et sted imellom (Lund, 2012). Kulturelle forskjeller kan med andre ord påvirke graden av aksept og i hvilken grad den oppmuntres eller blir sett på som noe negativt (Kvillo, 2013a; Lund, 2012)⁴.

Atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn, og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den klart forstyrrer eller hemmer barnets egen læring og utvikling, forstyrrer eller skaper problemer for andre (det være seg voksne eller barn) og/eller forstyrrer eller hemmer positiv sosial samhandling mellom barn og mellom barn og voksne (Ogden, 1998, referert i Nordahl et al., 2005, s. 31).

Det dreier seg med andre ord om atferd som bryter med normer og forventninger og som i stor grad skaper utfordringer for barns læring og utvikling. Ifølge Lund (2012) må de ansatte sjekke i hvilken kontekst barnas atferd viser seg, frekvensen av den og hvordan den påvirker barnets livskvalitet. I tillegg må de undersøke hvilke sosiale konsekvenser atferden får for barnet. Disse punktene er i tråd med definisjonen over, og gir en indikasjon på når barnas atferd bør vekke bekymring. Samtidig må man være forsiktige med å ha en vente- og se holdning dersom man mistenker at barnets vansker strekker seg utover en normal sjenanse og skepsis i nye situasjoner.

2.2.3 Kjennetegn på innagerende atferd – Hva de ansatte kan se etter

Innagerende atferd kjennetegnes ved et blikk som vendes nedover, tilbaketrekking i sosiale situasjoner, sårbarhet, et trist og deprimert uttrykk og lite verbal kommunikasjon. Barna kan

⁴ Refererer til ulike studier.

virke engstelige, ha en forsiktig fremtøning og oppleves avvisende (Barsøe, 2010; Lund, 2012; Svanevik, 2019). De har en tendens til å gjøre negative hendelser om til allmenngyldige «sannheter» som videre kan skape negative forventninger i møte med lignende situasjoner eller mennesker, og de kan preges av dårlig selvtillit og negative følelser (Lund, 2012; Ogden, 2015). Barna kan streve med sosial kompetanse og da kanskje særlig med selvhevdelse (Bukowski & Abecassis, 2007; Ogden, 2015) De trenger et godt, inkluderende læringsmiljø med støttende relasjoner, god struktur og opplevelsen av forutsigbarhet og kontroll (Bru, 2011). Det er vanskelig å sammenfatte en konkret beskrivelse av de innagerende vanskene ettersom de både kan knyttes til følelser, kognisjon, kroppslige reaksjoner og atferden som kommer til uttrykk (Lund, 2016). Som det ble nevnt innledningsvis, ser man sammenhengen mellom innagerende atferd og en rekke andre vansker, så konsekvensene kan bli store dersom man ikke tar tak i problemene.

Lund (2012) refererer til Kavales (2005) og viser til at hans måte å forstå atferdsutfordringer på både kan gi en indikasjon på hvilke konsekvenser problematisk atferd kan ha for barnet, men også hva barnehagens ansatte kan se etter for å oppdage barnets vansker. Man kan for det første se om barnet strever med læring, uten at dette kan begrunnes med fysiske eller intellektuelle årsaker. Videre kan man se på om barnet evner å skape stabile relasjoner til barn og voksne. Man kan stille spørsmål ved følgende punkter: Oppstår ofte uventede følelser eller reaksjoner under tilsynelatende normale omstendigheter? Preges barnet av depresjon eller generell tristhet, og til slutt, har de en tendens til å kjenne på fysiske symptomer eller frykt i møte med utfordrende relasjoner eller problemer?

2.2.4 Forekomst

Som det ble nevnt innledningsvis, varierer tallene for forekomsten av innagerende atferd, men det kan ligge på et sted mellom 4 og 20 % hos barn i alderen 4-18 år. Det kan tenkes at tallene spriker på grunn av at ulike forskere kan ha ulik forståelse av når innagerende vansker skal defineres som et atferdsproblem, og at temaet ligger tett opp mot diagnoser som angst og depresjon (Lund, 2012). Man antar at det omtrent er like mange som strever med innagerende som med utagerende vansker (Nordahl et al., 2005; Sørli et al., 1998). I førskolealder er forekomsten omtrent lik hos gutter og jenter, men med stigende alder viser flere undersøkelser at det er en overvekt av jenter som har innagerende vansker. Guttene scorer noe høyere på utagerende atferd (Lund, 2012; Sørli et al., 1998). Andre studier rapporterer at de ikke finner signifikante kjønnsforskjeller på forekomsten av sjenanse (Bishop et al. 2003, referert i

Karevold et al., 2012). Det kan imidlertid se ut som at konsekvensene for sjenanse hos gutter er mer problematiske enn for jenter. Dette kan skyldes at sjenanse er mindre sosialt akseptert blant gutter, og at guttene har en annen samværsform enn jentene. I tillegg ser man tendenser til at foreldre responderer mer negativt på guttenes tilbaketrukne atferd enn på jentenes (Coplan & Arbeau, 2008; Findlay et al., 2009; Karevold et al., 2011; Karevold et al., 2012; Ogden, 2015; Rubin & Coplan, 2004)⁵. I en longitudinell studie ble barns sjenanse rapportert fem ganger fra barna var 1,5 - 12,5 år. Det kom frem at barnas atferd var relativt stabil over tidsperioden, og at jo eldre de ble, jo mer stabil ble den (Karevold et al., 2012). Disse funnene taler for å arbeide forebyggende med barnas atferd allerede på et tidlig stadium.

2.3 Forklaringsmodeller

For å vite hvilke tiltak som kan fungere i møte med innagerende atferd, er det nyttig å ha en forståelse av hvilke vansker barnet strever med, hvordan de kan forklares og ikke minst hvordan man tenker at disse vanskene oppstår. På samme måte som det finnes en rekke begrep knyttet til atferden, finnes det også flere forståelsesmodeller og årsaksforklaringer man kan ta utgangspunkt i.

Hva er så årsaken til at barn trekker seg unna sosiale samspill? Paulsen og Bru (2016) viser til forskning som deler sosialt tilbaketrukne barn i fire grupper basert på bakenforliggende mekanismer: Den første gruppen består av barn som velger å være for seg selv, og som kanskje har mindre interesse av sosial interaksjon, for eksempel barn med en introvert personlighet. Den neste gruppen inkluderer barn som oppleves utrygge eller sjenerte i møte med sosiale settinger, og som ønsker å delta, men hvor utryggheten kan føre til at de trekker seg bort. Den tredje gruppen kan knyttes til depresjon eller nedstemthet og omfatter barn som mangler energi til sosial samhandling, mens den siste gruppen viser til barn som ekskluderes og avvises av andre eller barn som strever med sosial kompetanse (Paulsen & Bru, 2016).

Coplan og Rubin (2010) viser gjennom modellen «A taxonomy of solitude» at kilden til tilbaketrukket atferd, mangel på sosial interaksjon og at barn er mye alene kan forklares av ytre faktorer i miljøet som ekskludering og isolasjon fra det sosiale fellesskapet, eller basert på indre faktorer hos individet. Indre og ytre faktorer kan forsterke hverandre ved at de vekselvis påvirker hverandre over tid. Blir barnet for eksempel ekskludert fra det sosiale fellesskapet, kan det skape et indre ubehag hos barnet som i neste omgang fører til at sosiale situasjoner unngås.

⁵ I alle kildene refereres det til en rekke studier og forskere.

Motsatt kan barnets ønske om å være alene føre til at mennesker i miljøet rundt opplever seg avvist. Dersom atferden motiveres av indre faktorer kan det komme av at barnet foretrekker å være alene eller bunne i frykt og en forsiktig fremtoning (waryness). Noen kjenner på at de blir slitne i sosiale situasjoner, et ubehag i nye og ukjente settinger eller at man frykter andres observasjoner og negative vurderinger (Rubin & Coplan, 2010). Modellen viser kompleksiteten i det å forstå tilbaketrukket atferd og viktigheten av å finne ut hva som ligger bak atferden. Faren med å lete etter årsaksforklaringer er at man lett kan plassere problemet hos barnet, i stedet for å se på mulige forklaringer i miljøet rundt (Nordahl et al., 2005). Selv om indre faktorer kan ligge til grunn for et barns atferd, kan disse være en respons på «noe» i barnets miljø.

Som tidligere nevnt kan forskning på innagerende atferd knyttes opp mot ulike fagmiljøer, og det finnes ulike måter å forstå atferdens opphav på. Skyldes det biologiske faktorer eller ligger svaret i barnas miljø? Dette spørsmålet har vært en kilde til diskusjon de siste tiårene (Lund, 2012). Det trenger imidlertid ikke være et spørsmål om enten eller – kanskje ligger svaret heller opp mot et ja takk, begge deler (Pianta, 1999; Schmidt & Buss, 2010)? Ifølge Lund (2004) finner man både biologiske, psykologiske og sosiologiske forklaringsmodeller på innagerende atferd. Man kan også forstå vanskene i lys av kognitive teorier (Bru, 2011). Likevel kan ikke en modell fullt ut forklare alle mekanismene som preger barnets atferd: «Våre tradisjonelle forklaringsmodeller er basert på en tenkning om at alt som skjer, må ha en årsak eller være en virkning av noe» (Nordahl et al., 2005, s. 140). Det faktiske bildet av situasjonen er noe mer komplisert. Epigenetikken viser hvordan menneskers medfødte disposisjoner og omgivelsene påvirker hverandre. Man er gitt et genetisk materiale allerede ved fødselen, men miljøet har betydning for hvordan- og hvilke av genene som kommer til uttrykk (Berg-Nielsen, 2010). I tillegg kan miljøet være med å påvirke og forme strukturer i hjernen (Drugli, 2012). Det er med andre ord mulig å gi barn og unge gode utviklingsmuligheter, på tross av medfødte sårbarheter, og dette gir håp for det forebyggende tiltaksarbeidet.

2.3.1 Biologiske teorier

Biologiske teorier forstår innagerende vansker i lys av arv og medfødte disposisjoner. Det kan være både temperament, hvordan mennesker bearbeider informasjon, og deres evne til å kontrollere impulser (Lund, 2004)⁶. Forskning viser at noen barn er mer forsiktige allerede fra

⁶ Refererer til Rutter, 1998, Loeber, 1990 og Eysenck, 1970.

fødselen (Chazan, Laing og Davis, 1994, referert i Lund, 2004). Man kan blant annet se forskjellen ved hjelp av ulike temperamentstiler. Noen har et lett temperament, som relateres til barn som er lette å ha med å gjøre, jevnt over er i godt humør, takler overganger, endringer og nye situasjoner fint. Disse barna tilegner seg gjerne ny kunnskap, har god sosial kompetanse, er trygge og nysgjerrige. Andre knyttes opp mot et vanskelig temperament. Dette kjennetegnes ved at barn strever med tilpasning i nye situasjoner og at endringer er krevende. Barna kan lett bli sinte og frustrerte, og kan oppleves både opponerende og med et varierende humør. Man finner også mennesker med en reservert temperamentstil. Dette er en gruppe mennesker som både kan trekke seg tilbake fra nye situasjoner, og som kan virke reserverte. De foretrekker forutsigbarhet og kan bli stresset ved endringer. I tillegg viser de lite selvhedelse, kan oppleves usikre og forsiktede. Mange mennesker har også en kombinasjon av ulike temperamentstiler (Kvello, 2013a). Den reserverte temperamentstilen, som kanskje best kan relateres til innagerende atferd, forbindes ofte med psykiske vansker senere i livet. Hele 35 % av alle barn med denne typen temperament utvikler psykiske vansker som angst og depresjon. Et godt ekspressivt språk er funnet som en beskyttende faktor i møte med dette temperamentet (Coplan & Arbeau, 2008; Kvello, 2013a, med flere). For barn med et vanskelig og tilbakeholdent temperament vil det være viktig med barnehager av en høy kvalitet, ettersom disse gruppene kanskje i større grad enn barna med lett temperament reagerer på stressende situasjoner (Drugli, 2014). Forskning viser også at enkelte individer er mer reaktive enn andre i møte med stress, noe som både kan føre til økt hjerterytme og høyere forekomst av stresshormonet kortisol. Disse barna står i fare for å oppleve vansker med å tilpasse seg nye situasjoner, særlig i klasserom preget av et negativt klima. Tette, nære og trygge relasjoner til lærere kan være beskyttende for dem, og forskning viser at sjenerte barn med trygge relasjoner assosieres med mindre internaliserte vansker (Coplan & Arbeau, 2008).

Kvello (2013a) viser til at barnas temperamentstil kan påvirke omsorgsgivernes måte å møte dem på, men understreker samtidig at man i en barnehage må tilpasse omsorgen til hvert enkelt barn for å sikre god omsorg. Han skriver videre at: «Det er viktig å innse at man ikke kan endre andres personlighet, like lite som man kan løpe fra sin egen» (Kvello, 2013a, s. 38). Dette bør barnehagens ansatte ha i bakhodet når de skal gå i gang med tiltaksarbeidet.

2.3.2 Forklaringer i barnets miljø – Sosiologiske forklaringsmodeller

Sosiologiske forklaringsmodeller ser på sammenhengen mellom innagerende atferd og faktorer i miljøet rundt barnet, kulturen de vokser opp i, hvilke normer, regler og forventninger som

møter dem samt foreldrenes oppdragelsesstil (Lund, 2004). I dette perspektivet knyttes tanker, følelser og atferd opp mot sosiale forhold, kultur og relasjoner som omgir mennesker. Barnets atferd må forstås i lys av konteksten den oppstår i (Lund, 2012).

Man ser for eksempel en tendens til at det er sammenheng mellom en tilbaketrukket atferd og mødre som er overbeskyttende. Disse mødrene risikerer å frata barnet verdifulle mestringsopplevelser ved å «ordne opp» for barna sine i krevende situasjoner, i stedet for å hjelpe dem å finne gode løsninger selv (Rubin & Coplan, 2004). Det at barna mister muligheter for mestring kan føre til at de ikke håndterer lignende situasjoner på egenhånd, som igjen kan resultere i at de unngår denne typen situasjoner. Barnas atferd kan også være knyttet til mobbing og utestengelse, og dermed være en meningsfylt respons på en uutholdelig situasjon (Prop. 96 L, 2020).

«Barnets utvikling vil preges av de voksnes handlinger, reaksjoner og følelser, deres kjærighet og oppmerksomhet, eller fraværet av det» (Abrahamsen, 1997, s. 12). De nærmeste omsorgspersonenes måte å møte barnet på er med andre ord av stor betydning. Samtidig viser Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell at ulike systemer rundt barnet påvirker barnets utvikling direkte eller indirekte ved at både barnet og omsorgspersonene beveger seg mellom ulike sosiale systemer. Det kan være barnets nærmeste familie, barnehagen og oppvekstmiljøet, men også systemer barnet ikke beveger seg direkte i som foreldrenes arbeidsplass. Disse systemene er igjen regulert av normer, lover og regler (Drugli, 2012; Pianta, 1999). Man kan med andre ord ikke se på barnets vansker isolert, man må se dem i lys av miljøet rundt barnet. I følge Lund (2012) oppstår atferdsutfordringer i møte med andre mennesker, sviktende kommunikasjon, normer, kulturer og i forventninger som man ikke lever opp til. Dersom man forstår barnas atferd i lys av miljøet rundt, kan den med andre ord være:

..et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles overfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte disse kravene. Det kan med andre ord dreie seg om et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger (Nordahl et al., 2005, s. 33).

Det understrekes at barnets oppvekst- eller læringsbetingelser kan ligge til grunn for atferden og dermed påvirke barnets mulighet for å møte omgivelsenes forventninger, så sitatet over retter seg ikke direkte mot barnets ferdigheter, men mot samspillet mellom individet og omgivelsene.

Tiltakene som settes inn på bakgrunn av dette perspektivet rettes hovedsakelig mot barnets miljø (Nordahl et al., 2005).

2.3.3 Psykologiske teorier

I psykologiske teorier fokuseres det på barns tilknytningsmønster og på forskjeller ved individet med tanke på robusthet (Lund, 2004). Tilknytning refererer til sterke emosjonelle bånd mellom ulike mennesker, og viser til de menneskelige behovene for å inngå i nære relasjoner. Teorien bygger på arbeidet til Bowlby og Ainsworth. Allerede ved fødselen kan tilknytningsatferd aktiveres hos et barns foreldre slik at de gir barnet omsorg. På dette stadiet er barnet helt avhengig av at noen tar seg av det. Når barn føler seg utrygge eller opplever fare, aktiveres tilknytningsatferden, og dette kan føre til at barna søker en trygg voksen som kan trøste, støtte og beskytte dem. Tilknytningsrelasjonen kan også fungere som et utgangspunkt for utforskning og lek ved at barn har en trygg base hos sine nærmeste omsorgspersoner. Med vissheten om at disse omsorgspersonene er der for å ta imot barna når de trenger nærhet og støtte, beveger barna seg gradvis lenger bort fra omsorgspersonen for å utforske verden (Drugli, 2012). Dette prinsippet illustreres gjennom trygghets sirkelen (Kvello, 2012). Relasjonens funksjon knyttes både til barnets behov for fysisk beskyttelse og psykologisk trygghet (Evertsen-Stanghelle, 2018). Kvaliteten på tilknytningsrelasjonen preges av faktorer ved både barnet og omsorgspersonen, og begge temperament, psykiske fungering og personlighet kan spille inn. På bakgrunn av erfaringene i tilknytningsprosessen, utvikler barnet en grunnleggende mistillit eller tillit til sine omgivelser, og danner indre arbeidsmodeller. Disse vil påvirke hvordan barnet møter og samhandler med andre mennesker. Kvaliteten på samspillet mellom omsorgspersonen og barnet har betydning for hvilket tilknytningsmønster barnet utvikler (Drugli, 2012; 2014, Smith, 2002, referert i Drugli, 2012, 2014; Svanevik, 2019). Noen barn har en trygg tilknytning som kjennetegnes ved at barnet opplever å få trøst og støtte, at det er rom for å utforske og at barnet søker hjelp når det trengs. Denne typen relasjoner bygges med utgangspunkt i vedvarende sensitiv omsorg. Andre barn kan ha en utrygg unnvikende tilknytning som kjennetegnes ved at et barn ikke søker hjelp og støtte når det har behov for det, men som heller prøver å unngå emosjonell og fysisk nærhet. De opplever voksne som hverken viser interesse for dem, er sensitive ovenfor deres behov eller gir dem støtte, og de voksne kan både opptre med sinne og avvising. En utrygg ambivalent tilknytning oppstår når de voksne handler uforutsigbart overfor barnet ved å veksle mellom tilgjengelighet og avvising. Dette kan føre til at barnet hele tiden prøver å få kontakt og oppleves klengete. Samspillet foregår på den

voksnes premisser. Til slutt finner vi de som har en desorientert tilknytning. Relasjonen mellom barnet og den voksne preges av frykt, og oppstår gjerne som en følge av alvorlig omsorgssvikt. Barn kan ha ulike tilknytningsstil til forskjellige voksne og det er mulig å endre et barns tilknytningsstil ved målrettet arbeid (Drugli, 2012). Det sier seg kanskje selv at det er den trygge tilknytningen som gir barna best utgangspunkt for utvikling og læring. Den kan fungere som en beskyttelsesfaktor for barnet (Evertsen-Stanghelle, 2018). Barn med en utrygg eller desorientert tilknytning opplever en grunnleggende utrygghet, både i møte med mennesker og ulike situasjoner (Lund, 2012). I følge Fogany et al. kan det tenkes at enkelte barn overkontrollerer følelsene sine fordi de ikke er overbevist om at omsorgspersonene hjelper dem i krevende situasjoner, og derfor kan det være lettere å avvise omsorgspersonen enn å oppleve å bli avvist når de trenger støtte (referert i Lund, 2012). Tilknytningen har betydning for barns utvikling, og man finner blant annet sammenheng mellom barnas tilknytning og konsentrasjon, læring, lek, sosial tilpasning, risiko for psykiske lidelser og evnen til å utvikle vennskap med jevnaldrende (Kvillo, 2013a, med flere).

Flertallet av barn i alderen 1-6 år i Norge går i barnehage. De er borte fra sine nærmeste omsorgspersoner flere timer i løpet av dagen, og det er essensielt at det etableres en trygg tilknytningsrelasjon til en av barnehagens ansatte i foreldrenes fravær, særlig for de yngste barna. Dette er viktig for barnas trivsel og trygghet på kort og lang sikt, men også med tanke på regulering av stress (Drugli, 2014; Nystad et al., 2021). Toleransevinduet viser at barns stressnivå kan variere, og at sårbare barn kan være særlig reaktive på stressende situasjoner. I toleransevinduet skiller man mellom den optimale aktiveringssonen som er det stedet med best forutsetninger for læring og utvikling, hyperaktivering hvor barnas aktiveringsnivå er for høyt og barna både kan reagere med sinne, frykt og impulsivitet, og hypoaktivering, hvor aktiveringen er for lav og barna kan virke nedstemte, fjerne og avstengte. Særlig ved adskillelse fra foreldrene kan barna bevege seg ut av den optimale sonen, og de vil ha behov for at de ansatte hjelper dem å regulere følelsene. Med trygge tilknytningsrelasjoner kan toleransevinduet utvides, og barna kan lære strategier for å regulere følelsene sine (Evertsen-Stanghelle, 2018; Nordanger, 2014). Barnas erfaringer med tilknytningsrelasjoner hjemme kan ha betydning for hvordan barnet møter mennesker i barnehagen. Samtidig viser både tilknytningsteorien, trygghets sirkelen og toleransevinduet hvor viktig det er at barna har en trygg tilknytningsrelasjon i barnehagen som utgangspunkt for lek og læring, men også som en trygg havn og til hjelp med regulering av følelser i u håndterbare situasjoner.

For å møte det innagerende atferdsuttrykket og å tone seg inn på barns følelser på en best mulig måte, trekker Lund (2012) frem begrepet mentalisering, som viser til «..hvordan vi forstår egne og andres handlinger som et resultat av intensjoner, ønsker og verdier» (s. 88). Det handler med andre ord om å prøve å forstå den andres perspektiv, tanker og opplevelser fra innsiden, samt å prøve å se egne handlinger fra utsiden (Skårderud, 2008, referert i Lund, 2012). Ved hjelp av mentalisering kan omsorgspersoner lettere tone seg inn på- og sette seg inn i barnets livsverden og å møte barnet der det er, både ved å være emosjonelt tilgjengelige, ved å være sensitive ovenfor barnas uttrykk og å trøste barnet når det trengs (Nordahl et al., 2005). På samme måte kan mentalisering hjelpe barna å forstå andre mennesker, og dermed styrke deres sosiale ferdigheter. Opplevelsen av trygghet kan påvirke barnas evne til å møte andre med nysgjerrighet. På samme måte kan utrygghet, stress og negative opplevelser føre til at barna først og fremst vender følelser og tanker inn mot seg selv (Lund, 2012).

2.3.4 Kognitive teorier

Bru⁷ (2011) viser til Lazarus' kognitive relasjonelle teori som en mulig forståelsesramme for innagerende vansker. Denne bygger på en oppfatning av at menneskers emosjoner påvirkes av tanke- og vurderingsprosesser i individet, og at man vurderer i hvilken grad mål, behov og ønsker tilfredstilles eller trues i ulike situasjoner. Individet gjør ulike vurderinger basert på hvilken betydning en situasjon/hendelse/utfordring har, og i hvilken grad det finnes ressurser hos personen selv eller i miljøet rundt for å håndtere den. Deretter velges en mestringsstrategi på bakgrunn av vurderingen som er gjort, og emosjoner utløses (Bru, 2011, 2019).

Mestringsstrategier er «..alle tanke- og atferdsmessige strategier for å forsøke å håndtere en situasjon som oppleves stressende» (Bru, 2019, s. 25). Strategiene man velger trenger ikke å være hverken effektive eller treffende. De kan deles i tre hovedgrupper:

- Problem- eller løsningsfokusede strategier: Prøver å finne en løsning på situasjonen eller å fjerne kilden til et ubehag gjennom en aktiv tilnærming. Det kan for eksempel være å søke hjelp.
- Emosjonsfokusede strategier: Handler om å prøve å regulere følelsene i en mer positiv retning, og dermed forsøke å snu tankemønsteret til å bli mer konstruktivt.
- Unngåelsesstrategier: Tar utgangspunkt i at man unngår uhåndterlige situasjoner eller kilden til ubehag for eksempel ved å trekke seg bort fra det som oppleves vanskelig. Denne typen strategi regnes sjelden som særlig effektiv, med mindre den brukes for å unngå fare. Den kan

⁷ Bru refererer til en rekke forskere. For mer utfyllende oversikt over forskningen, se Bru, 2011, s. 21

begrense ubehaget her og nå, men fører også til at individet går glipp av mulige mestringsopplevelser, og kan derfor redusere barnets læring (Bru, 2019).

I dette perspektivet utelukkes ikke miljøets påvirkning på individet, men det er vanlig å tenke at det som skjer i omgivelsene rundt filtreres gjennom tanke- og vurderingsprosesser. Vurderingene påvirkes av biologi, tidligere erfaringer og barnets tanker om i hvilken grad situasjonen kan håndteres (Bru, 2011). På bakgrunn av denne forståelsesrammen kan barnas tilbaketrukne atferd være en mestringsstrategi for å unngå krevende situasjoner. Den kan oppleves problematisk av de ansatte i barnehagen, men være rasjonell for barnet (Nordahl et al., 2005).

En gruppe forskere undersøkte sammenhengen mellom sjenanse, sosial fungering og mestringsstrategier hos barn i alderen 9-11 år. De fant at barnas mestringsstrategier som for eksempel unngåelse av stressende situasjoner, delvis kunne forklare noen av de negative følgene som assosieres med sjenanse. Ved å unngå situasjoner forbundet med stress, kunne barna oppleve at de ikke mestret disse situasjonene, og unngåelsen kunne virke inn på barnas sosiale fungering. Som et tiltak foreslo forskerne å lære barna alternative mestringsstrategier i håp om at det kunne redusere de internaliserte vanskene (Findlay et al., 2009).

Oppsummert kan man si at de biologiske forklaringene vektlegger medfødte disposisjoner, mens sosiale teorier forklarer innagerende atferd i lys av barns miljø. De psykologiske teoriene viser til menneskers tilknytningsrelasjoner, mens de kognitive teoriene fokuserer på tanke- og vurderingsprosesser i møte med utfordrende situasjoner. De ulike modellene har både styrker og svakheter som jeg velger å ikke gå dypere inn på her. De kan likevel indikere at innagerende vansker er et komplekst fenomen, og at flere faktorer spiller inn på utviklingen av disse vanskene.

2.3.5 Transaksjon

Transaksjonsmodellen viser kompleksiteten i hvilke prosesser som påvirker barns psykososiale utvikling over tid. Den illustrerer et gjensidig samspill mellom barnet og miljøet rundt, hvor begge partene påvirker og påvirkes av hverandre i en vekselvis prosess (Drugli, 2008, 2012, 2014). Faktorer ved individet påvirker miljøet, og faktorer ved miljøet påvirker individet. Dette foregår gjennom en gjensidig tilpasning, hvor barnet selv er en aktiv aktør i prosessen (Drugli, 2008; Sveen, 2013). Barns utvikling blir derfor «...a product of the continuous dynamic interactions of the child and the experience provided by his or her social settings» (Sameroff,

2010, s. 16). Transaksjonsmodellen tar med andre ord hensyn til både biologiske og miljømessige faktorer (Glaser, 2018). Utviklingen påvirkes av positive og negative hendelser og er diskontinuerlig. De transaksjonene som finner sted på et bestemt tidspunkt er av betydning for hvilke utvekslinger som kan foregå på et senere tidspunkt (Drugli, 2008, 2012, 2014). Biologiske disposisjoner som sårbarhet og temperament, psykologiske faktorer og sosiologiske forhold samt risiko- og beskyttelsesfaktorer vil påvirke transaksjonen som foregår mellom barnet og miljøet (Drugli, 2014; Sveen, 2013). Samtidig kan miljøet påvirke om barns utvikling blir av positiv eller negativ karakter. Barn som for eksempel tidligere har vært i et negativt klassemiljø, kan ha god effekt av å få nye erfaringer i et positivt miljø (Thomas, Bierman og CPPRG, 2006, referert i Drugli, 2008). Det kan legges til rette for en positiv utvikling på tross av barns medfødte disposisjoner dersom barnet vokser opp i et omsorgsfullt og utviklingsstøttende miljø. Motsatt kan negative oppvekstvilkår føre til skjevutvikling hos barnet og negative utfall for både barnet og foreldrene (Drugli, 2014; Rubin & Coplan, 2004). Drugli (2008) understreker hvor viktig det er å sette inn tiltak tidlig for barn som utsettes for mange belastninger i miljøet. Ved å ta utgangspunkt i transaksjonsmodellen som forståelsesramme for barns atferd, vil atferdsvanskene oppstå «..som følge av komplekse og gjensidige påvirkninger av ulike faktorer på ulike nivåer, over tid» (Drugli, 2008, s. 13). Denne forståelsen kan sørge for at barnehagens ansatte iverksetter tiltak som rettes mot ulike faktorer av betydning for barnas utvikling samtidig, og fremmer en systemisk tilnærming (Drugli, 2008).

