

Barn i utsatte livssituasjoner og sosioemosjonell utvikling

Barnehagens styrking av sosioemosjonell utvikling hos
barn i utsatte livssituasjoner

ALVHILDE KALLHOVD

VEILEDER

Monica Bjerklund

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for Humaniora og pedagogikk

Institutt for Pedagogikk

Master

Forord

Det er med stor stolthet jeg nå skriver mine siste ord på masteroppgaven og er i ferd med å avslutte min masterutdanning, i spesialpedagogikk, ved Universitetet i Agder. Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende og lang prosess, men samtidig spennende og innholdsrik. Jeg er takknemlig og stolt over å nå avslutte mitt femte år på universitetet.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til mine engasjerte informanter. Takk for at dere tok dere tid til å delta i en ellers hektisk arbeidshverdag, og for at dere villig har delt deres tanker, erfaringer og opplevelser med meg. Uten deres bidrag ville ikke denne masteroppgaven blitt til.

Jeg vil også takke min veileder, Monica Bjerklund, for å gi meg nye perspektiver, grundige og konstruktive tilbakemeldinger, råd og innspill gjennom hele masteroppgaven.

Takk til familie og venner som har støttet og motivert meg gjennom hele masterløpet. Takk for deres positivitet, forståelse og gode ord.

Avslutningsvis vil jeg også rette stor takk til min mann, Asbjørn, som har gitt meg gode råd og støtte gjennom hele masterløpet. Takk for din tålmodighet, oppmuntring og omsorg.

Kristiansand, 03.05.2021

Alvhilde Kallhovd

Sammendrag

I denne studien søker jeg å få en dypere innsikt i hvordan barnehagen kan bidra til en positiv utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter, hos de yngste barna i alderen 0-3 år. Studien setter et særlig søkelys mot styrking av sosioemosjonell utvikling hos barn i utsatte livssituasjoner. Denne studien er en kvalitativ intervjustudie blant informanter som arbeider med spesialpedagogikk i barnehage.

Problemstillingen i studien er: *På hvilken måte kan barnehagen styrke de yngste barnas (0-3 år) sosioemosjonelle utvikling? Hvordan kan barnehagen gjøre dette på en måte som tar hensyn til behovene til barn i utsatte livssituasjoner?* Studien er en kvalitativ intervjustudie, med semistrukturerte intervjuer basert på en intervjuguide. Informantene fikk spørsmål som gikk i dybden på deres opplevelser og erfaringer knyttet til barnehagens arbeid med barns sosioemosjonelle utvikling og om barn i utsatte livssituasjoners behov. Informantene fikk også spørsmål knyttet til trygge voksen-barn relasjoner, inkludering, foreldresamarbeid, barns medvirkning, tverrfaglig samarbeid, spesialpedagogiske tiltak, kompetanseheving og organisasjonslæring.

Jeg benyttet en stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) for å analysere studiens data. Analysen innebar å kode intervjuetekstene, som førte til to hovedkategorier som utgangspunkt for presentasjon av studiens funn. Funnene synliggjorde hvordan spesialpedagogene i studien opplever og erfarer at barnehagen bør tilrettelegge for sosioemosjonell utvikling. Funnene viste til tiltak barnehagen benyttet for å styrke sosioemosjonell utvikling for barn i utsatte livssituasjoner og synliggjorde hvordan personalets kompetanse og barnesyn ble opplevd som viktig i møte med barna. Studiens funn ble grunnlag for studiens drøfting av allmennpedagogikk med plass til alle, tiltak spesielt rettet mot barn i utsatte livssituasjoner og bevisstgjøring av barnehagepersonalets barnesyn. Studien fant at gjennom gode voksen-barn relasjoner, tilrettelegging for forutsigbarhet, lek og vennskap, kan barnehagen bidra til å styrke barns sosioemosjonelle utvikling, inkludert barn i utsatte livssituasjoner. Barnehagepersonalets kompetanse og barnesyn viste seg og har en avgjørende rolle for hvordan barna blir sett og møtt.

Abstract

In this study, I seek a deeper insight on how to contribute to a positive social and emotional development for the youngest children (age 0-3) in preschool. The study focuses on strengthening socio-emotional development in children in vulnerable life situations. This study is a qualitative interview study among informants who work with special education in preschool.

The study's issue is: How to strengthen the youngest children's (0-3 years) socio-emotional development in preschool? How can we do this in a way that considers the needs of children in vulnerable life situations? The study is a qualitative interview study, with semi-structured interviews. Informants were asked in-depth questions about their experiences related to their work with children's socio-emotional development and children in vulnerable life situations. The informants were also asked questions related to adult-child relations, inclusion, parental cooperation, children's participation, interdisciplinary cooperation, special education, need for increased competence and organizational learning.

I used a step-by-step deductive inductive method (SDI) to analyze the study's data. The analysis involved coding the transcription of the interviews, which pointed to two main categories for presenting the study's findings. The findings highlighted the special educators experience of how to facilitate socio-emotional development in preschool. The findings pointed to measures to strengthen the socio-emotional development of children in vulnerable life situations. The finding highlighted how the staff's competence and views on children were perceived as important when working with children. The study discusses general pedagogy with a place for everyone, measures specifically aimed for children in vulnerable life situations and raising awareness of the staffs view of children. The study found that through good adult-child relationships, facilitating predictability, play and friendship, the preschool can contribute to strengthening children's socio-emotional development, including children in vulnerable life situations. The staff's competence and child-view has a an important role in how the children are seen and met in preschool.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Aktualisering	2
1.2 Barn i utsatte livssituasjoner	2
1.3 Formål og problemstilling.....	4
1.4 Avgrensning av oppgaven	4
1.5 Oppgavens oppbygging og struktur	5
2 Teori.....	6
2.1 Tidligere forskning	6
2.2 Barn i utsatte livssituasjoner	7
2.2.1 Arv og miljø	7
2.2.2 Resiliens	8
2.2.3 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer.....	8
2.3 Sosioemosjonell utvikling	10
2.3.1 Sosioemosjonell utvikling i barnehagen	11
2.3.2 Trygge relasjoner til personalet i barnehagen.....	12
2.3.3 Lek og vennskap i barnehagen.....	14
2.4 Tilrettelegging av allmennpedagogisk tilbud i barnehagen	15
2.4.1 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen	16
2.5 Samarbeid til barnets beste.....	17
2.5.1 Foreldresamarbeid.....	17
2.5.2 Tverrfaglig samarbeid.....	18
2.5.3 Barnets medvirkning	18
2.6 Behov for kompetanseheving i barnehagen.....	19
3 Metode	20
3.1 Hermeneutikk som vitenskapelig ståsted	20
3.2 Kvalitativt forskningsdesign	20
3.2.1 Semistrukturert intervju	21
3.2.2 Intervjuguide	21
3.3 Utvalg	22
3.3.1 Rekruttering.....	23
3.4 Forskningsetikk og etiske hensyn	24
3.5 Gjennomføring av intervju	25
3.6 Transkribering.....	26
3.7 Analyse.....	27
3.7.1 Koding.....	27

3.7.2 Kodegruppering	29
3.7.3 Konseptutvikling.....	30
3.8 Reliabilitet og validitet.....	31
3.9 Forforståelse og forskerrolle.....	32
4 Funn.....	34
4.1 Allmennpedagogikk og tiltak rettet mot barn i utsatte livssituasjoner	34
4.1.1 Trygg tilknytning og sosioemosjonell utvikling	34
4.1.2 Lek og vennskap som utviklingsarena.....	35
4.1.3 Tilrettelegging og tiltak.....	37
4.1.4 Samsnakking og tillit åpner opp for veiledning og samarbeid med barnets foreldre	40
4.2 Barnesyn, verdier og holdninger	40
4.2.1 Kunnskap om enkeltbarnet og barnets livssituasjon	41
4.2.2 Kompetanseheving.....	42
4.2.3 Åpenhet, raushet og felles forståelse i samarbeid	43
5 Drøfting	44
5.1 Allmennpedagogikk med plass til alle.....	44
5.1.1 Gode voksen-barn relasjoner	44
5.1.2 Forutsigbarhet	46
5.1.3 Lek og vennskap som utviklingsarena.....	47
5.2 Tiltak spesielt rettet mot barn i utsatte livssituasjoner	48
5.2.1 Samarbeid til barnets beste	49
5.3 Bevisstgjøring av barnehagepersonalets barnesyn.....	50
5.3.1 Den voksnes ansvar og rolle	51
5.3.2 Kompetanseheving.....	52
6 Oppsummering	54
6.1 Begrensninger.....	54
6.2 Avsluttende tanker.....	55
Referanser	56
Vedlegg	63
Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring	63
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	66
Vedlegg 3: Brev fra Sikt – vurdering av prosjektet.....	70

1 Innledning

I denne masteroppgaven søker jeg å få en dypere innsikt i hvordan barnehagen kan bidra til en positiv utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter hos de yngste barna i barnehagen. Studien retter et særlig fokus mot styrking av sosioemosjonelle ferdigheter hos barn i utsatte livssituasjoner. Studien er en kvalitativ intervjustudie blant informanter med spesialpedagogisk bakgrunn fra barnehagesektoren.

Utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter er helt sentralt i barnet sine første leveår (Drugli, 2014; Meld. St. 6 (2019-2020)). Etersom barn tilbringer mye av sin tid i barnehagen, er det derfor viktig at det psykososiale barnehagemiljøet er tilfredsstillende, slik at barna opplever gode vilkår for en positiv utvikling av disse ferdighetene (Meld. St. 24 (2012-2013)). Barnehageloven § 41 (2005) viser til at barnehagen skal sørge for at alle barn har et godt psykososialt barnehagemiljø og forebygge de tilfeller hvor barn ikke opplever miljøet som trygt. I følge Nordahl (2018) fremmes barns sosiale- og emosjonelle ferdigheter fremmes i barnehager av god kvalitet. I denne sammenheng skriver han at: «Omgivelsene barnet er i, er av stor betydning for hvordan barnet gir uttrykk for sine følelser og utvikler seg. Det er derfor av avgjørende betydning at voksne rundt barnet tar et ansvar for relasjonen og støtter barnet i følelsesarbeidet» (Nordahl, 2018, s. 75). Barnehagen skal være en arena der alle barn får utvikle seg innenfor trygge, pedagogiske rammer (Meld. St. 24 (2012-2013)).

Barn i utsatte livssituasjoner er avhengig av et barnehagemiljø som legger til rette for alle barns sosiale- og emosjonelle utvikling. Barnehageloven § 31 (2005) viser til at barn har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlig behov for det. Den spesialpedagogiske hjelpen skal gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling, inkludert læring og utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter. Stortingsmelding 6 (2019-2020) presiserer viktigheten av tidlig innsats i barnehagen. Tidlig innsats innebærer et godt pedagogisk tilbud, helt fra tidlig småbarnsalder. I tillegg innebærer det å forebygge utfordringer hos barn og sette inn tiltak umiddelbart dersom utfordringer avdekkes (Meld. St. 6 (2019-2020)).

1.1 Aktualisering

I de senere år har forskning om barn i utsatte livssituasjoner fått større fokus. Det er også blitt mer fokus på hvilken betydning kvaliteten i barnehagene har for alle barn, deriblant barn i utsatte livssituasjoner (Brandlistuen, 2015; Sylva et al., 2011). Stortingsmelding 5 (2022-2023) viser likevel til at det er behov for økt kunnskap om barn i utsatte livssituasjoner, inkludert risikofaktorer, forebyggende tiltak og tiltak som forebygger utenforskap. Andelen barn med behov for spesialpedagogisk hjelp er høy. Barn som mottok spesialpedagogisk hjelp, etter vedtak i 2022, utgjorde 9 759 barn. Av disse var 6 933 gutter og 2 826 jenter. 2 474 av barna med vedtak om spesialpedagogisk hjelp, var i aldersgruppen 0-3 år (Utdanningsdirektoratet, 2023a). I tillegg opplever enkelte barn vansker på bakgrunn av fysisk funksjonsnedsettelse, somatisk sykdom eller lignende, samt foreldre med sosioøkonomiske vansker, psykisk uhelse, somatisk sykdom eller rusproblem. Alle disse barna kan på grunn av miljøet rundt dem, eller av andre årsaker, også være i utsatte livssituasjoner. På bakgrunn av dette trenger mange barn derfor særlig støtte i sin sosioemosjonelle utvikling, samt å være en del av et barnehagemiljø som legger til rette for en positiv utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter.

1.2 Barn i utsatte livssituasjoner

I denne studien har jeg tatt et valg om å benytte betegnelsen «barn i utsatte livssituasjoner». Gjennom studiens forskningsprosess ble jeg gjort oppmerksom på den varierte bruken av betegnelser og beskrivelser for barn i utfordrende situasjoner. Jeg ønsker derfor å gjøre rede for mitt valg av begrep og hvilken begrepsforståelse som ligger til grunn i denne studien.

I faglitteraturen benyttes beskrivelser som «sårbare barn», «utsatte barn», «barn som utfordrer» eller «barn med atferdsvansker». Under koronapandemien ble det rettet stor oppmerksomhet mot «de sårbare barna». Som følge av dette vokste også diskusjonen om bruken av «sårbare barn» som begrep. Midthassel et al. (2011) forklarer at barns sårbarhet skyldes en kombinasjon av biologiske, psykologiske og sosiologiske forhold. I et debattinnlegg løftet Kvaran (2020) frem at ved bruk av begrepet «sårbare barn», knytter man sårbarheten til en medfødt egenskap og subjektiv karakteristikk ved barnets væremåte og personlighet, i motsetning til å se dem som barn i familier i alvorlige og utsatte livssituasjoner, der det er summen av flere forhold og faktorer som har betydning.

Begrepet sårbarhet kan bidra til stereotypisering og stigmatisering av grupper av individer (Solbakk, 2014). Barn i utsatte livssituasjoner er ikke en entydig eller avgrensbar gruppe, men kjennetegnes som barn med større behov for støtte, hjelp og tjenester enn barn flest. Barn i utsatte livssituasjoner deltar på og påvirkes av de samme sosiale og digitale arenaene som sine jevnaldrende. For å forebygge utenforskap er det dermed viktig å ha kunnskap om rammebetingelsene i barnas liv. Dette innebærer ikke bare familien, men også barnehagen, lokalsamfunnet og fritidsarenaer. Det er altså nødvendig å forstå hvordan barnets rammebetingelser forsterker eller kompenserer barnets utsatte livssituasjon for å kunne hjelpe. Ved forebygging av barns utsatte livssituasjon er man altså avhengig av å vite noe om de individuelle faktorene som påvirker hvordan miljøet responderer på barnet, samt hvordan barnet påvirkes av konteksten de lever i (BarnUnge21, 2021). På bakgrunn av dette går BarnUnge21 (2021) bort i fra begreper som risikoutsatte, sårbare eller utsatte barn og ønsker ikke å definere utsatthet som et kjennetegn ved barna og deres familier.

Enkelte av disse betegnelseene kan også oppleves som negativt ladde ord eller gi assosiasjoner til svakhet. «De sårbare barna» er barn som håndterer livet til tross for utfordringer, omsorgssvikt, lese- og skrivevansker osv. På mange måter er dette barn som håndterer mye mer enn de barna som vokser opp under trygge forhold, og kan like gjerne omtales som «sterke barn».-Begrepet sårbarhet retter likevel et tydelig og nødvendig søkelys på barn som har behov for mer tilrettelegging og hjelp enn de barna som har en trygg base (Lund, 2015). Ved å benytte betegnelsen «barn i utsatte livssituasjoner» i denne studien, går jeg bort i fra begreper som i større grad er innarbeidet i faglitteratur og det norske talemålet. Dersom denne studien søkes opp av andre, kan det forekomme tolkninger om at studien ikke omhandler «sårbare barn», eller at faglitteraturen er knyttet til noe annet. Likevel ønsker jeg å løfte frem begrepet «barn i utsatte livssituasjoner», for å synliggjøre at sårbarheten ikke er et iboende trekk ved barnet eller at barnet kan tillegges ansvar for sin situasjon. Det er summen av flere faktorer og forhold, både i og rundt barnet, som har betydning for barnets livssituasjon. Ved at vi mennesker benytter ulike begreper, kan vi også se og forstå fenomener på ulik måte.

Betegnelsen «barn i utsatte livssituasjoner» samsvarer med den forståelsen jeg velger å skrive fram i denne studien. Barn som faller inn under de andre beskrivelsene i faglitteraturen inkluderes likevel i min studie, men omtales videre som «barn i utsatte livssituasjoner».

1.3 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å få innsikt i et spesialpedagogisk perspektiv på hvordan barnehagen kan styrke de yngste barns sosioemosjonelle utvikling, med fokus rettet mot barn i utsatte livssituasjoner. Tidlig innsats er et sentralt mål i barnehagens rammeplan.

Barnehagen har ansvar for å bidra positivt til barns utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Stortingsmelding 5 (2022-2023) viser til behov for økt kunnskap knyttet til barn i utsatte livssituasjoner og utenforskap. Barnehagens rolle for barn i utsatte livssituasjoner, samt barns sosioemosjonelle utvikling er også prioritert i andre nasjonale policydokumenter og det norske lovverk (Barnehageloven, 2005, § 31, 41; Meld. St. 6 (2019-2020); Meld. St. 24 (2012-2013)). Barnehagen er det første trinn i et helhetlig utdanningsløp, og det er derfor nyttig at barnehagen har kunnskap om barn i utsatte livssituasjoner og sosioemosjonell utvikling, for å kunne utføre tidlig innsats som kan forebygge at barn får et livsløp preget av utenforskap. På bakgrunn av dette har denne studien til hensikt å belyse følgende problemstilling:

På hvilken måte kan barnehagen styrke de yngste barnas (0-3 år) sosioemosjonelle utvikling? Hvordan kan barnehagen gjøre dette på en måte som tar hensyn til behovene til barn i utsatte livssituasjoner?

1.4 Avgrensning av oppgaven

For å begrense studiens omfang, fokuserer jeg i denne studien på barn i alderen 0-3 år. Avgrensningen har gjort det mulig å gå i dybden på de yngste barnas sosioemosjonelle utvikling i barnehagen. Faglitteratur viser til at sosioemosjonell utvikling står sentralt i barnets første leveår (Drugli, 2014). Denne utviklingen skjer raskt og legger også et fundament for barnets senere utvikling (Bøe, 2015; Drugli, 2014).

1.5 Oppgavens oppbygging og struktur

Studiens innhold er delt inn i seks kapitler. Som allerede gjort rede for, tar første kapittel for seg studiens innledning. Innledning belyser studiens aktualisering, diskusjon av begrepet «barn i utsatte livssituasjoner», studiens formål og problemstilling, samt studiens avgrensning. Andre kapittel gjør rede for tidligere forskning som er relevant for studien, og presenterer relevant faglitteratur for å belyse studiens problemstilling. Dette innebærer i hovedsak teori og forskning knyttet til barn i utsatte livssituasjoner, barns sosioemosjonelle utvikling, barnehagens arbeid, samarbeid til barnets beste og kompetanseheving. Kapittel tre beskriver studiens metodiske tilnærming og valgene som er tatt igjennom forskningsprosessen. Videre i kapittel fire presenteres studiens funn som synliggjør informantenes erfaringer og opplevelser om studiens problemstilling. Kapittel fem drøfter studiens empiri opp imot forskning og teori fra studiens andre kapittel. Avslutningsvis i kapittel seks oppsummeres studiens drøftinger i lys av studiens problemstilling.

2 Teori

Dette kapittelet belyser tidligere forskning som er relevant for studien. Videre presenteres relevant teori og forskning som belyser problemstillingen i sin helhet.

2.1 Tidligere forskning

Denham (2006) undersøkte barns utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter som en positiv faktor for senere skolegang. Funnene viste at barns sosioemosjonelle utvikling hadde en positiv påvirkning på barnas møte med skolen, inkludert utvikling av kognitive evner. McClelland og Morrison (2003) fant også at utvikling av sosiale ferdigheter i tidlig barndom var et viktig grunnlag for læring, samt evne til å følge instruksjoner og regler i skolen. Bagdi og Vacca (2005) sin studie viste til behov for støtte i barns sosiale- og emosjonelle velvære i tidlig barndom, både for å unngå utenforskap og for å gi gode forutsetninger til senere skolegang. Funnene viste til et sterkt behov for økt kompetanse hos fagpersonell i skole og barnehage, om hvordan man for eksempel støtter barn med emosjonelle vansker. Studien viste også til behov for tettere foreldresamarbeid og bedre samarbeid mellom tverrfaglige instanser.

Drugli og Berg-Nielsen (2019) fant at barn i alderen 1-3 år opplever god (men ikke svært god) emosjonell- og atferdsmessig støtte i barnehagen. Den emosjonelle- og atferdsmessige støtten var høyere ved færre barn per voksen på avdelingen. En meta-analyse utført av Ahnert et al. (2006), om kvaliteten på tilknytningsrelasjoner i barnehagen, fant at kun omtrent halvparten av voksen-barn-relasjonene i barnehagen var av trygge tilknytningsrelasjoner. En undersøkelse gjort av Bratterud, Sandseter og Seland (2012) viste også forskjeller i barnehageansattes varierende kvalitet i sine voksen-barn relasjoner. Gjennom observasjoner ble det observert barn som ble sett, forstått og tatt hensyn til av de ansatte. Samtidig ble det observert barn som ikke ble sett, barn som ble sett, men ikke forstått og barn som ble sett og forstått, men ikke tatt hensyn til. I tillegg ble det observert situasjoner der barn forsøkte å komme i kontakt og samspill med andre barn, men enkelte ansatte var ikke til stede for å oppmuntre og støtte i slike situasjoner.

Bjørnstad et al. (2020) fant at det var forskjeller mellom samspillsferdighetene til barnehagelærerne og assistentene på småbarnsavdelingen. Funnene viste at barnehagelærerne scoret høyere enn assistentene ved ferdigheter som samhandlingsferdigheter, spesielt knyttet til respekt for autonomi, verbal kommunikasjon og barnets sosiale, motoriske, kognitive og

kreative utvikling. Funnene viste også at barnehagelæreres utdanning fører til høyere kvalitet i interaksjoner med barna, samt kunnskap for å støtte barns utvikling. Likevel viste funnene at det var behov for økt kompetanse hos barnehagelærerne. En studie utført i Danmark støtter opp om dette og viste at en intervensjon basert på profesjonell utvikling for pedagoger, hadde positiv påvirkning på barns sosiale- og emosjonelle utvikling (Jensen et al., 2017).

2.2 Barn i utsatte livssituasjoner

Barns utsatte livssituasjon kan skyldes utfordringer knyttet til fysisk eller psykisk helse, lærevansker, språkvansker eller traumer fra tidligere opplevd krig og flukt. Det kan også handle om miljøet i barnehagen eller utfordringer i hjemmet. Utfordringer i hjemmet innebærer fattigdom, vanskelig bosituasjon, syke foreldre, rus eller alkoholisert hjem, vold og omsorgssvikt (Meld. St. 6 (2019-2020); NOU 2009: 22). Familiedepartementet definerer utsatte barn og unge som barn og unge som har sammensatte vansker og utfordringer, og som vil ha behov for tjenester og tilbud fra minst to ulike hjelpeinstanser over tid. Dette innebærer barn med lærevansker, atferdsproblemer, psykiske vansker, fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse, rusproblematikk, barn utsatt for omsorgssvikt og/eller vold (Meld. St. 6 (2019-2020)). Familiedepartementet utelukker i denne definisjonen de barna som ikke har behov for tjenester fra minst to ulike hjelpeinstanser over tid.

Samfunnet kan være lite til rettelagt barnets behov, og derfor ha innvirkning på barnets livssituasjon. Gapet mellom barnets forutsetninger og samfunnets krav kan utgjøre begrensninger og utfordringer for barnet. Dersom samfunnet ikke tilpasser seg individet, skapes det begrensninger (Lie, 1989). Politiske avgjørelser vil også spille en rolle for barnets livssituasjon, som familiepolitikk, barnehagepolitikk og velferdspolitik. Nordahl (2018) viser til at barn med særskilte behov for tilrettelegging, og som ikke får et pedagogisk tilbud av kvalitet, står i fare for å stå utenfor fellesskapet senere i livet. Disse barna risikerer at deres fulle potensiale for læring og utvikling ikke blir realisert. Han skriver videre at dette kan noe gi følger for barnas aktive deltagelse i senere arbeids- og samfunnsniv.

2.2.1 Arv og miljø

Barns utsatte livssituasjoner vil påvirke barn ulikt. Noen barn rammes også hardere enn andre, selv om risikonivået er identisk. En årsak til dette skyldes miljøet barnet lever i og genetiske ulikheter (Borge, 2003). Arv og miljø kan begrunne barns ulike møte med aggresjon,

tilfredshet og tillit, ulik grad av sosial kompetanse og ulike opplevelser av mestring. Dette er faktorer som er med på å definere et barns «robusthet» (Midthassel et al., 2011). Dette viser til at barn kan eksponeres for den samme utsatte livssituasjonen, men håndterer den på ulik måte. Hernes og Larsen (2014) støtter også opp om dette og forklarer at barns utvikling både påvirkes av gener og miljø. Videre skriver de at det er nødvendig at personer som arbeider med omsorg og opplæring av barn, må ha god kunnskap om barnets «typiske» utviklingssekvens og hvordan miljøet påvirker barnets utvikling. På denne måten har den ansatte i barnehagen mulighet til å analysere og tilrettelegge et miljø som vil fremme en god utvikling og læring hos små barn. Den voksnes kunnskap og bruk av kunnskap i miljøet, vil med andre ord kunne utgjøre en vesentlig forskjell for hvert enkelt barn. Denne kunnskapen vil i tillegg kunne avdekke eventuelle vansker eller senere utviklingsforløp hos enkeltbarn (Hernes & Larsen, 2014).

2.2.2 Resiliens

Resiliens handler om de barn som klarer seg, og som har en positiv utvikling, på tross av negative omstendigheter, utsatte livssituasjoner og vanskelige forhold (Gunnestad, 2014). Barn kan oppleve lignende omfang og alvorlighetsgrad av utfordringer, men håndterer utfordringen på ulike måter, og får derfor ulikt utfall (Rutter, 2012, i Gunnestad, 2014). Resiliens innebærer med andre ord de prosessene som gjør at barnets utvikling utgjør et tilfredsstillende resultat, til tross for at barnets erfaringer innebærer risikofaktorer for å utvikle vansker (Rutter, 2000, i Gunnestad, 2014). Resiliens er til stede når barn viser bedre fungering sammenlignet med andre barn, på tross av at de har erfart den samme risikosituasjonen (Rutter, 2013, i Gunnestad, 2014). Tradisjonelt sett har spesialpedagogisk forskning fokusert på risikofaktorer hos barn og hva en kan gjøre for å rette opp i barnets mangler. Resiliensforskning fokuserer derimot på barnas ressurser, omgivelser, mestring og sterke sider som utgangspunkt for å hjelpe barnet (Gunnestad, 2014).

2.2.3 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

Risikofaktorer omhandler forhold som kan øke sannsynligheten for at barn kan utvikle psykiske- og/eller sosiale vansker. Det innebærer genetiske, biologiske og mentale, faktorer som psykisk utviklingshemming, ADHD, autisme, angst og psykiske lidelser. Det kan også skyldes miljømessige og sosiale faktorer som vansker med å etablere vennskap, mobbing, brudd i nære relasjoner, omsorgssvikt eller seksuelle overgrep. Et uheldig miljø i barnehagen,

som er forårsaket av dårlig foreldresamarbeid eller ansatte med lite varme overfor barna, anses også som risikofaktorer (Kvello, 2015). Nordahl (2018) forklarer at variasjonene i kvaliteten i norske barnehager er for stor, og at barn med behov for særskilt tilrettelegging, er særlig utsatt i barnehager med lavere kvalitet. Dette viser at barnehager med god kvalitet kan fungere som en beskyttelsesfaktor. Beskyttelsesfaktorer innebærer forhold som demper faren for utvikling av vansker når barnet allerede er rammet av risikofaktorer. Beskyttelsesfaktorer kan være at barnet har aldersadekvat eller bedre fungering, som språk- og kognitive ferdigheter. Det kan også være godt etablerte relasjoner og vennskap, sosialt fellesskap, fritidsinteresser og mestringsopplevelser. At barnet trives i barnehagen, innordner seg barnehagens rutiner og blir inkludert i barnehagegruppen anses også som beskyttelsesfaktorer. Beskyttelsesfaktorer kan også være at barnets omsorgsgivere utøver trygg omsorg, godt foreldresamarbeid i barnehagen og at barnet har jevnlig tilgang på trygge voksne som har tid, omsorgskompetanse og viser positive emosjoner overfor barnet (Kvello, 2015).

Gunnestad (2014) viser til tre hovedgrupper for beskyttende faktorer. Den første er nettverksfaktorer eller sosial støtte. Sosial støtte kan være familie, gode venner og naboer, frivillige organisasjoner eller profesjonelle nettverk, som en barnehagelærer. Det legges spesiell vekt på barnets behov for minst en trygg tilknytning, at barnet føler seg godtatt og elsket, at det betyr noe og hører sammen med noen (Ainsworth et al., 2015; Bowlby, 1988; Drugli, 2014; Pianta, 1999). Den andre hovedgruppen av beskyttende faktorer innebærer egenskaper og ferdigheter hos barnet. Dette innebærer i hovedsak medfødte egenskaper som intelligens, temperament, fysisk robusthet og humor, samt sosiale ferdigheter, som å vente på tur, dele, be om hjelp, be om unnskyldning og vise vennlighet (Gunnestad, 2014; Werner & Smith, 1992). Den andre hovedgruppen viser også at barn som har opplevd vanskeligheter eller utfordrende situasjoner, men klar å finne løsninger, skaper en positiv selvfølelse og forventning om å håndtere lignende situasjoner senere. Håndtering av tidligere utfordrende opplevelser kan derfor også opptre som en beskyttende faktor (Rutter, 2000, i Gunnestad, 2014). Den siste hovedgruppen av beskyttelsesfaktorer omhandler faktorer som går på eksistensiell og kulturell støtte, og innebærer meninger, verdier og tro. Gunnestad (2014) viser også til Antonovsky (2000) om evnen til å se og møte verden som forståelig, håndterbar og meningsfull. Gunnestad og Thawala (2011) sin studie viser at tro også fungerer som en beskyttelsesfaktor. Tro viser seg å gi en person mening med livet, håp og noe å leve for. Verdier kan også virke beskyttende. Gunnestad (2014) skriver at verdien om at «det du vil at

andre skal gjøre mot deg, skal også du gjøre mot dem» er en beskyttende faktor for å etablere positive miljøer og vennskap.

2.3 Sosioemosjonell utvikling

Sosioemosjonell utvikling omhandler både utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter. Befring (2016) forklarer at sosiale ferdigheter innebærer kompetanse til samhandling, samt sensitivitet til det som skjer i fellesskap med andre mennesker. Han forklarer videre at det handler om å få en forståelse av sosiale spilleregler for samspill med andre. Barnehagens rammeplan forklarer at sosial kompetanse er en forutsetning for å kunne fungere godt sammen med andre barn og voksne. I likhet med Befring (2016) viser rammeplanen til at sosial kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Ogden (2015, s. 228) innebærer sosial kompetanse «å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulige å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner». I tillegg forklarer Ogden (2015) at sosial kompetanse fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring, sosial aksept og personlige vennskap. Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2018) beskriver også sosial kompetanse som sentralt for at enkeltbarn skal lykkes, trives og bli verdsatt som venn.

Rye (2007) forklarer at emosjonell utvikling handler om å utvikle forutsetninger for å kunne oppleve og gi uttrykk for følelseslivets ulike kvaliteter. Befring (2016) beskriver at det å mestre følelseslivet, handler om å ha en rimelig kontroll på egne impulser og følelsesuttrykk. Barnet lærer og utvikler aldersadekvate og sosialt aksepterte måter å uttrykke glede, entusiasme, begeistring, bekymring, sorg og sinne på. Den emosjonelle utviklingen innebærer en trygg følelsesmessig tilknytning til andre, evne til å gi uttrykk for kjærlighet og evne til å mestre krevende følelsesmessige påkjenninger (Rye, 2007). Drugli (2014) forklarer at for de yngste barna i barnehagen, er personalets omsorgsevne særlig viktig ettersom at barna trenger at voksne umiddelbart og hensiktsmessig reagerer på barnets signaler, det trenger å bli forstått og ivaretatt. Denham et al. (2003) belyser at barnets emosjonelle kompetanse påvirkes av barnets samspill med andre barn og voksne. Gjennom samspill med nære omsorgspersoner, som er emosjonelt tilgjengelige for barnet, kan man bidra til at barnet blir kjent med sine egne følelser ved at omsorgspersonen tolker og forholde seg til barnets følelser og følelsesuttrykk (Drugli, 2014).

Sosioemosjonell utvikling forekommer gjennom at barnet får oppleve, håndtere og uttrykke et bredt spekteret av positive og negative følelser, utvikle nære, tilfredsstillende relasjoner til andre barn og voksne og aktivt utforske miljø og lære (Cohen et al., 2005). Med andre ord lærer barnet et bredt spekter av sosiale ferdigheter og emosjonelle uttrykksmåter (Papadopoulou et al., 2014). Forskning viser at barns sosioemosjonelle utvikling påvirker egenskaper og forutsetninger for å skape positive interaksjoner med andre (McClelland & Morrison, 2003; McClelland et al., 2000). En uhensiktsmessig utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter hos barn, kan føre til sosiale tilpasningsvansker som avvising av jevnaldrende, samt atferdsproblemer (Eisenberg et al., 2005). Barnets sosioemosjonelle utvikling har også vist å ha påvirkning på barnets læring og utvikling, noe som inkluderer ferdigheter som planlegging og problemløsning (Landy, 2009; Ştefan & Miclea, 2010), følelsesuttrykk og følelsesregulering (Denham, 2006, 2007) og sosiale ferdigheter som i lek og vennskap med jevnaldrende (Cutting & Dunn, 2006; Howe et al., 2002).