2.4 Risiko og beskyttelsesfaktorer

Det har blitt gjort en rekke undersøkelser for å finne ut både hvilke mulige årsaksforklaringer atferdsvansker kan ha, men også hva som kan gjøres for å stoppe eller forebygge negativ utvikling. Kunnskap om hvilke faktorer som reduserer, øker eller beskytter mot atferdsvansker er derfor essensielt i arbeidet med å finne virksomme tiltak (Nordahl et al., 2005). Risiko- og beskyttelsesfaktorer kan gi en indikasjon på hvor sannsynlig det er at et barn utvikler vansker, og transaksjonsmodellen viser hvordan samspillet mellom disse kan påvirke barns utvikling sammen med andre faktorer i barnets liv (Drugli, 2008). Konkret hvordan disse faktorene påvirker barnas utvikling, er individuelt (Sveen, 2013). «Begrepet risikofaktor er en fellesbetegnelse på faktorer som øker faren for utvikling av ulike sosiale, psykiske og somatiske vansker» (Kvelling, 2013b, s. 219), og omtaler derfor forhold som kan predikere atferdsvansker og en negativ utvikling. Man kan eksponeres for risikofaktorer og unngå skjevutvikling, men tre eller fire alvorlige risikofaktorer gjør barna mer utsatt for senere vansker (Drugli, 2008;

Nordahl et al., 2005; Størksen et al., 2018). «Beskyttelsesfaktorer betegner forhold som demper risikoen for utviklingen av vansker ved nærvær av risikofaktorer» (Kvello, 2013b, s. 219). Det kan være faktorer ved individet eller miljøet som både kan dempe effekten av risikofaktorer og bryte uheldige utviklingsspiraler, fremme mestring, styrke barns følelsesregulering samt føre til en mer positiv selvoppfatning (Nordahl et al., 2005, Rutter, 1993, referert i Nordahl et al. 2005).

Risikofaktorer kan plasseres inn under tre ulike grupper:

- 1) Psykologiske, fysiske eller somatiske egenskaper ved barnet.
- 2) Belastende familieforhold
- 3) Ytre forhold, som for eksempel at man mangler et støttende nettverk, at nærmiljøet eller barnehagemiljøet er belastende eller at tilgangen til offentlige tjenester er lav (Shanahan, Copeland, Costello & Angold, 2008, referert i Størksen et al., 2018, s. 65). Et dårlig barnehagemiljø kan bidra til at et barns vansker øker (Pianta, 1999).

Alle disse områdene er sentrale i arbeidet med å forstå barnas utvikling og å vurdere risikoen for skjevutvikling. Antallet risikofaktorer, varigheten av dem og hvor mange relasjoner og arenaer de kan knyttes til er av betydning (Kvello, 2013b).

En reservert temperamentstil, utrygg tilknytning og utfordringer med å etablere gode relasjoner til jevnaldrende ansees som risikofaktorer knyttet til individet. Det samme gjør det å bli utsatt for mobbing (Kvello, 2013b). Disse faktorene kan relateres til beskrivelsen av de innagerende vanskene som ble presentert på et tidligere tidspunkt. I miljøet kan dårlig samarbeid mellom hjem og barnehage og lite stabilitet blant de ansatte i barnehagen, store barnegrupper og travle ansatte forbindes med økt risiko. Motsatt er det å ha minst en god venn, støttende voksne, en trygg tilknytningsstil, det å kunne spørre om hjelp, gode kommunikasjonsferdigheter og et positivt selvilde beskyttende faktorer. Det samme er et inkluderende barnehagemiljø hvor de ansatte er stabile, setter tydelige grenser for barna og møter dem med varme og omsorg (Kvello, 2013b). Forskning viser at barn med en tilbaketrukket atferd ofte har en venn, men at kvaliteten på relasjonen ikke er like god som hos andre barn, noe som kanskje kan forklares med at vennene gjerne strever med de samme typene vansker som barnet (Rubin et al., 2006). I skolesammenheng kan det også se ut som at internaliserte vansker assosieres med negative lærer-elev relasjoner. Dette kan på sikt forsterke barnas vansker (Drugli et al., 2011; Pianta, 1999). Disse funnene indikerer at relasjonen mellom jevnaldrende og mellom barnet og den ansatte må styrkes. Det er også gjort noen funn med tanke på beskyttende faktorer i forskningssammenheng. En studie trekker frem det å styrke relasjonen mellom barna og de

ansatte, slik at de ansatte både kan gi barna trygghet og utfordre dem til å ta nye steg litt utenfor komfortsonen, og å styrke barns verbale ferdigheter og å skape et positivt klima i barnegruppen som viktig (Coplan & Arbeau, 2008). Det ser også ut som om det er en sammenheng mellom barns interaksjoner med andre og deres sosiale ferdigheter, så arbeid med å styrke barnas språk og sosiale kompetanse trekkes frem som positivt i møte med sjenanse (Rubin & Coplan, 2004). En annen undersøkelse indikerer at fysisk aktivitet kan fungere som en beskyttelsesfaktor for gutter (Karevold et al., 2011).

2.4.1 Sosial kompetanse

God sosial kompetanse kan være en beskyttende faktor knyttet til individet (Nordahl et al., 2005). Sosial kompetanse handler om «...samspeillet mellom hva en tenker, føler og (hvordan en⁸) handler i sosiale situasjoner» (Ogden, 2015, s. 225). Barn med god sosial kompetanse kan fremstå som trygge på seg selv, får lett venner, preges av en positiv selvoppfatning og skaper trivsel og glede for de rundt seg. Når de både mestrer følelsene og atferden sin, kan de lettere lykkes i sosiale oppgaver. Derfor kan god sosial kompetanse bidra til en positiv utvikling (Lunde, 2018; Ogden, 2015). Sentrale aspekter ved sosial kompetanse er selvhevdelse, selvkontroll, å kunne samarbeide, ansvarlighet og empati (Gresham & Elliott, 1990, referert i Ogden, 2015). Det er kanskje særlig med tanke på selvhevdelse at barn med innagerende vansker strever (Bukowski & Abecassis, 2007). Selvhevdelse viser til det å kunne gi uttrykk for egne meninger og behov, å hevde egne rettigheter på en hensiktsmessig måte og å kunne presentere seg selv (Ogden, 2015).

Forskning viser at barn med innagerende atferd ikke har lavere sosiale ferdigheter enn andre barn, men at de selv vurderer seg som mindre sosialt kompetente (Henderson, 2002 & Scott, 2005, referert i Lund, 2012). Barns negative vurdering av egen kompetanse kan påvirke i hvilken grad de våger å ta plass i sosiale situasjoner og hvor mye trygghet de trenger (Lund, 2012). Samtidig kan konteksten man er i og menneskene man møter ha betydning for hvordan man fremstår og i hvilken grad man opplever trygghet (Lund, 2004). På bakgrunn av dette må barns sosiale kompetanse sees i sammenheng med omgivelsene og relasjonene rundt barnet.

⁸ Lagt til av undertegnede

2.5 Tiltak/tilrettelegging

Som det kommer frem av aktivitetsplikten under §42 i barnehageloven (2020), har barnehagens ansatte plikt til å følge med på hvordan alle barn har det i barnehagen. Dersom de ansatte, barna selv eller barnas foresatte mistenker at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø, skal barnehagen undersøke situasjonen nærmere. Det skal settes inn tiltak for å bedre situasjonen, så langt det finnes egnede tiltak, og disse skal bygge på en faglig og konkret vurdering av situasjonen (Barnehageloven, 2020, §42). Det ble i utgangspunktet foreslått at barnehagen skulle sette inn kunnskapsbaserte tiltak med utgangspunkt i en faglig vurdering og tilgjengelig kunnskap på de aktuelle fagfeltene, men den endelige lovteksten er altså noe mindre konkret (Barnehageloven, 2020; Prop. 96 L, 2020). Eksempler på situasjoner som bør undersøkes nærmere av relevans for barn med innagerende vansker, er gjentatte episoder med utestengelse fra lek og sosiale fellesskap og barn som trekker seg unna eller isolerer seg fra det sosiale fellesskapet. Det vektlegges tiltak rettet mot barnehagen som system: «Departementet understreker at for barn i barnehagealder er systematiske tiltak rettet mot barnegruppen, og relasjoner og sosialt samspill mellom barn og mellom barn og voksne, av særlig betydning» (Prop. 96 L, 2020, s. 65). I enkelte tilfeller kan det hende at nærmere undersøkelser viser at det ikke var grunn til bekymring, mens andre ganger kan vansker og manglede trygghet avdekkes. Når ulike vansker oppdages, skal barnehagen sette inn tiltak. «Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

For å oppfylle prinsippene i aktivitetsplikten, blir første steg i prosessen å følge med på barnas trivsel i barnehagen. Flere barnehager bruker blant annet kartleggingsverktøyene TRAS⁹ og Alle Med¹⁰ (Frost et al., 2011; Løge et al., 2015). Deretter følger en undersøkelsesfase hvor man prøver å finne mulige årsaker til at barnet ikke har et trygt og godt barnehagemiljø.

Barnets atferdsvansker kommer alltid til uttrykk i en kontekst, og det er derfor nødvendig å kartlegge både individuelle, relasjonelle og kontekstuelle faktorer for å forstå barnas atferdsvansker og bli i stand til å finne ut hvilken hjelp og støtte barnet trenger (Drugli, 2008, s. 43).

I tillegg må man kartlegge barnas positive sider og beskyttelsesfaktorer ved barna selv og i miljøet rundt (Drugli, 2008). Tradisjonelt sett har både forskning og tiltak i mange

⁹ TRAS er et kartleggingsverktøy som brukes for å følge med på og legge til rette for barns språkutvikling (Frost et al., 2011).

¹⁰ Alle Med brukes for å følge med på barns utvikling innenfor områdene språk, lek, trivsel, hverdagsaktivitet, sansemotorikk og deres sosiale og emosjonelle utvikling (Løge et al., 2015).

sammenhenger hatt et avviksperspektiv, hvor barnets vansker har dannet utgangspunktet i forskning og praksis (Sørлие et al., 1998). Det er imidlertid mer i tråd med dagens lovverk og Rammeplanen å bygge på et kompetanseperspektiv. I et kompetanseperspektiv legger man vekt på det barnet mestrer, kunnskaper og ferdigheter de har (Sørлие et al., 1998).

Dersom barnehagen ser at et barn ikke har det trygt og godt, enten på bakgrunn av barnets atferd og uttrykk eller ved faktorer i miljøet rundt, som for eksempel mobbing og utestenging, skal barnehagen planlegge og sette inn tiltak (Barnehageloven, 2020, §42). Barsøe (2010) beskriver tiltak som «..det vi planlegger å gjøre for å nå målet» (s. 213). Det kan for eksempel handle om at barnehagen ønsker å skape et trygt og godt barnehagemiljø for alle barn, arbeide med å styrke et barns sosiale kompetanse eller å skape et inkluderende fellesskap. Tiltakene blir de endringene man gjør eller stegene man tar for å oppnå nettopp dette. Det er verdt å stille spørsmål ved hva barnehagens praksis bygger på. Ifølge Nordahl et al. (2005) bygger ofte tiltak i møte med atferdsproblemer på et begrenset kunnskapsgrunnlag, og det etterlyses studier på effekten av tiltakene. De viser også til undersøkelser som har funnet at tiltak som settes inn i møte med atferdsproblemer ikke alltid har så stor virkning. «Et av hovedproblemene synes altså å være at tiltak, programmer og prosjekter iverksettes uten at det stilles spørsmål ved kvaliteten, og uten at man konkret undersøker om innsatsen har noen effekt» (Nordahl et al., 2005, s. 29). Lochman viser til at tiltak både bør bygge på teoretisk kunnskap, empiri og forskning (referert i Nordahl et al., 2005). Pianta (1999) skriver at man både bør ha kunnskap om hvordan ulike vansker utvikler seg og hva som kan forårsake dem. Han poengterer at teorier er relevante, ettersom disse kan gi en indikasjon på hvor ressurser og innsats bør settes inn. I det videre arbeidet hadde det ideelle, ifølge ham, vært å bygge intervensjoner på forskning som også ble grundig utprøvd.

I internasjonal sammenheng er det gjort en rekke studier på tema som sosial tilbaketrekning og sjenanse de siste hundre årene, men flere av disse er kritisert for å ta utgangspunkt i høy-risiko barn og bygge på lærervurderinger hvor det er uklart om skalaene som brukes faktisk måler det de skal (Rubin & Coplan, 2004, 2010). Forskning knyttet intervensjoner og forebyggende arbeid i denne sammenhengen etterlyses (Coplan & Arbeau, 2008; Rubin & Coplan, 2004). En gruppe forskere gjort en studie med temaet «Virkningsfulde tiltak i dagtilbud» hvor en rekke systematiske review med fokus på tiltaksarbeid fra Australia, Danmark, New Zealand, Storbritannia og USA gjennomgås. Studien undersøker hvilken effekt ulike tiltak har på barns kompetanse (faglig, sosialt og personlig) og trivsel, men det ble ikke funnet spesifikke studier på innagerende atferd i denne (Nielsen et al., 2013). Det kan med andre ord se ut som at

forskningsgrunnlaget knyttet til tiltaksarbeid i møte med innagerende vansker foreløpig er begrenset.

En måte å tenke tiltak på, er gjennom prinsippene til «Response to Intervention» (heretter omtalt som RtI). Der foreslås det at tiltaksarbeid i barnehager og skoler bør foregå i hele organisasjonen, og baseres på omfanget og intensiteten av atferdsproblemene. Tiltakene plasseres i et tredelt system, hvor det første nivået omhandler universelle, forebyggende tiltak for hele organisasjonen og alle barna. Neste nivå rettes mot en gruppe barn med behov for ekstra støtte i en gitt periode, som er i risiko for å utvikle mer omfattende vansker, mens det siste nivået tar for seg enkeltbarn som trenger mer inngripende tiltak og tilrettelegging over tid. Omfanget av og varigheten på vanskene kan være med og bestemme hvilket nivå tiltakene skal settes inn på (Ogden, 2015).

Barnehagene kan sette inn tiltak på individ eller systemnivå. I et individperspektiv bygger arbeidet på en tanke om at man først og fremst kan forklare et barns vansker på bakgrunn av faktorer ved individet (Nordahl et al., 2005). Å forstå barnas vansker i et systemperspektiv viser på sin side til at man ser på individets vansker i lys av omgivelsene, for å prøve å finne ut hvilke faktorer som både skaper og opprettholder atferden (Fandrem & Roland, 2013; Nordahl et al., 2005). Tiltaksarbeidet barnehagen gjennomfører bør først og fremst rettes mot den konteksten barnets vansker viser seg i (Pianta, 1999). Samtidig kan det, som transaksjonsmodellen viste, være flere faktorer som påvirker og påvirkes av hverandre i samspillet mellom individet og miljøet, og man er i kontakt med mange ulike mennesker i en rekke kontekster. Derfor fordrer systemtenkningen en helhetlig tilnærming og anbefaler at de involverte i arbeidet rundt barnet får en felles forståelse av barnas vansker og skaper gode rutiner for tverretattlig samarbeid. Tiltak på dette nivået settes inn i systemet rundt barnet (Fandrem & Roland, 2013).

Loven om aktivitetsplikten gir barnehagen noen rammer for tiltaksarbeidet, dersom barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø. Etter å ha undersøkt saken og prøvd å finne egnede tiltak, skal det utarbeides en plan som presenterer problemet som skal løses, tiltakene som skal settes inn samt tidsrom for gjennomføring og evaluering. Man skal også bestemme hvem som skal gjennomføre tiltakene (Barnehageloven, 2020, §42). Arbeidet skal med andre ord planlegges, iverksettes og evalueres. Flere taler for å ta tak i atferdsproblemer tidlig. Tremblay (2010) skriver at tiltak i møte med utagerende vansker har større positiv effekt dersom de settes inn på et tidlig stadium, før barna kommer inn i negative mønster. Det samme kan kanskje tenkes om innagerende vansker? «Gjennom å arbeide med vansker mens barna er små, kan en hindre at vanskene får utvikle seg» (Fandrem & Roland, 2013, s. 25). Også Pianta (1999) støtter tanken

om å ta grep tidlig. Han omtaler barnas første skoleår som «the window of opportunity», og viser til at arbeidet man gjør i disse årene er av stor betydning ettersom barna er formbare. Rubin & Coplan (2004) foreslår at intervensjonsprogrammer og forebyggende arbeid starter allerede tidlig i barndommen, med fokus på følelsesregulering og å lære sentrale ferdigheter. Foreldrene bør involveres i arbeidet, og barna bør få erfaringer i samspill med både kjente og ukjente jevnaldrende ifølge dem.

2.5.1 Pedagogisk analyse

Et konkret eksempel på hvordan barnehagen kan finne egnede tiltak er ved hjelp av pedagogisk analyse. Pedagogisk analyse er en modell som kan brukes for å prøve å forstå atferdsproblemer i lys av omgivelsene og konteksten de vises i. Med utgangspunkt i analyser, refleksjoner og systematisk arbeid er tanken å øke de ansattes forståelse av hvilke faktorer som er med å utløse, påvirke og opprettholde atferdsvansker, for deretter å kunne treffe hensiktsmessige tiltak (Nordahl et al., 2005). Det ideelle er ifølge metoden å bygge tiltak på en kombinasjon av omfattende data knyttet til vanskene, konteksten og miljøet rundt sammen med forskningsbasert kunnskap (Nordahl, 2016). Modellen består av åtte steg som skal gjennomføres i kronologisk rekkefølge. Først setter de ansatte ord på problemet, utfordringen eller temaet de skal ta tak i. Deretter formuleres et eller flere konkrete mål for hva de ønsker å oppnå, endre eller forbedre i løpet av arbeidet. En grundig prosess med å hente informasjon om situasjonen gjennomføres, blant annet gjennom observasjoner, kartlegging, samtaler, spørreskjema eller lignende. Hensikten er å belyse situasjonen fra flere sider, og både positive faktorer og utfordringer kan gi verdifull informasjon i det videre arbeidet. Konkret hvilke metoder som benyttes, bestemmes av formålet for arbeidet. Når de ansatte har tilstrekkelig informasjon, er neste steg å foreta en analyse for å kunne fatte gode tiltak som både kan forebygge og redusere utfordringene. I dette steget rettes fokuset mot konteksten hvor vanskene viser seg, for å finne ut hvilke opprettholdende faktorer som preger atferden, altså hva som gjør at atferden gjentas. Her kan det bli nødvendig å prøve å forstå situasjonen fra barnets perspektiv. I tillegg kan styrker ved individet og i miljøet rundt være nyttige å bygge tiltakene på (Nordahl, 2016; Nordahl et al., 2005). Tre perspektiver vil være sentrale i dette arbeidet: Konteksten som viser til miljøet rundt barnet, aktøren som fokuserer på barnets mestringsstrategier og oppfatning av virkeligheten og individet som tar utgangspunkt i barns forutsetninger, vansker og hjemmeforhold. De to første perspektivene gir størst mulighet for endring (Nordahl, 2016).

Når de mest sentrale opprettholdende faktorene er identifisert, kan tiltak planlegges og iverksettes. Hensikten er at strategiene man velger tar utgangspunkt i de opprettholdende faktorene, og ikke først og fremst problemet. Det arbeides inn mot områder hvor det er mulig å skape en endring, og kontekstuelle tiltak vektlegges. Man kan vurdere individuelle tiltak i tillegg til disse ved behov. Planleggingen av tiltak skal først tilta når de ansatte har en relativt god oversikt over hva som påvirker barnets atferd. I tillegg kan kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer være nyttige, for å øke sannsynligheten for at tiltakene får ønsket effekt. Ulike faktorer og forhold kan være med å forklare barnets atferd. Derfor er det sjelden nok å bruke bare en metode for å forebygge. Ofte må det settes inn tiltak og virkemidler på flere områder i møte med atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005).

For å gjennomføre tiltakene må barnehagen arbeide systematisk over tid, og de ansatte må følge opp det som er bestemt. Etter en gitt periode evalueres tiltakene og gjennomføringen av dem for å se om de har hatt ønsket effekt, og om de ansatte har fulgt opp det planlagte arbeidet. Deretter kan man revidere de tiltakene og strategiene som ikke fungerer og eventuelt foreta nye analyser og undersøkelser (Nordahl, 2016; Nordahl et al., 2005).

2.5.2 Norske studier

Lund har gjennomført ulike studier knyttet til innagerende atferd i skolesammenheng. Disse kan gi en indikasjon på hvilke behov barn med innagerende vansker selv opplever at de har, og dermed hvor innsats kan settes inn i tiltaksarbeidet. Hun ser blant annet på ti jenters opplevelse av å være sjenerte ved å undersøke deres tanker om egen atferd og følelser som de kjenner på gjennom skolehverdagen, relasjonen til medelever og hvordan de ønsker at lærerne skal møte dem. Studiens funn indikerer at elevene opplever seg usynlige for både lærere og medelever, men at de ønsker å utfordres til å bevege seg ut av den tilbaketrukne atferden. Derfor oppfordres lærere til å være bevisste på at det finnes barn med en sjenert atferd, og å ta tak i atferdsproblemene både ved å inkludere dem i fellesskapet og å skape et trygt miljø for elevene, slik at de kan ta steget ut av isolasjonen (Lund, 2008). I studien «When words don't come easily», undersøkes 15 ungdommers historier knyttet til sjenanse i skolens kontekst (Lund, 2016). Ungdommene i studien gav uttrykk for at de ønsket en endring knyttet til atferdsproblemene, men samtidig kunne det være utfordrende på grunn av frykt for negative vurderinger og mobbing fra medelever. På bakgrunn av elevenes tanker, foreslår Lund en rekke strategier for hvordan elever og lærere kan arbeide med sjenanse i skolesammenheng. For det første bør man etablere et trygt og støttende miljø i klassen. Videre trekker hun frem at lærerne

bør være bevisste på egen oppførsel, og ikke bare se utfordringene knyttet til barnas atferd. På denne måten kan det skapes økt forståelse for situasjonen og bedre kommunikasjon mellom læreren og eleven. I tillegg anbefaler hun skoler å gjennomføre forebyggende programmer (Lund, 2016). Læringsmiljøet kan vise til det psykososiale miljøet, de organisatoriske rammene og det fysiske rommet (Lund, 2012). Av nyere dato er det en gruppe forskere som har sett på ulike aspekter knyttet til lærernes rolle for å støtte sjenerte barn i skolesammenheng (Mjelve et al., 2019; Nyborg et al., 2020; Solberg, Edwards, Mjelve, et al., 2020; Solberg, Edwards, & Nyborg, 2020). De er bevilget midler til å fortsette forskningen, så innagerende atferd er satt på dagsorden i forskning på skolesammenheng (Utdanningsnytt, 2021).

3. METODE

Metode betyr opprinnelig veien til målet, og metoden man velger skal gjenspeile spørsmålet man ønsker svar på (Kleven & Hjordemaal, 2018; Kvale et al., 2015; Silverman, 2014). I dette kapitlet presenteres studiens fremgangsmåte og forskningsdesign, overveielser som er foretatt i forbindelse med arbeidet og studiens reliabilitet og validitet. Begrensninger løftes frem og diskuteres.

3.1 Forskningsdesign - Scoping review

Studiens hensikt var å undersøke hvilke tiltak barnehagen kan sette i gang i møte med innagerende atferd, og ønsket var å sammenfatte en kunnskapsoversikt over feltet ved hjelp av en litteraturstudie (Knopf, 2006). En kvalitativ tilnærming med utgangspunkt i tekster som allerede er skrevet ble valgt. Kildene ble gjennomgått og analysert med fokus på å se etter sentrale tendenser knyttet til tiltak (Thagaard, 2018).

Det finnes både en rekke metoder for- og definisjoner på litteraturstudier, så ulike tilnærminger ble vurdert før det endelige valget falt på et scoping review.

A scoping review or scoping study is a form of knowledge synthesis that addresses an exploratory research question aimed at mapping key concept, types of evidence, and gaps in research related to a defined area or field by systematically searching, selecting, and synthesizing existing knowledge (Colquhoun et al., 2014, s. 1294).

Scoping studier tar utgangspunkt i eksisterende kunnskap på et bestemt tema eller felt, og samler den inn, systematiserer, analyserer og presenterer den på en oversiktlig måte. Man går

bredt ut på feltet, og bruker derfor ulike typer kilder. Hvor dyptgående studiene er, varierer (Arksey & O'Malley, 2005).

Metoden kan brukes i godt etablerte forskningsfelt, men er også relevant for temaer hvor det foreligger mindre kunnskap (Colquhoun et al., 2014). I følge Prøitz (2015), er scoping review en egnet metode for å undersøke nettopp hva som finnes av litteratur på et felt og hvor man finner forskning, før man eventuelt går i gang med et mer omfattende systematisk litteraturreview. Jeg hadde inntrykk av at det foreløpig ikke er så mye forskning på innagerende atferd i Nordisk sammenheng allerede før jeg gikk i gang med selve arbeidet, og denne metoden ble vurdert som den mest passende, ettersom andre former for litteraturanalyser har strengere metodiske krav (Ridley, 2012). Ved å ta utgangspunkt i et scoping review kunne tilgjengelig litteratur knyttet til studiens tema kartlegges og sentrale aspekter ved tekstene kunne oppsummeres, uten at man er bundet av bestemte former for forskningsdesign i de utvalgte kildene. Gjennom studien kunne også eventuelle kunnskapshull på feltet avdekkes. Tilnærmingen gav større frihet med tanke på hvordan litteraturen ble identifisert og hvilke kilder som ble inkludert, sammenlignet med andre typer litteraturstudier (Arksey & O'Malley, 2005).

3.2 Inklusjonskriterier og avgrensninger

I utgangspunktet var tanken å basere oppgaven på forskningslitteratur, men etter å ha gjennomført en rekke søk i ulike databaser, så jeg meg nødt til å utvide kildematerialet ettersom det per dags dato finnes lite forskning av relevans for min problemstilling knyttet til den nordiske barnehagekonteksten. Følgende inklusjonskriterier ble brukt:

Tema/emne	Innagerende atferd – tiltak og tilrettelegging
Målgruppe	Litteratur med fokus på barn i alderen 0-6 år og ansatte i barnehagen, knyttet til barnehagefeltet.
Tidsspenn	Litteratur og forskning fra 2010-2020
Språk	Norsk eller engelsk
Kontekst	Nordisk forskning som kan relateres til den norske barnehagekonteksten. Litteratur fra Norge, Sverige, Finland, Danmark og Island ble vurdert. I det endelige utvalget: Litteratur fra Norge.
Validitet og reliabilitet	Litteratur som bygger på troverdige kilder.
Type dokumenter	Forskningslitteratur (fagfelleverdert), artikler fra utvalgte vitenskapelige tidsskrifter og fagtidsskrifter (ikke fagfelleverdert), fagbøker og masteroppgaver.

Tabell 2 Inklusjonskriterier

Studien har tatt utgangspunkt i Lunds forståelse av begrepet innagerende atferd (Lund, 2004, 2012). Litteratur knyttet til bestemte diagnoser som selektiv mutisme og sosial angst, og litteratur som spesifikt tar for seg personlighetstrekk som introversjon og høysensitivitet ble ekskludert. Videre ble kilder av nyere dato valgt, slik at studien kan ha relevans for nåtidens barnehage. Lund (2004, 2012) skriver i flere av sine bøker at det er lite forskning på innagerende atferd i både Norge og Europa. Dette kunne bekreftes ved hjelp av testsøk på litteratur fra 2000-2010. Derfor ble tekster fra det siste tiåret valgt, i håp om at temaet var blitt mer aktualisert. Av praktiske og økonomiske hensyn måtte litteraturen være på norsk eller engelsk.

Det var lite nordisk forskning å finne, så kildematerialet måtte utvides. Internasjonale studier ble vurdert, men valgt bort både med tanke på oppgavens omfang og på grunn av ulikheter i undervisningssystemet rundt om i verden. Å ta med forskning knyttet til kulturer og barnehager som er annerledes fra den nordiske sammenhengen ville krevd større grad av innsikt i- og vurdering av hvordan ulike tiltaksbaserte intervensjoner kunne fungert i den norske barnehagekonteksten. Som det ble vist til i teorikapittelet, kunne kulturelle forskjeller påvirke studiens funn ettersom synet på innagerende atferd er forskjellig i ulike land (Lund, 2012). En annen mulighet var å ta med forskning knyttet til skolekonteksten, men jeg ønsker et spesifikt fokus på barn i barnehagealder, og valgte derfor å holde meg til den aldersgruppen.