Barnets sosioemosjonell utviklingen har betydning for barnets helse og trivsel, og er en viktig faktor for å lykkes i senere skolegang og arbeidsliv (Bøe, 2015). Forskning viser også at sosioemosjonell utvikling er knyttet til barns selvregulering og toleranse (Eisenberg et al., 2002). Barnet utvikler psykososial selvinnsikt, empati, evne til å reflektere over egen væremåte og sette seg inn i andres situasjon. Dette fører til at barnet skaper gode forutsetninger for kommunikasjon, utvikling, evne til å bygge varige og gode relasjoner med venner og familie, men også for senere møte med skolen (Befring & Uthus, 2019; Cohen et al., 2005; Pontoppian et al., 2017). Utdanningsdirektoratet (2016) skriver i en artikkel at den emosjonelle utviklingen, som er spesielt viktig i barnets første leveår, danner grunnlaget for den sosiale og kognitive utviklingen hos elever i skolen. I tillegg viser artikkelen til at det er nær sammenheng mellom emosjonell, sosial og faglig utvikling.

2.3.1 Sosioemosjonell utvikling i barnehagen

Utvikling av sosioemosjonell kompetanse i barnehage skjer gjennom interaksjoner med andre barn og personalet i barnehagehverdagens uformelle og formelle aktiviteter (Lamer, 1997) Personalet i barnehagen fungerer som et støttende stillas i barnas utviklingsprosesser. Gjennom ekstra støtte og hjelp fra barnehagen, vil barna mestre mer enn de får til alene (Vygotsky & Cole, 1978). Kvello (2015) viser til seks dimensjoner i utviklingsstøtte av barns emosjonelle kompetanse og emosjonsregulering; 1) omsorgspersonen oppdager barnets

emosjoner, 2) omsorgspersonen forstår barnets emosjoner, og 3) aksepterer eller forholder seg til dem. 4) omsorgspersonen benevner barnets emosjoner, 5) omsorgspersonen setter ord på barnet dets emosjoner og (6) hjelper barnet med å regulere emosjonene. Barn vil lettere mestre å inngå i positive og sosiale relasjoner med voksne og jevnaldrende, dersom deres egne opplevelser av trygghet dekkes i samspill med sine omsorgspersoner (Bowlby, 2007). På bakgrunn av dette skriver Utdanningsdirektoratet (2016) at barn som er emosjonelt trygge vil lettere kunne flytte energien sin over på utforskning og læring. Det er altså en nær sammenheng mellom emosjonell, sosial og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016). Drugli (2014) belyser at for de yngste barna i barnehagen er det viktig at den emosjonelle tryggheten deres er på plass, samt at de sosiale utfordringene blir regulert ut ifra barnets utviklingsnivå. På bakgrunn av dette forklarer hun at måten personalet regulerer samspillet i barnegruppen, og gir støtter barna ved behov, vil ha stor betydning for barnas sosiale utvikling.

2.3.2 Trygge relasjoner til personalet i barnehagen

Personalet i barnehagen får en unik mulighet til å etablere gode relasjoner når de yngste barna starter i barnehagen (Drugli, 2014). At barnet opplever å ha trygge og gode relasjoner med voksne gjennom barndommen, er avgjørende for deres utvikling, sosialisering og vekst (Pianta, 1999). Gode relasjoner med trygge, betydningsfulle voksne, er et positivt bidrag til at barnet former og skaper en oppfatning av seg selv, andre og miljøet rundt (Drugli, 2014). Nære relasjoner med tillitsfulle voksne er også spesielt viktig for sosial- og emosjonell utvikling, og legger grunnlag for senere utvikling og læring (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001). Drugli (2018) forklarer også at barns møte med sensitive voksne, er sentralt for deres sosioemosjonelle utvikling, emosjonsregulering og tilknytning.

Drugli (2014) legger vekt på at små barn trenger trygge tilknytningsrelasjoner, både i hjemmet og i barnehagen. Det er avgjørende at barnet betrakte den voksne i barnehagen som en stabil og pålitelig omsorgsperson. På denne måten vil omsorgspersonen fungere som utviklingsfremmende og bidra til emosjonell vekst hos barnet (Abrahamsen, 1997; Pianta, 1999). Når omsorgspersonen er sensitive for barnets emosjonelle signaler, som gråt, smil eller vokalisering, vil barnet kunne utvikle grunnleggende trygghet (Smith & Ulvund, 1999). Sensitivitet handler altså om å fange opp barnets signaler, tolke signalene og gi en hensiktsmessig respons (Drugli, 2014). Personalet må rette oppmerksomhet mot barnet, og

søke forståelse og nysgjerrighet mot hva barnet vil formidle. Dette avhenger av at personalet ser barnet som en unik, autonom person og har respekt for barnets egenart. I tillegg må den voksne fange opp nyanser i barnets fungering og uttrykk og evne å se barnet slik det er (Drugli, 2014).

Barn som ikke har en trygg tilknytning til sine omsorgspersoner, er verken vant med å ha en trygg base eller tilgang på voksne som er til stede på barnets premisser (Drugli, 2014). For barn som ikke opplever en trygg tilknytning til sine nærmeste omsorgspersoner, for eksempel på grunn av omsorgssvikt, syke foreldre eller rusmisbruk i hjemmet, vil barnehagen og andre profesjonelle nettverk spille en viktig rolle for barnet (Gunnestad, 2014). I følge Drugli (2014) vil barn som ikke har en trygg tilknytning sannsynligvis unngå å søke nærhet til personalet i barnehagen, når det egentlig har behov for trøst eller støtte. Dersom barnet er vant med å bli avvist, kan barnet oppføre seg på en slik måte at personalet ikke opplever at barnet har behov for nærhet. Drugli (2014) forklarer videre at det ikke er sikkert at barnet reagerer positivt på barnehagepersonalets forsøk på å bygge relasjon eller forsøkt på å etablere nærhet. En slik situasjon vil være ukjent for barnet og barnet vet ikke hvordan det skal opptre. Videre forklarer hun at personalet kan trekke seg unna på bakgrunn av opplevelsen av at barnet ikke har behov for nærhet. Dette er likevel det motsatte av hva barnet trenger.

Når barn i barnehagen trekker seg unna nærhet til personalet, på bakgrunn av utrygg tilknytning til sine nærmeste omsorgspersoner, er det viktig at personalet er bevisste på at alle barn trenger nærhet, men det vil kunne kreve hardt arbeid over tid (Drugli, 2014). Roland (2021) viser til at hyppige interaksjoner over tid, er det som gir best forutsetning for å bygge relasjon. Når de yngste barna starter i barnehagen, er det viktig at personalet tar utgangspunkt i at de må jobbe for å etablere nære og positive relasjoner til alle barna (Drugli, 2014). Juul og Jensen (2003) forklarer at samspillet mellom barn og voksne utelukkende er den voksnes ansvar, både kvaliteten på relasjonen og relasjonens konsekvenser. For noen barn vil det kreve tid, fordi enkelte barn da må lære en form for samspill de ikke har opplevd før eller behersker (Drugli, 2014). Howes og Ritchie (1998) forklarer at barn med utrygg tilknytning kan oppleve trygg tilknytning i barnehagen dersom personalet bevisst arbeider for å skape og opprettholde trygg tilknytning over tid. Dette vil kunne kreve stor personlig innsats og utholdenhet fra personalets side (Drugli, 2014).

2.3.3 Lek og vennskap i barnehagen

Rammeplanen legger vekt på å anerkjenne lekens egenverdi, samt at den skal ha en sentral plass i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lek kan forklares som en aktivitet som involverer hele barnet og fungerer som et kommunikasjonsmiddel mellom barnet og omgivelsene. Leken fungerer også som en arena der barnet utvikler sin forståelse av den ytre objektive og sosiale verden (Hoven & Mørland, 2014). Gjennom leken utvikler barna sin fantasi og lærer og håndterer både stress og vanskelige temaer (Russ & Niec, 2011, i Hernes & Larsen, 2014). Hoven & Mørland (2014) forklarer at lek stimulerer og utvikler alle sider ved barnet, samt at det er en integrerende og nødvendig funksjon for barnets personlighet. De beskriver leken som en viktig kilde til mestring og perspektivtaking, og som gir mulighet til å uttrykke følelser og løse problemer. Barnehagen skal ivareta barnets behov for lek og sørge for at alle barna får mulighet til å oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom leken (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Hoven og Mørland (2014) forklarer at fra tidlig alder, er leken et av barnas viktigste verktøy for å uttrykke seg. De beskriver leken som en kilde til indre subjektive følelser og erkjennelser. Gjennom leken prøver barna ut egne følelsesuttrykk og tidligere opplevelser, som formes til ny innsikt og uttrykk. Barna bygger også modeller av omgivelsene rundt seg gjennom leken, og jo mer barna leker, desto mer allsidige og kreative blir modellene. På denne måten skaper barna erfaringer som blir til ny kunnskap, følelser, handlinger og ferdigheter om barnets selv og barnets omgivelser (Hoven & Mørland, 2014). Vygotsky (1933) presiserer også at leken er barnets viktigste kilde til utvikling av tanke, vilje og følelser. Lek og samspill med jevnaldrende bidrar positivt for barns trivsel i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Ytterhus, 2002). Rammeplanen presiserer at alle barn skal oppleve å være betydningsfulle for fellesskapet i barnehagen, samt å bli inkludert i positivt samspill med andre barn og voksne. Det er barnehagens ansvar å legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap for barna (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barn som ikke har lært alle de sosiale lekekodene som resten av barnegruppa, kan stå i fare for å stå utenfor og bli ekskludert (Løge, 2011). Barn som blir ekskludert fra lek, får heller ikke anledning til å forbedre lekeferdighetene sine. Dette blir som en ond sirkel, der barnet blir ekskludert og heller ikke får mulighet til å lære lekekodene for så å bli inkludert (Öhman et al., 2020). Et tilpasset og likeverdig barnehagetilbud tar hensyn til at barn er forskjellige og at barnegruppen representerer et bredt mangfold (Sjøvik, 2014). Personalet i barnehagen skal bidra til at alle

får være med i lek og støtte de barna som tar initiativ til samspill. I tillegg skal personalet støtte barna i å ta andres perspektiv, se saker fra ulike synsvinkler og hjelpe barn til å reflektere over egne og andres følelser, opplevelser og meninger. Personalet skal også forebygge, stoppe og ha oppfølging av saker som inkluderer diskriminering, utestenging, mobbing, krenkelser og uheldige samspillsmønstre (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Hoven og Morland (2014) forklarer at i hvilken grad personalet i barnedagen skal være aktivt deltagende eller tilbakeholden i barnas lek, er omdiskutert. Løkken (2002) forklarer at små barn er kompetente i samspill med hverandre og at voksne må vise respekt for dette. Den sensitive voksne vil vite når man skal trekke seg tilbake og la barna leke seg imellom. Likevel må den voksne være tilgjengelig for barna ved behov. Drugli (2014) presiserer at personalet i barnehagen må ha kunnskap og kompetanse om hva som særpreger sosiale relasjoner mellom små barn, slik at barnas lek blir respektert på deres premisser. Kvaliteten på barns lek er i stor grad avhengig av personalets holdninger og kompetanse på lek (Hoven & Mørland, 2014). For de barna, som av ulike grunner ikke inkluderes eller har vansker med å komme inn i leken, ligger ansvaret hos personalet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2018).

2.4 Tilrettelegging av allmennpedagogisk tilbud i barnehagen

Barnehagen skal tilrettelegger for alle barn. Dette skal omfatte både allmenpedagogisk og spesialpedagogisk arbeid, og legge vekt på å planlegge og tilrettelegge tiltak ut ifra det enkelte barns behov og forutsetning (Hoven & Mørland, 2014). Gjennom rammeplanen skal barnehagen tilrettelegge slik at allmennpedagogiske tilbudet tilfredsstillende barn som trenger ekstra støtte. Det allmenpedagogiske tilbudet skal tilrettelegges etter barnas behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagen i Norge skal forebygge de tilfellene der barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø. Dette skal gjøres ved å kontinuerlig arbeide for å fremme helse, trivsel, lek og læring hos barna (Barnehageloven, 2005, § 41). For de barna som trenger ekstra støtte, skal barnehagen sørge for at barnet det gjelder, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. I tillegg skal barnehagen vurdere tilretteleggingen underveis, og justere den i tråd med barnets behov og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsdepartementet (2018) forklarer dersom personalet i barnehagen arbeider konsekvent etter en felles forståelse, vil barnas barnehagehverdag oppleves som forutsigbar, oversiktlig og gjennom det også trygg.

2.4.1 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Dersom barnets behov ikke kan dekkes innenfor det allmenpedagogiske tilbudet, skal foreldrene informeres om retten til sakkyndig vurdering for behov om spesialpedagogisk hjelp. En sakkyndig vurdering gis av Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT). Barn som har spesialpedagogisk hjelp skal likevel inkluderes i barnehagegruppen og i det allmenpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Etter barnehageloven § 31 (2005) har barn rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlig behov for det. Spesialpedagogisk hjelp skal gi tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring. Dette gjelder for eksempel språklig og sosiale ferdigheter (Barnehageloven, 2005, § 31). Barn med nedsatt funksjonsevne har rett til egnet tilrettelagt barnehagetilbud (Barnehageloven, 2005, § 37). Dersom et barn har behov for tegnspråk, enten barnet har tegnspråk som førstespråk eller en sakkyndig vurdering som tilsier behov for det, har barnet rett til slik opplæring (Barnehageloven, 2005, § 38). Barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale, og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få tilrettelegging og opplæring i bruk av passende kommunikasjonsformer og nødvendige hjelpemidler i barnehagen (Barnehageloven, 2005, § 39). Det er barnehagens ansvar å sørge for at de barna som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Barnehagen skal vurdere og justere tilretteleggingen underveis i tråd med barnets behov og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Barns utsatte livssituasjon kan føre til utfordringer knyttet til barns læring og utvikling, og for samhandling i møte med andre barn og voksne i barnehagen. På bakgrunn av dette vil barna kunne ha behov for ekstra støtte og oppfølging, i korte eller lengre perioder (Meld. St. 6 (2019-2020)). Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, blir inkludert i barnehagegruppen, i det allmenpedagogiske tilbudet. Barnehagen skal tilrettelegge for sosial deltakelse, slik at barna kan delta ut ifra egne behov og forutsetninger. Noen barn kan ha behov for at personalet tidlig arbeider målrettet og systematisk med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap, over korte eller lengre perioder. Dette er spesielt viktig ettersom barnehagens viktigste sosialiseringarena er leken (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.5 Samarbeid til barnets beste

Barnehagen skal samarbeide med barnets foreldre for å ivareta barnets behov (Barnehageloven, 2005, § 1). Barnehagen skal også samarbeide med PPT og andre instanser ved behov (Barnehageloven, 2005, § 32; Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg skal barnehagen legge til rette for barnets medvirkning (Barnehageloven, 2005, § 3; Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette utdypes videre under.

2.5.1 Foreldresamarbeid

Glaser (2018) skriver at noe av det viktigste man gjør som pedagog, er å samarbeide med barnets foreldre og foresatte. Hoven og Mørland (2014) forklarer også at barnehagens viktigste samarbeidspartnere, er barnets foreldre og familie. Ifølge Hernes og Larsen (2014) er dette samarbeide sentralt for alle barn, men enda viktigere i perioder der det er bekymring for barnets utvikling eller fungering. Et tillitsfullt samarbeid mellom barnehagen og hjemmet, anses som viktig for barnets utvikling. Ettersom barnet tilbringer store deler av hverdagen i barnehagen, vil barnets hjem, sammen med barnehagen, utgjøre helteten i barnets liv (Drugli & Nordahl, 2016; Glaser, 2018). Moe og Valseth (2014) presiserer at det er barnehagens ansvar å gjøre foreldrene delaktige i barnehagetilbudet, samt å etablere tillit bygd på felles interesse og ønske om barnets beste. I barnehageloven § 1 (2005) står det at barnehagen, i samarbeid og forståelse med hjemmet, skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for utvikling. Foreldre og barnehagen har et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling, og skal alltid ha barnets beste som mål (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samarbeidet med barnets foreldre bør bygge på gjensidig respekt mellom begge parter (Hernes & Larsen, 2014). Rammepåplanen viser til at barnehagen har ansvar for å vise respekt for familiers ulikhet, samt respektere at hovedansvaret for barnets oppdragelse ligger hos foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samarbeidet avhenger av åpenhet og gjensidig tillit, et felles ansvar for barnets utvikling og ansvar for trygge rammer (Hernes & Larsen, 2014). Dersom barnehagen anser at et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp, må det innhentes samtykke av barnets foreldre før PPT kan utføre en sakkyndig vurdering. I tillegg skal det eventuelle tilbudet om spesialpedagogisk hjelp, så langt det er mulig, utformes i samarbeid med barnets foreldre. Det skal også legges stor vekt på foreldrenes syn på barnets behov (Barnehageloven, § 32, 2005).

2.5.2 Tverrfaglig samarbeid

Barn i utsatte livssituasjoner kan ha behov for ekstra støtte og oppfølging. Ofte er utfordringene sammensatte, og krever derfor ekstra tilrettelegging og tidlig, samordnet innsats fra ulike sektorer (Meld. St. 6 (2019-2020)). Barnehageloven § 2b (2005) viser til at barnehagen, sammen med PPT, også skal samarbeide med andre tjenester dersom det er nødvendig, for å gi barnet et helhetlig og samordnet tjenestetilbud. Manglende samarbeid kan føre til glipp av viktig og nødvendig informasjonen, og kan resultere i at barna ikke får den hjelpen de trenger i tide eller i det hele tatt. Et godt tverrfaglig samarbeid er en viktig forutsetning for å skape et miljø for inkludering, opplevelse av fellesskap og mestring, og for å forebygge at problemer utvikler seg (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Stortingsmelding 6 (2019-2020) fremhever at et godt tverrfaglig samarbeid innebærer at barnas utfordringer og behov for hjelp tidlig fanges opp, og at barnet får hjelp uavhengig av utfordring og behov. Dette kan for eksempel være i forbindelse med lærevansker, psykisk eller fysisk helse eller familiesituasjon. Målet med tidlig innsats er å forebygge utfordringer og vansker hos barn (Befring et al., 2019). Ved tidlig innsats sørger man for hjelp og støtte på et tidlig tidspunkt i barnets liv, oppdager og avdekker vansker hos barn, for så å raskt sette inn tiltak (Lyngseth & Mørland, 2022). Befring (2016, s. 137) forklarer tidlig innsats som «å motvirke en uheldig utvikling i tidlig alder».

2.5.3 Barnets medvirkning

Barnehagen skal ivareta barns rett til medvirkning. Barnehagen skal legge til rette for og oppmuntre barna til medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Medvirkning innebærer at barn får mulighet og oppfordring til å uttrykke egne ønsker, idéer og følelser, og erfare at de blir lyttet til. Det er viktig for at barn skal føle seg verdsatt, at de er viktige og betyr noe i fellesskapet. Medvirkning gir barn mulighet til å framstå som individer, ytre seg og komme med egne bidrag i det miljøet de er i. Når barna får erfare at de er en del av et fellesskap, hvor stemmen deres er viktig, lærer de også at det er mange stemmer som utgjør fellesskapet. Barna lærer og ytre egne meninger, samtidig å tilpasse seg fellesskapet de er en del av (Kristiansen, 2019). Rammeplanen legger vekt på at barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer, og tilrettelegge for medvirkning for alle barn. Dette innebærer å legge til rette for medvirkning tilpasset barnas alder, erfaringer, kommunikasjonsferdigheter, individuelle forutsetninger og behov. Alle barn skal ha mulighet til å gi uttrykk for sine

synspunkter på egne vilkår (Barnehageloven, 2005, § 3; Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette avhenger av at barnehagen observerer og følge opp barnas ulike uttrykksformer og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.6 Behov for kompetanseheving i barnehagen

Nordahl (2018) viser til at på tross av at barnehagene skal følge rammeplanen for barnehagens innhold og arbeid, er det på tvers av barnehagene likevel stor variasjon i det pedagogiske innholdet. Pedagogisk arbeid krever at de ansatte har god kompetanse om barn, barnehagedidaktikk og at de ansatte jobber sammen i profesjonelle læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2018). Gjennom barnehageloven og rammeplan for barnehagen settes det krav og rammer for barnehagetilbudet og barnehagens kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2023). Nordahl (2018) viser til at det i 2017 var 3,1 prosent barn i norske barnehager som mottok spesialpedagogisk hjelp. I 2022 var det en stigning til 3,6 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2022). Gjennomsnitt for antall timer med spesialpedagogikk hjelp i 2021, var 15 timer per uke. Disse timene var fordelt omtrent likt mellom pedagog og assistent (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tallene viser dermed at det ble gitt en oppfølging av personale med lavere eller ingen pedagogisk kompetanse 72 937 timer hver uke. Ved god kompetanse hos de ansatte i barnehagen, vil en bidra til økt kvalitet i barnehagetilbudet (Manning et al., 2017).

3 Metode

I dette kapittelet redegjør jeg det for studiens forskningsdesign og vitenskapelige ståsted. Videre presenteres semistrukturert intervju som metode, beskrivelser av studiens utvalg og rekruttering, gjennomføring av intervju, bearbeiding av datamaterialet og analyseprosessen. Avslutningsvis redegjør jeg for studiens reliabilitet og validitet, forskningsetikk, samt min forforståelse og forskerrolle.

3.1 Hermeneutikk som vitenskapelig ståsted

Studien bygger på en hermeneutisk tilnærming. Mitt vitenskapelige ståsted har hatt betydning for hele forskningsprosessen og kan forklares som ett sett med briller som jeg har sett verden gjennom. Hermeneutikken legger vekt på å fortolke menneskers handlinger, gjennom å utforske en dypere forståelse av meningsinnholdet enn det som i utgangspunktet fremstår som opplagt eller åpenbart (Thagaard, 2018). Datamaterialet i denne studien må ses i sammenheng med informantenes personlige erfaringer og barnehagekonteksten de befinner seg i. Det er informantenes beskrivelser av erfaringer og opplevelser som ligger til grunn for fortolkningsprosessen i denne studien. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer også hermeneutikken som læren av fortolkning av tekster og at vi mennesker fortolker mening på bakgrunn av vår egen forforståelse. Jeg har i denne studien forsøkt å oppnå en gyldig forståelse av meningen i datamaterialet. Ettersom min forforståelse har hatt påvirkning på min fortolkning av datamaterialet, vil ikke min fortolkning være identisk til andres fortolkning av samme fenomen. Resultatet av denne studien må derfor ses i lys av den sammenhengen og kontekst jeg gjennomførte studien i og var en del av gjennom hele forskningsprosessen.

3.2 Kvalitativt forskningsdesign

Målet ved å benytte en kvalitativ metode er å søke og finne forståelse ved sosiale fenomener som studeres (Thagaard, 2018). Metoden har til hensikt å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere menneskelige erfaringer og opplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I denne studien har jeg hatt som mål å se nærmere på spesialpedagogers opplevelser og erfaringer om hvordan barnehagen kan styrke barns sosiale- og emosjonelle utvikling, samt hvordan barnehagen kan gjøre dette på en måte som også tar hensyn til barn i utsatte livssituasjoner. Ved å benytte en kvalitativ metode fikk jeg mulighet til å skape en større nærhet i relasjonen til informantene og fikk et innblikk i deres erfaringer, motiver og holdninger. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015) gir den kvalitative metoden en dypere

forståelse av det informantene formidler, og mulighet til å se sider av fenomenet fra informantenes eget perspektiv og ståsted. På bakgrunn av at studiens hensikt var få en dypere forståelse av informantenes erfaringer og opplevelser, var det fra starten av forskningsprosessen gitt at jeg skulle benytte et kvalitativt forskningsdesign som metode.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Jeg benyttet semistrukturert intervju som metode i denne studien. Valget ble gjort for å skaffe dypere innsikt i spesialpedagogers opplevelser og erfaringer fra barnehagen. Et semistrukturert intervju kan ligne en dagligdags samtale, som delvis er planlagt og strukturert. Intervjuformen har som formål å innhente beskrivelser av informantens erfaringer og opplevelser, med sikte på å fortolke meningen med fenomenene som beskrives (Kvale & Brinkmann, 2015). Et semistrukturert intervju tar utgangspunkt i en intervjuguide. Ved å benytte et semistrukturert intervju fikk jeg frihet til å gå frem og tilbake i intervjuguiden, endre rekkefølge på spørsmålene og stille oppfølgingsspørsmål til interessante utsagn og informasjon som informantene fortalte (Johannessen et al., 2010). På denne måten kunne jeg søke dypere forståelse av det informantene hadde erfart og opplevd.

3.2.2 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet som et utgangspunkt for intervjuene (vedlegg 2). En intervjuguide bidrar til å skape struktur i intervjuene (Tjora, 2012) og er en plan for gjennomføring. For å utarbeide intervjuguiden startet jeg med å lese teori og forskning knyttet til studiens tematikk og problemstilling. Dette innebar teori og forskning knyttet til sosioemosjonell utvikling, tilknytningsteori, allmennpedagogikk og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, lek som utviklingsarena, foreldresamarbeid og tverrfaglig samarbeid. I tillegg undersøkte jeg teori og forskning knyttet til barn i utsatte livssituasjoner, arv og miljø, risikofaktorer og resiliens. Jeg ønsket å gjøre et grundig arbeid i forkant av intervjuene på bakgrunn av at spørsmålene ville være utgangspunktet for mitt datamateriale. Det ble viktig at jeg formulerte spørsmålene på en slik måte at informantene fikk mulighet til å reflektere og gi fylldige svar.

Intervjuguiden startet med spørsmål om informantens faglige bakgrunn. Dette inkluderte spørsmål om utdanning og arbeidserfaring. Deretter presenterte jeg en definisjon av barns sosioemosjonell utvikling (se vedlegg 2). Jeg inkluderte definisjonen for å være sikker på at informantene hadde forståelse for sosioemosjonell utvikling, før jeg gikk videre på spørsmål

knyttet til studiens problemstilling. Jeg var bevisst på at dette valget kunne bringe med seg visse ulemper. Informantene kunne låse seg til en definisjon som de kanskje selv hadde valgt å definere på en annen måte. Jeg ønsket imidlertid ikke at intervjuene skulle få karakter av «muntlig eksamen» hvor jeg ba informantene definere et fagbegrep for meg. Jeg vurderte også dette som en mulig stressende og ubehagelig opplevelse i en intervjusetting, hvor informantene kunne bli redde for å gi feil definisjon. Jeg valgte derfor ikke å spørre: «hva legger du i begrepet sosioemosjonell utvikling?» Ved utarbeiding av intervjuguiden så jeg altså fordeler og ulemper ved å spørre informantene om definisjonen av sosioemosjonell utvikling, samt fordeler og ulemper ved å legge frem definisjonen. Jeg måtte gjøre et valg mellom disse fremgangsmåtene, og valgte å legge frem definisjonen i intervjuguiden.

De første spørsmålene i hoveddelen av intervjuguiden omhandlet informantens egne erfaringer med barns sosioemosjonelle utvikling og barn i utsatte livssituasjoner. De neste spørsmålene delte jeg inn i ulike temaer med 4-5 spørsmål til hvert tema. Kategoriene var spesialpedagogiske tiltak, trygghet og inkludering, foreldresamarbeid og barns medvirkning, tverrfaglig samarbeid, kompetanseheving i barnehagen og organisasjonslæring. Dette var temaer jeg vurderte som aktuelle ved mine forberedelser i forkant av utarbeidingen av intervjuguiden. Jeg var bevisst på at det ikke var sikkert at alle temaene ville bli inkludert i den endelige studien, eller at enkelte temaer ville bli vektlagt i større grad enn andre. Til slutt planla jeg spørsmål som åpnet opp for avsluttende refleksjoner dersom informantene hadde noe å tilføye.

3.3 Utvalg

Utvalget bestod av tre informanter. Kriteriene for utvalget var at informantene måtte ha erfaring fra spesialpedagogisk arbeid med barnehagebarn i alderen 0-3 år. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju spesialpedagoger med mastergrad i spesialpedagogikk. Ettersom rekruttering av informanter ble en tidkrevende og vanskelig prosess, var dette et kriterium jeg valgte å gå bort i fra. Studien har et strategis utvalg (Thagaard, 2018). Jeg valgte informanter som hadde arbeidet med spesialpedagogikk i barnehagen, men uten å stille krav om mastergrad. Slik fikk jeg informanter som hadde egenskaper og kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til studiens problemstilling (Thagaard, 2018). Selv om jeg gikk bort i fra kriteriet om mastergrad i spesialpedagogikk, fikk jeg ved bruk av strategisk utvalg likevel

velge informanter på bakgrunn av arbeidserfaring og utdanning som jeg anså som gunstig for min studie.

Studiens utvalgsstørrelse ble vurdert i forhold til undersøkelsens analytiske mål og hva som var mulig å gjennomføre med de gitte begrensningene og betingelsene for studiens omfang (Thagaard, 2018). Antall informanter ble valgt på bakgrunn av studiens begrensede tidsperspektiv og omfang, samt muligheten til å rekruttere informanter.

3.3.1 Rekrutering

Som beskrevet over ble rekrutering av informanter en tidkrevende prosess. Jeg startet med å kontakte barnehagestyrere i nærheten, i håp om at de kunne henvise meg videre til spesialpedagoger som arbeidet i barnehagene. Jeg sendte barnehagestyrerne en e-post med en kort og presis forklaring av studiens formål. På bakgrunn av manglende respons ringte jeg senere barnehagestyrerne, men dette gav dessverre ingen resultater. Årsaken til at jeg ikke tok direkte kontakt med spesialpedagogene, var at det var vanskelig å finne deres kontaktinformasjon, samt at jeg ønsket å gå tjenestevei via leder.

Jeg ønsket å rekruttere informanter i nærheten for å kunne intervju informantene ansikt-til-ansikt. Dette tenkte jeg kunne bidra til å skape bedre kontakt og relasjon med informantene i intervjusituasjonen. I tillegg hadde jeg tidligere erfaringer med gjennomføring av intervju ved bruk av digital videosamtale, hvor jeg opplevde å gå glipp av kroppsspråk og gestikulering som kunne ha hatt betydning for informantenes formidling og min fortolkning.

Ettersom jeg ikke fikk rekruttert noen informanter ved å kontakte barnehagestyrere, valgte jeg å kontakte ledere og kontaktpersoner for spesialpedagogiske støtteenheter i andre kommuner. De fikk tilsendt en tilpasset e-post med samme informasjon som barnehagestyrerne. Enkelte av disse videresendte e-posten videre til sine kollegaer og spesialpedagoger som arbeidet i barnehager. Dette gav etter hvert resultater og jeg fikk rekruttert tre informanter. Utvidelse av søket førte likevel til at jeg måtte ta en beslutning om å intervju informanter med lang avstand, og derfor benytte meg av digital videosamtale.

Jeg vil her presentere mine informanter, informantene er gitt fiktive og kjønnsnøytrale navn:

1. Kim har mastergrad i spesialpedagogikk med fordypning i logopedi. H*n har fire års arbeidserfaring i et kommunalt spesialpedagogisk team for barnehager.
2. Noa er utdannet førskolelærer med fordypning i småbarns-pedagogikk. H*n har tidligere erfaring med spesialpedagogisk arbeid i barnehage og arbeider nå i kommunal spesialpedagogisk støtteenhet for barnehager.
3. Alex er barnehagelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk. H*n har tidligere erfaring som pedagog i barnehage og arbeider nå som leder i kommunal spesialpedagogisk støtteenhet for barnehager.

Dette synliggjør hvordan alle mine informanter hadde spesialpedagogisk erfaring fra barnehagekontekst, og til en viss grad formalkompetanse i spesialpedagogikk, selv om ikke alle fullt ut oppfylte mine opprinnelige rekrutteringskriterier for utvalget.

3.4 Forskningsetikk og etiske hensyn

Før jeg startet datainnsamlingen, sendte jeg meldeskjema for godkjenning til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Dette var for å sikre at mitt planlagte forskningsprosjekt var i tråd med personvernregelverket. I meldeskjemaet (referansenummer: 729540) presenterte jeg forskningsprosjektet mitt, samt forskningsprosjektets informasjonsskriv (vedlegg 1) og intervjuguide (vedlegg 2). Jeg ventet med datainnsamlingen til jeg fikk forskningsprosjektet godkjent (vedlegg 3).

For å gjennomføre intervju stilles det krav til å innhente samtykke til deltakelse i forskning. Samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig (NESH, 2021, pkt. 15). I forkant av intervjuene sendte jeg informasjonsskrivet (vedlegg 1) til informantene for å informere om forskningsprosjektets formål og oppbevaring av personopplysninger. Informasjonsskrivet inkluderte informasjon om deltakernes rettigheter, blant annet at det var frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Avslutningsvis inneholdt informasjonsskrivet kontaktinformasjon for eventuelle spørsmål og en samtykkeerklæring for deltagelse i studien. Informantene skrev under på samtykke til deltagelse i forkant av intervjuene.

Informasjon som kommer frem i forskningsprosessen skal behandles fortrolig og ikke videreformidles på måter som bryter avtalen i forskningsprosjektet (NESH, 2021, pkt. 21).