I stedet for internasjonal forskning eller forskning på innagerende atferd i skolen, valgte jeg å inkludere fagbøker knyttet til temaet, denne gangen hentet fra den norske konteksten. Enkelte av bøkene henvender seg til både skole- og barnehage. Disse ble regnet med i utvalget, selv om kapitlene om innagerende atferd i hovedsak retter seg mot skolen. I tillegg ble relevante masteroppgaver tatt med for å vise hva som er gjort på feltet de siste årene. Flere av disse bygger på intervjustudier og undersøker barnehagelæreres erfaringer og tanker rundt temaet. Dermed kan de, selv om de ikke bringer noen fasitsvar knyttet til tiltak som fungerer, gi en innsikt i hvilke tanker og oppfatninger som rører seg på barnehagefeltet. Ved å inkludere flere typer litteratur, måtte en ytterligere avgrensning til. I stedet for å bruke litteratur fra Norden ble bare kilder fra Norge tatt med i det endelige utvalget.

I scoping review er det ikke krav om å kvalitetsvurdere kildene som brukes, så vurdering av kildenes reliabilitet og validitet ble ikke gjennomført som en del av studien (Arksey & O'Malley, 2005). Jeg ønsket likevel å holde en viss standard på tekstene som ble brukt, og har derfor valgt å ta utgangspunkt i litteratur som bygger på pålitelige kilder. Det er blitt gjennomført søk i flere databaser: Eric, Academic Search Premier, Scopus, Oria og Nb-ecec.org. Søk i andre databaser kunne ført til relevante treff som ikke er med i studien.

3.3 Fremgangsmåte

Studiens design tar utgangspunkt i Arksey & O'Malleys (2005) rammeverk for scoping reviews, og består av fem steg:

- 1) Identifisere forskningsspørsmålet
- 2) Finne relevant litteratur
- 3) Velge ut studier
- 4) Kartlegging, organisering og systematisering av data
- 5) Oppsummering og rapportering av funn

Proessen er ikke lineær, så man kan bevege seg mellom stegene, etter hvert som studien utvikler seg (Arksey & O'Malley, 2005). Dette viste seg å bli nødvendig i denne studien, siden den første runden med litteratursøk ikke gav det ønskede resultatet. Stegene ble derfor gjentatt i flere omganger, før det endelige utvalget av tekster var klart.

Første steg i prosessen ble å identifisere et forskningsspørsmål, ettersom dette ville være styrende for det videre arbeidet. Ønsket var å kartlegge ulike former for tilrettelegging og tiltak for barn med innagerende atferd i barnehagen, så følgende tre faktorer dannet grunnlaget for litteratursøkene: Innagerende atferd, tiltak/tilrettelegging og barnehage. I tråd med rammene for scoping reviews, gikk jeg først bredt ut, både ved hjelp av ulike søkebegrep, ved å undersøke ulike typer kilder og ved å bruke ulike databaser (Arksey & O'Malley, 2005).

Jakten på egnede tiltak startet med litteratursøk i databasene ERIC og Academic Search Premier, søk i nb-ecec.org og en manuell gjennomgang av «Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning» fra 2008-2019. I første omgang ble forskningslitteratur knyttet til innagerende atferd fra den nordiske barnehagekonteksten plukket ut, før en gjennomgang av studienes sammendrag og titler ble foretatt. En rekke studier ble ekskludert, ettersom de var av liten relevans for forskningsspørsmålet. Søkebegrepene ble justert, uten at dette gav mer relevante treff, så biblioteket ble kontaktet for veiledning. Her ble jeg introdusert for flere databaser, og en ny runde med testsøk ble gjennomført, denne gangen i Scopus, Web of Science, Psy-Info og Idunn. De tre sistnevnte databasene ble utelatt i de endelige søkene. Ettersom disse søkene heller ikke gav de store resultatene, ble fagbøker og masteroppgaver inkludert i kildematerialet. De ble identifisert ved hjelp av Oria, Google Scholar og gjennom referanselister i litteratur som allerede var valgt ut. Ulike fagtidsskrifter ble gjennomgått. Det ble med andre ord brukt ulike metoder for å finne relevante kilder (Arksey & O'Malley, 2005).

For å få en bred oversikt over feltet ble en rekke testsøk på ulike begreper knyttet til tematikken gjennomført. I norske databaser tok søkene utgangspunkt i begreper fra forskningen til Lund (2004; 2012): innagerende atferd, stille barn, sjenert, introvert. I tillegg ble søk på internaliserende atferd, emosjonelle vansker og sensitive/høysensitive barn prøvd. I de internasjonale databasene ble først begrepene shy og introvert anvendt, ettersom disse er mye brukt (Lund, 2012). I enkelte databaser kom det frem forslag til søk på relaterte ord, og begrep som timid og social withdrawal dukket opp. Det ble også gjort testsøk på behavioural inhibition, internalized behaviour, internalizing difficulties og sensitive children. For å avgrense søkene ble barnehagefeltet valgt ved hjelp av søk på «early childhood education», preschool og kindergarten. Ordet intervention ble lagt til for å få treff relatert til tiltak/tilrettelegging. Testsøkene som så ut til å gi flest relevante treff dannet utgangspunktet for gjennomføringen av de endelige søkene.

3.3.1 Litteratursøk

Det ble gjennomført en rekke testsøk i desember 2020, før de endelige søkene fant sted fra januar-mars 2021. Fagtidsskriftene ble gjennomgått i mars/april 2021, og fagbøker ble inkludert ette hvert som de dukket opp. Masteroppgavene ble lagt til i mars-mai.

3.3.1.1 Søk i databaser

Søkebegreper og avgrensninger som ble gjort i de ulike databasene er presentert i tabellene under.

	Søkebegrep	Innstillinger	Resultater	
			ASP	ERIC
S1	preschool OR kindergarten OR “early childhood education”	Search mode Bolean/Phrase	67219	99617
S2	shy* OR introvert* OR timid*	Search mode Bolean/Phrase	37060	1854
S3	“Social withdrawal*”	Search mode Bolean/Phrase	1526	244
S4	S2 OR S3	Search mode Bolean/Phrase	38474	2064
S5	S1 AND S4	Search mode Bolean/Phrase	242	228
S6	S1 AND S4	Search mode Bolean/Phrase Limiters Scholarly (Peer Reviewed) Journals Published: 2010-2021	158	88
	Manuell gjennomgang, 8 artikler fra Norden ble tatt med videre.			

Tabell 3 Litteratursøk i ERIC og ASP

Søkebegrep	Resultater		
	Oria	NB-ecec.org	Google scholar
«innagerende atferd»	21 (4)		
«stille barn»	24 (1)		
sjenert*	45 (0)		
Sosial tilbaketrekning OG barnehage	18 (0)		
Atferd		81 (9)	
Innagerende atferd i barnehagen (2010-2021)		0	441 (12)
Stille barn		28 (0)	
Emosjonell kompetanse		16 (0)	
	2 bøker, 9 artikler og 15 masteroppgaver tatt med til videre vurdering.		

Tabell 4 Litteratursøk i Oria, NB.ecec.org og Google Scholar. Tall = antall treff, tall i (parantes) = artikler/masteroppgaver/bøker tatt med til videre vurdering.

Søk på masteroppgaver i Google Scholar gav en rekke treff, men for å avgrense til et overkommelig antall tekster, ble bare oppgaver med fokus på innagerende atferd/stille barn tatt med. Oppgaver knyttet til atferdsvansker generelt ble sortert bort.

Database	Søkebegrep	Avgrensninger og «search within results»	Treff
Scopus	Shy*	Preschool OR kindergarten OR “early childhood education” + intervention* Avgrensning for land: Norge, Finland, Danmark, Sverige	23 treff
	Introvert*	Preschool OR kindergarten OR “early childhood education” Avgrensning for land: Norge, Finland, Danmark, Sverige	5 treff
	2 artikler tatt med til videre vurdering		

Tabell 5 Søk i Scopus

I Scopus ble det også gjennomført søk på «social withdrawal» og timid*, men treffene her samsvarte med resultatene fra søk på shy/introvert eller var av liten relevans.

3.3.1.2 Identifisering av bøker og artikler i fagtidsskrifter

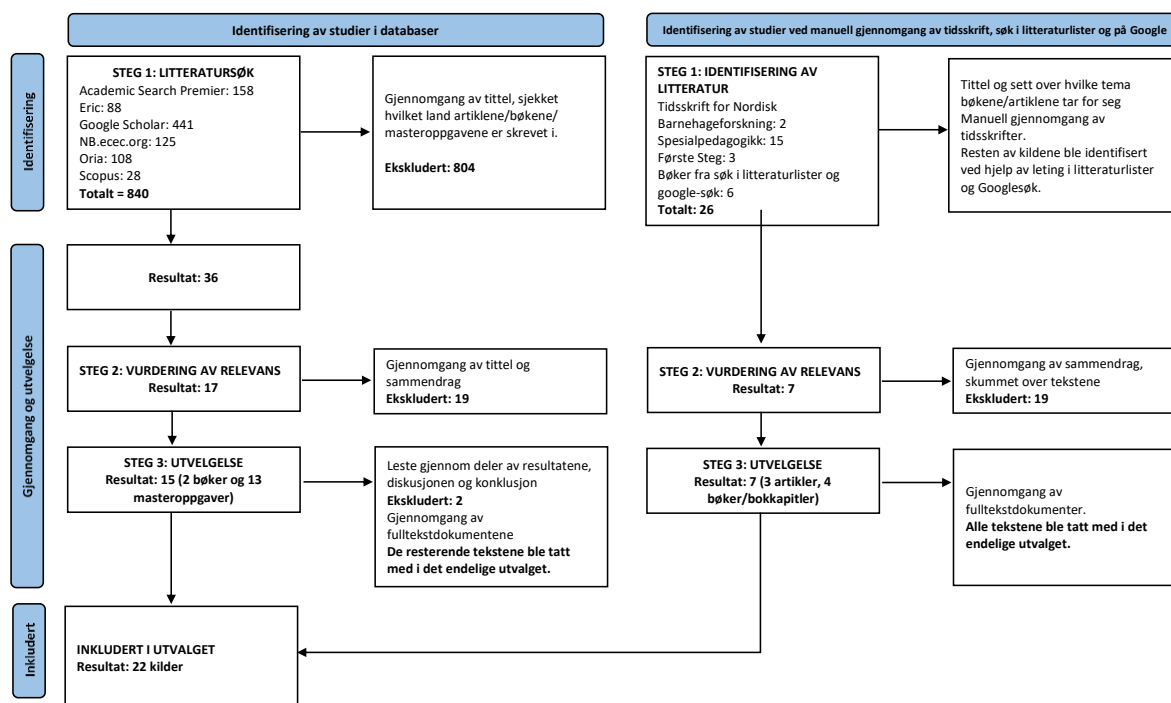
Det ble foretatt en manuell gjennomgang av ulike tidsskrifter:

- «Tidsskrift for nordisk barnehageforskning» fra 2008-2019: 2 artikler ble tatt med videre til vurdering.
- «Spesialpedagogikk» fra 2010-2020. 15 artikler ble tatt med til vurdering, men de fleste rettet seg mot skolen eller utagerende atferd, så 2 artikler ble med i det endelige utvalget.
- «Første Steg» fra 2010-2020: 3 artikler ble vurdert, 1 tatt med i utvalget.

Fagbøkene i utvalget ble funnet ved søk i litteraturlister knyttet til forskning på feltet og ved google-søk på «Stille barn». Her ble også begrepet «Innagerende atferd» prøvd.

3.3.2 Stegene i utvelgesprosessen

Med utgangspunkt i resultatene fra litteratursøkene ble en rekke kilder gjennomgått. De ulike tekstenes relevans for problemstillingen ble vurdert, og en rekke kilder ble ekskludert på bakgrunn av studiens hensikt. Prosessen for utvelgelse av litteratur er presentert i figuren under.



Figur 1 Oversikt over stegene i utvelgesprosessen. Laget ved hjelp av mal for Prisma Flow Diagram (Page et al., 2020). Hentet fra: PRISMA (prisma-statement.org).

I det endelige utvalget ble følgende dokumenter inkludert:

Type dokument	Antall
Fagbøker og kapitler i fagbøker	6
Artikler fra fagtidsskrift	3
Masteroppgaver	13

Tabell 6 Oversikt over dokumenter som er med i det endelige utvalget

3.3.3 Kartlegging, analyse og presentasjon av data

Etter at de ulike tekstene var identifisert, ble de sortert i grupper basert på type dokument: Bøker/bokkapitler, artikler fra fagtidsskrifter og masteroppgaver. Biblioteket og internett

utgjorde studiens forskningsfelt, noe som resulterte i et datamateriale bestående av skrevne tekster (Thagaard, 2018). For å presentere de utvalgte kildene på en oversiktlig måte, ble de plassert inn i en tabell hvor tittel, forfatter og sentrale funn listes opp (Arksey & O'Malley, 2005). Tiltakene ble også samlet sammen i et separat dokument for videre analyser.

Studiens fokus er tiltak, så de ulike kildene gjengis ikke i sin helhet. I stedet blir det som presenteres knyttet til tiltak og tilrettelegging i tekstene trukket frem. De fleste kildene går imidlertid inn på flere temaer knyttet til innagerende atferd. I kildene som henvender seg til både skole- og barnehagekonteksten, er det først og fremst tiltak som er relevante i møte med barnehagebarn som presenteres. På samme måte henvender enkelte bøker seg til både inn- og utagerende atferd. Her er en rekke tiltak felles, men spesifikke tiltak knyttet til utagerende atferd ble sortert bort. Knopf (2006) poengterer at man i litteraturstudier skal kunne sammenfatte sentrale elementer ved kildene man bruker ved hjelp av en setning eller to, og at man hovedsakelig bør trekke frem de delene av tekstene som er relevante for kunnskapsoppsummeringens tema.

Da datamaterialet var systematisert, var det tid for å foreta en analyse. «Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer» (Kvale et al., 2015, s. 219). Alle tiltakene ble trukket ut av de originale tekstene, samlet sammen og gjennomgått, for å se etter mønster i hvilke tiltak litteraturen foreslår. For å kunne presentere de mest sentrale trekkene på en oversiktlig måte ble materialet kodet i ulike grupper (Arksey & O'Malley, 2005; Kvale et al., 2015). En induktiv tilnærming ble brukt, så datamaterialet danner utgangspunktet for kategoriene i studien. Det ble lett etter sentrale temaer og mønster som gikk igjen i de ulike kildene (Braun & Clarke, 2006). Noen av begrepene jeg satt igjen med ble hentet direkte fra kildene, andre har oppstått på bakgrunn av min tolkning av datamaterialet (Thagaard, 2018). Arbeidet tok utgangspunkt i en tematisk analyse, som er en metode for å «identifisere, analysere og rapportere mønster (temaer) i datamaterialet» (Braun & Clarke, 2006, s. 79, min oversettelse).

Da materialet var kodet etter innhold, ble de satt sammen til større temaer. Et tema skal fange opp sentrale aspekter ved datamaterialet, og være relevant for studiens forskningsspørsmål. I tematiseringsfasen handler det ikke om å finne ut hva som nevnes flest ganger, men heller å fange opp viktige momenter i tekstene. Dermed kan et tema som ikke har så stor plass i datamaterialet tas med som en del av resultatet, på tross av at de ikke omtales i alle tekstene (Braun & Clarke, 2006). Jeg gikk frem og tilbake mellom fulltekstdokumentene, oversiktstabellen og listen over tiltak som var trukket ut, og de ulike temaene/kategoriene som står igjen har blitt til gjennom flere runder med sortering. Til slutt var det fem hovedkategorier

som stod igjen: 1) Kartlegging, undersøkelse, planlegging og evaluering av tiltak, 2) Tiltak med fokus på det enkelte barnets behov i møte med de innagerende vanskene, 3) Tiltak for å skape et trygt og godt læringsmiljø, 4) Tiltak som retter seg mot barnehagens ansatte og 5) Et godt samarbeid som grunnmuren i arbeidet med tiltak. Siden hensikten var å finne egnede tiltak i møte med innagerende atferd, var det et poeng å få med så mange aspekter ved kildene som mulig. Derfor ønsket jeg å stå igjen med en rik beskrivelse av de sentrale temaene i tekstene (Braun & Clarke, 2006).

En utfordring med denne metoden er at datamaterialet blir trukket ut fra sin originale kontekst. Samtidig gir det mulighet for å gå i dybden på- og å samle sammen ulike aspekter ved bestemte temaer, for så å bygge opp en helhetlig forståelse av dem (Thagaard, 2018). I følge Thagaard (2018) er det viktig med data fra «alle deltakerne» på de sentrale temaene i prosjektet. I en intervjuundersøkelse er dette mulig ved at man stiller de samme spørsmålene til alle informantene. I mitt prosjekt ble det imidlertid vanskelig, siden tekstene allerede var skrevet da jeg gikk i gang med studien. Kategoriene som er brukt og temaene som presenteres blir med andre ord ikke omtalt i alle kildene.

I scoping studier er det vanlig å presentere datamaterialet på to måter. For det første gir man en deskriptiv oversikt over hvilke tekster som er med i materialet. Deretter følger en rapportering av resultatene (Arksey & O'Malley, 2005; Colquhoun et al., 2014). I kapittel 4 presenteres funnene med utgangspunkt i disse metodene. Tabellen med den deskriptive oversikten gir en kort innføring i kildenes tematikk og sentrale funn, så verdifull informasjon kan ha gått tapt ved hjelp av denne fremstillingen. Samtidig gir den en oversikt over hva som finnes på feltet nå, og kan inspirere leseren til videre undersøkelser, samt gi en oversikt over hvor relevant litteratur finnes.

I rapporteringen av funnene tok jeg utgangspunkt i kategoriene fra analysen, og det ble sammenfattet en tekst hvor sentrale aspekter ved tiltakene ble presentert. Konkrete eksempler ble trukket ut fra de ulike tekstene for å understreke poengene, og for å illustrere nyanser av arbeidet med de ulike tiltakene. Henvisning til de ulike forfatterne ble vektlagt gjennom hele teksten, slik at det skal være lett for leseren å finne frem til de ulike kildene. Her bør det legges til at materialet også kunne blitt strukturert på andre måter og med en deduktiv tilnærming, for eksempel med utgangspunkt i RtI eller gjennom å sortere det i tiltak på system- eller individnivå. En rekke tiltak går imidlertid inn under flere av disse kategoriene, så et fokus på sentrale aspekter ved datamaterialet ble vektlagt.

3.4 Reliabilitet og validitet

For å vurdere et forskningsprosjekts troverdighet kan man se på reliabilitet, validitet og overførbarhet. Reliabilitet viser til forskningens pålitelighet – om den er til å stole på. Her står en gjennomgang av datamaterialets utvikling sentralt. Resultatenes gyldighet og tolkningen av disse knyttes til studiens validitet. Med overførbarhet menes i hvilken grad studiens funn kan overføres til lignende kontekster og gjøres gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2018).

For å sikre studiens reliabilitet ble en grundig gjennomgang av utviklingen av data og prosessen med utvelgelse, sortering og kategorisering av materialet beskrevet. På denne måten kan prosessen gjentas av andre, men da med en forutsetning om at det kan ha kommet mer forskning på feltet som kan påvirke funn som gjøres. I tillegg kan prosessens fremgangsmåte vurderes av leseren, ettersom den presenteres på en transparent måte (Thagaard, 2018). Siden datamateriale bestod av tekster som var publisert da studien ble gjennomført, har ikke arbeidet med oppgaven påvirket forfatterne av de ulike tekstene. Kildene er det Silverman (2014) omtaler som «naturally occurring data», og disse ble utviklet «for et annet formål enn forskningen» (Thagaard, 2018, s. 117). Deres faglige ståsted vil derimot påvirke resultatet av denne studien. I tillegg kunne min forståelse av tekstene påvirke tolkningen og resultatet. Derfor ble det forsøkt å yte forfatterne rettferdighet ved å gå grundig gjennom kildematerialet og å presentere det på en oversiktlig måte. Jeg la vekt på å ta leseren med i overveielser som ble gjort i løpet av prosessen og å vurdere studiens begrensninger. I arbeidet med skrevne tekster må man ta hensyn til at de er utformet i en bestemt kontekst (Thagaard, 2018). Tekster knyttet til den norske barnehagekonteksten ble valgt for å kunne sammenligne resultater hentet fra den samme kulturelle sammenhengen.

I teoridelen av oppgaven ble ulike teoretiske perspektiver presentert. Disse lå til grunn for tolkningen av resultatene. Jeg ønsket å styrke studiens validitet ved å prøve å forstå kildematerialet fra ulike innfallsvinkler og ved å presentere tolkningene på en forståelig måte. Ettersom forskningsdesignet ikke krever at man skal kvalitetsvurdere litteraturen som benyttes, kan dette svekke studiens troverdighet (Arksey & O'Malley, 2005). Derfor var det viktig å være tydelig på hvilken type dokumenter som er tatt med i studien. Et systematisk litteraturreview kunne vært bedre egnet for å sikre kvaliteten på kildematerialet, ettersom en del av analysen i denne typen litteraturstudier tar for seg vurdering av ulike teksters fremgangsmåter og kvalitet (Ridley, 2012). I tillegg ville det å inkludere internasjonal forskning gitt flere relevante treff på fagfelleverderte forskningsartikler, men da kanskje på bekostning av relevansen for den norske barnehagen? Det å foreta et systematisk litteraturreview og å inkludere internasjonal litteratur

ble vurdert som et for stort prosjekt i lys av studiens omfang og tidsbegrensning, og foreslås derfor som en mulighet for videre forskning.

Karakteren på- og vurderingen av masteroppgavene som ble tatt med er ukjent. På Universitetet i Stavanger har det tradisjonelt blitt satt en grense på karakteren C eller bedre for publisering av masteroppgaver, men undertegnede kjenner ikke til praksis på de andre universitetene. Likevel var det i stor grad samsvar mellom funnene som kom frem i tekstene med tanke på tiltak, så basert på dette ble de oppgavene som var relevante for temaet inkludert.

3.4.1 Overførbarhet

Studien tok utgangspunkt i litteratur knyttet til den norske barnehagekonteksten, slik at den er av relevans for barnehagene her til lands. Hensikten med studien var å sammenfatte kunnskapen som finnes på feltet, og prosjektet kan derfor gi en oversikt over sentrale kilder knyttet til tiltak og tilrettelegging i møte med innagerende atferd i barnehagen, presentert på en oversiktlig måte. Studien er ikke ment til å være en uttømmende liste over hva man bør gjøre i møte med innagerende atferd, og de fleste tekstene som er brukt bygger ikke på forskningsundersøkelser hvor effekten av dem er prøvd ut. Man bør derfor være varsom med å overføre kunnskapen som kommer frem i studien ukritisk. Det studien kan gi, er et innblikk i hva som finnes av tilgjengelig av litteratur fra det siste tiåret. I tillegg kan den gi en pekepinn på hvilke områder man bør forske videre på, og rette søkelyset mot behovet for mer forskning på feltet.

3.5 Etiske overveielser

Forskningsetiske overveielser bør ligge til grunn i alle delene av et forskningsprosjekt. «Begrepet forskningsetikk viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NESH, 2016, s. 5). De forskningsetiske retningslinjene er med å sørge for en forsvarlig praksis i ulike forskningsprosjekter. I denne studien består datamaterialet av litteratur, og derfor er retningslinjene om god henvisningskritikk av relevans, slik at leseren både kan etterprøve funn som er gjort i studien, og at det skal være enkelt å finne frem til de ulike kildene. Det ble lagt vekt på å bruke god tid til å gå inn i litteraturen som er benyttet, med et ønske om å få frem det forfatterne i tekstene prøver å formidle. Samtidig vil det faktum at tiltak er trukket ut fra sin opprinnelige kontekst, prege resultatet. Den endelige teksten er basert på min forståelse, kategorisering og analyse av materialet, og kan derfor påvirke forfatterens opprinnelige budskap (Thagaard, 2018).

Ifølge de Forskningsetiske retningslinjene skal man også sørge for vitenskapelig redelighet, så det å sette seg inn i den valgte forskningsmetoden, undersøke hvilke muligheter og begrensninger den gav samt å gjengi prosessen i studien på en transparent måte, ble relevant. De vurderingene og avgrensningene som ble foretatt underveis i arbeidet ble også presentert (NESH, 2016).

3.6 Førforståelse

Mitt utgangspunkt som førskolelærer vil prege tolkningen og forståelsen av datamaterialet, ettersom menneskets forforståelse preger måten å forstå verden (Kvale et al., 2015). Da jeg tok fatt på oppgaven hadde jeg en oppfatning av innagerende atferd og hvilke behov og tiltak som kunne være relevante i møte med denne typen atferd. Jeg prøvde likevel å være åpen for ulike måter å forstå innagerende atferd på gjennom å undersøke variert litteratur på temaet og å forsøke å se tiltakene som foreslåes i et utenforperspektiv. Likevel vil erfaringer fra arbeidet med atferdsproblemer, tiltaksarbeid og ikke minst møte med barn som viser en innagerende atferd prege min forståelse og måten jeg leser tekstene på.

3.6 Begrensninger og utfordringer knyttet til studien

I arbeidet med oppgaven dukket flere utfordringer opp underveis. For det første var det vanskeligere enn først antatt å finne relevante kilder, så søk i en rekke databaser ble gjennomført. Dersom andre databaser hadde blitt valgt, kunne det gitt andre treff, som dermed kunne påvirket resultatet. Siden jeg satt igjen med så få relevante forskningsartikler, ble flere typer dokumenter inkludert, noe som kan gi en svekket kvalitet på kildematerialet. Utfordringer knyttet til kvalitetsvurdering av kildene ble diskutert under studiens reliabilitet og validitet. Søk på internasjonal litteratur kunne gitt flere treff på fagfelleverdert litteratur, men ville gitt et større omfang enn studiens rammer. På samme måte kunne et utvidet tidsspenn gitt andre resultater enn de som er presentert i studien. Tidspunktet for utførelsen av søkene var av betydning for hva som var tilgjengelig av litteratur. På tross av grundig dokumentering av alle søk som ble foretatt, opplevde jeg å få ulike antall treff da jeg gjennomførte de samme søkene på forskjellige tidspunkter.

Jeg valgte i hovedsak kilder knyttet til barnehagekonteksten, men forskning på- og fagbøker fra skolefeltet kunne også gitt verdifull innsikt, dersom de ble vurdert opp mot barnehagen. I tillegg måtte det gjøres noen valg på søkebegreper som ble benyttet, og andre ord og avgrensninger

kunne gitt annerledes resultater. Mine valg og overveielser vil ligge til grunn for resultatene som kommer frem i studien.

Metoden i seg selv skaper muligheter og begrensninger. I et scoping review kan man gå bredt ut i søkestrategier og forskjellige kilder kan ligge til grunn for arbeidet (Arksey & O'Malley, 2005). Den eksplorerende måten å søke på kan gi ulike treff, men samtidig kan man risikere å gå glipp av sentral og relevant forskning. I tillegg kan det å benytte ulike strategier føre til et for stort felt, hvor man ikke har mulighet til å ta med all relevant informasjon. I mitt tilfelle var det en større utfordring å finne relevant litteratur, ettersom forskningen som ble identifisert i liten grad handlet om tiltak, men da fagbøker og masteroppgaver ble inkludert måtte kriteriene avgrenses av tidsmessige og praktiske hensyn, så i stedet for å se på nordiske kilder ble bare tekster fra Norge tatt med i det endelige utvalget. Ved søk i Google Scholar var det en rekke masteroppgaver som tok for seg temaet atferdsvansker, og dermed kunne være relevante, men for å begrense mengden data ble bare oppgaver direkte knyttet til innagerende atferd og stille barn fra barnehagekonteksten tatt med. En annen utfordring var å presentere dataene på en konsis måte, og samtidig få med de sentrale aspektene i tekstene. Den tematiske analysen ble brukt som redskap for å organisere data på en mest mulig oversiktlig måte.

4. FUNN

I dette kapitlet beskrives de ulike tekstene som danner grunnlaget for studiens funn. Deretter presenteres tiltakene som foreslås i de ulike kildene. Datamaterialet er analysert og kategorisert med utgangspunkt i sentrale tema som gikk igjen i tekstene. Det må understrekes at tiltakene i stor grad bygger på- og overlapper hverandre, men for ordens skyld fremstilles de under ulike tematiske kategorier: 1) Kartlegging, undersøkelse, planlegging og evaluering av tiltak, 2) Tiltak med fokus på det enkelte barnets behov i møte med de innagerende vanskene, 3) Tiltak for å skape et trygt og godt læringsmiljø, 4) Tiltak som retter seg mot barnehagens ansatte og 5) Et godt samarbeid som grunnmuren i arbeidet med tiltak.

4.1 Datamateriale

Tabellen under gir en oversikt over hvilke kilder som er tatt med i studien. Forskningsspørsmål og/eller sentrale temaer som tas opp i tekstene presenteres kort, i tillegg til at de mest sentrale tiltakene listes opp.