For å sikre at identifiserende informasjon, som kunne avsløre informantenes deltagelse, ble alle opplysninger som kunne knyttes opp til informantene anonymisert. Opplysninger knyttet til arbeidskommune og utdanningssted ble fjernet og kontaktopplysninger ble erstattet med koder som ble lagret på en adskilt liste fra øvrige data. Kontaktopplysninger blir slettet ved prosjektets slutt. Lydopptak ble tatt opp på ekstern båndopptaker, som ikke var tilknyttet noe nettverk, og slettet etter fullført transkripsjon. I forkant av intervjuene ble informantene også påminnet om deres lovpålagte taushetsplikt, slik at barnehagebarn og deres foreldre ikke skulle bli identifisert (NESH, 2021, pkt. 21). Jeg stilte kun spørsmål om pedagogisk praksis og om fullstendig anonymiserte praksisfortellinger, ikke om enkeltbarn og foreldre.

I enhver kvalitativ undersøkelse bør det tas i betraktning hvilken skade eller konsekvenser forskningsprosjektet kan forårsake for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015) (s. 107). Det er forskers ansvar å unngå at deltakere blir utsatt for skade eller urimelig belastning ved å delta (NESH, 2021, pkt. 28). Jeg var oppmerksom på at min fremtoning, mine holdninger og måten jeg stilte spørsmål til informantene, ikke skulle oppleves som ubehagelig. Det var viktig for meg å møte informantene, deres erfaringer og opplevelser med respekt og forståelse. Den samme holdningen tok jeg med meg ved bearbeiding og tolking av datamaterialet.

I forkant og underveis i forskningsprosessen reflekterte jeg rundt mulige konsekvenser ved deltagelse i studien. Jeg har vært nøye med å formulere studien slik at det er nært opp til det informantene formidler og ikke sette noen i dårlig lys.

3.5 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt intervjuguiden (vedlegg 2). I en intervjusituasjon er det viktig å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære for å få utfyllende informasjon (Thagaard, 2018). Jeg startet intervjuene med en kort introduksjon om studiens formål og intervjuets innhold. Dette var for å definere intervjusituasjonen for informantene. Ett av intervjuene ble gjennomført ved bruk av digital videosamtale og resten på informantenes arbeidsplass. Intervjuene varte mellom 45-70 minutter og ble tatt opp ved hjelp av båndopptaker.

Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden i intervjuene. Ved gjennomføring av det første intervjuet var jeg usikker på om jeg ville rekke gjennom alle de planlagte spørsmålene. Derfor hadde jeg på forhånd notert meg de spørsmålene jeg mente var viktigst å stille. Underveis i det første intervjuet merket jeg meg ett spørsmål som burde formuleres annerledes. Denne erfaringen tok jeg med meg til de neste intervjuene. Før gjennomføring av de to neste intervjuene, tok jeg en vurdering av hvordan det første intervjuet gikk. Dette gav meg innsikt i hva som kunne forbedres til de neste intervjuene og hvilke spørsmål jeg burde prioritere for å få dypere innsikt i erfaringer og opplevelser til informantene.

Ved å benytte båndopptaker får man mulighet til å sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet (Tjora, 2012, 2021). På denne måten fikk jeg være mer til stede i samtalen, vise oppmerksomhet og interesse for det informantene fortalte, stille oppfølgingsspørsmål og be om utdyping og konkretisering ved behov.

3.6 Transkribering

Etter intervjuene transkriberte jeg lydopptakene. Transkriberingen ble gjennomført fortløpende i ordrett tekstformat. Malterud (2017) forklarer at en ordrett transkribering gir best mulig gjengivelse av det informantene forteller. Jeg inkluderte alle detaljer i transkripsjonen, med unntak av de gangene jeg selv gav bekræftende svar for å holde flyten i samtalen. Jeg inkluderte informantenes uttrykk som «ehh» og «eem», latter og når de brukte tid på å lete etter ord. På denne måten synliggjorde transkripsjonen de gangene informantene for eksempel uttrykte usikkerhet eller hadde vansker med å ordlegge seg. Dette ble gjennomført på bakgrunn av Tjora (2012) som skriver at man ikke kan vite hva som vil ha betydning ved senere analyse av datamaterialet, men også for å sørge for og ivareta informantenes formidling av erfaringer og meninger best mulig.

All informasjon som kunne koble informantene til datamaterialet ble anonymisert. Gjennom transkriberingen fikk jeg kjennskap til mitt datamateriale og dannet et godt grunnlag for analysering av studiens data. Videre omtales transkripsjonen som «intervjutekst».

3.7 Analyse

Jeg benyttet en stegvis-deduktiv induktiv metode for å analysere studiens data, og tok utgangspunkt i Tjora (2012, 2021) sin beskrivelse av analyseprosessen. Ved å benytte denne metoden fikk jeg en dyp innsikt og detaljert oversikt over mitt datamateriale.

3.7.1 Koding

Første steg i analysen innebar å kode intervjuetekstene. Alle intervjuetekstene ble først skrevet ut i papirform. Jeg startet med å kode intervjueteksten fra det første intervjuet, og valgte å konsentrere meg om ett og ett avsnitt av gangen. For å holde analysen så nøytral som mulig, benyttet jeg meg av «innfødte begreper». Dette innebar å markere ord og setninger som allerede var i intervjueteksten. Tjora (2021) forklarer at på denne måten bevarer man informantenes utsagn, konkrete detaljer og det spesifikke i datamaterialet, og får koder som ligger tett på empirien.

Jeg markerte kodene med ulike farger. Enkelte avsnitt fikk én kode, mens andre fikk opp til flere. I tillegg til fargekodene, skrev jeg korte notater i margin ved behov. Dersom samme kode gjentok seg senere i intervjueteksten, markerte jeg disse i samme farge som tidligere. Jeg brukte de samme kodene videre i de neste intervjuetekstene og la til flere ved behov.

Gjennom koding av intervjuetekstene fikk jeg tanker og ideer om hvordan jeg kunne trekke slutninger og sammenligninger senere i studien. For å holde analyseprosessen så nøytral som mulig, noterte jeg ideene ned underveis. På denne måten kunne jeg legge fra meg tankene og ideene som dukket opp under kodingen, og fortsette å fokusere på intervjuetekstenes innhold. Følgelig kunne jeg også være trygg på at de kreative tankene og ideene kunne tas frem igjen senere i forskningsprosessen, uten at de ble glemt.

Etter at jeg hadde kodet alle intervjuetekstene endte jeg opp med 501 koder. Kodene ble listet i tabellform (tabell 1) og angitt med to egenskaper: antall ganger koden fant sted i intervjueteksten og notatene jeg hadde skrevet til enkelte koder. Tabellen hadde til hensikt å skape oversikt og struktur i arbeidet, men ble også svært nyttig i neste steg i analyseprosessen.

Tabell 1: Koding av intervjuetekst

Koder	Antall	Notat i marg
De voksne må være nede på gulvet	5	Voksne som er til stede i lek, der barna er. Sitter nede på gulvet eller i sofaen sammen med barna.
De har ofte lært seg en måte å leke på, kanskje også en destruktiv måte å leke på, som ofte er herjelek. Men så blir det veldig vanskelig når de andre barna begynner med rollelek.		Lekekoder. Kan føre til at barna ikke inkluderes i barnegruppen.
Man må jobbe med tilliten for å skape relasjon, en må være der i fredstid og ha flere små og gode opplevelser sammen for å bygge en trygg relasjon		Man må på en måte gjøre seg fortjent en relasjon. Man må ha gode felles opplevelser.
Og det der med hjemkontakt i vanskelige livssituasjoner (...) hvor viktig det er for barnet at vi er litt på da. Jeg skal aldri være redd for å være på tilbudssiden		
Bygge tillit gjennom dialog og samsnakking		Gjennom dialog og samsnakking bygger de tillit hos foreldrene, samt relasjon
Vi må være rause og gjøre oss fortjent tilliten		Opparbeide tillit for å skape relasjon med foreldrene
Jeg må liksom tone meg inn på foreldrene		Prøve å sette seg inn i foreldrenes situasjon her og nå. Vise forståelse for deres hverdagslige utfordringer.
Det må sitte i ryggmargen vår, det at barna prøver å uttrykke noe. Også må vi være nysgjerrige på dem, ikke sant? Og ikke dømme atferd og sånt.		Kompetanse og barnesyn
En må være klar over sitt eget toleransevindu	3	
Barnehagen må ha kompetanse om barn i vanskelige livssituasjoner og deres utvikling og reaksjonsmønster på ting som skjer hos barnet		Kompetanse
Du må fylle opp ryggsekken din med kompetanse.. du må ha de redskapene for å vite hvordan man skal møte de barna. Og for å få de redskapene må man snakke om det på personalmøte, avdelingsmøte, gå på kurs		Kompetanseheving om hvordan en skal møte barna
Tiltak som er anbefalt de barna med spesielle behov, kan du egentlig planlegge etter, også vil det komme alle barna til gode		

3.7.2 Kodegruppering

Det neste steget i analyseprosessen var kodegruppering. Dette innebar å tematisere og samle de ulike kodene i grupper. Her ble tabellen med opplistede koder fra forrige steg til stor hjelp. Jeg hadde allerede da en god oversikt over kodene jeg satt igjen med etter kodingen av intervjuetekstene.

Jeg startet fra toppen av tabellen, og tok for meg en og en kode av gangen. Ved behov ble intervjueteksten brukt til å se tilbake på informantenes fortellinger. For å plassere kodene i grupper, testet jeg om koden passet i en allerede eksisterende gruppe. Dersom koden ikke passet i en eksisterende gruppe, dannet jeg en ny. På bakgrunn av Tjora (2012, 2021) var målet at hver gruppe skulle ha en indre konsistens, men samtidig skille seg fra de andre gruppene. Underveis i kodegrupperingen luket jeg bort kodene som var irrelevante for studiens innhold og plasserte de i en restgruppe.

Etter første kodegruppering satt jeg igjen med 12 kodegrupper. Dette var for mange å håndtere i denne studien. Jeg utførte derfor en andre kodegruppering hvor jeg endte opp med 5 kodegrupper. Disse kodegruppene var: 1) *trygg tilknytning*, 2) *samarbeid til barnets beste*, 3) *den voksnes rolle og barnesyn*, 4) *lek og vennskap* og 5) *tilrettelegging og tiltak*. På tross av at jeg hadde benyttet meg av innfødte begreper ved koding av intervjuetekstene, viste likevel ikke disse kodegruppene dybden av hva mine funn egentlig handlet om, men bestod i stor grad av kodegrupper som minnet om hovedtemaene fra studiens intervjuguide. På bakgrunn av dette utførte jeg en tredje kodegruppering hvor jeg tok utgangspunkt i kodegruppene fra andre kodegruppering, men gikk tilbake til kodene for å forsøke å forstå hva kodene og kodegruppene egentlig handlet om. Jeg satt nå igjen med 18 nye kodegrupper som ble samlet til 6 endelige kodegrupper (se tabell 2). Disse kodegruppene var: 1) *trygg tilknytning og sosioemosjonell utvikling*, 2) *lek og vennskap som utviklingsarena*, 3) *kunnskap om enkeltbarnet og barnets utsatte livssituasjon*, 4) *tilrettelegging og tiltak*, 5) *samsnalking og tillit åpner opp for veiledning og samarbeid med barnets foreldre* og 6) *åpenhet, raushet og felles forståelse i samarbeid*. Kodegruppene ble utgangspunkt for presentasjon av studiens funn (se kapittel 4).

Tabell 2: Tredje kodegruppering

3. kodegruppering	Endelige kodegrupper
«å være nede på gulvet», tid og tilstedeværelse	Trygg tilknytning og sosioemosjonell utvikling
Tillit og relasjonsbygging	
Se barnet innenfra	
Tålmodighet og forståelse	
Veilede i lek	Lek og vennskap som utviklingsarena
Tilrettelegge for inkludering i barnegruppa	
Mangfold i barnegruppa	
Den voksnes barnesyn	Kunnskap om enkeltbarn og barnets utsatte livssituasjon
Bevissthet rundt voksenrollen i barnehagen	
Kompetanse om barn i utsatte livssituasjoner og sosioemosjonell utvikling	
Spesialpedagogiske tiltak for sosioemosjonell utvikling	Tilrettelegging og tiltak
Tilrettelegging for individuelle behov	
Inntoning	
Rammer, rutiner og forutsigbarhet	
Samsnaking og tillit for godt foreldresamarbeid	Samsnaking og tillit åpner opp for veiledning og samarbeid med barnets foreldre
Gode relasjoner åpner opp for foreldreveiledning	
Felles forståelse og samarbeid mellom instanser	Åpenhet, raushet og felles forståelse i samarbeid
Åpenhet og raushet i personalgruppen	
Restgruppe	Restgruppe

3.7.3 Konseptutvikling

Neste steg i SDI-modellen var utvikling av konsepter. De 6 kodegruppene fra forrige steg ble utgangspunkt for konseptutviklingen. Tjora (2012) skriver at ved utvikling av konsepter tar man et overordnet blikk på hvert hovedtema og spørre seg selv hva dette egentlig handler om, med relevant teori og perspektiver i bakhodet. Det ble utformet tre konsepter: 1) *allmennpedagogikk med plass til alle*, 2) *tiltak spesielt rettet mot barn i utsatte livssituasjoner* og 3) *barnesyn*. Det første konseptet baserte seg på funn som viste til flere faktorer ved allmennpedagogikken som var gjeldende for alle barns sosioemosjonelle utvikling, inkludert barn i utsatte livssituasjoner. Det andre konseptet baserte seg på informantenes erfaringer og opplevelser med barn i utsatte livssituasjoner, som i tillegg til allmennpedagogikken har behov for en eller annen form for ekstra tilrettelegging. Det tredje konseptet baserte seg på informantenes uttrykk og fortellinger som viste hvor avgjørende personalets barnesyn var for hvordan barnas livssituasjon ble sett og møtt. Det tredje konseptet fikk i løpet av arbeidet med

studiens drøfting navnet *bevisstgjøring av barnehagepersonalets barnesyn*. Konseptene ble grunnlag for studiens drøfting (se kapittel 5).

3.8 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om troverdighet i studiens forskningsresultater og sier noe om hvor vidt forskningsfunnene kan reproduseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Det innebærer å forholde seg kritisk til at studien er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). Min forforståelse, fortolkning og utvalg av informanter er faktorer som er med å påvirke resultatene i denne studien. Utviklingen av studiens data har vært en samarbeidsprosess mellom meg og mine informanter. Dersom en annen forsker gjentar denne studien, vil det ikke være mulig å opptre på nøyaktig samme måte i undersøkelsessituasjonen, og deres datamateriale vil da kunne variere fra mitt datamateriale (Thagaard, 2018). En annen forsker vil ha en annen forforståelse, fortolkning og andre informanter. Dette vil gi resultater som sannsynligvis har ulikheter fra mitt datamateriale.

For å bevare studiens reliabilitet bør studiens forskningsstrategi og analyse beskrives med detaljerte beskrivelser (Silverman, 2011), i tillegg til å gjøre rede for hvordan dataene er blitt utviklet gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018). I denne studien har jeg forsøkt å gi transparente og detaljerte beskrivelser av hva jeg har gjort underveis i hele forskningsprosessen. Jeg har gitt beskrivelser av innhenting av data, bearbeiding av datamaterialet og hvordan jeg gikk frem i analysen. På denne måten har jeg synliggjort for leser alle stegene og valgene jeg har tatt underveis, som har påvirket mine funn. Ved bruk av diktafon får forsker mulighet til å inkludere direkte sitater i studien. På denne måten synliggjør forsker informantenes stemme for leser (Tjora, 2012). Ved at jeg har inkludert informantenes direkte sitater i denne studien, har jeg synliggjort informantenes egne utsagn om deres opplevelser og erfaringer, uten mine fortolkninger. Derimot har jeg selv valgt ut hvilke sitater som er inkludert i studien og ikke. Sitatene ble plukket ut på bakgrunn av relevans for kodegruppene som kom frem i dataanalysen. Derfor kan man stille seg kritisk til i hvilken grad jeg likevel har påvirket studiens retning eller utfall.

Validitet handler om svarene i studien faktisk svarer på det man undersøker (Tjora, 2012). Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at validitet innebærer hvor vidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, og handler om å undersøke mulige feilkilder ved studien.

En mulig feilkilde i min studie kan knyttes til at alle informantene fikk tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuene. Informantene hadde derfor mulighet til å forberede seg, samt undersøke mulige svar på spørsmålene. Thagaard (2018) viser til at min forforståelse, min kjennskap til profesjonsfeltet gjennom utdanning og praksiserfaringer kan ha gitt feilkilder ettersom fortolkning utvikles i relasjon til min egen forforståelse. Min forforståelse kan derfor ha påvirket valg av teori og forskning, hvordan jeg møtte informantenes fortellinger i intervjuene og hvordan jeg har tolket datamaterialet. På bakgrunn av dette vil jeg videre redegjøre for min forforståelse.