Forfatter, årstall, tittel og type dokument	Tema/forskningsspørsmål (Metode) ¹¹	Tiltak
Barsøe, Lise (2010). Ville og stille barn. Veier ut av låste atferdsmønstre. Bok	Ser på både innagerende og utagerende atferd. Kjennetegn på atferden, utvikling og tilrettelegging knyttet til sosial kompetanse og tanker om hvilke forutsetninger som bør være til stede for å lykkes i arbeidet presenteres.	Barsøe viser at det er viktig med en grundig, systematisk kartlegging før man setter inn tiltak. Hun foreslår tiltak som å legge til rette for utviklingen av sosial kompetanse, at man både legger merke til- og fremmer barns prososiale handlinger, skape rom for glede, humor og deltakelse i lystbetont lek og et godt samarbeid rundt barnet. I tillegg trekkes de ansattes bevissthet rundt barnas atferd og egen væremåte, tilstedeværelse og det å møte barna på en anerkjennende og empatisk måte frem som sentralt. Man må ha tid og tålmodighet i dette arbeidet.
Bru, Edvin (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. Bokkapittel	I kapittelet presenteres innagerende vansker i lys av Lazarus sin «kognitive relasjonelle teori» hvor tanker og vurderingsprosesser knyttes opp mot menneskers emosjoner, og man ser på i hvilken grad behov, mål og ønsker trues eller tilfredsstilles. Forfatteren understreker at både individuelle faktorer som er genetisk betinget og miljømessige faktorer påvirker barnas atferd.	Bru oppsummerer tiltak i møte med emosjonell og sosial sårbarhet gjennom følgende syv punkter: 1) Kontinuerlig forebyggende arbeid mot mobbing. Negativ atferd må stoppes tidlig. 2) Legge til rette for godt strukturerte samhandlingssituasjoner, hvor emosjonelt og sosialt sårbare elever inkluderes. 3) Jevnlig kontakt mellom lærer og emosjonelt og sosialt sårbare elever, samt gode rutiner for dette. 4) Systematisk og tålmodig arbeid med relasjonsbygging. 5) En vennlig og oppmuntrende kommunikasjonsstil. 6) Et godt strukturert læringsmiljø som skaper forutsigbarhet. 7) Et mestringsorientert og motivasjonelt klima.
Kinge, Emilie (2015). Utfordrende atferd i barnehagen. Bok	Kinge legger vekt på å tolke barns atferd som en form for kommunikasjon som man må prøve å forstå, og presenterer perspektiver på både inn- og utagerende atferd. De ansattes refleksjon og bevissthet vektlegges i boken.	Før man setter inn tiltak må man observere, analysere og reflektere. Deretter rettes fokuset mot å skape bevissthet rundt ansattes følelser og holdninger i møte med barnas uttrykk, å prøve å forstå barna og å møte dem med empati og anerkjennelse. God dialog med barnet og barnets foresatte omtales. I tillegg viser Kinge til at man må hjelpe barnet å få tak i følelser og tanker ved å roe ned barnets indre system (toleransevinduet).
Lund, Ingrid (2012). Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole. Bok	Stille og tilbaketrukket atferd er hovedtemaet i boken. Atferden sees i sammenheng med en sosialpsykologisk ¹² - og en eksistensiell-fenomenologisk ¹³ forståelse. Boken er basert på Lunds avhandling, observasjoner og intervjuer som er gjennomført i skolen samt møter med mennesker fra barnehagekonteksten.	I Lunds bok vektlegges en anerkjennende holdning som grunnlag for alle tiltak som skal iverksettes. Boken presenterer en rekke tiltak som sentreres rundt disse temaene: - Læringsmiljøet - Organisering og rutiner - Sosial ferdighetstrening og sosial kompetanse - Samarbeid - Den gode samtalen - Trygghet og tillit
Ogden, Terje (2015). Elevperspektivet Internaliserte problemer. Bokkapittel	Temaet internaliserte vansker knyttes til både emosjoner, tenkning, atferd og et sosialt perspektiv i Ogdens bokkapittel. Han ser på ulike former for innagerende vansker og mulige årsaksforklaringer i møte med disse. Risiko- og beskyttelsesfaktorer løftes opp mot hverandre.	Ogden legger vekt på RtI-modellen i tiltakene som foreslås, og han trekker frem viktigheten av å forebygge mobbing og utestengelse. I tillegg oppsummerer han syv sentrale tiltak for å forebygge og redusere internaliserte vansker: 1) Positiv lærerstøtte med en sensitiv tilnærming, ros og oppmuntring. 2) Sosial ferdighetsopplæring 3) Utvikling av mestringsferdigheter 4) Bidra til utvikling av en positiv selvpoppfatning 5) Etablere sosial støtte fra voksne og medelever 6) Fremme positive sosiale relasjoner og samhandling med lærer 7) Sosial skjerming og smågrupper (Direkte gjengitt fra Ogden, 2015, s. 193).
Svanevik, Anne Tove (2019). Verdt å vite om stille barn. Bok	Boken tar for seg temaet stille barn og viser til ulike forståelser av atferden og begreper som kan knyttes til de «stille barna». Individuelle (gener og temperament) og kontekstuelle (Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell) faktorer trekkes frem, før transaksjonsmodellen fører disse sammen og skaper en forståelsesramme for den stille atferden.	Et sosiokulturelt syn på læring ligger til grunn for Svaneviks tiltak, og i boken listes en rekke tiltak på både individ- og systemnivå opp (s. 48-51). Tre kategorier trekkes frem som sentrale: Sosial og emosjonell støtte med fokus på trygge relasjoner, å skape et regulert og forutsigbart miljø og barns medbestemmelse. Kartleggingsarbeidet presenteres ved hjelp av generell kartlegging (TRAS og Alle Med), mer spesifikk kartlegging av barn som skiller seg fra de andre og til slutt mer omfattende testing og kartlegging utført av fagfolk i møte med mer omfattende utfordringer.

¹¹ Flere av kildene er fagbøker og har dermed ikke brukt noen metode, men metoden er oppgitt på de tekstene som bygger på undersøkelser.

¹² Sosialpsykologi handler om «det sosiale samspillet mellom mennesker og hvordan det formes av verdier, holdninger, sosiale systemer og den aktuelle situasjonen» (Lund, 2012, s. 35).

¹³ Fenomenologien handler om menneskers væren i verden (Lund, 2012).

Artikler fra tidsskrift		
Hamre, Sigrid & Flaten, Kirsten (2017). Dei stille barna blir ikkje sett. Artikkel	Det ble gjennomført en spørreundersøkelse som så på grad av oppmerksomhet rettet mot utagerende og innagerende vansker og hva som skulle til for å gi de stille barna mer oppmerksomhet. Funn: Barnehageansatte er oppmerksomme på at stille barn trenger å bli sett. 54% gir barn med utagerende vansker mest oppmerksomhet, 4% gir stille barn mest oppmerksomhet og 43% mener de gir like mye oppmerksomhet til begge gruppene. (Spørreundersøkelse, utvalg på 700 barnehageansatte)	Nok tid, kunnskap og personale foreslås som tiltak i møte med de innagerende vanskene. Hamre & Flaten viser til de ansattes ansvar for å se alle barn, og at det er viktig å bli kjent med barna for å kunne legge til rette for at de «åpner seg». En anerkjennende væremåte, tilstedeværende ansatte og organisering i form av smågrupper trekkes frem. I tillegg understrekes det at tidlig innsats er viktig.
Pettersen, Siv (2015). Når taushet ikke er gull – hvordan møte og forstå de stille barna i barnehagen. Artikkel	I artikkelen tar Pettersen for seg temaet «innagerende atferd» og presenterer ulike teorier knyttet til forståelsen av atferden og tanker om hvordan den kan forebygges. Hun viser til risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan føre til en negativ eller positiv utvikling. Tiltakene som foreslås bygger på teori (tilknytning, transaksjonsmodellen).	Tiltak rettet mot miljøet vektlegges. Man må observere systematisk, både de ansatte og barnets atferd. God relasjonskvalitet løftes frem som en beskyttelsesfaktor, og man må arbeide for å bygge opp trygghet og tillit, først med en tilknytningsperson for deretter å bygge relasjoner til andre ansatte og barn. Barna kan øve på sosiale ferdigheter i mindre grupper, og Pettersen legger vekt på at barna får bli aktive deltakere i det sosiale samspillet. Da trenger de ansatte som tar dem på alvor og som både viser varme og setter grenser (autoritative voksne).
Sælen, Nina (2016). Atferdsvansker kan forebygges. Artikkel	Sælen ser på mulige årsaker til at barn strever i samspill, blant annet om det kan knyttes opp mot verdisynet man har, hva som prioriteres i barnehagene, de ansattes kompetanse eller rammebetingelsene. Hun stiller spørsmål ved hvem som har ansvar for at barna får hjelp tidnok. Artikkelen argumenterer for at barns atferd kan være en form for kommunikasjon, men viser samtidig til at den tidligere kan ha blitt sett på som et symptom på skjevutvikling.	Tiltaket som foreslås er tilstrekkelig bemanning i barnehagene. Dette vil igjen føre til: - At det blir lettere å observere, sette inn tiltak og øke kompetansen. - Mulighet for tettere oppfølging, omsorg, trygg tilknytning og økt positiv oppmerksomhet til barna. Sælen viser til at politikere, foreldre og pedagoger har et felles ansvar i det forebyggende arbeidet.
Masteroppgaver		
Ellingsen, Tonje (2013). The «Gut-Feeling». Identifying Children with Internalizing Behaviour in Kindergarten.	What do kindergarten staff do in order to identify and help children with internalizing behaviour? Problemstillingen ble undersøkt ved hjelp av følgende tilleggstemaer: - Rutiner for å fange opp barn med innagerende atferd - Forutsetninger for å identifisere barna - Hvordan forhindre negativ utvikling hos barn som viser tegn til innagerende atferd (Kvalitative intervju med fem barnehageansatte)	I Ellingsens studie trekkes samarbeid frem som sentralt i det forebyggende arbeidet: Samarbeid internt i barnehagen, med barnets foreldre og med andre instanser. I tillegg diskuteres strukturen på barnehagen. Uavhengig av om barnehagen er stor eller liten og hvordan den organiseres, viser studien at den enkelte organisasjonen må finne den praksisen som fungerer best. Smågrupper nevnes som et konkret tiltak. I tillegg løftes en stabil personalgruppe og nok kompetent personale frem. Med tanke på identifisering av vanskene, indikerer funnene i studien at praksisen varierer i de ulike barnehagene. De fleste løfter frem at det er pedagogens ansvar å se vanskene, men samtidig diskuteres barnets atferd i personalgruppen. Det uttrykkes en viss skepsis mot å ha systematiske vurderingsskjemaer, samtidig som det å ha en mer strukturert måte å identifisere vanskene på kan være bra.
Garmannslund, Linn K (2018). Barnet bak fasaden. En kvalitativ studie om innagerende atferd i barnehagen.	Hva vekker bekymring hos personalet i forhold til innagerende atferd hos barn i barnehagen og hvordan blir barnet som subjekt ivaretatt? (Kvalitativt, semistrukturert intervju med to pedagogiske ledere og en spesialpedagog)	Garmannslund fremhever det å se det enkelte barnet som subjekt, å bygge gode relasjoner og å investere tid til det enkelte barnet som tiltak i møte med innagerende atferd.
Johansen, Silje Eide (2017). De stille barna – En kvalitativ intervjustudie om hvordan barnehagelærere ivaretar de stille barna, og	Hvordan ivaretar barnehagelærere de stille barna, og hvordan kan organisering i barnehagen påvirke de stille barna?	Tiltakene i Johansens studie oppsummeres i følgende tre kategorier: - Struktur og organisering - Sosial kompetanse - Ulike individ og ulike behov Samarbeid blant personalet i barnehagen og med foreldrene nevnes også.

hvordan organiseringen kan påvirke de stille barna?	(Semistrukturerte kvalitative intervjuer med tre pedagoger på stor avdeling).	
Karlsen, Cecilie Grav (2016). Innagerende atferd og sosial kompetanse i barnehagen. En kvalitativ undersøkelse av barnehagelærere.	Hvordan arbeider barnehagelærere for å styrke sosial kompetanse hos barn med innagerende atferd? (Kvalitativt semistrukturert intervju med fire barnehagelærere. Fenomenologisk tilnærming)	Karlsens funn indikerer at det er viktig å styrke barns sosiale kompetanse ved hjelp av en anerkjennende væremåte hos de ansatte (som er rollemodeller for barna), å øke den faglige kompetansen og å legge til rette for at barn kommer inn i lek. I tillegg foreslår forfatteren mer fokus på innagerende atferd i barnehagelærerutdanningen.
Knudsen, Therese Askmo (2015). Barnet i Veggen. Innagerende atferd i barnehagen.	Hvordan opplever barnehagelærere barn som viser innagerende atferd og hvordan forholder de seg til dette i barnehagehverdagen? (Kvalitativt semistrukturert intervju med fire barnehagelærere)	Knudsen viser til at den innagerende atferden må tas tak i, og tiltakene som presenteres handler om å arbeide for et trygt læringsmiljø og å legge til rette for positive mestringserfaringer for barna. Barnehagelærerne ønsker også å styrke barnas selvfølelse ved å snakke om og å vise ulike følelser, skape aksept for forskjellige følelsesuttrykk og å være gode rollemodeller som møter barna med anerkjennelse og respekt. De ansatte må være tilstede, aktivt deltakende i lek og samspill. Videre foreslås fokus på sosial kompetanse, både å støtte barna i å ta initiativ og å gå inn i samspill. Å dele opp gruppa i mindre enheter sammensatt av barn som er trygge på hverandre kan være et godt tiltak. Knudsen reflekterer over at tiltakene som trekkes frem av informantene i hovedsak er allmennpedagogiske.
Lohre, Laila Kristin (2012). « Dæm forsvinn lett ». Å støtte barn som viser en sjenert atferdsstil.	Hvordan kan pedagoger i barnehagen fremme og støtte utviklingen hos barn som er sterkt hemmet av sjenanse? I begrepet sterkt hemmet av sjenanse viser forfatteren til barn som på en uhensiktsmessig måte bruker ulike typer unngåelsesatferd som videre begrenser dem med tanke på lek, læring og utvikling av relasjoner. (Kvalitative intervjuer med tre pedagoger og to helsesøstre).	Funn i studien oppsummeres på følgende måte: - Barnehagen må gjenkjenne sjenanse - Det trengs kompetanse for å støtte barn til selvhevdelse - Aktiv tilrettelegging for sjenerte barn med tanke på vennskap - Foreldresamarbeid med fokus på barnets beste og respekt for foreldrerollen - Individuell tilrettelegging
Rygg, Birgitte (2016). « Ho var ein mester i å gjere seg sjølv usynleg ».	Korleis kan barnehagelæraren arbeide med barn som viser innagerende atferd i barnehagen? (Kvalitative forskningsintervju med tre barnehagelærere).	Det ble lagt vekt på å skape trygghet for barn som viser innagerende atferd. Åtte kategorier strukturerer funnene i Ryggs studie (s. 37) 1) Å arbeide med barnas syn på seg selv 2) Å være tilgjengelige voksne 3) At de ansatte tar seg tid (til å se barna med innagerende atferd) 4) Arbeide i små grupper 5) Å ha et pedagogisk blikk på leken (Leken kan være en fin arena for å oppdage barnas innagerende atferd og for å støtte. De ansatte deltok aktivt i barnas lek). 6) Ta i bruk ulike uttryksmåter (Barna uttrykker seg forskjellig). 7) Bruke foreldrene som ressurs 8) Samarbeid med de andre ansatte i personalet
Saga, Snezana Popovic (2014). Innagerende atferd og sosial kompetanse: en undersøkelse om pedagogens utfordringer i møte med barn som viser innagerende atferd og tilrettelegging for å styrke sosial kompetanse.	Hvilke utfordringer har pedagogiske ledere i møte med barn som viser innagerende atferd? Hvordan tilrettelegger de for å fremme positiv sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd? (Kvalitative intervju med fire pedagogiske ledere)	I Sagas studie foreslås systemiske tilnærminger til den innagerende atferden både i form av organisering (smågrupper, en trygg og forutsigbar hverdag), ved å bygge relasjoner mellom barn og ansatte (tilknytningspersoner, faste ansatte) og barn-barn relasjoner ved hjelp av voksenstøtte og med utgangspunkt i barnas interesser. Arbeid med sosial kompetanse, og spesielt fokus på selvhevdelse trekkes frem. Pedagogene legger vekt på at barna skal få positive mestringsopplevelser i et trygt og inkluderende miljø. I tillegg prioriteres arbeidet med lek. Kartlegging ved hjelp av TRAS og Alle Med, i tillegg til observasjoner og samtaler med barnas foreldre kan hjelpe de ansatte å fange opp barn med innagerende atferd.
Siqveland, Marta (2019). Innagerende atferd og psykisk helse i barnehagen.	Hvordan forstår barnehagelærere innagerende atferd, og hva vektlegger de i tilretteleggingen av det psykososiale miljøet for å fremme innagerende barns psykiske helse? (Kvalitative semistrukturerte intervju med seks barnehagelærere)	Siqveland legger vekt på å tilrettelegge det psykososiale miljøet i barnehagen, og informantene i studien foreslår tiltak som å arbeide med relasjonskompetansen, sørge for trygg tilknytning, anerkjennelse, autoritative voksne og å fange opp- og prøve å forstå barnas verbale og nonverbale kommunikasjon. I tillegg trekkes arbeid med sosial kompetanse frem, gjerne gjennom bruk av smågrupper og lek. Informantene gir uttrykk for at de strukturelle rammene er av betydning, og Siqveland stiller spørsmål ved om disse er gode nok.
Stene, Christel Isabella (2016). Sjenanse og innagerende atferdsvansker hos barn i barnehagen – oppmerksomhet,	Hvilke fokus har spesialpedagoger og pedagogiske ledere på tematikken sjenanse og øvrig innagerende atferd i den daglige barnehagehverdagen? Hvordan oppdages barn med disse vanskene, og på hvilken måte	Studien ser på de ansattes fokus på innagerende atferd og hvordan denne oppdages. I tillegg trekkes tilretteleggende tiltak frem. For å oppdage vanskene trengs et godt samarbeid med foreldre, mellom pedagogene i barnehagene og eventuelt med spesialpedagoger. Av tiltak vektlegges det å skape forutsigbarhet ved hjelp av dagsplaner, at man kjenner til beskyttelses- og

<p>oppdaging og tilrettelegging. En kvalitativ intervjustudie av pedagogiske ledere.</p>	<p>tilrettelegges det for at barna skal kunne oppleve trivsel, utvikling og læring i sin barnehagehverdag?</p> <p>(Kvalitative semistrukturerte intervju med pedagogiske ledere og spesialpedagoger)</p>	<p>risikofaktorer i møte med barnas atferd og de ansattes relasjonskompetanse.</p>
<p>Sæther, Ingvild Larsen (2016). De stille barna i barnehagen: En kvalitativ studie av hvordan personalet i barnehagen møter de stille barna.</p>	<p>Hvordan møtes de stille barna av personalet i barnehagen?</p> <p>(Kvalitative intervjuer med tre barnehageansatte)</p>	<p>Studien fremhever de ansattes rolle i møte med innagerende atferd og vektlegger tiltak som å være anerkjennende ansatte som både bekrefter, veileder og støtter barna, gir dem ros, skaper gode relasjoner og legger til rette for mestringsopplevelser (med utgangspunkt i den nærmeste utviklingssonen). Videre foreslås god voksentetthet, lekegrupper, et godt foreldresamarbeid og organisering av avdelingen for å skape rom for barns lek. Av konkrete tiltak foreslår studien gode rutiner ved levering og henting for å skape en god overgang for barna.</p>
<p>Sølborg, Kristin (2017). Barnehagelærerens møte med barna med innagerende atferd: En kvalitativ intervjustudie om hvordan barnehagelærere kan møte barn med innagerende atferd i barnehagen på en hensiktsmessig måte.</p>	<p>Hvordan kan barnehagelæreren møte barn med innagerende atferd i barnehagen på en hensiktsmessig måte?</p> <p>(Kvalitative intervju med tre barnehagelærere)</p>	<p>Sølborg oppsummerer funnene i studien ved hjelp av tre kategorier:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anerkjennelse - Voksenrollens betydning - Struktur og organisering
<p>Thorsen, Anne Tove Svanevik (2012). Tidlig innsats for stille barn. Om pedagogers sensitivitet for skjulte (språk?) vansker, i en travelt hverdag.</p>	<p>Hvilken oppmerksomhet har pedagogiske ledere på de stille førskolebarna i hverdagen? Hva gjøres for å fange opp eventuelle innagerende og/eller språklige vansker, og hvordan tilrettelegges det for deltakelse i lek og samspill?</p> <p>(Delvis strukturerte intervjuer med syv pedagogiske ledere)</p>	<p>Tiltakene i Thorsens studie kan knyttes til organisering av hverdagen, struktur og rammer, å arbeide med de ansattes holdninger, stabilitet i personalet, en anerkjennende væremåte og å skape trygghet for barna. I tillegg trekkes en rekke tiltak knyttet til barns språklige utvikling frem. Mestringsopplevelser og tilpasset vanskegrad ligger til grunn for arbeidet. Thorsen oppsummerer tiltakene på s. 60 i studien.</p>

Tabell 7 Oversikt over kildene i datamaterialet

Med utgangspunkt i datamaterialet, vil en rekke tiltak som foreslås i møte med innagerende atferd presenteres. Her må det understrekes at: «Hva som virker, er avhengig av det enkelte barn, de voksne som omgir det, samt relasjonene mellom barnet og de voksne og andre barn» (Barsøe, 2010, s. 12). Det er med andre ord ikke gitt at alle tiltak vil fungere i enhver situasjon, mange faktorer spiller inn.

4.2 Kartlegging, undersøkelse, planlegging og evaluering av tiltak

I datamaterialet kom det frem at for å sette inn godt egnede tiltak i møte med innagerende vansker, må man først gjøre et solid forarbeid med undersøkelser, observasjoner og kartlegging, før en tiltaksplan kan iverksettes. Tiltakene man setter inn bør gjenspeile de funn som ble gjort under undersøkelsene, og tiltaksplanen bør jevnlig evalueres for å se om man oppnår ønsket effekt. «Iverksetting av rett tiltak til rett tid fordrer grundig observasjon, analyse og refleksjon..» (Kinge, 2015, s. 5).

4.2.1 Å fange opp og å finne mulige årsaksforklaringer til de innagerende vanskene

Flere kilder poengterer at tidlig innsats er avgjørende, men for å kunne ta tak i barnas vansker må de først oppdages (Svanevik, 2019). Ifølge Lund (2012) er det viktig å ha gode rutiner for å fange opp sårbare barn så tidlig som mulig, og ved bekymring må man i tillegg til å undersøke situasjonen nærmere, varsle ledelsen i barnehagen og informere foreldrene. Det vil være en fordel at man kjenner igjen typiske trekk ved innagerende atferd slik at vanskene oppdages, og man må ta barns verbale- og nonverbale uttrykk på alvor, slik at det forebyggende arbeidet kan iverksettes på et tidlig stadium (Barsøe, 2010; Hamre & Flaten, 2017; Lohre, 2012; Lund, 2012; Ogden, 2015; Pettersen, 2015). Kinge (2015) understreker at ulike barn kan ha behov for forskjellige tiltak, og oppfordrer til å se etter årsaksforklaringer knyttet til barnets atferd, både om den kan relateres til forhold i barnehagen som utestenging og mobbing, at barnet opplever ensomhet og manglende tilhørighet, om barnet ikke har det trygt i barnehagen eller at han/hun ikke opplever støtte og forståelse fra de ansatte. Atferden kan også skyldes andre vansker og diagnoser, traumatiske opplevelser eller en belastende hjemmesituasjon, så de ulike systemene rundt barnet samt faktorer ved barnet selv danner utgangspunktet for undersøkelsene (Barsøe, 2010; Kinge, 2015).

4.2.2 Kartlegging og observasjon som utgangspunkt for tiltaksplaner

Når et barns atferd vekker bekymring, foreslås både kartlegging og observasjoner for å undersøke situasjonen nærmere. Samtidig bør de ansatte følge med på barns utvikling kontinuerlig, ikke bare når ulike utfordringer har oppstått (Svanevik, 2019). Barsøe (2010) kommer med noen konkrete tips til hva som kan undersøkes i kartleggingsarbeidet: Hun skriver at man bør legge vekt på både styrker og utfordringer ved barnet, i hvilke situasjoner og med hvilke personer barnet ser ut til å trives og å se etter mønster for når den utfordrende atferden kommer til uttrykk. Er det i møte med bestemte personer, eller ved de samme tidspunktene på dagen? Man kan prøve å forstå situasjonen fra barnets ståsted, samtidig som man gjennom observasjoner er nøye på å skille mellom hva som faktisk observeres og hvordan de ansatte tolker det de ser (Barsøe, 2010). I tillegg kan observasjoner av de ansatte fortelle noe om hvordan barnet blir møtt av personalet på avdelingen (Pettersen, 2015). På bakgrunn av observasjonene kan man drøfte hvilke tiltak som er passende og lage en plan over hva man skal gjøre, hvordan arbeidet skal foregå, hvem som har ansvar for det og når det skal gjennomføres. Planen bør ta utgangspunkt i mål for hva man ønsker å oppnå, med fokus på at barnet skal få det bedre, og den bør evalueres på et forhåndsbestemt tidspunkt (Barsøe, 2010; Lund, 2012).

Man må vurdere i hvilken grad barnet skal involveres på dette stadiet, basert på barnets alder og forutsetning, men barn har rett til medvirkning og til å ha innflytelse i egen hverdag (Lund, 2012).

4.2.3 Varierende praksis i barnehagene

Noen av masteroppgavene ser på de ansattes arbeid rundt det å fange opp barnas vansker og kan gi et innblikk i hvordan arbeidet foregår i barnehagene. I Thorsens (2012) undersøkelse kommer det frem at det er ulik praksis blant de pedagogiske lederne for å identifisere barn med innagerende vansker. Noen informanter bruker kartleggings skjemaene Alle Med og TRAS jevnlig, noen fyller dem ut ved bekymring og andre baserer seg mest på observasjoner i det daglige og på magefølelsen. Det poengteres at kartleggingsverktøyene ikke nødvendigvis fanger opp barn med innagerende atferd, og flere pedagoger gav uttrykk for at de var usikre på når den innagerende atferden burde vekke bekymring. I hvilken grad foreldrenes tanker rundt barnas atferd tas med i vurderingen, varierer, selv om god kontakt med foreldrene ble vektlagt av alle (Thorsen, 2012). Ellingsen (2013) fant også at praksis i barnehagene kan være varierende, og at informantene gjerne baserte bekymringen på magefølelsen, for deretter å diskutere den med kollegaene sine.

For å oppsummere punktene over, viser enkelte kilder at barnehagen både bør sørge for gode rutiner for å fange opp barns vansker og å sette i gang med kartlegging og observasjoner før tiltak foreslås. Når man har skaffet god oversikt over situasjonen kan tiltaksplaner skrives og iverksettes, etterfulgt av jevnlig evalueringer av hvordan arbeidet fungerer. Det handler med andre ord om å skape gode rutiner for, og å følge med på barns utvikling. Samtidig vektlegges det å legge til rette for tiltak som skal iverksettes ved å finne ut hvilke behov barnet har, og å undersøke om man er på rett vei med arbeidet gjennom jevnlig evalueringer.

4.3 Tiltak med fokus på det enkelte barnets behov i møte med de innagerende vanskene

I de ulike kildene var det flere tiltak som bygger på teorier om hva barn med innagerende atferd strever med. Noen av tiltakene som foreslås i knyttes opp mot at barn som viser innagerende atferd kan ha en dårlig selvfølelse og oppleve utfordringer med å hevde seg selv. Tiltakene legger blant annet vekt på å styrke barnets syn på seg selv og å øke barnets sosiale kompetanse, i tillegg til det å oppleve mestring i sosiale samspill. «Det handler om å gi barn og unge nok tro

på seg selv og sine egne opplevelser slik at de har mot til å stå støtt i seg selv, til å utvikle seg og til å våge å tre frem» (Lund, 2012, s. 112).

4.3.1 Å styrke barns sosiale kompetanse

Et av de mest fremtredende tiltakene i datamaterialet var arbeid med å styrke barns sosiale kompetanse. Johansen (2017) skriver at det å arbeide med sosial kompetanse kan være viktig med tanke på at barn kan danne vennskap og føle seg inkludert i fellesskapet. Flere kilder viser til at barn med innagerende atferd særlig trenger trening i å hevde seg selv, men samtidig skriver mange at man kan arbeide med andre komponenter som empati, samarbeid, selvkontroll og ansvarlighet også (se for eksempel Lund, 2012; Svanevik, 2019). En rekke kilder nevner at de vektlegger dette med sosial kompetanse uten særlig utdyping av hvordan arbeidet skal foregå, annet enn at de fokuserer på at barna får positive opplevelser i mindre grupper. Enkelte skriver mer konkrete tiltak.