3.9 Forforståelse og forskerrolle

Min forforståelse og forskerrolle har satt preg på forskningsprosessen i denne studien. Tjora (2012) forklarer at er det ikke mulig å møte teori, tidligere forskning og studiens datamateriale med en helt nøytral holdning. Thagaard (2018) beskriver også at den forforståelsen jeg har utviklet gjennom hele forskningsprosessen også må ses i sammenheng med den forforståelsen jeg hadde med meg inn i forskningsprosjektet, da forskningsprosessen startet.

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at den kontekstuelle fortolkningshorisont er betinget av egen historie og bakgrunn. For eksempel kan min egen opplevelse av en trygg og stabil oppvekst ha ført til begrensninger i min fortolkning av hvordan man bør tilrettelegge for barn i utsatte livssituasjoner. Som vernepleier og masterstudent i spesialpedagogikk hadde jeg kunnskap og engasjement for å møte barn i utsatte livssituasjoner. Ifølge Tjora (2012) kan mitt engasjement i studiens tematikk ha bidratt til støy i forskningsprosessen, og hatt påvirkning på studiens resultat, ettersom jeg ikke kunne møtt tematikken fullstendig nøytralt. Med bakgrunn som vernepleier møtte jeg likevel studiens tematikk med spørsmål og flere kunnskapshull. Dette kan ha bidratt til større grad av nøytralitet enn jeg for eksempel hadde hatt med bakgrunn som barnehagelærer.

I forkant av intervjuene satte jeg meg inn i forskning og teori knyttet til studiens tematikk. Den teoretiske rammen ble en del av min egen forforståelse. For eksempel ble jeg i større grad bevisst på forskjeller mellom tradisjonell spesialpedagogisk forskning og resiliens-forskning. Ifølge Gunnestad (2014) fokuserer den tradisjonelle tradisjonen på risikofaktorer hos barnet og hva en kan gjøre for å rette opp i barnets mangler. Resiliens-forskning fokuserer derimot på barnas ressurser, omgivelser, mestring og sterke sider som utgangspunkt for å hjelpe

barnet. Strauss (1987) forklarer likevel at vår forforståelse gir innsikt og grunnlag for å utvikle ideer og hypoteser, den bidrar til å skape kreative forslag for sammenligninger, finne variasjon og for å prøve ut et bredt teoretisk grunnlag underveis i forskningsprosessen. Til tross for at min forforståelse har påvirket forskningsprosessen har jeg basert på Maxwell (2009) forsøkt å ha et kritisk og overvåkende blikk på egen forforståelse. Dette gjorde jeg underveis ved å reflektere over hvordan min egen forforståelsen kunne påvirke gjennomføringen av forskningsprosessen og resultatene av studien.

4 Funn

Dette kapittelet presenterer studiens funn. Funnene presenteres som to hovedkategorier basert på kodegruppene som kom frem i studiens analyse. Kategoriene er 1) allmenpedagogikk og tiltak rettet mot barn i utsatte livssituasjoner og 2) barnesyn, verdier og holdninger.

4.1 Allmenpedagogikk og tiltak rettet mot barn i utsatte livssituasjoner

Informantene viste til flere ulike faktorer som bør ha prioritet i allmenpedagogikken for å styrke alle barns sosioemosjonelle utvikling. Disse faktorene ble også presentert av informantene som positive faktorer for barn i utsatte livssituasjoner og deres sosioemosjonelle utvikling. Informantene belyste også enkelte barns behov for støtte og tilrettelegging for utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter.

4.1.1 Trygg tilknytning og sosioemosjonell utvikling

Informantene beskrev trygge, faste voksne som en forutsetning for utvikling av sosioemosjonelle ferdigheter hos barna i barnehagen. Informantene la vekt på at opplevelsen av å ikke oppleve trygge voksne i barnehagen, har større risiko for barn i allerede utsatte livssituasjoner. For å være den trygge voksne for barna, la informantene vekt på voksne som er til stede, har tid til barna og viser oppriktig interesse i dem. Alex fortalte:

«Det å være nede på gulvet, være til stede, ha et fang, være delaktig. Det trenger ikke være at du skal planlegge så mye og ha så fine ord på det, men hvis alle bare skjønner at å være sammen med ungene, se de, møte de på det de trenger. Og være hyggelige liksom».

Alle informantene tydeliggjorde viktigheten av «å være nede på gulvet» sammen med barna. Dette ble beskrevet av informantene som svært betydningsfullt for å skape tilknytning og relasjon. Når personalet i barnehagen sitter nede på gulvet opptrer de som en trygghet i rommet. Alex fortalte: *«(...) man er der som en sånn trygghet i rommet, som de kan snu seg til og se på deg, og få en bekreftelse på at dette er trygt».* Funnene viser at informantene opplever det som viktig at de er til stede og delaktige med barna. Det informantene fortalte kan knyttes til trygghetssirkelen av Powell et al. (2015). Informantene påpekte at for at barna skal oppleve dem som trygge voksne, er barnet avhengig av å ha tillit og en god relasjon til dem. Informantene la vekt på at det er den voksnes ansvar å bygge denne tilliten og relasjonen. Noa fortalte at tillit og relasjonsbygging kan skapes ved at barnet og den voksne

har flere små, gode opplevelser sammen. For eksempel ved å spise sammen, leke sammen og lese sammen. H*n beskrev at dette skaper gode erfaringer som er med på å bygge den trygge relasjonen og tilliten. Noa fortalte også:

«Man må jobbe med tilliten for å skape relasjon, en må være der i fredstid og ha flere små og gode opplevelser sammen for å bygge en trygg relasjon (...) man må gjøre seg fortjent tilliten».

Alle informantene erfarer på ulike måter at noen barn raskt får tillit til den voksne, mens andre barn trenger lengre tid for å bygge tillit og relasjon. Kim beskrev at dette for eksempel kunne gjelde barn som ikke har opplevd trygg tilknytning hos sine nærmeste omsorgspersoner, eller på grunn av tilknytningsvansker på bakgrunn av tidligere opplevelser. Informantene la vekt på at den voksne må vise tålmodighet og forståelse for disse barna og klare å se, høre og møte barnet i den situasjonen det er i. Kim fortalte: *«Voksne som ser barna, og da tenker jeg spesielt på å se barna i den situasjonen de er i selv».* I tillegg la informantene vekt på evnen til kunne se barnet innenfra.

Informantene viste også til at den trygge voksne må evne å se seg selv innenfra. Kim forklarte at man må være bevisst på når en selv er i ubalanse, og ta ansvar for egen reaksjon slik at det ikke får konsekvenser for den trygge opparbeidede relasjonen til barnet. Informantene forklarte at man skal være tålmodig som voksen og håndtere å for eksempel bli avvist av et barn. Dette ble forklart av informantene som evnen til å være bevisst på sitt eget toleransevindu.

4.1.2 Lek og vennskap som utviklingsarena

Alle informantene la vekt på leken som en stor del av barnas sosioemosjonelle utvikling. Kim fortalte: *«Sosial- og emosjonell utvikling skjer jo i samspill med andre».* Noa beskrev også at:

«For alle barn er leken veldig viktig. Barn leker jo hele tiden, uansett hvor de er, og den er spesielt viktig for de minste barna (...) Gjennom leken blir barna kjent med sine og andres følelser og reaksjoner, de får erfaringer og mulighet til å utprøve så mange ting».

Leken presenteres i funnene som en arena for utvikling og læring, men også en arena for å få utløp for opplevelser. Noa fortalte om barn som hadde vært i dyreparken og lekte hakkebakkeskogen i barnehagen, samt barn som viste sin egen leggerutine ved å legge en

dukke til å sove. Informantene beskrev leken som en fin måte for barn å dele sine opplevelser og erfaringer med andre barn og voksne. Noa fortalte at det også kan være lek som forteller om vonde opplevelser, der de groveste eksemplene er overgrep og mishandling. Enkelte informanter forklarte at gjennom lek kan barn få utløp for tidligere opplevelser som både er gode og vonde, selv om barnet ikke alltid selv har en forståelse for om opplevelsen er god eller vond. Enkelte informanter vektla at det derfor er spesielt viktig at den voksne får med seg hva leken betyr, og forklarte at da må de voksne også være til stede og kanskje nede på gulvet. Leken er en måte barnet kommuniserer og uttrykker seg, og det kan være avgjørende viktig at den voksne observerer leken.

Kim fortalte at barn ikke alltid forstår eller henger med på andre barns lekemåter. H*n fortalte at dette kan føre til frustrasjon hos de andre barna, men også hos barnet som ikke blir forstått. Dette kan resultere i ekskludering. Kim forteller videre:

«Inkludering eller lek med barnegruppa er alltid utfordrende på ett plan når barn har sosioemosjonelle vansker. Det kan ofte blir veldig sånn destruktiv lek eller vennskap fordi at hvis de har lært seg en måte å leke på for eksempel, som ofte er herjelek, så er det vanskelig for de barna når de andre barna begynner med rollelek og sånn. Så blir det veldig vanskelig å få det til og klaffe da».

Kim forteller at noen barn har utfordringer i leken, men den destruktive leken kan kanskje også handle om at barna har ulike erfaringer. Som tidligere belyst forklarte informantene at lek ofte baserer seg på barns egne opplevelser og erfaringer, på bakgrunn av dette vil ikke lekekodene for alle barn alltid være like. Barn opplever ulike erfaringer, opplevelser og oppvekstforhold. Derfor kan det Kim omtaler som destruktiv lek også handle om at barna har ulike lekekoder, basert på deres tidligere opplevelser. I noen tilfeller kan ulike erfaringsbakgrunn og ulike lekekoder føre til at barn ikke «leker godt sammen».

Alex fortalte om et barn med nedsatt hørsel, som hadde utfordringer i kommunikasjon og samspill med andre barn. Da ble det viktig at personalet var til stede og kunne veilede i de situasjonene kommunikasjonen ble vanskelig mellom barna. De andre barna i barnegruppa ble også fortalt og gjort oppmerksomme på at barnet ikke alltid hørte så godt. H*n fortalte:

*«Da har vi snakket høyt om det til de andre barna og sagt at nå er det litt viktig for nå hører h*n litt dårligere enn h*n gjorde før i en periode, så hvis dere ikke forstår hva h*n sier, så må vi bare si: kan du si det en gang til? Også skal vi prøve å forstå. Og hvis ikke h*n forstår, så spør den voksne som er ved siden, eller som er i nærheten. Og da har barna blitt så forståelsesfulle for situasjonen, og så er de ganske gode til å si til oss hva mente h*n, jeg skjønnte ikke helt? (...) Også tenker jeg også at vi lærer de andre barna en raushet for at vi er ulike, og det synes jeg er så utrolig viktig, at de skal erfare (...) Og da godtar de at de er ulike... jeg er sånn og du er sånn».*

Alex forteller at barna får forståelse for at de er ulike og lærer å ta hensyn til andre barns behov. Barnet med nedsatt hørsel ble inkludert i barnegruppa fordi de andre barna viste forståelse, og dette reduserte frustrasjonen som følge av den hørselsrelaterte utfordringen i kommunikasjonen. I tillegg fortalte Alex at barna lærer en raushet og forståelse for at det er ulikheter mellom dem og forskjelligheter som mennesker. H*n presiserer: *«Også tenker jeg at vi da skal backe de som er gode til å ta hensyn».*

Informantene fortalte at som ansatte i barnehagen er det viktig å være til stede og observere barnegruppa for å kunne bidra til inkludering og samspill. På denne måten beskriver de at de har mulighet til å veilede og støtte barn når utfordrende situasjoner oppstår. Noa fortalte: *«Når man er i lek, så kan man ofte bare, en bitte liten veiledningsstøtte liksom inn, og det kan hende at det er noen ord den andre ikke forstår, for eksempel, så kan du hjelpe og støtte og si, prøv å si det en gang til, eller hør hva han sier, nå tror jeg han mente det».* Slik hjelper voksne barna å forstå hverandre tross språklige utfordringer.

4.1.3 Tilrettelegging og tiltak

Informantene brukte flere former for tilrettelegging og ulike tiltak for å ivareta inkluderende barnehagemiljøer. I forbindelse med tilrettelegging og tiltak for å styrke barns utvikling av sosioemosjonelle ferdigheter fortalte informantene om deres erfaringer og opplevelser knyttet til forutsigbarhet og rutiner. Noa beskrev at enkelte barn, som har en form for utagerende atferd oftere mestrer å håndtere utfordrende situasjoner dersom hverdagen er forutsigbar. H*n fortalte at en forutsigbar barnehagehverdag bidrar til at barnet sjeldnere møter forvirring og usikkerhet, og derfor unngår de urolige toppene sine. Noa beskrev at dette igjen gjør at barnet kommer forttere og lettere inn i leken og lettere klarer å ta imot beskjeder. Kim fortalte også: *«det er viktig for barn at de har rutiner, de vet hva som skal skje når det skjer, så det ikke kommer sånne uforutsette hendelser».* Noa fortalte:

«Rammer er viktig for barn, og rammer er spesielt viktig for barn som er utrygge og som kanskje har nok å tenke på. De trenger de her rammene som gir trygghet, at det er faste rutiner, at de for eksempel har dagsplan... for da vet de hva de skal (...) Forutsigbarhet kan også handle om at det er lite endringer i innredning, at det er kjente leker, at det er samme sang når barna skal rydde, sånne ting som bare er helt... de elsker jo gjentakelser de små, og det gir de liksom litt sånn eierskap til noe og oversikt. Hvis barna har opplevd noe eller har en uforutsigbar hverdag, så kan sånne ting være veldig godt (...) Det skaper en opplevelse ro og en kontroll over livet».

Noa forklarer at selv om h*n opplever og erfarer rutiner og rammer som gunstig, må barnehagen ikke være redd for å av og til bryte regler og rutiner. H*n eksemplifiserer dette ved å fortelle om barn som opplever sterk trygghet til kosedyr eller kosebamseser. Disse skal i utgangspunktet ikke tas med inn i barnehagen, men av og til kan det være nødvendig for barnets trygghet og trivsel i barnehagen.

Alex forteller om en barnehage som strevde med en urolig barnegruppe, der det viste seg at personalet fant på endringer underveis i barnehagehverdagen, som de ikke fortalte til barna. For eksempel at de skulle ut å spise, når de egentlig pleide å spise inne. Alex forklarte at denne uroen kunne vært unngått både ved å gi barna informasjon om denne endringen på forhånd, og ved at de ansatte hadde ventet med å gå ut til vanlig tid. Informantene erfarte at ved sikring av slike overganger kunne de hindre mange uforutsette hendelser som førte til forvirring og uro hos enkelte barn. Alex fortalte: *«Sikring av overganger er noe vi nesten alltid har i alle planer, uansett hvilken utfordring barnet strever med».*

Kim nevnte ulike programmer som barnehagen bruker for å snakke om følelser som et godt verktøy og hjelpemiddel. Disse var: *Psykologisk helsehjelp, BlimE, Hjerteprogrammet, Løven Leo og Grønne tanker, glade barn*. Om røde og grønne tanker forteller h*n:

«Den er veldig fin til de minste barna, for da bruker du bamseser. Så er det veldig lett å forstå om du har røde tanker og følelser, eller om du har grønne tanker og grønne følelser. Og jobbe med hvordan.. når de er sinte og triste og lei seg, og hvordan man kan snu det til å bli grønne tanker».

Noa erfarer derimot at samlingsstund og ulike programmer kan funke bra for de eldre barna, men for barn i alderen 0-3 år erfarer hun at det er viktig å møte barnet i situasjonen her og nå. I forbindelse med å snakke med barna om følelser forklarer h*n: *«ha fokus på det i møte med*

barna, og i konkrete situasjoner, og jeg tenker 0-3, da er det konkrete situasjoner, da er det her og nå».

Informantene beskrev små lekegrupper som et positivt tiltak for flere barn i ulike utsatte livssituasjoner. Informanter brukte eksempler med barn med utagerende atferd, innagerende atferd, språkvansker og psykiske funksjonsnedsettelse. Kim forlate at ved bruk av mindre grupper får barna færre barn å forholde seg til, de voksne kan taktisk velge barn i grupper som går godt sammen, men som allikevel utfordrer hverandre til det positive. H*n fortalte videre:

«(...) hvis man er et barn med utfordringer så.. ofte har de nok med å bare forholde seg til noen få (...) Ved små grupper har man ikke så mange å forholde seg til, det er ikke så mye støy og det er ikke så mange å ta hensyn til».

Kim fortalte også om et barn som hadde senere sosial- og emosjonell utvikling enn hva jevnaldrende barn i barnehagen hadde. I denne sammenheng fortalte h*n at tiltak for å styrke sosioemosjonell utvikling må være aldersadekvate, med barn på samme utviklingsnivå. Kim valgte derfor å sette et barn i en mindre gruppe, sammen med yngre barn som var omtrent på samme utviklingsnivå. På denne måten kunne barnet bygge opp sosial- og emosjonell kompetanse sammen med andre barn på samme nivå, for så å senere vende tilbake til jevnaldrende barn igjen. Kim fortalte:

«barnet ble satt sammen med yngre barn for å bygge opp den sosiale- og emosjonelle kompetansen der, for man må få lov til å utvikle seg der man er selv. Utviklingen skjer jo i samspill med andre, og den bør ofte gjøres med barn som er på samme utviklingsnivå».

Noa fortalte at på en avdeling der et barn hadde behov for tegn-til-tale som hjelpemiddel for å kommunisere og uttrykke seg, fikk flere barn på avdelingen glede av hjelpemiddelet. H*n beskrev at barn i alderen 0-3 år er på ulikt språklig nivå, og bruken av tegn ble en positiv ting for mange barn. Når flere barn på avdelingen benyttet tegn-til-tale, i tillegg til sitt muntlige språk, fikk flere barn muligheten til å sosialisere seg og bli inkludert i barnegruppa. Flere barn kunne lettere uttrykke seg selv. Hjelpemiddelet førte til inkludering av det enkelte barnet med tegn-til-tale, og da barnet kunne uttrykke seg, bidro det til inkludering og var positivt for det sosiale samspillet i barnegruppa.

4.1.4 Samsnalking og tillit åpner opp for veiledning og samarbeid med barnets foreldre

Informantene fortalte at når foreldrene har tillit og en god relasjon med dem, åpner foreldrene seg mere opp og gir lettere informasjon som er nyttig for de voksne i barnehagen. Dette kan være informasjon som gir et større forståelsesbilde av barnets situasjon, som bidrar til å kunne møte det enkelte barn på deres premisser, på deres individuelle behov og for å forstå situasjonen barnet står i. Informantene fortalte at det gode foreldresamarbeid er avhengig av at foreldrene stoler på og har tillit til den voksne i barnehagen. Når barnets foreldre opplever den voksne som trygg og relasjonen er bygd på tillit, opplever informantene at foreldrene villig forteller dem om det er noe spesielt som har skjedd eller annen informasjon som er nyttig for barnehagen å vite. På denne måten får barnehagen bedre innsyn i barnets liv og situasjon, og kan møte barnets behov på en bedre måte.

Kim: «Jeg tenker det er alfa og omega om man får til et godt foreldresamarbeid. Hvis jeg har et godt foreldresamarbeid med foreldrene, så få jeg ganske mye informasjon som kan forklare mye av det som skjer hos barnet (...) Jeg tenker også at når man har trygge voksne i barnehagen, så er det mye lettere å fortelle som forelder om det er noe som skjer».

Noa fortalte at gjennom dialog og samsnalking med foreldrene, der man klarer å tone seg inn på foreldrene og viser forståelse for deres situasjon her og nå, kan man bygge tillit hos foreldrene. Alex presiserer også at personalet i barnehagen må være rause med barnets foreldre. H*n fortalte at for familier som står i vanskelige situasjoner er det viktig at personalet i barnehagen holder kontakt med barnets foreldre. Også for barnet sin del er det viktig at personalet er litt på. Noa erfarer også at dersom barnets foreldre har en god tone med den voksne i barnehagen, bidrar det positivt til å bygge en trygg relasjon mellom barnet og den voksen i barnehagen. H*n forteller: *«Hvis barnet ser at pappa eller mamma liker denne personen, da er det mye lettere for barnet å like den samme personen og skape tilknytning».* Barnet speiler seg i foreldrene, og deres relasjon påvirker dermed også barnets relasjon til den voksne.

4.2 Barnesyn, verdier og holdninger

Alle informantene nevnte opptil flere ganger barnesyn og den voksnes rolle som viktige faktorer for hvordan de og barnehagepersonalet møter barn i deres ulike livssituasjoner. Alex fortalte:

«(...) hvilket barnesyn du har, det er veldig viktig. Hvis du tenker at barnet bare skriker og hyler fordi barnet er sta eller vanskelig (...) Men kanskje barnet egentlig skriker fordi det ble for mange inntrykk på en gang, kanskje mange skulle kle på seg på en gang og nå husker jeg ikke om jeg skulle ha på meg støvler eller joggesko».

Noa fortalte også: *«(...) også er det barnesynet da... det at man må ha en større forståelse for at barnet bare prøver å uttrykke noe, også må vi være nysgjerrige på dem og ikke dømme atferd. For all atferd er jo kommunikasjon. Barnet prøver bare å kommunisere ut noe».*

Alle informantene fortalte at den voksnes barnesyn påvirker hvordan en møter barnet. Personalets barnesyn kan føre til at man ikke klarer å møte barna i situasjonen deres og ikke ser deres individuelle behov. Enkelte informanter forteller om det å se barnet innenfra. Når den voksne ikke klarer å se barnet innenfra oppstår det misforståelser mellom den voksne og barnet. Alex eksemplifiserte en voksen som sier *«nå er det bare deg vi venter på, alle de andre har kledd seg ferdige»*. H*n uttrykker at dette virker mot sin hensikt, og heller gir en følelse av skam hos barnet. Alex la tydelig vekt på viktigheten av å bygge opp om god selvfølelse og mestring hos barna, og evnen til å se på all atferd som kommunikasjon, undre seg og være nysgjerrig på hva barnet forsøker å fortelle. H*n fortalte:

«Gi de god selvfølelse og opplevelse av at de er viktige (...) Hvis jeg kommer på jobb og ingen merker at jeg kommer, og ingen synes det er viktig at jeg kommer, så vil jeg jo ganske raskt miste troen på meg selv. Og sånn er det jo for barn også (...) så det å føle at noen trenger deg, det må vi være opptatt av. At man er til nytte og viktig».

Toleransevinduet til den voksne kommer også frem som et viktig element i funnene. Enkelte informanter fortalte at det av og til kan være krevende å skape relasjon og tillit til enkelte barn. Samt at det kan være krevende å se alle barns individuelle behov. Informantene beskrev at som voksen i barnehagen er det viktig å være klar over når man kommer i ubalanse. Det å klare å stå i situasjoner som kan være krevende og utfordrende, og ha metoder for hvordan man håndterer slike situasjoner slik at det ikke går ut over barna.

4.2.1 Kunnskap om enkeltbarnet og barnets livssituasjon

Funnene viser at for å tilrettelegge for barns sosioemosjonell utvikling, er man avhengig av å få en forståelse av barnets situasjon, bli kjent med barnet og møte barnet der det er. Dette avhenger av at man er nysgjerrig og utforskende på barnets individuelle behov. Den voksne

må ha kompetanse om hvordan man skal møte barn i utsatte livssituasjoner. De må også ha kompetanse om barns sosioemosjonelle utvikling. Noa fortalte:

«Barnehagen må ha kompetanse om barn i vanskelige livssituasjoner og deres utvikling og reaksjonsmønster på ting som skjer hos barnet. (...) Du må fylle opp ryggsekken din med kompetanse.. du må ha de redskapene for å vite hvordan man skal møte de barna. Og for å få de redskapene må man snakke om det på personalmøte, avdelingsmøte, gå på kurs».

Den voksne må mestrer å sette seg inn i barnets situasjon, ved å se barnet innenfra. En informant eksemplifiserer barn som har opplevd å bli tatt hardt i armen, på bakgrunn av vold eller flukt fra krig. Informanten har erfart barn som har blir tatt i armen, det trenger ikke være hardt, men allikevel trigger det vonde opplevelser hos barnet. Slike opplevelser er det svært viktig at barnehagen vet om og forstår konsekvensene av akkurat denne handlingen for det enkelte barnet.

«Men jeg tenker at du må ha kompetansen for å kunne veilede de riktig i hverdagen for at de skal... altså hvis ikke de voksne er bevist hvordan de jobber, så blir det jo bare tilfeldigheter. Så jeg tror det handler om, jeg tenker at de må ha mye kompetanse. For man kan jo ikke lære de noe hvis ikke man vet hvordan man skal gjøre det».

4.2.2 Kompetanseheving

Alle informantene belyste nødvendigheten av økt kompetanse blant personalet i barnehagen. Alex fortalte: *«Men jeg tenker at du må ha kompetansen for å kunne veilede de riktig i hverdagen (...) hvis ikke de voksne er bevist hvordan de jobber, så blir det jo bare tilfeldigheter».* Alle informantene fortalte at det er behov for økt kompetanse om barns sosiale- og emosjonelle utvikling, og hvordan en møter barn på en hensiktsmessig måte for å styrke sosioemosjonell utviklingen. I tillegg belyste de behov om kunnskap om barns ulike utsatte livssituasjoner og hvordan man bør møte disse barna. Noa fortalte: *«Så jeg tror det handler om, jeg tenker at de må ha mye kompetanse. For man kan jo ikke lære de noe hvis ikke man vet hvordan man skal gjøre det».* Aleks fortalte:

«Jeg tenker at det handler mye om kompetanseheving, at man forstår. Og at man er interessert i å finne ut hvordan kan jeg gjøre det best for disse barna. Og det er ikke for alle å jobbe med barn (...) Det er nok en holdning til at hvem som helst kan jobbe i barnehage. Og hvis du bare skal ha ansvar for ett barn, så kan i hvert fall hvem som helst gjøre det».

4.2.3 Åpenhet, raushet og felles forståelse i samarbeid

Åpenhet, raushet og felles forståelse ble belyst av informantene som viktige faktorer for samarbeid, både ved samarbeid i personalgruppen og tverrfaglig samarbeid med andre instanser. Alex fortalte om barn som benytter tegn-til-tale som hjelpeverktøy. Da er det viktig at alle rundt har felles forståelse for at hjelpemiddelet skal benyttes på alle arenaene i barnets hverdag. Dette er for at barnet skal bli trygg på og stole på hjelpemiddelet sitt.

*Alex: «For eksempel arbeidet med helsestasjonen og boveiledertjenesten i forhold til tegn til tale, da har vi for eksempel laget nye tegn, så har vi for eksempel sendt de til boveiledertjenesten der barnet er i helgene, altså så vi ser at h*n tørr å stole på sitt kommunikasjonsmiddel da. Og at vi klarte å jobbe sammen, også kunne de sende til oss at 'når har de vært på tur og h*n har lært seg det tegnet' også det prøver vi å gjøre her igjen».*

Informantene fortalte at de og personalet i barnehagen må være bevisst sitt toleransevindu for å møte barna på en god måte. I tillegg forklarte de viktigheten av å også være åpen om sitt toleransevindu med sine kollegaer. Kim fortalte:

«Jeg tenker faktisk at barnehagen må slutte å være så redd for å spørre om hjelp (...) være ærlig på at dette takler jeg ikke, hva gjør jeg nå? Og finne ut hva det er som trigger akkurat deg i denne situasjonen».

Kim forklarte at personalgruppen må benytte seg av hverandre, og være åpen og raus med hverandre. Informantene forklarte at noen ganger kan enkelte barn utfordre den voksne, da er det viktig å være åpen om dette slik at en som voksen tolererer situasjonen og finner løsninger for å hindre at den voksnes reaksjon og opplevelse ikke får negative konsekvenser for barnet. Informantene forteller at personalgruppen må bruke hverandre for å øke sin kompetanse, prate sammen om ulike faktorer som oppleves som utfordrende og krevende, og ha en åpen holdning til å kunne si i fra til hverandre dersom det er en handling eller situasjon man reagerer på hos den andre.

5 Drøfting

I dette kapittelet drøftes studiens problemstilling. Kapittelet drøfter hvordan barnehagen kan styrke barn i alderen 0-3 år sin sosioemosjonelle utvikling, også på en måte som tar hensyn til barn i utsatte livssituasjoner. Drøftingen er gjennomført i lys av teori og forskning. Kapittelet er delt inn i tre hoveddeler, på bakgrunn av konseptene som kom frem i studiens analyse. Konseptene er 1) allmennpedagogikk med plass til alle, 2) tiltak spesielt rettet mot barn i utsatte livssituasjoner og 3) bevisstgjøring av barnehagepersonalets barnesyn.

5.1 Allmennpedagogikk med plass til alle

Studien viser at mine informanter opplever faktorer som gode voksen-barn relasjoner, forutsigbarhet og lek og vennskap som sentrale faktorer, for å styrke barns sosioemosjonelle utvikling, og som bør ha prioritet i allmennpedagogikken. Informantene uttrykte at en prioritering av disse faktorene, gagner barnas utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter, inkludert barn i utsatte livssituasjoner.

I rammeplanen for barnehagen står det at barnehagen skal legge til rette for et allmennpedagogisk tilbud som inkluderer alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette omfatter også de barna, som på grunn av en utsatt livssituasjon, har behov for ekstra støtte. I likhet med informantene legger rammeplanen vekt på behovet for voksen-barn relasjoner og relasjonens kvalitet, barns behov for omsorg, vennskap og fellesskap. I tillegg vektlegger den lek og læring, barnets selvfølelse og mulighet til å bli kjent med egne og andres følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Cohen et al. (2005) forklarer at sosioemosjonell utvikling skjer ved at barnet får oppleve gode relasjoner til andre barn og voksne, og er avhengig av at barnet får kjenne, uttrykke og håndtere en rekke følelser, samt å utforske og lære. Sosioemosjonell utviklingen står sentral i barnets første leveår (Drugli, 2014) og bør derfor også være en sentral del av allmenpedagogikkens fokus og innhold.

5.1.1 Gode voksen-barn relasjoner

For at barnehagen skal kunne styrke de yngste barnas sosioemosjonell utvikling, legger informantene tydelig vekt på behovet for trygge voksen-barn relasjoner i barnehagen. Ifølge Cohen et al. (2005) er barnets opplevelse av tilfredsstillende og trygge relasjoner til voksne, nødvendig for barnets utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter. I likhet med Gunnestad (2014) forklarte informantene at for barn som ikke opplever trygg tilknytning til

sine nærmeste omsorgspersoner, vil trygge voksen-barn relasjoner i barnehagen spille en enda viktigere rolle. Informantene forklarte at relasjonsbyggingen er avhengig av at den voksne møter og ser barnet, er støttende, varm og kjærlig, og evner å bygge tillit hos barnet. Dette er i likhet med teori og forskning som viser til at den voksne må evne å være sensitiv, respondere på barnets signaler, vise omsorg, varme og kjærlighet (Drugli, 2014; Pianta, 1999; Smith & Ulvund, 1999). I tillegg avhenger relasjonen av at barnet betrakter den voksne som stabil og pålitelig (Abrahamsen, 1997; Pianta, 1999). Pianta (1999) forklarer at trygge og gode relasjoner mellom voksen og barn, er avgjørende for barns utvikling, sosialisering og vekst. Det er grunn til å tro at dersom personalet i barnehagen tar ansvar for å skape og opprettholde tillit og relasjon med barna, vil barnehagen kunne bidra til å styrke sosioemosjonelle ferdigheter hos barn, også hos barn i utsatte livssituasjoner. Juul og Jensen (2003) forklarer at voksen-barn relasjonen utelukkende er den voksnes ansvar, både kvaliteten på relasjonen og relasjonens konsekvenser.

Alle informantene trakk fram tid og tålmodighet som viktige elementer i relasjonsbyggingen. Noa la vekt på å bygge relasjoner gjennom flere hyppige og gode opplevelser sammen med barnet. «*Man må jobbe med tilliten for å skape relasjon, en må være der i fredstid og ha flere små og gode opplevelser sammen for å bygge en trygg relasjon (...) man må gjøre seg fortjent tilliten*». Noa fortalte videre at alle barn er ulike og har ulike «krav» og behov for hva som bygger relasjon. Kim fortalte at enkelte barn i utsatte livssituasjoner, for eksempel barn med tilknytningsvansker, kan ha behov for å bygge relasjon over lengre tid. Det blir da spesielt viktig at den voksne evner å være tålmodig og setter av tid til relasjonsbygging. Roland (2021) skriver at den beste forutsetningen for å bygge gode relasjoner, er hyppige interaksjoner over tid. Barn som ikke har erfart trygg tilknytning i hjemmet, er heller ikke vant til å ha tilgang på voksne som er til stede på barnets premisser. På bakgrunn av dette kan barnet være avisende for personalet i barnehagen, fordi barnet ikke vet hvordan det skal opptre når voksne forsøker å skape nærhet og relasjon (Drugli, 2014). Det er avgjørende viktig at de voksne likevel vet at alle barn er avhengig av trygge relasjoner for utvikling av sosioemosjonelle ferdigheter. Samtidig være bevisst på at dette kan kreve hardt arbeid over tid, personlig innsats og utholdenhet fra personalets side (Drugli, 2014; Howes & Ritchie, 1998). Dersom personalet i barnehagen er bevisst på relasjonens betydning, og evner å være tålmodig og sette av tid, er det grunn til å tro at barnehagen kan styrke sosioemosjonell utvikling også hos barn i utsatte livssituasjoner. Trygge omsorgsgivere som har tid, viser omsorg og positive emosjoner overfor barnet er ifølge Kvello (2015) en beskyttelsesfaktor.