Ifølge Ogden (2015) kan man øve på ulike ferdigheter knyttet til selvhevdelse. Man kan for eksempel la barna trene på å gi uttrykk for egne meninger, presentere seg selv, spørre om hjelp, motstå gruppepress, ta initiativ til samtaler og øve på å snakke positivt om seg selv. Også i andre kilder foreslås trening på ferdigheter knyttet til dette området, som for eksempel at barna i mindre grupper kan øve på at alle får bestemme litt hver, å skape rom for at alle får ytre sin mening og gi uttrykk for egne behov (Barsøe, 2010; Lund, 2012; Saga, 2014; Siqveland, 2019; Svanevik, 2019; Thorsen, 2012). Ogden (2015) understreker at treningen bør foregå i en setting hvor barnet er trygt, gjerne i mindre grupper. I tillegg kan det være relevant å trene på andre sosiale ferdigheter, for eksempel ved hjelp av ulike programmer¹⁴. Barna kan også ha utbytte av å bli mer bevisste på nonverbal kommunikasjon og å øve på verbal kommunikasjon (Ogden, 2015). Svanevik (2019) skriver at man må sørge for at barna ikke velger bort muligheter for positive sosiale samhandlinger og sosiale aktiviteter, men viser til at barna kan trenge støtte i disse situasjonene. Hun foreslår også at man kan legge til rette for kommunikasjon om nøytrale temaer utenfor barnet. Bru (2011) trekker frem at de ansatte bør legge til rette for samhandlingssituasjoner med god struktur, hvor man sørger for inkludering av emosjonelt og sosialt sårbare barn. Man kan også arbeide med sosial persepsjon, altså øke barnas bevissthet rundt hva som skjer i en hendelse og hvilke følelser og tanker som dukker opp i den forbindelsen. På denne måten får barna trening i å sette ord på egne erfaringer og å reflektere

¹⁴ Ogden (2015) lister opp en rekke programmer for sosial ferdighetsopplæring, men ettersom målgruppen for disse er barn i skolealder, omtales de ikke videre her.

over disse, samtidig som de kan oppleve å bli tatt imot og lyttet til. Man kan starte med å samtale om hyggelige hendelser i trygge omgivelser for deretter å bevege seg inn i mer utfordrende tema. Her kan verktøy som rollespill og tegning tas i bruk (Lund, 2012). I Lunds (2012) bok foreslås også arbeid med hvordan man kan finne strategier som fungerer i møte med krevende situasjoner og at barna kan få erfaring med å prøve å leve seg inn i andres opplevelser og å ta andres perspektiv, altså trene på å se en situasjon fra en annens ståsted. Det oppfordres til å legge til rette for at barna får praktisere ulike sosiale ferdigheter for å få trening, men også for å øke følelsen av mestring (Lund, 2012).

4.3.2 Å styrke barns syn på seg selv

Flere kilder viste til at det er viktig å møte barn med anerkjennelse, aksept og toleranse, ettersom dette kan styrke selvbildet deres. Motsatt kan man ved å ikke ta barnas følelser og opplevelser på alvor forsterke barnas negative syn på seg selv. Derfor trekkes nettopp det å ta barns følelser på alvor frem som sentralt - å bekrefte, regulere og hjelpe barnet å sette ord på dem (Barsøe, 2010; Knudsen, 2015; Lohre, 2012; Lund, 2012; Stene, 2016; Svanevik, 2019; Sæther, 2016). Man kan for eksempel bruke ulike programmer eller bøker som verktøy for å øke bevisstheten rundt følelser og å få i gang samtaler om dem (Svanevik, 2019; Thorsen, 2012). Ifølge Kinge (2015) vil det være sentralt at man hjelper barnet å redusere det indre stresset de kjenner på, for så å få tilgang til tanker og følelser. Hun trekker frem dialogen som et godt virkemiddel i denne prosessen. Lund (2012) legger også vekt på gode samtaler og foreslår at man både kan arbeide med tankeeksperimenter hvor man snakker om håp og drømmer, og å se seg selv og situasjonen utenfra ved hjelp av metaspørsmål. Man kan også prøve å sette seg inn i den andres livsverden. Begrepet mentalisering trekkes frem i denne settingen, og er relevant for de ansattes måte å forstå og møte barnet på, men også for barnets tolkning av andres uttrykk. For å få til de gode og reflekterende samtaler, må en trygg og nær relasjon ligge til grunn (Kinge, 2015; Lund, 2012; Svanevik, 2019). De ansatte oppfordres til å være tett på barna, og å gå varsomt frem for å la barna få den tiden de trenger til å bli trygge (Sæther, 2016). I tillegg trekkes det frem at barn er ulike, og at deres behov må ligge til grunn for hvordan man tilrettelegger i hverdagen (Johansen, 2017).

Ogden (2015) legger vekt på at barn trenger å øve seg på å stå i situasjoner som kan oppleves utfordrende, men understreker at dette må skje innenfor trygge rammer. På denne måten kan barna oppleve mestring og få positive erfaringer, som igjen kan bedre deres oppfatning av seg selv. Barsøe (2010) skriver at man kan gi barna vennlige dytt, slik at de får møte nye

utfordringer, men i et tempo tilpasset barnet. Man kan også stille krav til barna på en omsorgsfull måte, og å gradvis eksponere dem for situasjoner som er ukomfortable, men med støttende ansatte som er tett på slik at de opplever å mestre situasjonen (Rygg, 2016; Saga, 2014; Svanevik, 2019; Thorsen, 2012). Med andre ord vektlegger en rekke kilder å arbeide med barnas syn på seg selv både ved måten barna møtes på, og ved å ta barnas følelser og livsverden på alvor. Tiltakene handler i hovedsak om å gi barna en opplevelse av å være gode nok som de er.

Hvordan kan man så legge til rette for mestringsopplevelser? Ifølge litteraturen kan man for det første gi barna tilpassede valgmuligheter, legge til rette for at de kan påvirke sin egen hverdag og oppleve at deres innspill er av betydning, innenfor trygge rammer. Man kan også legge til rette for at alle barn får komme med innspill gjennom å strukturere og fordele taletiden. Det oppfordres til å tilpasse vanskegraden til barnas utvikling, samtidig som barnas evner ikke bør undervurderes (Barsøe, 2010; Svanevik, 2019; Thorsen, 2012). Lund (2012) foreslår at barnet og den ansatte sammen kan sette noen mål på områder hvor barnet trenger trening, for så å arbeide mot disse. Den ansatte oppfordres til å ha forventninger til barnet og å møte situasjonen med optimisme, samtidig som det er rom for å prøve og feile. Flere viser til at utfordringene bør være innenfor den nærmeste utviklingssonen, altså må man sørge for at barna får ta nye steg og møte utfordringer som er innen rekkevidde. Her kan de ansatte være støttende stillas for barna, og gi akkurat passe med hjelp når det trengs, ta utgangspunkt i barnas styrker og tilpasse vanskegraden for dem (Barsøe, 2010; Rygg, 2016; Svanevik, 2019; Thorsen, 2012). Man kan imidlertid støtte på utfordringer med å balansere støtte og vennlige dytt, noe informantene i Sæthers (2016) undersøkelse poengterer.

4.3.3 Å styrke barns språkutvikling

I to av kildene ble tiltak knyttet til barns språkutvikling vektlagt. Svanevik (2019) og Thorsens (2012) tekster viser til sammenhengen mellom innagerende vansker og barns språkutvikling, og at barn streve på begge disse områdene. De foreslår at man kan utvide barnas begrepsrepertoar gjennom de ansattes aktive bruk av språket og ved å sette ord på det som skjer. I tillegg kan de ansatte støtte barna i å sette ord på tanker, følelser og på det de gjør. Barnas ytringer kan gjentas korrekt av den ansatte dersom de er «feil», men uten å korrigere. Talespråket kan støttes av visuelle virkemidler som bilder eller konkreter. I tillegg oppfordres det til å repetere og gjenta slik at barna møter de samme ordene flere ganger. Begge forfatterne

foreslår å presentere sentrale nøkkelord knyttet til et tema i forkant av samlingene (Svanevik, 2019; Thorsen, 2012).

4.4 Tiltak for å skape et trygt og godt læringsmiljø

Det var en rekke tiltak som la vekt på å arbeide med miljøet rundt barnet for å skape trygghet, forutsigbarhet og opplevelsen av å høre til. De vektla blant annet å arbeide med kulturen i barnegruppen og å legge til rette for jevnalderrelasjoner. Leken ble av enkelte trukket frem som et sentralt verktøy i dette arbeidet. I tillegg ble en rekke tiltak knyttet til organiseringen av hverdagen, strukturer og rammer for å skape en tryggere og mer oversiktlig hverdag for barn med innagerende vansker beskrevet. «Mangel på forutsigbarhet er et særlig problem for engstelige elever» (Bru, 2011, s. 31). Derfor vektla kildene flere tiltak knyttet til barnehagemiljøet, og Lund (2012) viser til flere sider ved læringsmiljøet – den fysiske og den organisatoriske delen samt det inkluderende og psykososiale læringsmiljøet. Disse aspektene ble også funnet under i andre kilder i datamaterialet.

4.4.1 Tiltak med fokus på det psykososiale læringsmiljøet

Å arbeide for et trygt, godt og inkluderende læringsmiljø ble løftet opp i en rekke tekster. Lund (2012) legger vekt på at man må skape et system rundt barna slik at de opplever trygghet i barnehagehverdagen, tilhørighet og at de kan være seg selv. Hun skriver at trygghet og tillit må ligge til grunn i arbeidet, og at man må arbeide for et miljø med tydelige regler for hva som er lov og ikke, et sted hvor barna tør å spørre om hjelp, si ifra om negative hendelser og å vise hele spekteret av følelser. I tillegg oppfordrer hun til at det må være rom for å prøve og feile, uten å bli ledd av eller sett ned på. Respekt og toleranse for at mennesker er ulike trekkes frem som sentralt med tanke på inkludering (Lund, 2012). Bru vektlegger god struktur slik at barna opplever forutsigbarhet og vet hva som forventes av dem. Han anbefaler å arbeide for et mestringsorientert klima heller enn å ha et konkurransepreget miljø, og at man fokuserer på at hvert enkelt barn skal prøve så godt de kan og å arbeide mot nye mål uten å sammenligne seg med alle de andre. Enkelte masteroppgaver trekker også frem trygge læringsmiljø som sentralt i arbeidet (Knudsen, 2015; Saga, 2014).

For å skape et trygt og godt miljø i barnehagen, må man ifølge enkelte fagbøker arbeide forebyggende mot både mobbing og utestengelser. Konkret viser både Bru (2011), Lund (2012) og Ogden (2015) til at negativ atferd, utestenging, krenkelser og mobbing må tas tak i og

stoppes på et tidlig tidspunkt. I tillegg må de ansatte være tydelige på hva som er lov og ikke, og på hvordan man oppfører seg mot hverandre. De må lytte til barnas signaler og ta dem på alvor, slik at eventuelle negative samspill oppdages og stoppes (Lund, 2012). Det forebyggende arbeidet må være kontinuerlig (Bru, 2011).

4.4.2 Å styrke relasjonen barn-barn

Flere tekster la vekt på å styrke relasjoner mellom barna og å legge til rette for vennskap, ettersom relasjonen mellom jevnaldrende kan sees på som en beskyttelsesfaktor mot ulike vansker (Flaten, 2013, referert i Knudsen, 2015). Ogden (2015) skriver at man for det første kan bruke jevnaldrende som støtte for barna med innagerende atferd, for eksempel ved at de kan ta kontakt eller invitere de mer tilbaketrukne barna inn i samspillet. Han skriver videre at man bør legge til rette for at barna kan bygge vennskap hvor anerkjennelse og mestring ligger til grunn. Bru (2011) legger vekt på at barna har behov for positive opplevelser og positive relasjoner, mens Lund (2012) understreker at det å ha stabile vennskap er viktig for barna. Informantene i en rekke masteroppgaver sier at de arbeider med å legge til rette for at barna kan bygge relasjoner seg imellom, og at de ansatte kan støtte dem i prosessen (Johansen, 2017; Lohre, 2012; Saga, 2014; Siqveland, 2019). De ansatte kan også bidra med å inkludere barna i samspill, både ved å være med å styre leken og å gjøre barna mer synlige i det sosiale fellesskapet. De kan støtte barna verbalt og hjelpe dem å tolke andres kroppsspråk (Svanevik, 2019; Thorsen, 2012).

Som et egnet verktøy i tiltaksarbeidet ble lek nevnt, kanskje først og fremst i masteroppgavene, men også i enkelte fagbøker. Leken trekkes frem som den viktigste lærings- og utviklingsarenaen for barn (Karlsen, 2016). Gjennom leken kan barna gå inn i ulike roller, bygge vennskap og oppleve positive samspill. Derfor skriver flere at man må arbeide med å støtte barna inn i lek og andre sosiale aktiviteter (Barsøe, 2010; Saga, 2014; Svanevik, 2019; Sæther, 2016; Thorsen, 2012). Ifølge Rygg (2016) kan leken være en arena hvor barn får bruke sine ressurser. Man kan legge til rette for deltakelse i lek gjennom bruk av lekegrupper. Disse kan skape forutsigbarhet og en trygg arena for barn med innagerende vansker (Sæther, 2016). Det er med andre ord ikke leken i seg selv som er tiltaket, men leken som arena foreslås som et verktøy for å styrke relasjoner mellom barn, legge opp til positive mestringsopplevelser og å styrke barnas sosiale kompetanse.

4.4.3 Det organisatoriske læringsmiljøet – rutiner, planer og organisering av barnegruppen

Tiltak med fokus på hvordan barnehagen organiserte dagen, barnegruppen og arbeidet for å skape gode rutiner på avdelingene ble omtalt i flere tekster. Det å skape en fast dagsrytme og å forbedre barn på hva som skulle skje ble blant annet trukket frem. Ifølge Bru (2011) har sårbare barn behov for faste rutiner, forutsigbarhet, tydelige forventninger og gjerne oversikt over hva som står på programmet fremover. Dagsplaner og måneds- eller periodeplaner (med visuell støtte) kan gi barna oversikt over nettopp dette, mens faste dagligdagse rutiner kan skape trygghet. De ansatte kan legge til rette for forberedelse dersom de vanlige rutinene brytes. Planen for dagen kan presenteres i samlingsstunden eller gjennom dialog med barnet i forkant av aktiviteter. Det oppfordres til å være spesielt oppmerksom på overganger både i hverdagen, men også ved bytte av avdeling eller skolestart (Barsøe, 2010; Svanevik, 2019; Thorsen, 2012). Informanter i studien til Sæther (2016) foreslår tydelige rutiner ved ankomst og henting med en tilgjengelig ansatt i garderoben, ettersom de tenker at dette kan være en utfordrende situasjon for mange barn. God struktur på hverdagen samt tydelige rammer foreslås av flere. I tillegg trekkes felles regler for hva som er lov og ikke, og uttalte forventninger frem, ettersom dette kan skape et trygt miljø. Her må de ansatte være tydelige og konsekvente (Lund, 2012; Ogden, 2015; Svanevik, 2019; Thorsen, 2012). Å legge til rette for barns medvirkning, altså at barnet selv kan påvirke sin hverdag kan gi en opplevelse av kontroll (Bru, 2011).

Både i fagbøkene og i praksisfeltet foreslås det å dele barna inn i mindre grupper som et godt tiltak, slik at barna forholder seg til færre mennesker om gangen. De små gruppene kan være et godt utgangspunkt for å bygge relasjoner, arbeide med ulike temaer og gjøre aktiviteter sammen. Her kan det være lettere for barn med innagerende atferd å synliggjøres (Sølberg, 2017). Samtidig er det en god arena for å øve på sosiale ferdigheter, hvor barna kan oppleve mestring innenfor trygge rammer (Saga, 2014; Siqveland, 2019). Informantene i Knudsens (2015) undersøkelse vektlegger det å dele barna i grupper etter hvem barna føler seg trygge på eller har felles interesser med. De små gruppene kan brukes som lekegrupper, men også for å skape en roligere situasjon for eksempel i garderoben. På denne måten kan de ansatte være tettere på barna, noe som igjen kan gjøre oppfølgingen og observasjonene enklere (Siqveland, 2019; Svanevik, 2019; Thorsen, 2012). Gruppene kan arbeide med ulike programmer for eksempel rettet mot sosial kompetanse, men man må samtidig huske på at barnet etter hvert også skal fungere i klassen eller på avdelingen (Lund, 2012).

4.4.4 Å tilrettelegge barnehagens inne- og utemiljø

Kildematerialet foreslo enkelte tiltak knyttet til utformingen av barnehagens inne- og utemiljø. Lund (2012) viser til forskning som foreslår tilrettelegging av det fysiske miljøet som særlig viktig for emosjonelt sårbare barn. For det første har størrelsen på rommet betydning. Lyse, store rom hvor barnet har god oversikt kan ifølge forskningen oppleves trygt. Oversiktlige inne- og utemiljø kan også forebygge mobbing, ettersom barnehagens ansatte har god oversikt over hva som foregår. Videre vektlegges opplevelsen av å tilhøre en bestemt gruppe/klasse med de samme menneskene over tid. Støy og akustikk samt rom og bygninger hvor barna kan oppleve ro trekkes også frem (Lund, 2012). Både Barsøe (2010) og Ogden (2015) nevner muligheten for sosial skjerming som et tiltak, dersom barna trenger litt fred og ro. Man kan også tilrettelegge ved å plassere barnet bevisst i samlingsstunden og ved måltid, slik at det ikke havner mellom to barn som er dominante, og å sørge for at barnet sitter i nærheten av noen han/hun er trygg på (Svanevik, 2019; Thorsen, 2012). I tillegg må den fysiske organiseringen være tilrettelagt for barnas lek (Sæther, 2016). Både Stene (2016) og Ellingsen (2013) nevner at størrelsen på barnehagen kan ha betydning, men de gir ingen fasit på hva som er best for barna. Ellingsen (2013) konkluderer i stedet med at den enkelte barnehagen må finne en organisering som fungerer bra, uavhengig av størrelsen på- og strukturen i barnehagen.

4.4.5 Gode rammebetingelser rundt arbeidet

Ytre rammer kan påvirke tilretteleggingen av hverdagen for barna, og en rekke tekster tok opp nettopp dette. For det første kan voksentettheten ha betydning for om et barns vansker fanges opp (Thorsen, 2012). Sælen (2016) argumenterer for at tilstrekkelig voksentetthet er en forutsetning for å ivareta barna og deres behov. Hun skriver at økt bemanning gir mulighet for tettere oppfølging, økt kapasitet til observasjon og tiltaksarbeid og mulighet for å gi barna positiv oppmerksomhet og tilstrekkelig omsorg. Hun viser til et felles ansvar hos politikere, pedagoger og foreldre i det forebyggende arbeidet:

Barn og unges atferdsvansker kan være symptomer på at barnehagesystemet ikke er tilstrekkelig tilpasset de ulike barnas nevrobiologiske, biologiske og psykologiske behov. Politikere, pedagoger og foreldre har et felles ansvar for å forebygge atferdsvansker, derfor må de ikke bidra til å opprettholde dette systemet (Sælen, 2016, s. 23).

Siqveland (2019) stiller spørsmål ved om rammene i barnehagen er gode nok. Hun viser til at grunnbemanningen er lav og at det er ekstra sårbart ved sykdom. Samtidig kan det å bruke vikarer eller å ha stor utskifting av personale skape uro. Barn med innagerende vansker trenger kanskje tid på å bli trygge, og dermed må de ansatte både ha mulighet til å bygge relasjoner og tålmodighet til å ta det i barnas tempo (Siqveland, 2019). Antallet barn og voksne samt størrelsen på barnegruppen trekkes frem i en rekke tekster og kanskje særlig i masteroppgavene. Flere viser til at de ansatte opplever det utfordrende å se alle barna i en hektisk hverdag. Derfor trengs det ifølge pedagogene i flere av undersøkelsene, nok tid og nok ansatte til å kunne se, tilrettelegge for og møte alle barns behov (Ellingsen, 2013; Garmannslund, 2018; Hamre & Flaten, 2017; Johansen, 2017; Sæther, 2016). Flere kilder viser til viktigheten av et stabilt personale, slik at barn forholder seg til de samme ansatte over lengre perioder og en kilde trekker frem at man bør ha gode rutiner for tett kontakt mellom barn og ansatte (Bru, 2011; Siqveland, 2019; Svanevik, 2019; Thorsen, 2012).

Tiltak som foreslås med tanke på å skape et trygt og godt læringsmiljø handler for det første om å bygge en mestringsorientert kultur med klare regler for hvordan barn og ansatte oppfører seg mot hverandre, og å skape rom for at alle barn opplever seg inkludert i fellesskapet. Det å forebygge mobbing og utestengelser, samt å bygge relasjoner mellom barna står sentralt. Her kan man bruke leken som verktøy. I tillegg kan man tilrettelegge gjennom barnehagens struktur, organisering og rammer ved å skape en fast dagsrytme som barna får kjennskap til og å legge til rette for et fysisk miljø hvor det er god oversikt over alt som skjer, samtidig som det er mulig å trekke seg tilbake. Å dele avdelingen inn i smågrupper trekkes frem som konkrete tiltak med flere positive funksjoner. Flere kilder vektlegger nok tid og nok ansatte som sentrale rammefaktorer i møte med de innagerende vanskene.

4.5 Tiltak som retter seg mot barnehagens ansatte

En rekke tiltak som ble foreslått rettet seg mot de ansatte som jobber rundt barna, og barnehagens ansatte trekkes frem som en del av det forebyggende arbeidet i samtlige kilder, men på litt ulike måter. Enkelte legger vekt på de ansattes holdninger og væremåte ovenfor barna, andre ser på relasjonen mellom barna og de ansatte. Noen trekker frem behovet for kompetanse, og nesten alle understreker viktigheten av å møte barn med anerkjennelse. I følge Kinge (2015) er fagpersonene som arbeider med barn «verktøyet» man bruker i forebyggende arbeid, med andre ord har de ansatte i følge henne en sentral rolle i møte med barnas atferd og tiltaksarbeidet.

4.5.1 Bevissthet rundt egen væremåte – å møte barn med anerkjennelse, forståelse og empati

Litteraturen gir uttrykk for at de ansatte må ha en reflektert og bevisst holdning i møte med barnas atferd. Dette kommer frem i flere kilder. Kinge (2015) skriver at et barns følelsesuttrykk enten kan forsterkes eller reduseres i møte med barnehagens ansatte. Derfor må de ansatte ifølge henne være bevisste egne holdninger, verdier, følelser og reaksjoner, noe andre også trekker frem (Hamre & Flaten, 2017; Knudsen, 2015; Sæther, 2016). «Relasjonskvalitet kan endres, nøkkelen til endring ligger i å endre den voksnes oppfatning av og atferd overfor barnet» (Pettersen, 2015, s. 10). Siqveland (2019) hevder at utførelsen av «voksenrollen» kan påvirke barnets opplevelse av både å bli møtt og forstått, men også respektert og anerkjent. Hun skriver videre at barnas atferdsuttrykk kan gjøre de ansatte usikre, og oppfordrer til diskusjoner og kommunikasjon i personalgruppa. Barsøe (2010) løfter frem refleksjon rundt egne tanker og følelser, samtidig som man også både kan diskutere og reflektere rundt egen væremåte og handlinger sammen med kollegaene. Å gi hverandre tilbakemeldinger kan skape økt bevissthet. Spørsmålet blir hvilke verdier og holdninger som preger de ansattes væremåte ovenfor barna, og dette kan løftes opp og frem i lyset gjennom kommunikasjon med kollegaene (Barsøe, 2010). Flere tekster trekker med andre ord frem at de ansatte må være bevisst egne tanker, følelser, holdninger og verdier samt hvordan disse påvirker samspillet med barna. Videre understrekes det at man må reflektere rundt hvordan barnas uttrykk, som i dette tilfellet kan være både tilbaketrukket, avvisende og usikkert, påvirker den ansattes følelser og væremåte. Lund (2012) beskriver at de ansatte må møte barna med «Det gode ansikt». I dette legger hun at det må være samsvar mellom uttrykket man sender barna og de indre følelsene man har, at barna opplever at de ansatte er genuint interessert i dem og vil dem vel. Hun foreslår å møte barna med nysgjerrighet, interesse og et oppriktig ønske om å forstå dem, tone seg inn på deres følelser og å prøve å sette seg inn i deres opplevelsesverden. Flere andre kilder legger vekt på å bekrefte barnet, lytte til barnets behov, møte dem med tålmodighet og empati. I tillegg trekkes det frem at man må prøve å ta barnets perspektiv og å anerkjenne barnet for den han/hun er og å se bak barnets handlinger (Hamre & Flaten, 2017; Karlsen, 2016; Kinge, 2015; Knudsen, 2015; Pettersen, 2015; Thorsen, 2012). Ifølge Sølberg (2017) kan man styrke barnets selvoppfatning gjennom anerkjennelsen.

«Ingen gode tiltak kan iverksettes, ingen konkrete verktøy kan anvendes uten at det ligger en anerkjennende holdning bak» (Lund, 2012, s. 102). Denne holdningen er med andre ord essensiell i møte med den innagerende atferden. Fem sentrale elementer trekkes frem i møte med anerkjennelse: Man må lytte til og prøve å forstå hva andre vil formidle, møte

vedkommende med forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse (Schibbye, 2009, referert i Lund, 2012). Det handler altså om den ansattes tilnærming til barnet, om hvordan man prøver å møte, forstå, respektere og bekrefte han eller henne (se foreksempel: Karlsen, 2016; Knudsen, 2015). Denne tilnærmingen forutsetter at man også møter barnet som et subjekt ved å «..anerkjenne den andres rett til å vite best hvordan han eller hun opplever sin situasjon» (Barsøe, 2010, s. 136). Ved å møte barna på denne måten, kan man ifølge Kinge (2015) lettere komme frem til gode tiltak, ettersom man først og fremst er interessert i barnas opplevelser, forståelser og å finne ut hva som ligger bak atferden. Ved å bekrefte barnas opplevelse med utgangspunkt i en anerkjennende væremåte, kan man gi barnet en opplevelse av å bli sett og forstått, og at den ansatte ønsker å møte barnet der det er (Lund, 2012).

4.5.2 Å styrke relasjonen barn-ansatte

Å arbeide med relasjonen til barnet foreslås både med tanke på å skape trygghet for barnet, som en beskyttelsesfaktor og som en støtte inn i andre relasjoner og fellesskap. Hamre og Flaten (2017) legger vekt på at de ansatte bør bli kjent med barna, deres interesser og styrker, slik at de kan komme tettere på barna og få dem til å åpne seg mer. Svanevik (2019) trekker frem at det å bygge relasjoner til barn med innagerende atferd kan være utfordrende og ta tid, så den ansatte må vise tålmodighet og være interessert i å bli kjent med barnet. Hun understreker at man må la barna få rom til å komme med innspill, men at man også må lytte til barnets nonverbale kommunikasjon. Bru (2011) ser på relasjonen som en bærebjelke i det videre arbeidet og skriver at relasjonsbyggingen krever et systematisk og tålmodig arbeid. Han foreslår at de ansatte er tett på barna, sørger for å få øyekontakt og at de kommuniserer med en varm og rolig stemme. Han skriver også at de ansatte må vise at de har tro på barna og deres ressurser. Ifølge Lunds (2012) undersøkelser ønsker elevene lærere som ikke gir opp, men som fortsetter å se dem og bruke tid på dem. De ønsker «vennlige dytt» for å ta nye steg. At de ansatte må fortsette å nærme seg barnet, selv om barnet kanskje uttrykker at de ikke ønsker det, nevnes også av andre (Barsøe, 2010; Thorsen, 2012). Her må imidlertid den ansatte være sensitiv og ikke presse seg på, men samtidig ikke la seg avvise. Barsøe (2010) skriver at de ansatte kan fungere som en startmotor som hjelper barna i gang, inn i nye samspill, aktiviteter og lek, mens Ogden (2015) kaller det positiv lærerstøtte. Han legger vekt på at man skal fremme positive opplevelser og gode samhandlingssituasjoner, men at den ansatte må møte barna med en sensitiv tilnærming preget av ros og oppmuntring. I masteroppgaven til Knudsen (2015) foreslås den ansatte som en stillasbygger som er tilstede, deltar aktivt i barnets hverdag og som både støtter barnet direkte der det trengs, men samtidig heier fra sidelinjen når barnet selv

mestrer situasjonen. Forutsetningen for at den ansatte kan legge til rette for at barnet tar nye steg, er imidlertid en god relasjon i bunn, noe både bøker, artikler og masteroppgaver understreker. Flere legger vekt på at man må legge til rette for tilknytningsrelasjoner, slik at den ansatte kan fungere som en trygg base for barnet. Først når barnet har blitt trygg på en av de ansatte kan man bygge relasjoner til andre barn og ansatte, og tryggheten må ligge til grunn for lek og utforskning på avdelingen (Kinge, 2015; Pettersen, 2015; Saga, 2014; Sælen, 2016; Sølberg, 2017). Siqveland (2019) skriver at trygghetssirkelen kan være et godt verktøy for å fremme trygghet i relasjonene, og at den kan hjelpe de ansatte å se seg selv utenfra og barnet innenfra som grunnlag for refleksjon rundt egen omsorgsrolle. Med denne innfallsvinkelen kan man også utforske verden sammen med barnet, samtidig som man hjelper barnet å regulere følelser, støtter og skaper trygghet (Kinge, 2015).

Den ansattes tilstedeværelse trekkes frem i en rekke tekster. Ved å være tett på kan de ansatte se barnas behov og møte dem, gi bekreftelse, ros og oppmuntringer. Dette nevnes særlig av pedagogene i masteroppgavene (Garmannslund, 2018; Rygg, 2016; Stene, 2016; Sæther, 2016). Barsøe (2010) understreker at de ansatte må være obs på barnas initiativ, at det må være rom for deres væremåte og at man må tåle stillheten. Ogden (2015) foreslår at barnet og den ansatte kan møtes over en aktivitet, og at dette kan være en fin måte å få barnet i tale, ettersom prestasjonspresset kan dempes i mer avslappede situasjoner. Det er verdt å merke seg at det er de ansattes ansvar å bygge relasjon til alle barn (Siqveland, 2019)

I enkelte tekster trekkes den autoritative tilnærmingen til de ansattes måte å forholde seg til barna frem som et konkret tiltak. Ansatte som både setter grenser, og som møter barna med omsorg og varme kan skape trygghet for barna med innagerende vansker, legge til rette for forutsigbarhet og ta barna på alvor (Pettersen, 2015; Svanevik, 2019; Sæther, 2016). Thorsen (2012) trekker frem tydelige voksne både i lek og aktiviteter, ettersom dette kan skape trygge rammer rundt barnet. Siqveland (2019) undrer seg over om barna med innagerende atferd kanskje trenger litt ekstra varme, slik at de får bli trygge på den ansatte, men skriver samtidig at man må ha en god balanse mellom krav og varme, og at den ansatte både er «større, sterkere, klokere og god».

4.5.3 Å styrke de ansattes kunnskap og kompetanse

Behovet for nok og riktig kunnskap trekkes frem, kanskje særlig i en rekke masteroppgaver. Her skal det sies at enkelte pedagoger som ble intervjuet i undersøkelsene opplevde at de hadde

nok kunnskap om de innagerende vanskene, men dette gjaldt langt fra alle, og det ble stilt spørsmål ved om kunnskapen de ansatte hadde ble tatt i bruk i det praktiske arbeidet (se for eksempel: Stene, 2016; Sæther, 2016). «Å rette tiltak mot de stille barna i barnehagen og hjelpe dem tidlig forutsetter bevissthet om og identifisering av vansken. Kunnskap og relasjonskompetanse hos de voksne danner grunnlag for hvordan barnet blir møtt og forstått» (Pettersen, 2015, s. 6). Behovet for en felles forståelse av begrepet og vanskene til barnet nevnes hos Siqveland (2019). Man trenger med andre ord å være bevisste på vanskene og ha kunnskap om dem for å kunne sette inn gode tiltak. Flere pedagoger etterlyser mer fokus på- og kunnskap om innagerende atferd, slik at de kan håndtere barnas atferd på en adekvat måte (Karlsen, 2016; Lohre, 2012; Saga, 2014; Siqveland, 2019; Stene, 2016; Sæther, 2016). Å kjenne til både risiko- og beskyttelsesfaktorer kan hjelpe de ansatte i arbeidet (Stene, 2016). I Thorsens (2012) undersøkelse sier pedagogene at det kan være vanskelig å vite hvor grensen går – når barnets vansker skal vekke bekymring og når atferden er et personlighetstrekk. Det foreslås å øke de ansattes kunnskap om innagerende atferd, men også på andre områder som hvordan barn lærer, hvordan læringsprosesser kan tilrettelegges, om ulike voksenstiler, sosial kompetanse, tilknytning, psykisk helse og hvordan man kan legge til rette for sosiale mestringssituasjoner (Barsøe, 2010; Siqveland, 2019; Sæther, 2016). Ellingsen (2013) trekker frem behovet for nok kvalifisert personale, og hentyder dermed at man trenger ansatte i barnehagen som har kunnskap om barn og barns utvikling. Dette kan man for eksempel gjøre ved å øke fokuset på innagerende atferd i barnehagelærerutdanningen (Karlsen, 2016).

De ansattes rolle i møte med tiltakene kan oppsummeres med en setning fra en av masteroppgavene: «Det er dette det i stor grad handler om. At barnehagelærerane har kunnskap nok til å oppdage barnet som viser innagerende atferd, og at dei har vilje og mot til å handle til det beste for barnet» (Rygg, 2016, s. 60). Ifølge kildene trenger de ansatte kunnskap og kompetanse til å møte barna og deres behov, bevissthet rundt egen rolle og hvordan de møter barna og en vilje til å arbeide møysommelig med å bygge trygge og gode relasjoner. I tillegg må de se barna, være tett på og ta barnas uttrykk på alvor.

4.6 Et godt samarbeid som grunnmuren i arbeidet med tiltak

Flere kilder trekker frem at det å skape et godt samarbeid både med- og rundt barnet, er sentralt. Samarbeid rundt barnet foreslås både i arbeidet med tiltakene, for å forebygge vansker og i det innledende kartleggingsarbeidet. Et godt samarbeid bør med andre ord ligge til grunn for

arbeidet i møte med de innagerende vanskene, og tiltakene som foreslås her handler om å styrke samarbeidet med ulike sentrale aktører.

4.6.1 Samarbeid med barnets foresatte

For det første ser flere på foreldrene som verdifulle medspillere. De fremmer viktigheten av en tett dialog, åpenhet og at foreldrene kan være en ressurs i arbeidet (Kinge, 2015; Lund, 2012; Rygg, 2016; Siqveland, 2019; Svanevik, 2019; Sæther, 2016; Thorsen, 2012). Pedagogene i Siqvelands (2019) undersøkelse legger vekt på at man både må skape en felles forståelse for barnets vansker og samarbeide om å utarbeide en plan for å forebygge disse. Fokuset må være på barnets beste, og man må ha respekt for foreldrene og deres rolle (Lohre, 2012; Lund, 2012). Barsøe (2010) skriver at man både må lytte til- og anerkjenne foreldrene, legge opp til et ekte samarbeid hvor begge parter er involverte og man er enige om ansvarsfordelingen i samarbeidet. Et godt samarbeid kan ifølge Lund (2012) styrke det psykososiale miljøet i gruppa. Samtidig understreker hun at man ved bekymring for barnets psykiske eller fysiske helse må melde situasjonen til barnevernet.

4.6.2 Samarbeid i personalgruppen

Samarbeid blant personalet trekkes også frem, kanskje særlig i de ulike masteroppgavene. Det kommer frem at man både trenger et godt samarbeid internt for å kunne oppdage barnas vansker og drøfte dem, men også i det videre arbeidet (Ellingsen, 2013; Johansen, 2017; Rygg, 2016; Stene, 2016). Barsøe (2010) legger vekt på et miljø hvor anerkjennelse og forståelse råder, et sted hvor man både kan reflektere sammen med kollegaene og si fra dersom man er usikre på eller reagerer på noe. Hun viser til at det er sentralt at de samarbeidende partene må følge opp det som blir bestemt. I tillegg nevnes kommunikasjon mellom de ansatte for å oppdage og stoppe mobbing (Lund, 2012).

4.6.3 Samarbeid med andre instanser

I arbeidet med atferdsvansker kan det bli aktuelt å samarbeide med instanser utenfor barnehagen. Dette kommer frem både i enkelte bøker og i flere av masteroppgavene (se for eksempel Ellingsen, 2013; Johansen, 2017). Dersom tiltakene man prøver ut ikke har ønsket effekt, kan en henvisning til PPT være nødvendig (Stene, 2016). Samtidig kan barnehagen prøve å møte barnet så godt de kan, og dokumentere prosessen nøye mens de venter på bistand

fra andre (Barsøe, 2010). Man kan også bruke støtteapparatet til veiledning og råd (Svanevik, 2019). Lund (2012) trekker frem at man må skape en felles forståelse for samarbeidet og hvilke utfordringer man skal arbeide med. I tillegg vil det være sentralt å avklare forventninger, sette opp ulike mål for samarbeidet og å prøve å respektere ulike roller og ansvarsområder. Man må forplikte seg til arbeidet og skape rom for å møtes (Lund, 2012).

4.6.4 Samarbeid med barnet

Selv om samarbeid rundt barnet foreslås av mange, er det bare et par som viser til barnets rolle. Lund (2012) skriver at man lett undervurderer kompetansen til barna, og understreker barnets rett til medvirkning og innflytelse i eget liv. Man må imidlertid være bevisste på og reflektere over når barnet skal involveres og når de ikke skal det. Kinge (2015) legger også vekt på å ta barnet med i prosessen gjennom tett dialog og ved å hjelpe barnet å få tak i tanker og følelser, mens Svanevik (2019) viser til at barns medbestemmelse står sentralt med tanke på mental helse og atferd. Barnet og den ansatte kan bli enige om mål for barnets utvikling og samtidig finne ut hvordan den ansatte kan støtte og hjelpe, men dette forutsetter jevnlig kontakt mellom de to partene. Det at barnet i rimelig grad får være med å ta beslutninger kan imidlertid skape økt følelse av kontroll og forutsigbarhet (Bru, 2011).

I arbeidet med både kartlegging og tiltak presenterer de ulike kildene forskjellige samarbeidspartnere som i mer eller mindre grad er involvert i arbeidet: Barnets foreldre, kollegaer, andre instanser som PPT og barnet selv. De første gruppene nevnes av en rekke kilder, men det er bare noen få som trekker barnets rolle inn i samarbeidet.

4.7 Oppsummering

Det som kommer frem av datamaterialet, er en rekke tiltak som foreslås i møte med innagerende atferd. For det første legger enkelte kilder vekt på forarbeidet – å kartlegge, undersøke og observere en situasjon nøye før man setter i gang med tiltak. På denne måten kan man prøve å finne kilden til barnets utfordringer og dermed se hvilke behov barnet har før man bestemmer hvilke tiltak som skal gjennomføres. Videre retter tiltakene seg mot sentrale aspekter ved områder barn med innagerende vansker strever med, og legger vekt på å styrke barnets sosiale kompetanse, barnets syn på seg selv og å skape positive mestingsopplevelser. Enkelte tiltak rettes mot læringsmiljøet, klimaet på avdelingen og jevnalderrelasjoner, mens andre kilder tar for seg rollen til barnehagens ansatte. Her foreslås et økt fokus på innagerende atferd, å heve de ansattes kompetanse samt å arbeide med holdninger og verdier. Litteraturen vektlegger også å

styrke relasjonen mellom barna og de ansatte, alt med en anerkjennende tilnærming som utgangspunkt. Flere tekster trekker frem organiseringen av barnehagehverdagen, og fokuserer i stor grad på å skape trygge og forutsigbare rammer for barna. Kildene oppfordrer til å skape mestringsorienterte læringsmiljø som både fremmer inkludering og forebygger mobbing og utestenging. Samarbeid med ulike aktører trekkes frem som sentralt – både barnet selv, barnets foresatte, de ansatte i barnehagen og andre instanser kan være relevante samarbeidspartnere i arbeidet.

For å oppsummere funnene ble sentrale tiltak satt sammen i en felles oversikt:

Kartlegging, undersøkelse, planlegging og evaluering av tiltak Gode rutiner for å følge med på barns utvikling og trivsel og grundig undersøkelse ved bekymring. Planlegging og evaluering av tiltak som ramme rundt arbeidet.			
<p>Tiltak med fokus på det enkelte barnets behov i møte med de innagerende vanskene</p> <p>1) Å styrke barns sosiale kompetanse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Øve på selvhverdelse, empati, selvkontroll, ansvarlighet og samarbeid - Arbeid med kommunikasjon, sosial persepsjon, ta andres perspektiv - Praktisering av sosiale ferdigheter - Finne gode strategier til utfordrende situasjoner <p>2) Å styrke barns syn på seg selv</p> <ul style="list-style-type: none"> - La barnet bli møtt med anerkjennelse, aksept og toleranse, oppleve at de er betydningsfulle og blir tatt på alvor - Fokus på å bekrefte, sette ord på og få tilgang til følelser - Samtaler - Positive mestringsopplevelser - Stå i situasjoner som oppleves utfordrende, men med trygge rammer rundt <p>3) Å styrke barns språkutvikling</p> <ul style="list-style-type: none"> - Øke begrepsrepertoaret gjennom et rikt språkmiljø, benevne og sette ord på alt rundt og det man gjør - Korrekt gjentakelse av ytringer (ikke korrigerende) - Visuelle virkemidler og bildestøtte - Presentasjon av nøkkelord - Repetisjon og gjentakelse 	<p>Tiltak for å skape et trygt og godt læringsmiljø</p> <p>1) Tiltak med fokus på det psykososiale læringsmiljøet</p> <ul style="list-style-type: none"> - God struktur og tydelige regler - Miljø preget av trygghet, tillit, respekt og toleranse - Mestringsorientert klima med rom for å prøve og feile - Forebygge og stoppe mobbing og utestengelse <p>2) Å styrke relasjonen barn-barn</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jevnaldrende som støtte - Legge til rette for at vennskapsrelasjoner kan bygges - Positive opplevelser sammen - Inkludere og gjøre barn synlige i samspill - Lek som arena <p>3) Det organisatoriske læringsmiljøet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faste rutiner, forberedelse ved overganger/endringer - Dags-, måneds- og periodeplan (med visuell støtte) - Smågrupper - Barns medvirkning <p>4) Å tilrettelegge barnehagens inne- og utemiljø</p> <ul style="list-style-type: none"> - Innredning av inne- og uteområdet: Skape god oversikt - Mulighet for soisal skjerming og ro - Bevisst plassering ved samling/måltider - Tilrettelegge for barns lek <p>5) Gode rammebetingelser rundt arbeidet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tilstrekkelig voksentetthet - Passe størrelse på barngruppen - Stabilt personale - Nok tid 	<p>Tiltak som retter seg mot barnehagens ansatte</p> <p>1) Bevissthet rundt egen væremåte - å møte barn med anerkjennelse, forståelse og empati</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bevissthet og refleksjon knyttet til egne holdninger, verdier, følelser, væremåte og reaksjoner - Bekrefte barnet, tone seg inn på dets følelser og lytte til behov - Ta barns perspektiv - Møte barn med anerkjennelse, empati, tålmodighet og toleranse <p>2) Å styrke relasjonen barn-ansatt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Systematisk og tålmodig arbeid over tid, ikke gi opp - Være interessert i og ha tro på barnet, dets styrker og interesser - Være tett på, en sensitiv tilnærming: Øyekontakt og varm, rolig stemme - Lytte til verbal- og nonverbal kommunikasjon, vær obs på barns initiativ - Støttende stillas - Tilknytningsrelasjon - trygg base - Autoritative ansatte <p>3) Å styrke de ansattes kunnskap og kompetanse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Økt kunnskap på sentrale områder - Felles forståelse av innagerende atferd - Kvalifisert personale - Økt fokus på innagerende atferd i utdanningsinstitusjonene 	<p>Et godt samarbeid som grunnmuren i tiltaksarbeidet</p> <p>1) Samarbeid med barnets foresatte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tett dialog, åpenhet - Foreldrene som ressurs i arbeidet - man må lytte til og anerkjenne dem - Felles forståelse - Fokus på barnets beste - Samarbeid preget av respekt <p>2) Samarbeid i personalgruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Godt internt samarbeid for å kunne drøfte bekymringer, oppdage innagerende vansker og å stoppe mobbing - Samarbeid preget av anerkjennelse og forståelse - Refleksjon og rom for å si i fra om man reagerer på noe - Alle følger opp det som blir bestemt <p>3) Samarbeid med andre instanser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dokumentere arbeidet barnehagen gjør - Få råd og veiledning - Felles forståelse av utfordringene og hva som skal gjøres - Avklare forventninger og respektere hverandres roller - Felles mål <p>4) Samarbeid med barnet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tett dialog - Jevnlig kontakt - Arbeide mot mål

Figur 2 Oversikt over tiltak

Samlet sett indikerer kildene at man må legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø og at de ansatte bygger gode relasjoner til barna som grunnlag for det videre arbeidet. I tillegg vektlegges arbeid i mindre grupper som en god arena for å trene på sosiale ferdigheter, få

positive samspillserfaringer og å oppleve mestring. Med andre ord bygger de ulike tiltakene på hverandre, og oppfordrer til en helhetlig tilnærming.

5. DISKUSJON

Studiens hensikt var å undersøke: Hvilke egnede tiltak kan barnehagen sette i gang i møte med innagerende atferd? I dette kapitlet diskuteres studiens funn opp mot sentral teori for å se om tiltakene som foreslås i datamaterialet kan være egnet i møte med innagerende vansker i barnehagen.

5.1 Egnede tiltak?

Med et ønske om å finne godt egnede, forskningsbaserte tiltak i møte med innagerende atferd, ble en rekke litteratursøk gjennomført i denne studien. Som det kommer frem av resultatene ble ingen forskningsartikler identifisert. I stedet bygger studiens funn på fagbøker, artikler fra fagtidsskrifter og masteroppgaver. Det kan med andre ord se ut som at det i norsk sammenheng per dags dato finnes lite forskning på intervensjoner og forebyggende arbeid i møte med innagerende vansker i barnehagen. Denne typen studier har blitt etterlyst både i internasjonal sammenheng og i Norge (Coplan & Arbeau, 2008; Nordahl et al., 2005; Rubin & Coplan, 2004). I og med at barnehagen ifølge aktivitetsplikten skal sette inn egnede tiltak som bygger på en faglig og konkret vurdering av situasjonen, kan man stille spørsmål ved hva Barnehageloven (2020, §42) mener med nettopp egnede tiltak. Som det kommer frem av Proposisjon 96 L (2020), ble det i utgangspunktet foreslått at tiltakene skulle være kunnskapsbaserte, og det er verdt å tenke over hvorfor lovteksten gikk bort fra nettopp kunnskapsbaserte tiltak. Kan det komme av at det per i dag finnes for lite forskning knyttet til tiltak i møte med ulike typer vansker, eller kommer det av at barn kan ha behov for forskjellige tiltak? Etter å ha lest forskjellige kilder, er inntrykket at tiltakene som foreslås i litteraturen, i stor grad bygger på teori, empiri og i noen grad internasjonale studier. Selv om teoretisk kunnskap er sentralt både med tanke på å forstå hvordan ulike vansker utvikler seg, hvilke behov barn med vanskene kan ha og ikke minst hvilke områder man skal sette inn tiltak på, viser flere forskere til at man også bør knytte tiltaksarbeidet opp mot forskning (Lochman, referert i Nordahl et al., 2005; Pianta, 1999). Nordahl et al (2005) problematiserer bruken av tiltak man ikke kjenner effekten av og viser til at det tidvis brukes tiltak som ikke har ønsket effekt i møte med atferdsproblemer. Dette understreker, sammen med funnene i denne studien, at behovet for forskning på forebyggende

arbeid og tiltak i møte med innagerende vansker fortsatt er stort. I tillegg fremmer teorien viktigheten av å være bevisste på hvilke tiltak som settes inn og å jevnlig vurdere om disse fungerer.

5.2 Å oppdage og sette inn tiltak i møte med innagerende vansker

Mangelen på effektstudier fritar imidlertid ikke barnehagens ansatte fra å ta grep. Både Barnehageloven (2020), Rammeplanen (2017) og ulike stortingsmeldinger understreker både viktigheten av å tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet for alle barn og å sette inn ekstra tiltak ved behov. Gjennom prinsippet om tidlig innsats anbefales det å ta tak i barns vansker når de oppdages (Meld. St.19 (2015-2016); Meld. St. 6 (2019-2020); St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Flere forskere poengterer at effekten av tiltakene kan være større, dersom de settes inn på et tidlig stadium. I tillegg kan man kanskje forebygge negative utviklingsspiraler (Fandrem & Roland, 2013; Pianta, 1999; Rubin & Coplan, 2004; Tremblay, 2010). Derfor bør barnehagen kontinuerlig følge med på barnas utvikling (Barnehageloven, 2020).

I noen av masteroppgavene som ble identifisert, undersøkes barnehagens arbeid med å fange opp innagerende vansker, og det kommer frem at praksis varierer. Noen bruker kartleggingsverktøy som Alle Med og TRAS, andre baserer seg på magefølelsen og diskusjoner med kollegaer (Ellingsen, 2013; Thorsen, 2012). Det ble stilt spørsmål ved i hvilken grad disse metodene er egnet med tanke på å fange opp innagerende vansker, kanskje særlig knyttet til bruken av kartleggingsskjemaer. Pedagoger fra den ene undersøkelsen kjente også på usikkerhet rundt når de innagerende vanskene burde vekke bekymring (Thorsen, 2012). I og med at disse funnene kommer fra to masteroppgaver, er kildegrunlaget for lite til å trekke noen konklusjoner om hvordan praksis i de ulike barnehagene er. Samtidig er det verdt å undersøke om usikkerheten som kommer frem i Thorsens (2012) oppgave også er gjeldende for andre barnehageansatte. Dersom barn med innagerende vansker ikke fanges opp, blir det heller ikke satt inn noen tiltak, så et forebyggende tiltak kan derfor være å skape gode rutiner for å fange opp innagerende vansker i barnehagen, og å kontinuerlig følge med på barns trivsel og utvikling (Lund, 2012; Svanevik, 2019). Med utgangspunkt i datamaterialet kan det å kjenne igjen trekk ved innagerende atferd og å ta barns verbale- og nonverbale uttrykk på alvor være sentralt i dette arbeidet (se for eksempel Lohre, 2012; Pettersen, 2015). Med andre ord er de ansattes kompetanse knyttet til denne typen vansker av betydning (Rygg, 2016). I hvilken grad Alle Med og TRAS er egnet til å fange opp vanskene er utenfor oppgavens omfang å diskutere, men det kan være et relevant tema å undersøke i en annen studie. Uansett skal barnehagene ved

bekymring for barns trivsel i barnehagen, undersøke situasjonen nærmere (Barnehageloven, 2020, §42). Det foreslås at man både observerer, kartlegger og samtaler med barnet, kollegaer og barnets foresatte for å undersøke saken nærmere (se for eksempel Barsøe, 2010; Rygg, 2016).

Dersom bekymringen er rettmessig, blir neste steg i prosessen å finne egnede tiltak. Barn med innagerende vansker ansees som en sårbar gruppe, både fordi de står i fare for å bli utsatt for mobbing og utestengelse, med tanke på trivsel og trygghet i barnehagehverdagen og på bakgrunn av de mulige negative konsekvensene den innagerende atferden kan ha (Bru, 2011; Karevold et al., 2012; Lund, 2012; Prop. 96 L, 2020; Rubin & Coplan, 2004). Det kan med andre ord bli aktuelt for barnehagene å arbeide med denne typen vansker, i og med at det anslagsvis er et sted mellom 4 og 20 % av barn i alderen 4-18 år som strever med innagerende atferd (Lund, 2012). Studiens funn foreslår en rekke tiltak som kan brukes i denne sammenhengen, men for å kunne vurdere om de kan være egnede, må de løftes opp mot sentral teori knyttet til temaet.

5.2.1 Felles språk og felles forståelse

Allerede før man går i gang med tiltaksarbeidet kan det oppstå flere utfordringer. Som det kommer frem i teorikapittelet kan innagerende vansker vise seg på ulike måter og knyttes til flere betegnelser og diagnoser. Atferden ligger i et gråsonelandskap hvor man må vurdere om det tilbaketrunkne uttrykket er en naturlig reaksjon i møte med nye mennesker og situasjoner eller en vanske som hindrer barnets utvikling og læring (Lund, 2012; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). Det er kanskje nettopp knyttet til barnas trivsel, utvikling og læring at man kan vurdere om vanskene er et atferdsproblem eller ikke. Introverte barn kan for eksempel trekke seg unna sosiale settinger av behov for å hente energi, uten at disse barna nødvendigvis har et atferdsproblem. Det er heller ingen automatikk i at de strever med sosiale samspill (Ogden, 2015). Det kan også være mange likhetstrekk i barns atferdsuttrykk, selv om ulike vansker kan ligge bak. Det trengs med andre ord oppklaring i hva barnet strever med. Er det for eksempel depresjon eller angst, kan det være behov for andre tiltak enn i møte med sjenanse. Dette understreker viktigheten av å gjøre grundige undersøkelser før man planlegger tiltak (Kinge, 2015). Prinsippene for pedagogisk analyse legger vekt på å finne ut hvilke faktorer som utløser og opprettholder atferdsvansker, og retter ikke så mye fokus på hva som ligger bak (Nordahl, 2016). Metoden har et poeng med tanke på å finne riktige tiltak, men samtidig er den ikke utformet eksplisitt for innagerende atferd, og siden ulike årsaksforklaringer kan ligge bak

atferden, kan det derfor være nødvendig å prøve å fange opp bakenforliggende faktorer (Kinge, 2015). Det å fokusere på utløsende og opprettholdende faktorer kan likevel gi et godt utgangspunkt for systemiske tiltak som kan iverksettes.

Litteraturen bruker en rekke begrep om innagerende vansker. Som oversikten over innholdet i begrepene viser¹⁵, kan de være overlappende og flere av dem brukes om hverandre (Lund, 2012; Rubin & Coplan, 2004, 2010). Derfor ville det vært gunstig med et felles språk knyttet til innagerende atferd, både for å gjøre det lettere for barnehagens ansatte å finne relevant litteratur knyttet til temaet, og med tanke på riktig tilrettelegging. I tillegg kan de ansattes måte å omtale vanskene på være enten positivt eller negativt ladet (Sørli et al., 1998). Lund (2004) understreker hvor viktig det er å ha et bevisst forhold til hvordan barns vansker omtales. I denne studiens datamateriale brukes litt ulike betegnelser, men gjennomgående dukket begrepet «stille barn» opp. I tillegg til at begrepets innhold virker noe diffust, kan det oppfattes som at barnets atferd er noe barnet «er». Spørsmålet blir hvilken effekt en slik betegnelse har for forventningene barnehagens ansatte møter barnet med og hvordan barnet selv opplever å bli stemplet som stille. Det er også verdt å tenke over hvilken effekt det har på barnets selvbilde. Selv om enkelte kilder poengterer at betegnelsen ikke viser til noe barn er (Barsøe, 2010), kan det likevel oppleves misvisende. Refleksjon rundt egne holdninger, verdier og hvordan man møter barn med innagerende vansker kan derfor være nyttig både med tanke på barnets opplevelse av å bli sett, møtt og forstått, men også med tanke på å styrke relasjonen mellom den ansatte og barnet (se for eksempel Pettersen, 2015).

I tillegg til et felles språk og en bevisst bruk av ulike betegnelser, kan barnehagens ansatte ha ulike oppfatninger av hva som ligger bak vanskene, så for å kunne vurdere ulike tiltak er det greit å ta utgangspunkt i at flere forståelsesmodeller kan ligge til grunn for atferden og dermed forklare bakgrunnen for dem. Ved å kjenne til ulike måter å forstå innagerende atferd på, kan man for det første bli mer bevisst på egen praksis og hvordan forståelsen av barnas vansker kan påvirke tiltakene som settes inn. Videre kan det hjelpe barnehagens ansatte med å unngå to fallgruver som de lett kan gå i: Enten å tenke at barnets innagerende atferd er biologisk betinget og derfor et trekk ved barnet som ikke kan endres, eller motsatt, å gå fullt inn for å endre barnets atferd uten å ta hensyn til at mennesker genetisk sett er litt forskjellige. Bru (2011) viser til at pedagoger ofte vektlegger endringer i barnets miljø i arbeidet med å tilrettelegge for utvikling og læring. Han skriver at dette er naturlig, men understreker samtidig at de må «..være

¹⁵ Presentert i teorikapittelet

oppmerksomme på at relativt stabile individuelle faktorer har betydning for emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner» (Bru, 2011, s. 22). Tiltak knyttet til det å møte barn med anerkjennelse, forståelse og empati er i tråd med lovverket for barnehagene og tar hensyn til at barn genetisk sett er forskjellige. Tankegangen kan også ligge til grunn for tiltak som foreslår at de ansatte må møte barna med respekt, åpenhet og nysgjerrighet, ettersom barn blir født med ulike utgangspunkt. Man risikerer at de biologiske teoriene kan brukes for å forsvare en avmålt tilnærming til innagerende vansker, men samtidig viser epigenetikken at barnehagen kan arbeide forebyggende og for å endre atferdsmønster hos barnet. Likevel kan barnets temperament ha betydning for hvordan han/hun blir møtt i sine omgivelser (Kvello, 2013a). Her kan de sosiologiske forklaringsmodellene understreke viktigheten av å sette inn tiltak i barnets miljø. De kan også vise til at man må være bevisst på hvilken betydning miljøet har for barnets utvikling og at atferden må knyttes opp mot konteksten den forekommer i (Lund, 2004). Ved hjelp av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan det se ut som om man både bør undersøke faktorer rundt barnet, men også i barnets oppvekstmiljø for å få en helhetlig forståelse av barnets vansker. Dette er i tråd med Barsøes (2010) forslag til hva barnehagen kan undersøke i undersøkelsesfasen: Når atferden kommer til uttrykk, i hvilke situasjoner og med hvem. Det henger også sammen med de utløsende og opprettholdende faktorene i den pedagogiske analysen (Nordahl et al., 2005). Man må imidlertid ikke avskrive barnets påvirkning på miljøet rundt, og derfor kan transaksjonsmodellen gi en egnet forklaring på samspillet mellom individ og miljø. De psykologiske teoriene taler for tilknytningsrelasjonens betydning og hvordan tidlige relasjonserfaringer kan påvirke barnas møte med verden og andre mennesker, mens de kognitive teoriene gir et innblikk i hvordan man vurderer muligheter og begrensninger i møte med krevende situasjoner (Bru, 2011; Drugli, 2012). Derfor vektlegges kanskje tiltak som å bygge trygge relasjoner i møte med de psykologiske teoriene, mens fokus på mestringsopplevelser og å tilegne seg gode mestringsstrategier i møte med utfordringer kan være relevant i møte med de kognitive teoriene. Hvilke perspektiver som preger de ansattes forståelse av innagerende vansker, kan med andre ord få konsekvenser for hvilke tiltak som prioriteres. Transaksjonsmodellen gir, sammen med disse forståelsesmodellene, et godt bilde på hvor mange faktorer som spiller inn og påvirker barnets og de ansattes atferd samt barnets utvikling (Drugli, 2014). Den viser også hvor komplekst feltet er, og ikke minst hvor mange måter man kan forstå barns atferd på. Derfor ser det ut som at tiltakene bør være helhetlige, og dekke flere områder. For å kunne sette inn tiltak i møte med innagerende vansker, kan det være lurt å bli bevisst egne tanker rundt- og forståelse av barnets atferd, ettersom dette kan påvirke de ansattes måter å håndtere den på. Her bør sentrale samarbeidspartnere involveres. Tiltak som

ble presentert med tanke på samarbeid, fremmer behovet for en felles forståelse på flere ledd, slik at alle jobber målrettet og drar i samme retning (se for eksempel Siqveland, 2019).

5.2.2 Årsaksforklaringer som utgangspunkt for ulike tiltak

Et spørsmål som de ansatte bør stille seg før de setter inn tiltak, er hva som ligger bak barnets innagerende atferd. Det er imidlertid ikke sikkert at de finner det ut (Kinge, 2015). Modellen «A taxonomi of solitude» kan gi en indikasjon på om barnets sosiale tilbaketrekning knyttes indre eller ytre faktorer (Rubin & Coplan, 2010). Dersom ytre faktorer som mobbing eller utestengelse ligger til grunn, må dette stoppes (Lund, 2012). Da kan det være relevant å arbeide med læringsmiljøet, og å fokusere på å skape et trygt og inkluderende miljø med tydelige rammer for ønsket oppførsel (Bru, 2011; Ogden, 2015). I tillegg kan tiltak knyttet til mobbing være relevante. Det å være utenfor det sosiale fellesskapet kan også få betydning for barnets selvbilde og samspillserfaringer, så tiltak knyttet til disse områdene kan settes inn. Innagerende vansker kan også relateres til indre faktorer som frykt i nye og ukjente situasjoner, depresjon, en forsiktig fremtoning eller at barnet foretrekker å være alene (Paulsen & Bru, 2016; Rubin & Coplan, 2010). Dersom barnet har behov for litt egentid, kan barnehagen skape rom for å kunne trekke seg tilbake i det fysiske miljøet (Barsøe, 2010; Ogden, 2015). Samtidig kan man stille spørsmål ved om barnets preferanser alltid skal imøtekommes dersom barnet foretrekker å være alene, med tanke på mulige negative utfall av atferden. Dersom ønsket om å være alene fører til at barnet velger bort sosiale samspillsituasjoner og avviser jevnaldrende, kan dette igjen føre til at barnet stenges ute av det sosiale fellesskapet og får færre erfaringer med sosialt samspill og kommunikasjon. Det kan med andre ord lede barnet inn i en negativ spiral, så her bør barnehagen vurdere hvordan barnet kan oppmuntres til deltakelse i lek og aktiviteter, samtidig som hans/hennes behov og ønsker ivaretas. I balansen mellom vennlige dytt, å anerkjenne barnets behov og å ta barnets følelser og opplevelser på alvor, må de ansatte prøve å sette seg inn i barnets ståsted (Hamre & Flaten, 2017; Lund, 2012; Sæther, 2016) Er det en generell usikkerhet og utrygghet eller frykt og engstelse i møte med nye situasjoner, kan det tenkes at barnet ønsker å delta i lek, men likevel trekker seg unna. Atferden kan forstås som en mestringsstrategi, hvor barnet unngår en ubehagelig situasjon her og nå, på bekostning av deltakelse i det sosiale fellesskapet (Nordahl et al., 2005). Da vil det først og fremst være viktig å trygge barnet. Man kan for eksempel arbeide for å bygge trygge tilknytningsrelasjoner, skape en forutsigbar hverdag og å støtte barnet i situasjoner som skaper ubehag. I tillegg kan man arbeide for å finne mer egnede mestringsstrategier (Bru, 2011). I datamaterialet foreslås leken

som en sentral arena med tanke på barns utvikling og læring, og de ansatte kan støtte barna inn i lek (se for eksempel Karlsen, 2016; Saga, 2014). Å dele gruppen inn i mindre enheter foreslås også med tanke på å skape gode opplevelser (Sæther, 2016). Man må med andre ord forsøke å finne ut hva som ligger bak atferden, slik at tiltakene spisses mot de områdene som er av særlig betydning for vanskene. Samtidig bør man ifølge Sørli et al. (1998) ha et kompetanseperspektiv med fokus på mestring og på barnets styrker.

5.2.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Med utgangspunkt i teori og forskning knyttet til risiko- og beskyttelsesfaktorer kan man trekke noen konklusjoner som vil være sentrale for tiltaksarbeidet. For det første kan det være relevant å kartlegge barns miljø for å se hvilke risikofaktorer barnet er utsatt for og å se etter sårbare egenskaper ved barnet. Som tidligere nevnt, er det flere risikofaktorer som kan knyttes til de innagerende vanskene. Man kan vurdere hvilke tilgjengelige ressurser det er rundt barnet og på hvilke områder barnehagen kan legge til rette for beskyttende faktorer: Man kan blant annet styrke samarbeidet mellom hjem- og barnehage, legge til rette for gode rammefaktorer rundt arbeidet i barnehagen og å styrke barnets syn på seg selv (Kvello, 2013b). I forskningsstudiene som ble trukket fram i teoridelen, vektlegges blant annet trygge relasjoner, arbeid med språkutvikling og sosial kompetanse (Coplan & Arbeau, 2008; Kvello, 2013b; Rubin & Coplan, 2004). I tillegg fremmes det å skape et trygt miljø rundt barnet og å forebygge mobbing og utestengelse (Bru, 2011). Disse beskyttelsesfaktorene samsvarer i stor grad med tiltakene som kom frem i denne studien. Et unntak er forskningsstudien som foreslår fysisk aktivitet som en beskyttelsesfaktor for gutter – det ble ikke identifisert noen tiltak i datamaterialet som sier noe om dette temaet, utover at lek ble fremmet som en god arena for læring og utvikling (Karevold et al., 2011). Dette er interessant med tanke på at også en norsk studie fant sammenheng mellom internaliserte vansker hos gutter og barnehager som sjelden tilbød planlagt fysisk lek (Brandlistuen et al., 2015). I og med at innagerende vansker særlig kan få negative konsekvenser for gutter, er dette et område det kan være verdt å undersøke nærmere (se for eksempel Coplan & Arbeau, 2008; Rubin & Coplan, 2004). I tillegg understreker det behovet for å se etter kjønns spesifikke forhold med tanke på å tilrettelegge barnehagehverdagen.

5.3 Tiltak på individ- og systemnivå og i lys av RtI

Tiltakene i datamaterialet retter seg både mot barnet og miljøet rundt barnet – barnehagen som læringsarena, barnehagens ansatte og barnets foresatte. Det er særlig tiltakene under kategorien

«Tiltak med fokus på det enkelte barnets behov i møte med de innagerende vanskene» som sentreres rundt individet. Her vektlegges blant annet å styrke barnets sosiale kompetanse generelt, med et spesielt fokus på selvhevdelse. I tillegg foreslås arbeid med sosial persepsjon og å hjelpe barnet å finne gode mestringsstrategier i krevende situasjoner (se for eksempel Lund, 2012; Ogden, 2015; Siqveland, 2019). For å arbeide med disse tiltakene vises det imidlertid til systemiske tiltak som å dele avdelingen i mindre grupper og at de ansatte er tett på barna (Ogden, 2015; Svanevik, 2019). Ellers handler tiltakene i stor grad om å tilrettelegge i systemet rundt barnet. Dette stemmer overens med Brus (2011) påstand om at pedagoger ofte vektlegger tiltak knyttet til miljøet. Tiltak rettet mot miljøet trekkes også frem med tanke på at dette er områder hvor endringer kan skapes ved små og store justeringer (Nordahl et al., 2005).

Tekstene som ligger til grunn for studien er hentet fra barnehagekonteksten, noe som kanskje kan påvirke vektingen av systemiske tiltak? Det hadde vært interessant å se om litteratur og forskning knyttet til andre fagdisipliner i større grad vektlegger tiltak på individnivå. Samtidig er det kanskje nettopp gjennom endringer i miljøet rundt barnet at man også kan se endringer i barnets atferd, spesielt hvis sosiologiske teorier ligger til grunn for forståelsen av vanskene. I Prop. 96 L (2020), kommer det frem at barnehagen først og fremst skal rette tiltakene mot systemet. Dermed kan det være riktig av barnehagen å vektlegge denne typen tiltak. På tross av at flertallet av tiltakene var på systemnivå, var det interessant å se hvor fremtredende tiltak for å styrke barns sosiale kompetanse var i datamaterialet. Spørsmålet blir da om en tanke om at vanskene først og fremst knyttes til barnets sosiale ferdigheter råder i praksisfeltet? Samtidig kan de indre og ytre årsaksforklaringene vise til at faktorer utenfor barnet kan være utløsende.

Dersom man ser tiltakene som foreslås i lys av RtI-modellen, finner man hovedsakelig generelle, forebyggende tiltak som retter seg mot hele organisasjonen og avdelingene. Det å arbeide med trygge relasjoner, et trygt og godt læringsmiljø, sosial kompetanse, barnehagens språkmiljø, gode rutiner for å oppdage vansker og ansattes bevissthet rundt egen væremåte, kompetanseheving i personalgruppen og gode rutiner for samarbeid, kan være gunstig for alle barn. I tillegg vil forebygging av mobbing og utestengelse gagne hele barnegruppen. Det er med andre ord mange tiltak som kan ha positiv effekt for flere barn. Man kan likevel stille spørsmål ved om disse tiltakene vil ha god nok effekt i møte med innagerende vansker. Flere av områdene som kommer frem i tiltakene skal ligge til grunn for den daglige praksisen i barnehagen, blant annet ved å sørge for at alle har et trygt og godt miljø, og at man skal fremme omsorg, trygghet og trivsel (Barnehageloven, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017). De er med andre ord ikke spesifikke for innagerende atferd. Mer inngående arbeid med sosial kompetanse, fokus på å

styrke barns syn på seg selv og å hjelpe dem å regulere følelser slik at de holder seg innenfor toleransevinduet kan man se på som mer spesifikke tiltak i møte med det enkelte barnet og knyttet til teori om innagerende vansker, selv om også disse punktene kan være tiltak i møte med andre typer vansker (se for eksempel Kinge, 2015; Lund, 2012). På samme måte kan et ekstra fokus på samtaler og dialog hvor man blant annet arbeider med mentalisering og tankeeksperimenter være mer spesifikke. Om disse tiltakene skal plasseres på nivå to eller tre i RtI modellen, kommer an på hvor dyptgående de er. Dersom barnet har behov for tiltak på nivå tre kan det også være aktuelt å kontakte andre instanser for bistand. Uansett bør en trygg relasjon til en av de ansatte ligge til grunn for tiltaksarbeidet (Kinge, 2015; Lund, 2012; Svanevik, 2019). Av mer praktiske og organisatoriske tiltak, foreslås blant annet det å bruke dagsplan eller faste rutiner. Dette er også tiltak som brukes i flere sammenhenger, men for barn med innagerende vansker kan de være gunstige med tanke på behovet for forutsigbarhet (se for eksempel Bru, 2011; Saga, 2014). Tilrettelegging av inne- og utemiljøet hvor barna opplever å ha god oversikt, og samtidig rom for sosial skjerming samt bevisst plassering av barnet ved måltidet og i samlingen er også mer konkret (Barsøe, 2010; Ogden, 2015; Thorsen, 2012). Her kan det være sentralt å få tak i barnets tanker rundt hvem han/hun trives sammen med og når barnet trenger fred og ro.

Systemiske tiltak som foreslås kan også knyttes til kvaliteten på barnehagetilbudet. I flere masteroppgaver nevnes blant annet rammefaktorer rundt det pedagogiske arbeidet, og nok tid, kunnskap og personale trekkes frem av flere (se for eksempel Karlsen, 2016; Siqveland, 2019; Sælen, 2016). Disse faktorene presenteres som betydningsfulle både med tanke på å være tett på barna så ulike vansker oppdages, for å kunne følge opp barna med deres ulike behov og med tanke på at innagerende vansker ofte havner i skyggen av utagerende vansker, ikke nødvendigvis fordi disse vanskene ikke blir lagt merke til, men på grunn av at utagerende vansker i større grad går utover miljøet rundt barnet, mens de innagerende vanskene først og fremst kan være negative for barnet selv (Lund, 2012). Pettersen (2015) skriver at:

«Mange barnehager har stramme rammevilkår og knappe ressurser. Det kan delvis forklare, men likevel ikke rettferdiggjøre manglende oppmerksomhet på de stille barna. Vår viktigste kjerneoppgave i barnehagen er å inngå i gode relasjoner til alle barn, uavhengig av hvor lett eller vanskelig det er» (s. 9).

Barnehagens ansatte kan med andre ord ikke fraskrive seg ansvaret for å ta tak i vanskene på bakgrunn av rammefaktorer. Samtidig gir flere av masteroppgavene indikasjoner på at personalet opplever å stå i en presset situasjon hvor rammefaktorene påvirker tilbudet barna får.

Med tanke på transaksjonene mellom individet og miljøet, kan stramme rammefaktorer føre til at barnehagens ansatte opplever utilstrekkelighet i møte med barnas vansker, som igjen kan føre til at barna som viser innagerende atferd ikke får den støtten og hjelpen de trenger. Ansvaret for å sikre kvalitet med tanke på rammefaktorene rundt barnehagens arbeid ligger først og fremst på politikerne som bevilger midler, men også på barnehagens eier og leder som er ansvarlig for den daglige driften. Det ligger med andre ord utenfor pedagogenes område, og viser hvordan systemer kan påvirke barns utvikling, uten å direkte involvere barna. Barnehagens ansatte kan likevel fokusere på mulighetene som ligger innenfor dagens rammer.

5.4 Er tiltakene i de ulike kategoriene egnede?

Kan man så vurdere de ulike tiltakene som kommer frem av studien som egnede? Med utgangspunkt i at det ser ut som de er basert på teori og empiri, men ikke effektstudier, kan man ikke trekke en endelig konklusjon. Kanskje blir det heller en vurderingssak for barnehagene i møte med det enkelte barnet og den konkrete situasjonen? I påvente av mer relevante studier på temaet kan man likevel ikke la være å ta tak i innagerende vansker, og barnehagen kan derfor vurdere hvilke tiltak som kan prøves ut med utgangspunkt i teori og empiri, basert på kartlegging og observasjoner. Ved bruk av jevnlig evalueringer kan man vurdere om tiltakene er egnet for å nå målene som er satt, og de som ikke fungerer kan justeres eller byttes ut (Barnehageloven, 2020; Kinge, 2015; Nordahl, 2016). Nettopp viktigheten av å revidere tiltakene og å evaluere både tiltakene som settes inn, men også gjennomføringen av dem, trekkes frem i de ulike stegene i pedagogisk analyse (Nordahl et al., 2005).

Tiltakene som foreslås i studien ser i stor grad ut til å samsvare med teori om innagerende vansker, internasjonal forskning og kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer. De kan derfor være nyttige for barnehagens ansatte. Det oppfordres likevel til å basere bruken av dem på faglige vurderinger, heller enn at de benyttes ukritisk.

5.4.1 Kartlegging, undersøkelse, planlegging og evaluering av tiltak

Tiltakene knyttet til den første kategorien handler i hovedsak om å skape gode rutiner for å følge med på barns utvikling og trivsel samt å fange opp innagerende vansker. De er derfor ikke tiltak som settes inn når vanskene er identifisert. I stedet bør de være av forebyggende karakter som en del av den daglige praksisen, slik at barnehagene så tidlig som mulig kan oppdage og ta tak i barns vansker. Konkrete metoder for å identifisere innagerende vansker er et mulig tema

for videre undersøkelser, men god kompetanse på hvordan innagerende atferd kommer til uttrykk, mekanismer bak atferden og en faglig vurdering av om barns tilbaketrukne uttrykk er en atferdsvanske eller ikke, kan være et godt steg på veien (Lund, 2012).

Med utgangspunkt i observasjoner, kartlegging og vurderinger, kan det utarbeides en tiltaksplan. Her vil det være relevant å trekke inn ulike samarbeidspartnere som barnet selv med tanke på barns medvirkning, barnets foresatte, kollegaer og eventuelt PPT eller andre instanser i støtteapparatet (Barsøe, 2010; Bru, 2011; Ellingsen, 2013; Johansen, 2017; Kinge, 2015; Lohre, 2012; Lund, 2012; Stene, 2016). Ved å samarbeide rundt utfordringene kan man få flere perspektiver på situasjonen. Samtidig kan ulike oppfatninger, tanker og ideer gjøre samarbeidet krevende dersom man ikke vektlegger å skape en felles forståelse. Ved å sette opp bestemte tidspunkter for når tiltakene skal evalueres og hvem som er ansvarlige for å evaluere dem, kan man sikre at tiltakenes effekt i den enkelte situasjonen kontinuerlig vurderes.

Tiltakene i den første kategorien handler altså om arbeid som bør ligge til grunn før tiltak planlegges og iverksettes. De danner en ramme rundt arbeidet, og legger til rette for å ta gode valg videre i prosessen. De kan derfor sees på som sentrale i arbeidet og støttes opp av teori.

5.4.2 Tiltak med fokus på det enkelte barnets behov i møte med de innagerende vanskene

Tiltakene i den neste kategorien legger vekt på å styrke barns sosiale kompetanse med særlig fokus på selvhverdelse, å styrke barns syn på seg selv, å styrke barns språkutvikling og å legge til rette for positive mestringsopplevelser. Typiske trekk ved innagerende atferd ligger til grunn for tiltakene som kommer frem under denne kategorien.

For det første, er det jevnt over mange tiltak knyttet til arbeid med sosial kompetanse i datamaterialet, og disse ble funnet både i fagbøker og masteroppgaver (se for eksempel Barsøe, 2010; Karlsen, 2016; Saga, 2014). Det at pedagogene trekker frem sosial kompetanse som et sentralt område å arbeide med, kan tyde på at praksisfeltet opplever dette som et fremtredende trekk ved innagerende vansker og gi en indikasjon på deres forståelse av atferden. Samtidig kan det faktum at barn viser ulik atferd i forskjellige situasjoner og at personer som vurderer atferden kan ha ulik oppfatning av den, hentyde at sosial kompetanse ikke nødvendigvis er det området barna strever mest med, selv om utfordringer knyttet til selvhverdelse ofte forbindes med innagerende atferd (Bukowski & Abecassis, 2007; Nordahl et al., 2005). Det kan hende at vanskene først og fremst bunner i en utrygghet, enten med bakgrunn i tilknytningsstilen barnet har, opplevelse av støtte i ulike utfordringer, tidligere negative hendelser eller behovet for tid

til å bli trygg i nye situasjoner? Lund (2012) refererte til to studier som viser at barn med innagerende atferd ikke har dårligere sosiale ferdigheter enn sine jevnaldrende, men at de likevel vurderer seg som mindre sosialt kompetente. Hun skriver videre at den negative vurderingen kan prege situasjonen, og trekker frem barns behov for trygghet. Man må med andre ord vurdere om barnet opplever utrygghet og mangel på mestring i sosiale situasjoner før tiltak knyttet til sosial kompetanse ukritisk settes inn.

En annen studie viser at barn med innagerende vansker ofte har en venn (Rubin et al., 2006). Hvis dette er tilfelle, kan det være relevant å undersøke barnets sosiale kompetanse innenfor trygge rammer i lek og samspill med denne vennen. Basert på at utfordringene i den sosiale situasjonen kan oppstå på grunn av utrygghet, vil det først og fremst være viktig å sette inn tiltak for å skape trygghet for barnet. Den tilbaketrukne atferden kan også føre til at barnet får mindre erfaringer i sosiale samspill, og derfor miste verdifulle muligheter for læring og utvikling. Samtidig peker flere kilder på at innagerende vansker kan knyttes opp mot utfordringer med sosial kompetanse, og kanskje særlig selvhevdelse (Bukowski & Abecassis, 2007; Ogden, 2015). Da kan det å trene på konkrete ferdigheter i sosiale situasjoner være relevant. Man bør med andre ord prøve å finne kjernen av vanskene for å tilpasse tiltakene til det enkelte barnets behov.

Det å ha fokus på å legge til rette for opplevelsen av mestring kan være i tråd med et sosiokulturelt læringssyn, hvor det at barn kan strekke seg innenfor den nærmeste utviklingssonen med de ansatte som støttende stillas er sentralt (Säljö, 2016). I tillegg kan mestringsopplevelser styrke barns selvbilde og tro på egen kompetanse. Det faktum at innagerende vansker ofte assosieres med negative følelser og et dårlig selvbilde, kan forsvare tiltak som legger vekt på å fremme positive mestringsopplevelser (Bru, 2011; Lund, 2012). I tillegg er det av betydning hvordan barnet opplever å bli møtt av omgivelsene, så tiltak med vekt på å styrke barns syn på seg selv handler i stor grad om å tilrettelegge i miljøet rundt barna, slik at de opplever seg sett, verdsatt, møtt og forstått. Disse aspektene er også sentrale med tanke på å legge til rette for et trygt og godt barnehagemiljø (Prop. 96 L, 2020).

Tiltak knyttet til barns språkutvikling ble først og fremst vektlagt i to av tekstene (Svanevik, 2019; Thorsen, 2012). Med tanke på hvor sentralt språket er i mange sosiale sammenhenger og at barn med innagerende vansker ofte kan oppleves stille, kan det likevel hende at dette området burde vært vektlagt i større grad. Det gir mening at det er sammenheng mellom barns språk og deltakelse i sosiale samspill. Dersom en skjult språkvanske ligger til grunn for barnets usikkerhet i sosiale settinger, vil tiltak med fokus på å styrke barns språk være av betydning

(Rubin & Coplan, 2004). Samtidig kan unngåelse av samspillsituasjoner føre til at barn i mindre grad enn andre får bruke språket aktivt, så Brus (2011) tiltak med å legge til rette for godt strukturerte samhandlingssituasjoner kan skape mulighet for deltakelse. Gode kommunikasjonsferdigheter kan fungere som en beskyttelsesfaktor og det å styrke barns språk kan derfor være gunstig i møte med innagerende atferd (Kvillo, 2013b; Rubin & Coplan, 2004).

5.4.3 Tiltak for å skape et trygt og godt læringsmiljø

Under kategorien for et trygt og godt læringsmiljø, vektlegges det å forebygge mobbing og utestengelse, å arbeide for et mestringsorientert, inkluderende klima og å skape forutsigbarhet gjennom rutiner og planer. Gjennomgående trekkes det å arbeide i smågrupper frem. Som oversikten over tiltak viser, er flere sider ved læringsmiljøet sentrale med tanke på systemisk tilrettelegging.

Å skape et trygt og godt læringsmiljø med god struktur, organisering og tydelige rammer, kan føre til at barn med innagerende vansker opplever forutsigbarhet, trygghet og trivsel. Dette er i tråd med barnehagelovens §42 (2020) om å skape et trygt og godt læringsmiljø. Å skape et trygt og godt læringsmiljø er noe barnehagene kontinuerlig skal jobbe med, og man kan derfor si at tiltak med dette fokuset ikke retter seg spesifikt mot de innagerende vanskene, men heller mot barnehagetilbudet for alle barn. Samtidig kan varme og inkluderende barnehagemiljø regnes som en beskyttelsesfaktor mens et negativt miljø kan virke forsterkende på barnets vansker (Kvillo, 2013b; Pianta, 1999). Derfor kan det være av ekstra stor betydning at barnehagene legger til rette for trygge miljøer, særlig for barn med innagerende vansker, som kanskje i større grad enn andre opplever usikkerhet og utrygghet. Et negativt miljø, mobbing eller utestengelse kan føre til at barnet retter følelsene innover og at det blir enda vanskeligere å finne sin plass i barnegruppa. Et mestringsorientert og positivt klima, hvor man kan prøve og feile og hvor alle blir møtt med respekt og toleranse kan derimot ha positiv innvirkning på barns psykiske helse (Coplan & Arbeau, 2008; Tvedt & Bru, 2019). Forutsigbarhet gjennom å ha gode strukturer, regler og rammer samt å organisere rommet slik at barn opplever å ha god oversikt kan virke tryggende på barn med innagerende atferd (Bru, 2011; Lund, 2012). Flere studier og teorier taler med andre ord for å sette inn tiltak for å bedre miljøet rundt barna.

Et konkret tiltak under denne kategorien er arbeid i små grupper. Bruk av smågrupper forslås både i forbindelse med å skape ro rundt barnet, å legge til rette for inkludering i lek, som en arena hvor de ansatte kan synliggjøre barnet i gruppen, med mulighet for tettere oppfølging fra

den ansatte og med tanke på at det kan være lettere for barnet å slippe seg løs i en trygg setting (Siqueland, 2019; Sølberg, 2017). Smågruppene kan også benyttes for å trene på sosiale ferdigheter (Lund, 2012). Det er med andre ord et konkret tiltak med mange funksjoner. Likevel kan det være lurt å tenke gjennom hva man ønsker å oppnå med disse gruppene, hvordan de skal gjennomføres og i hvilken grad den ansatte skal være aktivt involvert eller ikke. Lund (2012) illustrerer et viktig poeng med at barna også på sikt bør fungere godt i den store barnegruppen. Kanskje kan smågruppene likevel være en arena hvor barn kan oppleve mestring i trygge rammer, og dermed gjøre det lettere for dem å utfordre seg selv også i større settinger?

5.4.4 Tiltak som retter seg mot barnehagens ansatte

Datamaterialet presenterte flere tiltak knyttet til barnehagens ansatte. Disse tiltakene kan være relevante i møte med ulike typer atferd, og handler om den ansattes bevissthet rundt egne tanker, verdier og reaksjoner i møte med innagerende atferd, refleksjon rundt hvordan atferden påvirker den enkelte ansatte og å styrke kvaliteten på relasjonen mellom barnet og den ansatte. Å møte barn med anerkjennelse trekkes frem som særlig viktig, både med tanke på barnets selvbilde og opplevelsen av hvordan han/hun blir møtt (Lund, 2012). Ikke bare kan trygge relasjonen opptre som en beskyttende faktor for barnet, den ansatte kan også fungere som en trygg base og sikker havn som utgangspunkt for lek og utforskning (Coplan & Arbeau, 2008; Kvello, 2013b; Siqueland, 2019). Det å bygge relasjoner med barn som viser en innagerende atferd kan ta tid og være utfordrende, både basert på at barnets atferdsuttrykk kan være avvisende og at barnet, dersom det har en utrygg tilknytningsstil, kan møte de ansatte med skepsis (Barsøe, 2010; Svanevik, 2019). Likevel trekkes relasjonen frem som en bærebjelke i det videre arbeidet (Bru, 2011). Lund fant i en av sine intervjustudier, at barn som viser innagerende atferd ønsker at de ansatte som omgir dem ikke gir opp, men fortsetter å ta kontakt og støtter barna i å bli mer delaktige i fellesskapet (Lund, 2008). Flere poengterer at det å bygge gode relasjoner både kan være en møysommelig og tidkrevende prosess, men likevel vil det være viktig for barnet at den ansatte prioriterer dette slik at han/hun kan fungere som en startmotor når barnet trenger hjelp til å komme inn i lek og aktiviteter (Barsøe, 2010; Kinge, 2015). Den autoritative tilnærmingen med en balanse mellom krav og kontroll anbefales i dette arbeidet (se for eksempel Pettersen, 2015; Svanevik, 2019).

I flere masteroppgaver etterlyses kunnskap om innagerende vansker (se for eksempel Lohre, 2012; Saga, 2014). Pedagogene i noen av undersøkelsene gav inntrykk av at de hadde en del kunnskap om temaet, men det ble stilt spørsmål ved i hvilken grad denne kunnskapen ble

anvendt i praksis (Stene, 2016; Sæther, 2016). Samtidig kan det tenkes at enkelte barnehager hvor disse intervjuene er gjennomført, har arbeidet med tematikken og derfor sitter inne med mye kunnskap. De trenger med andre ord ikke være representative for resten av barnehagefeltet. Med tanke på hvor lite forskning det er på temaet og at det generelt i masteroppgavene etterlyses mer kunnskap, kan studiens funn tyde på at behovet for å øke barnehagens kompetanse på dette området er stort. Dette behovet understrekes også med tanke på forståelsen av de innagerende vanskene og det å være i stand til å vurdere hvilke tiltak som kan brukes. Utfordringen vil være å nå ut til de ansatte i praksisfeltet, slik at kunnskapen kommer barna til gode. Karlsen (2016) foreslår å rette fokuset mot innagerende atferd i barnehagelærerutdanningen. De ansatte kan også tilegne seg kunnskap ved kurs eller gjennom å lese litteratur på temaet.

Studiens mange tiltak fordrer en bevissthet rundt barnets behov, kjennskap til beskyttelses- og risikofaktorer og en vurdering av i hvilken grad tiltak kan være egnede (Stene, 2016). I tillegg trengs jevnlig evalueringer av tiltakenes effekt (Barnehageloven, 2020). Her vil kunnskap om innagerende vansker, hvordan disse kommer til uttrykk og sentrale kjennetegn ved dem være essensielt.

5.4.5 Et godt samarbeid som grunnmuren i tiltaksarbeidet

For å få til et godt arbeid i møte med innagerende vansker, trekkes samarbeid med barnet, barnets foresatte, andre instanser og samarbeid i personalgruppen frem som sentralt. Det er relevant å ha god dialog med barnet, både med tanke på barns medvirkning og fordi tiltaksarbeidet retter seg mot dem. Man må likevel gjøre en vurdering av når barnet skal involveres og ikke (Lund, 2012). Særlig på barnehagefeltet kan det være en utfordring å avgjøre når barna skal trekkes inn i arbeidet, med tanke på deres alder og forutsetninger. Ved et syn på barn som en aktiv aktør i egen utvikling, vil det likevel være relevant å inkludere barnet i passende grad, og man må ikke undervurdere barnets kompetanse (Drugli, 2008; Lund, 2012). Samtidig bør det ikke bli barnets ansvar å sette inn tiltak på områder hvor han/hun strever. Det er de ansattes ansvar å sørge for at barna har det trygt og godt i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Kinge (2015), som viser til en forståelse av barnets innagerende atferd som en form for kommunikasjon, er spesielt opptatt av å få tak i barnets tanker, følelser og perspektiv. Dette perspektivet kan være relevant med tanke på å forstå hvilke tiltak barnet kan ha behov for, og det kan knyttes opp mot fokuset på om atferden skyldes ytre eller indre årsaksforklaringer

(Rubin & Coplan, 2010). Ifølge Lund (2012), kan barn og ansatte sammen sette mål for hvilke området de skal arbeide med. Her refereres det kanskje mest til barn i skolealder, men man bør likevel vurdere hvordan barna i barnehagen også kan inkluderes i prosessen. Forutsetningen for å kunne skape et godt samarbeid med barnet må være en trygg relasjon i bunn og ansatte som møter barnet med interesse, anerkjennelse og aksept (Barsøe, 2010).

Et dårlig samarbeid mellom barnehagen og hjemmet kan utgjøre en risiko for barnets utvikling (Kvello, 2013b). Derfor vil det være sentralt å skape et godt samarbeid med barnets foreldre. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) viser til at barnehagen og foreldrene har et felles ansvar for å fremme barns utvikling og læring, og understreker at foreldrene har rett til medvirkning. Gjennom tett dialog, kan foreldrene være en ressurs i arbeidet, både med tanke på å oppdage vanskene, med å støtte opp om tiltakene som barnehagen setter inn også i hjemmesituasjonen dersom det er behov for det, og med informasjon om barnet (se for eksempel Lund, 2012; Rygg, 2016). Litteraturen i studien anbefaler et fokus på barnets beste, og et samarbeid hvor begge parter aktivt involveres (Barsøe, 2010; Lund, 2012). Det å forholde seg til at barn ikke opplever barnehagen som et trygt og lystbetont sted kan imidlertid oppleves vanskelig for foreldrene. Det kan være vondt å levere fra seg barnet med visshet om at han/hun ikke har det så greit i barnehagen, og tilliten til de ansatte kan svekkes. Derfor kan det å legge til rette for et godt samarbeid allerede før vanskene oppdages gjøre prosessen lettere.

I samarbeid med kollegaer på avdelingen og i organisasjonen, foreslår Barsøe (2010) at det å kunne reflektere sammen med kollegaer og å skape rom for å gi hverandre tilbakemeldinger, kan være viktig for å øke de ansattes bevissthet rundt hvordan de møter ulike barn. Samarbeidet kan også være relevant med tanke på å drøfte bekymringer og å dele observasjoner (se for eksempel Ellingsen, 2013; Johansen, 2017). En felles forståelse for barnets vansker vil være av betydning både i samarbeid med kollegaer og når barnehagen er i kontakt med andre instanser for råd og veiledning (Lund, 2012). De ulike betegnelse på innagerende atferd og ulike forståelsesmodeller knyttet til atferdsuttrykket kan her begrense samarbeidet dersom partene er uenige i hvor tiltakene bør settes inn. Samtidig kan ulike perspektiver på vanskene gi verdifull innsikt, så lenge de ulike aktørene er åpne for å lytte til hverandre og å prøve å forstå vanskene fra flere sider. I denne prosessen kan verktøyet pedagogisk analyse være til hjelp (Nordahl, 2016).

5.5.5 Oppsummering

For å oppsummere punktene over, kan det faktum at studien finner tiltak på så ulike områder indikere at feltet er omfattende, og det kan vise at forståelsen av innagerende vansker og derfor hvilke tiltak som vektlegges varierer. Tiltakene som ble identifisert gjennom prosjektet bygger i stor grad på hverandre, og det kan være nødvendig å sette inn flere tiltak parallelt. Samtidig kan de ulike funnene oppfordre til en helhetlig tilnærming med tiltak på flere ledd i systemet rundt barnet. Dette er i tråd med både lovverk og enkelte forskeres syn på tiltaksarbeid (se for eksempel Nordahl et al., 2005; Pianta, 1999; Prop. 96 L, 2020).

Med utgangspunkt i teori om innagerende vansker, bød ikke tiltakene som foreslås på noen store overraskelser. At ulike forståelsesmodeller kan prege hvilke tiltak som presenteres i ulike kilder var forståelig med tanke på det omfattende feltet innagerende vansker har vist seg å være. Samtidig var det ikke forventet å finne så mange tiltak. Utfordringen med dette er at det ikke er mulig å presentere alle tiltakene i detalj. Derfor kan sentrale aspekter ved dem ha gått tapt, så det oppfordres til å gå til de opprinnelige kildene for utdypning på de ulike punktene.

Et savn i datamaterialet er mer konkrete tiltak som er spesifikke for innagerende atferd og tiltak som bygger på forskningsstudier. Det at tiltakene er så generelle, gjør at de kan brukes på flere områder, og mange av dem handler i bunn og grunn om å skape en god hverdag for alle barn. Derfor hadde det vært interessant å undersøke hvilken effekt de har på innagerende vansker. Med utgangspunkt i teori kan det se ut som at tiltakene kan være egnede, så sant man først gjør grundige undersøkelser med tanke på barns vansker, miljøet og konteksten rundt slik at man finner ut hvor tiltakene bør settes inn, og at man jevnlig evaluerer effekten av dem. Her kan kunnskap om innagerende atferd og modellen for pedagogisk analyse hjelpe de ansatte å fatte gode beslutninger (Nordahl, 2016)

5. 5 Utfordringer og begrensninger ved studien

Studiens hensikt var å kartlegge hva som finnes av forskning og litteratur knyttet til tiltak i møte med innagerende vansker. Gjennom en rekke litteratursøk kom det frem at det per dags dato finnes lite forskning av relevans for problemstillingen. En av de største utfordringene med studien var med andre ord å finne relevant litteratur. Samtidig kan det å ha tatt utgangspunkt i den norske konteksten gjøre at studier som kunne vært sentrale ikke har blitt tatt med. Valg av databaser og fagtidsskrifter kan ha betydningen for funnene som kommer frem i studien, og en svakhet med scoping-review er at man ikke kvalitetsvurderer kildene som brukes (Arksey & O'Malley, 2005). Metoden gir likevel rom for at ulike typer tekster kan inkluderes, og dette var

en fordel med tanke på at søk på forskningslitteratur ikke gav relevante treff. Samtidig kan det å bygge funnene på masteroppgaver og artikler som ikke er fagfellevurdert svekke studiens troverdighet. Likevel var scoping-review en egnet metode med tanke på å finne ut hva som finnes av tekster om tiltak i møte med innagerende vansker. Studien kan gi en oversikt over hva som finnes av litteratur fra de siste elleve årene i norsk barnehagesammenheng og gir samtidig innblikk i hvilke områder masterstudenter har undersøkt. I tillegg ble det i løpet av prosessen identifisert et kunnskapshull knyttet til forskning på tiltak og forebyggende arbeid i møte med innagerende atferd.

Jevnt over er funnene som er gjort med tanke på tiltak i tråd med teori knyttet til temaet og de fleste tiltakene ble funnet i flere kilder. Likevel presenteres ikke tiltakene som er identifisert som en fasit på hvordan man kan arbeide med innagerende atferd, men heller som en oversikt på hva som finnes av tiltak i litteraturen og hvor man kan lese mer om disse tiltakene, for selv å kunne vurdere om de er egnet. Det ble lagt vekt på å presentere ulike forståelsesmodeller for innagerende vansker, slik at leseren selv kan gjøre seg opp en mening om tiltakenes relevans i ulike situasjoner.

6. AVSLUTNING

For å oppsummere, ble det ved hjelp av en scoping-studie identifisert en rekke tiltak som foreslås i forbindelse med innagerende vansker. Studiens funn baseres på en kartlegging av hvilke egnede tiltak barnehagene kan sette i gang i møte med innagerende atferd fra et litterært perspektiv, og spekteret av tiltak som presenteres er bredt. Flere av tiltakene ligger på et generelt, forebyggende nivå og kan brukes på hele barnegruppen eller organisasjonen. De fleste bygger på systemperspektivet og rettes mot miljøet rundt barna. Små og større justeringer i barnets omgivelser foreslås med tanke på å redusere og forebygge innagerende vansker, men kan samtidig være nyttige i møte med andre typer problemstillinger.

Basert på variasjonen av tiltak og bredden i området de strekker seg over, kan en helhetlig tilnærming til barns innagerende atferd med tiltak på ulike arenaer og nivåer være relevant. Dette er i tråd med teori knyttet til vanskene, ettersom ulike forståelsesmodeller og begrep kan ligge til grunn for hva man tenker om- og hvordan man møter barn med innagerende atferd. Transaksjonsmodellen viser hvor mange faktorer som kan spille inn på barnas utvikling (Drugli, 2008). Derfor kan det se ut som at tiltak både rettet mot individet og systemet rundt kan være relevante. Med utgangspunkt i prosjektets funn kan studiens problemstilling besvares ved hjelp

av fem punkter. Disse bygger på kategoriene fra resultatdelen, men er for oversiktens skyld skrevet om til tiltak.

- 1) Å skape gode rutiner for å fange opp innagerende vansker
- 2) Å arbeide med barns syn på seg selv, sosial kompetanse (særlig selvhevdelse), styrke barns språk og å legge til rette for mestringsopplevelser.
- 3) Å fremme et mestringsorientert, trygt og inkluderende læringsmiljø hvor mobbing og utestengelse forebygges. Konkrete tiltak kan blant annet være å skape forutsigbarhet gjennom dagsplaner og faste rutiner, en bevissthet rundt hvordan barnehagens inne- og uteområde struktureres, gode rammebetingelser rundt arbeidet og lek og aktiviteter i små grupper.
- 4) Å styrke ansattes kunnskap om innagerende vansker, øke deres bevissthet på hvordan de møter ulike barn og hvilken effekt deres atferd har på barna samt å bygge trygge relasjoner mellom barna og de ansatte med en anerkjennende tilnærming til alle barn.
- 5) Å styrke samarbeidet innad i personalet, med barnet, barnets foresatte og andre instanser. Man må skape en felles forståelse for barnets vansker og arbeide mot et eller flere felles mål.

Mer spesifikke tiltak innenfor de ulike områdene er presentert, men med utgangspunkt i at studien bygger på fagbøker, masteroppgaver og artikler fra fagtidsskrifter, anbefales en vurdering av tiltakenes egnethet i den konkrete situasjonen og jevnlig evaluering av om de gir ønsket effekt. Forskningsbaserte studier på effekten av tiltak var det lite av i Norsk sammenheng, men i og med at innagerende vansker har fått et økt fokus i skolekonteksten de siste årene, er det kanskje på høy tid at barnehageforskningen følger etter (Utdanningsnytt, 2021)? Gjennom studien ble det tydelig at det per dags dato er for lite forskning på tiltak, forebyggende arbeid og effektstudier av disse i Norge. Prinsippene om tidlig innsats understreker hvor viktig det er å fange opp og ta tak i vanskene på et tidlig stadium, og kunnskap om hvilke negative konsekvenser vanskene kan få på sikt taler for å sette inn tiltak. For å få dette til trengs det kunnskap om og fokus på innagerende vansker – hvordan de kan forebygges og oppdages.

Studiens funn gir implikasjoner for flere felt. For det første kan mangelen på forskning om tiltak og forebyggende arbeid i norsk barnehagesammenheng oppfordre forskere og fagfolk til å ta tak i tematikken og å øke fokuset på den. I fremtidige studier kan det blant annet være relevant å gjennomføre en litteraturstudie hvor en gjennomgang av forskning på intervensjonsarbeid og forebyggende arbeid i internasjonal sammenheng presenteres. I tillegg kan det å studere

effekten av ulike tiltak og hvordan barnehagene arbeider med innagerende vansker i praksis gi en indikasjon på hvilke tiltak som kan gi ønsket effekt. Videre kan bredden av tiltak, forståelsesmodeller og årsaksforklaringer knyttet til innagerende atferd oppfordre praksisfeltet til å øke sin kompetanse og kunnskap på tematikken. Med økt fokus og bevissthet kan kanskje flere barn som strever oppdages på et tidlig tidspunkt. Aktivitetsplikten aktualiserer temaet ytterligere, med tanke på at barn med innagerende vansker står i fare for å ikke ha et trygt og godt barnehagemiljø (Barnehageloven, 2020, §42; Prop. 96 L, 2020). Hvis barnehagens ansatte skal kunne vurdere og sette inn egnede tiltak, må de ha kunnskap om tematikken. Til slutt kan studien oppfordre utdanningsinstitusjonene til å undervise kommende barnehageansatte om innagerende atferd, slik at de er bedre rustet til å gi barn med denne typen vansker en bedre hverdag.

For å avslutte der studien startet, kan Michelsens (2019) dikt *Annerledes?* vise at det å endre perspektivet og å se en situasjon fra litt ulike sider føre til nye oppdagelser. Diktet som i utgangspunktet virker trist, får en helt annen tone når det leses baklengs. På samme måte kan arbeidet med innagerende vansker handle om å snu en negativ utviklingsspiral til det positive for å fremme trygghet, trivsel, utvikling og læring.

LITTERATURLISTE

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Tano Aschehoug.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.
<https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- August, L., & August, M. (2016). *Sensitive barn i pedagogisk arbeid. Fra sårbarhet til styrke* (B. Faye-Schjøll, Trans.). Kommuneforlaget.
- Barnehageloven. (2020). *Lov om barnehager* (LOV-2020-06-19-91). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen : veier ut av låste atferdsmønstre*. Kommuneforl.
- Berg-Nielsen, T. S. (2010). Følsom, formbar og uferdig. Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. In E. Befring, I. Frønes, & M.-A. Sørli (Eds.), *Sårbare Unge. Nye perspektiver og tilnærminger* (pp. 75-85). Gyldendal Akademisk.
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schjøllberg, S., Tambs, K., Aase, H., & Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen - betydningen av kvalitet* (2015:2). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2015/sarbare-barn-i-barnehagen/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (pp. s. 17-36). Universitetsforl.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen - En forståelsesmodell. In E. Bru & P. Roland (Eds.), *Stress og mestring i skolen* (pp. 19-46). Fagbokforlaget.
- Bukowski, W. M., & Abecassis, M. (2007). Self, Other and Aggression: The never ending search for the roots of adaptation. In P. H. Hawley, T. D. Little, & P. C. Rodkin (Eds.), *Aggression and adaptation: The bright side to bad behaviour* (pp. 185-207). Psychology press.
- Colquhoun, H. L., Levac, D., O'Brien, K. K., Straus, S., Tricco, A. C., Perrier, L., Kastner, M., & Moher, D. (2014). Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting. *J Clin Epidemiol*, 67(12), 1291-1294.
<https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013>
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The Stresses of a "Brave New World": Shyness and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/02568540809594634>
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen akademisk forl.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, M. B. (2014). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B., Klökner, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student-teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & research in education*, 24(4), 243-254.
<https://doi.org/10.1080/09500790.2011.626033>
- Ellingsen, T. (2013). *The "Gut-Feeling" - Identifying Children with Internalizing Behavior* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Google Scholar.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/38427>

- Evertsen-Stanghelle, C. (2018). Tilknytning - det nære samspillet kraft. In I. Størksen (Ed.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (pp. 86-108). Cappelen Damm Akademisk.
- Fandrem, H., & Roland, P. (2013). De utfordrende barna - handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. In H. Fandrem & O. L. Fuglestad (Eds.), *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (pp. 19-30). Fagbokforlaget.
- Findlay, L. C., Coplan, R. J., & Bowker, A. (2009). Keeping it all inside: Shyness, internalizing coping strategies and socio-emotional adjustment in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 47-54.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0165025408098017>
- Frost, J., Færevaaag, M. K., Horn, E., & Espenakk, U. (2011). Hva er TRAS og hvordan brukes det? In U. Espenakk, E. Horn, & M. K. Færevaaag (Eds.), *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill* (pp. 9-16). Info Vest forlag.
- Garmannslund, L. K. (2018). *Barnet bak fasaden - En kvalitativ studie om innagerende atferd i barnehagen* [Masteroppgave, NTNU]. Google Scholar.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2590049>
- Glaser, V. (2018). Grunnlaget for barns utvikling. In V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Eds.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2 ed., pp. 11-24). Fagbokforlaget.
- Hamre, S., & Flaten, K. (2017). Dei stille barna blir ikkje sett. *Første Steg, Nr 2, 2017*, 44-46.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/F%C3%B8rste%20steg%20%202017.pdf>
- Johansen, S. E. (2017). *De stille barna - En kvalitativ intervjustudie om hvordan barnehagelærere ivaretar de stille barna, og hvordan organiseringen kan påvirke de stille barna?* [Masteroppgave, NTNU]. Google Scholar.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2499983>
- Karevold, E., Coplan, R., Stoolmiller, M., & Mathiesen, K. S. (2011). A longitudinal study of the links between temperamental shyness, activity, and trajectories of internalising problems from infancy to middle childhood. *Australian journal of psychology*, 63(1), 36-43. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9536.2011.00005.x>
- Karevold, E., Ystrom, E., Coplan, R. J., Sanson, A. V., & Mathiesen, K. S. (2012). A Prospective Longitudinal Study of Shyness from Infancy to Adolescence: Stability, Age-Related Changes, and Prediction of Socio-Emotional Functioning. *J Abnorm Child Psychol*, 40(7), 1167-1177. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9635-6>
- Karlsen, C. G. (2016). *Innagerende atferd og sosial kompetanse i barnehagen. En kvalitativ undersøkelse av barnehagelærere.* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Google Scholar. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/52100>
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen.* Gyldendal akademisk.
- Kleven, T. A., & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. ed.). Fagbokforl.
- Knopf, J. W. (2006). Doing a Literature Review. *APSC*, 39(1), 127-132.
<https://doi.org/10.1017/S1049096506060264>
- Knudsen, T. A. (2015). *Barnet i veggen. Innagerende atferd i barnehagen* [Masteroppgave, Universitet i Oslo]. Google Scholar. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45441>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen.* Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2012). Tidlig barnevern innsats med utgangspunkt i tilknytningsforskning. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 89(3), 116-134.

- Kvvello, Ø. (2013a). Personlighetsutviklingen: Barnehagens rolle i den fascinerende dynamikken mellom samspill og biologi. In Ø. Kvvello (Ed.), *Barnas Barnehage 2: Barn i utvikling* (2 ed., pp. 27-64). Gyldendal Akademisk.
- Kvvello, Ø. (2013b). Sosialisering i barnehagen: å rustes til å lykkes som samfunnsmedlem. In Ø. Kvvello (Ed.), *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling* (pp. 195-228). Gyldendal Akademisk.
- Lohre, L. K. (2012). *Dæm forsvinn lætt. Å støtte barn som viser en sjenert atferdsstil* [Masteroppgave, NTNU]. Google Scholar. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269601/539758_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! : om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforl.
- Lund, I. (2008). 'I just sit there': shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of research in special educational needs*, 8(2), 78-87. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforl.
- Lund, I. (2016). 'When words don't come easily': personal narratives from adolescents experiencing shyness as an emotional and behavioural problem in the school context. *British Journal of Special Education*, 43(4), 430-447. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12151>
- Lunde, S. (2018). Omsorgsfulle relasjoner og begeistring som smitter. In I. Størksen (Ed.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (pp. 109-130). Cappelen Damm Akademisk.
- Lunde, S., & Fredriksen, T. H., (Programleder). (2021, 06.05). Episode 6: Trygt og godt barnehagemiljø In *Læringsmiljø i skole og barnehage [Audio podcast episode]*. NettOp UiS. <https://nettop.guru/wordpress/episode-6-trygt-og-godt-barnehagemiljo/>
- Lyngseth, E. J. (2018). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. In V. S. Glaser, Ingunn & M. B. Drugli (Eds.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2 ed., pp. 301-317). Fagbokforlaget.
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M. R., Olsen, A. H. S., & Waldeland, T. (2015). *Alle Med Håndbok*. Info Vest Forlag.
- Meld. St.19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Michelsen, M., & [@majmich]. (2019, 06.10). *Det var visst på tide med et baklengsdikt igjen. Dette diktet er inspirert av Pretty Ugly og andre tilsvarende dikt.* Instagram. <https://www.instagram.com/majmich/?hl=nb>
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwards, A., & Crozier, W. R. (2019). Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British educational research journal*, 45(6), 1295-1311. <https://doi.org/10.1002/berj.3563>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4 ed.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nielsen, T. K., Tiftikci, N., & Larsen, M. S. (2013). *Virkningsfulde tittag i dagtibus. Et systematisk review af reviews*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. <https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Forskningsprojekter/FinalSR17.pdf>

- Nordahl, T. (2016, 11.05). *Pedagogisk Analyse* [Video]. Sevu-PPT Nett. <https://www.sevuppt.no/modul2-organisasjonsutvikling-og-endringsarbeid/modul-2-pedagogisk-analyse/>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforl.
- Nordanger, D. Ø. B., Hanne Cecilie. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 51 (7), 530-536. <https://doi.org/DOI:10.13140/2.1.4060.7361>
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A., & Crozier, W. R. (2020). Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: necessary, but insufficient? *International journal of inclusive education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711538>
- Nystad, K., Drugli, M. B., Lydersen, S., Lekhal, R., & Buøen, E. S. (2021). Toddlers' stress during transition to childcare. *European early childhood education research journal*, 29(2), 157-182. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895269>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., & Mulrow, C., et al. (2020). Prisma flow diagram for new systematic reviews which includes searches of databases, registers and other sources. *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. <https://doi.org/doi:10.1136/bmj.n71>
- Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene. In E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Eds.), *Psykisk helse i skolen* (pp. 28-44). Universitetsforlaget.
- Pettersen, S. (2015). Når taushet ikke er gull - hvordan møte og forstå de stille barna i barnehagen. *Spesialpedagogikk, Nr 5, 2015*, 6-12. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%205%202015.pdf>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Prop. 96 L. (2020). *Endringer i folkehøyskoleloven, barnehageloven og voksenopplæringsloven m.m.* . (Proposisjon 96L (2019-2020)). Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-96-l-20192020/id2699851/?ch=7>
- Prøitz, T. S. (2015). Metoder for systematiske kunnskapsoversikter. *Vitenskapsrådets rapporter*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b3e/1556010508623/Methoder-for-systematiske-kunnskapsoversikter_VR_2015.pdf
- Ridley, D. (2012). *The literature review : a step-by-step guide for students* (2nd ed. ed.). Sage.
- Roland, E. (2015). Forebygging og intervensjoner. In E. Roland (Ed.), *Problemløsningsmodeller* (pp. 17-30). Universitetsforlaget.
- Roland, P., [forebygging.no]. (2016, 14.01). *Hvordan forebygge og redusere mobbing?* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=NBZF-M0ipVc>
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying Attention to and Not Neglecting Social Withdrawal and Social Isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 506-534. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0036>
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2010). Social Withdrawal and Shyness in Childhood: History, Theories, Definitions, and Assessments. In K. H. Rubin & R. J. Coplan (Eds.), *The Development of Shyness and Social Withdrawal* (pp. 3-22). The Guilford Press.

- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability, and Relationship Quality. *J Abnorm Child Psychol*, 34(2), 139-153. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9017-4>
- Rygg, B. (2016). "Ho var ein mester i å gjere seg sjølv usynleg" [Masteroppgave, NTNU]. Google Scholar. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2452776>
- Saga, S. P. (2014). *Innagerende atferd og sosial kompetanse: en undersøkelse om pedagogenes utfordringer i møte med barn som viser innagerende atferd og tilrettelegging for å styrke sosial kompetanse* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. Oria. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/196722>
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Dev*, 81(1), 6-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Schmidt, L. A., & Buss, A. H. (2010). Understanding Shyness: Four Questions and Four Decades of Research In K. H. Rubin & R. J. Coplan (Eds.), *The Development of Shyness and Social Withdrawal* (pp. 23-41).
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed. ed.). SAGE.
- Siqveland, M. (2019). *Innagerende atferd og psykisk helse i barnehagen* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. Oria. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2623282>
- Solberg, S., Edwards, A., Mjelve, L. H., & Nyborg, G. (2020). Working Relationally with Networks of Support Within Schools: Supporting Teachers in their Work with Shy Students. *Journal of education for students placed at risk*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/10824669.2020.1854760>
- Solberg, S., Edwards, A., & Nyborg, G. (2020). Leading for School Inclusion and Prevention? How School Leadership Teams Support Shy Students and Their Teachers. *Scandinavian journal of educational research, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788156>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Stene, C. I. (2016). *Sjenanse og innagerende atferdsvansker hos barn i barnehagen - oppmerksomhet, oppdaging og tilrettelegging : en kvalitativ intervjustudie med spesialpedagoger og pedagogiske ledere* [Masteroppgave, Høgskolen i Sørøst-Norge]. Google Scholar. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2412724>
- Størksen, I. (2018). Livsglede. In I. Størksen (Ed.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (pp. 17-34). Cappelen Damm Akademisk.
- Størksen, I., Evertsen-Stanghelle, C., & Løkken, I. M. (2018). Psykisk helse i barnehagen. In I. Størksen (Ed.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (pp. 59-85). Cappelen Damm Akademisk.
- Svanevik, A. T. (2019). *Verdt å vite om stille barn*. Info Vest forlag.
- Sveen, T. H. (2013). Å møte foreldre i barnehagen. In Ø. Kvello (Ed.), *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling* (2 ed., pp. 275-307). Gyldendal Akademisk.
- Sælen, N. (2016). Atferdsvansker kan forebygges. *Spesialpedagogikk*, Nr 2, 2016, 19-21. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%202%202016.pdf>
- Säljö, R. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer* (I. C. Goveia, Trans.). Cappelen Damm akademisk.

- Sæther, I. L. (2016). *De stille barna i barnehagen : en kvalitativ studie av hvordan personalet i barnehagen møter de stille barna* [Masteroppgave, NTNU]. Google Scholar. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2454298>
- Sølberg, K. (2017). *Barnehagelærerens møte med barn med innagerende atferd: en kvalitativ intervjustudie om hvordan barnehagelæreren kan møte barn med innagerende atferd i barnehagen på en hensiktsmessig måte* [Masteroppgave, NTNU]. Google Scholar. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2506451>
- Sørli, M.-A., Nordahl, T., & Skole og, s. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12a/98). NOVA.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Thorsen, A. T. S. (2012). *Tidlig innsats for stille barn. Om pedagogers sensitivitet for skjulte (språk-?)vansker, i en travel hverdag* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. Oria. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185798>
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *J Child Psychol Psychiatry*, 51(4), 341-367. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x>
- Tvedt, M. S., & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. In E. Bru & P. Roland (Eds.), *Stress og mestring i skolen* (pp. 47-69). Fagbokforlaget.
- Utdanningsnytt. (2021). *Skal forske på de sjenerte elevene*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-selektiv-mutisme/skal-forske-pa-de-sjenerte-elevne/280196>