Beskrivelser av «å være nede på gulvet» ble trukket frem av alle informantene som gode arenaer for å være til stede for barna og den trygge voksen-barn relasjonen. Alex fortalte: *«Det å være nede på gulvet, være til stede, ha et fang, være delaktig. Det trenger ikke være at du skal planlegge så mye og ha så fine ord på det, men hvis alle bare skjønner at å være sammen med ungene, se de, møte de på det de trenger»*. Noa opplevde at ved å sitte nede på gulvet, kan h*n vise interesse overfor barna og skape mulighet til å gi omsorg og respondere på barnets signaler, uttrykk og følelser. Ved at de voksne er til stede i barnas opplevelser og situasjoner, får begge parter mulighet til å bli kjent med hverandre og opparbeide tillit. En kan trekke likhetstrekk mellom den voksne som sitter på gulvet og trygghets sirkelen utviklet av Powell et al. (2015). Den voksne som sitter på gulvet blir barnets «trygge favn», barnet kan oppsøke trygghet og bekreftelse på at situasjonen er trygg, og på denne måten våge og utforske omgivelsene som fører til erfaring og læring (Bowlby, 1988; Powell et al., 2015). *«(...) man er der som en sånn, trygghet i rommet, som de kan snu seg til og se på deg, og få en bekreftelse på at dette er trygt»*. Gjennom tilfredsstillende relasjoner er de grunn til å tro at barnet opplever trygghet i barnehagen og derfor våger å utforske og lære, noe som vil bidra til barnets utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter.

5.1.2 Forutsigbarhet

Informantene beskrev forutsigbarhet, rutiner og rammer som positive faktorer for å styrke barns utvikling av barnas sosiale- og emosjonelle ferdigheter. Kim fortalte: *«Det er viktig for barn at de har rutiner, de vet hva som skal skje når det skjer, så det ikke kommer sånne uforutsette hendelser*. Noa trakk frem ta enkelte barn i utsatte livssituasjoner, kan reagere med utagerende atferd i gitte situasjoner. H*n forklarte at forutsigbarhet i barnehagen kan forebygge utrolighet og forvirring som ofte forårsaker denne atferden. Alex fortalte også at gjennom rutiner og forutsigbarhet, samt sikring av overganger i løpet av barnehagehverdagen, kan man hindre at uforutsette hendelser skaper uro og forvirring i barnegruppa. H*n fortalte: *«Sikting av overganger er noe vi nesten alltid har i alle planer, uansett hvilken utfordring barnet strever med»*. Utdanningsdirektoratet (2018) viser til at når hele personalgruppen handler konsekvent etter felles prinsipper, kan barnas hverdag i barnehagen opptre som forutsigbar og oversiktlig, og derfor også trygg. Noa fortalte samtidig at i enkelte tilfeller er det nødvendig å trække utenfor regler eller rutiner. H*n trekker frem barns kosedyr og kosekluter som eksempel. I utgangspunktet er dette noe som reglene i barnehagen sier skal ligge i barnets hylle i garderoben, og skal ikke tas frem før barnet blir hentet hjem igjen. Noa forteller at dette er elementer i enkelte barnets liv som gir stor trygghet. Noen ganger kan

dette være helt nødvendig for barnets trivsel og trygghet i en periode i barnehagen. En kan undre seg over om faste rutiner og rammer kan sette begrensninger for kreativitet og fantasi hos barna, for profesjonsutøvernes spontanitet eller skape barrierer for at barn kan utforske og oppdage verden på egenhånd. Likevel erfarer alle informantene at det er positivt for barna med faste rutiner og rammer i barnehagehverdagen, både for alle barns sosioemosjonelle utvikling og for barn i utsatte livssituasjoners behov.

5.1.3 Lek og vennskap som utviklingsarena

Lek og vennskap ble beskrevet av alle informantene som nødvendig for barnas sosioemosjonelle utvikling. Noa forklarte at gjennom leken blir barna kjent med sine egne og andres følelser og reaksjoner, og skaffer erfaringer for læring og utvikling. Informantene beskrev også leken som barnas måte å kommunisere og dele deres opplevelser og erfaringer med andre barn og voksne. Dette innebar både gode og vonde opplevelser. Hoven og Mørland (2014) forklarer at gjennom leken utvikler barn sin forståelse av verden rundt seg. Barna får prøve ut egne følelser og opplevelser, og former ny innsikt og forståelse av sine omgivelser. Barnas nye erfaringer fører videre til utvikling av mer kunnskap og nye ferdigheter. Vygotsky (1933) presiserer at leken er barnets viktigste kilde til utvikling av tanke, vilje og følelser. Lek bidrar til å utvikle fantasi, og styrker evnen til å håndtere stress og utfordringer (Russ & Niec, 2011 i Hernes & Larsen, 2014). Leken er også en kilde til opplevelse av mestring og mulighet til å uttrykke følelser og løse problemer. Hoven og Mørland (2014) forklarer at barnets lek, helt fra tidlig alder, er et av barnas viktigste verktøy for å uttrykke seg. På bakgrunn av dette er det tydelig at barnets lek i stor grad bidrar til utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter. På bakgrunn av at barnet uttrykker seg gjennom leken, er det også viktig at personalet observerer leken. Det er grunn til å tro at observering og tilstedeværelse ved lek kan føre til større grad av tidlig innsats, dersom personalet evner å forstå hva barnets lek egentlig handler om.

Informantene fortalte at vennskap og samspill med jevnaldrende, bidrar positivt til barns utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter. Samspillet bidrar positivt for barns trivsel i barnehagen (Ytterhus, 2002). Rammeplanen presiserer at det er barnehagens ansvar å legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap for barna (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alex fortalte om et barn med nedsatt hørsel, som hadde utfordringer i kommunikasjon og samspill med andre barn. Aleks beskrev videre viktigheten av personalets tilstedeværelse for å kunne veilede i de situasjonene kommunikasjon ble vanskelig mellom barna. Når de

voksne i barnehagen er til stede i barnas lek og samspillsituasjoner får de mulighet til å fange opp kommunikasjonsvansker og veilede samspillet. På denne måten kan de voksne også styrke barnas sosioemosjonelle ferdigheter.

Noa og Aleks forklarer at det er et skille mellom hvor mye og lenge den voksne skal veilede og inkludere seg i leken, men at det ikke alltid er enkelt å vite hvor dette skille går. Løkken (2002) forklarer at voksne ikke bør forstyrre barns lek unødig. Drugli (2014) skriver at den sensitive voksen vil vite når man skal trekke seg tilbake og la barna lede seg imellom. På bakgrunn av at barn utvikler sosiale- og emosjonelle ferdigheter gjennom lek, samspill og vennskap viser dette at voksne gjerne må la barna få prøve seg selv i slike situasjoner. De utvikler både opplevelser og erfaringer for videre utvikling. Drugli (2014) viser likevel til at den voksne må være tilgjengelig og til stede for barna ved behov.

Kim forklarer at enkelte barn i utsatte livssituasjoner kan ha en destruktiv lek i forhold til jevnaldrende. H*n eksemplifiserte dette ved å fortelle om barn som leker herjelek, men resten av barnegruppen leker rollelek. Løge (2011) forklarer at barn som ikke har lært de sosiale kodene som resten av barnegruppa, kan stå i fare for å bli ekskludert fra leken. Dette fører til at barnet heller ikke får anledning til å utvikle lekeferdighetene sine (Öhman, 2020).

Rammeplanen viser til at personalet i barnehagen skal bidra og støtte til at alle barn får være med i lek, og forebygge tilfeller av utestenging og uheldige samspillsmønstre (Kunnskapsdepartementet, 2017). På bakgrunn av dette er det viktig at de er til stede og kan veilede og sørge for at alle barna inkluderes i barnegruppa. Ettersom samspill og lek bidrar positivt til barns utvikling av sosioemosjonelle ferdigheter (Hoven & Mørland, 2014; Vygotsky, 1933) er det grunn til å tro at dersom personalet er til stede og oppmerksom, vil barnehagen kunne bidra til å styrke alle barn sosioemosjonelle utvikling.

5.2 Tiltak spesielt rettet mot barn i utsatte livssituasjoner

I tillegg til faktorene i allmennpedagogikken belyste informantene foreldresamarbeid, samarbeid i personalgruppen, samt tverrfaglig samarbeid som sentrale og viktige faktorer for barn i utsatte livssituasjoner. Dette er faktorer som også vil være sentrale for alle barn, men fokuset i dette kapittelet rettes mot barn i utsatte livssituasjoner. I tillegg belyste informantene pedagogiske verktøy og veiledning av barn som tiltak rettet mot barn i utsatte livssituasjoner.

Kim fortalte at flere barnehager har hatt nytte av pedagogiske verktøy som hjelpemiddel i samtale med barns følelser og opplevelser. Ikke alle informantene nevner spesifikke verktøy, men BlimE, Hjerteprogrammet, Løven Leo og Grønne tanker, glade barn blir nevnt. Ettersom funnene ikke forteller noe konkret om de ulike verktøyene, eller viser konkrete fordeler eller ulemper med de forskjellige, vil jeg ikke gå spesifikt inn på hver enkelt av dem. Kim fortalte at de pedagogiske verktøyene legger til rette for at en kan snakke sammen om følelser med barna og h*n erfarer at flere av barna kan kjenne seg igjen i følelsene. På den andre siden legger Noa vekt på å arbeide med barns følelser i situasjoner her og nå. I stedet for å benytte seg av pedagogiske verktøy eller samlingsstund, forklarer Noa at å snakke om følelser som oppstår i situasjonen er en bedre fremgangsmåte for de minste barna. En kan undre seg over om det er samlingsstunden i seg selv eller innholdet i samlingsstunden det her stilles kritikk til. Samlingsstund kan gjerne opptre som en enveiskommunikasjon fra voksen til barn. Noa forklarer at ved at den voksne ser muligheter i ulike situasjoner gjennom barnehagehverdagen, kan den voksne få muligheter til å snakke om følelser her og når, som gjerne gjør det enklere og mer forståelig for barna når de kan knytte sine egne opplevelser og følelser til situasjonen.

5.2.1 Samarbeid til barnets beste

For barn i utsatte livssituasjoner belyste informantene stort behov for samarbeid med barnets foreldre. Et godt foreldresamarbeid ble forklart som nødvendig for å samarbeide om hva som er barnets beste, og for å skape en arena for å veilede foreldrene. Informantene forklarte foreldresamarbeid som en forutsetning for å møte barna på best mulig måte, spesielt for barn i utsatte livssituasjoner. Dette stemmer med Hernes og Larsen (2014) som forklarer at samarbeid med barnets foreldre er sentralt viktig for alle barn, men enda viktigere for barn i utsatte livssituasjoner. Informantene uttrykte også at samarbeid med barnets foreldre er avhengig av at foreldrene har tillit til barnehagepersonalet. Når foreldrene har tillit til informantene, erfarer de å skape gode, trygge relasjoner som åpner opp for nyttige samtaler og deling av informasjon som er nyttig for dem å vite. Noa beskrev at h*n som spesialpedagog lettere opparbeider tillit hos foreldrene enn resten av personalet i barnehagen. Noa erfarer at dette på mange måter handler om sin kompetanse som spesialpedagog og at h*n spesifikt jobber med foreldrenes barn. Noa forklarte at hun ofte ender opp som en mellommann mellom barnets foreldre og barnehagepersonalet. Det kan tenkes at dette på mange måter blir en begrensning for barnehagepersonalet. Det er barnehagens ansvar å gjøre foreldrene delaktige i barnets tilbud i barnehagen, i tillegg til å etablere tillit bygd på felles interesse og ønske om barnets best (Barnehageloven, 2005; Moe & Valseth, 2014).

Informantene gav uttrykk for at gode relasjoner med foreldre, som er bygd på tillit, også åpner opp for at foreldrene villig tar imot veiledning. Noa og Kim fortalte at dersom de mestrer å møte foreldrene i den situasjonen de er i her og nå, og hjelper dem med de «små» hverdagslige utfordringene, tar de lettere imot veiledning på flere ting, for eksempel angående grensesetting. Dette handler trolig om at foreldrene må føle seg sett og hørt, samt oppleve tillit og relasjon, for så å kunne ta imot og forstå informantens veiledning, i tillegg til en forståelse av at informanten kun ønsker det beste for barnet og foreldrene. Informantene belyser behov for tverrfaglig samarbeid i møte med barn i utsatte livssituasjoner, og for deres utvikling av sosiale- og emosjonelle ferdigheter. Informantene belyste at et godt tverrfaglig samarbeid også er nødvendig for tidlig innsats. Barnehagen skal samarbeide med andre instanser for å gi barnet et helhetlig og samordnet tjenestetilbud, dersom det er behov for det (Barnehageloven, 2005 § 2b). Manglende samarbeid kan resultere i at barnet ikke får den hjelpen de trenger i tide eller i det hele tatt. Et godt tverrfaglig samarbeid er en viktig forutsetning for å skape et miljø for inkludering, opplevelse av fellesskap og mestring, og for å forebygge at problemer utvikler seg (Meld. St. 6 (2019-2020)). Stortingsmeldingen belyser også at et godt tverrfaglig samarbeid innebærer at barnets utfordringer og behov for hjelp blir fanget opp på et tidlig tidspunkt.

5.3 Bevisstgjøring av barnehagepersonalets barnesyn

To av informantene fortalte at barnesyn har vært et satsningsområde i kommunen de arbeider i. Alle informantene gav uttrykk for at personalet i barnehagene må gjøre seg bevisst sitt barnesyn og hvordan det påvirker måten de møter barna i barnehagen. Kim fortalte at barnesyn er en avgjørende faktor for hvordan den voksne møter barnet, og evner å se barnets behov. Alle informantene er tydelige på at all atferd hos barn er kommunikasjon. Derimot erfarer de at flere voksne i barnehagen ikke har samme holdning til atferd. Informantene forklarte at enkelte voksne i barnehagen har et barnesyn som setter begrensninger for relasjonsbygging, og derfor også begrenser barnets sosiale- og emosjonelle utvikling. Alex fortalte at flere voksne i barnehagen ikke er nysgjerrige nok på barnets atferd, og kan derfor trekke for raske slutninger om årsaken til barnets uttrykk og følelser. Noa fortalte om tilfeller der barn med språkvansker biter andre barn som en følge av frustrasjon over å ikke kunne gjøre seg forstått. Barnet blir frustrert og tyr til andre måter å kommunisere på. Her blir den voksnes barnesyn avgjørende for hvordan situasjonen blir håndtert. Noa forklarte at det ofte blir en vurdering av hvem som har skyld eller ikke, istedenfor å finne årsaken til situasjonen og hjelpe barnet som ikke klarer å gjøre seg forstått. Informantene vektla at de er helt

avhengige av å tone seg inn på barnet, være nysgjerrige på hva barnet uttrykker og ha et oppriktig ønske og interesse i å undersøke hva barnets atferd egentlig handler om og betyr for å kunne møte dem på deres premisser. Gjennom barnehageloven § 1 (2005) skal personalet i barnehagen møte barna med tillit og respekt, samt anerkjenne barndommens egenverdi. Nyere barnesyn legger vekt på at barnet, helt fra begynnelsen av livet, skal sees på som et subjekt og ikke et objekt som skal påvirkes og formes. Med andre ord ser man barnet som individer med følelser, tanker og meninger. Det innebærer å se barnet som fullverdige mennesker, møte dem som medmennesker og ikke ut ifra et mangelperspektiv som fokuserer på hva de skal bli (Bae, 2007). Det grunn til å tro at noen barn ikke opplever å bli sett eller møtt på bakgrunn av holdninger og barnesyn til enkelte voksne i barnehagen. Barnets som biter kan trolig få en følelse av skam eller opplevelse av å mislykkes dersom den voksne møter barnet med skyldspørsmål istedenfor å hjelpe barnet. Dette viser at personalets barnesyn kan være avgjørende for om barnehagen mestrer å styrke barnas sosioemøjonelle utvikling. For barn i utsatte livssituasjoner kan det være ekstra avgjørende at den voksne forstår barnets atferd og hva som ligger bak adferden.

5.3.1 Den voksnes ansvar og rolle

Som allerede drøftet er det den voksnes ansvar å skape og opprettholde relasjon og tillit hos barnet (Juul et al., 2003). Informantene forklarte at en viktig del av å være en trygg og stabil voksen, handler om å være bevisst sitt eget toleransevindu. Informantene forklarte også at den voksne må evne å se seg selv innenfra for å kunne møte barnet etter dets behov. Det innebærer at den voksne må vite om og kjenne sine egne følelser. Noa fortalte at man må være klar over sine følelser og uttrykk for sinne, irritasjon og frustrasjon, og hva det er som trigger en selv til å kjenne på slike følelser. Informantene erfarer at de voksne må ta ansvar for og klare å håndtere sitt eget toleransevindu. På denne måten kan en unngå at uhensiktsmessige holdninger og opplevelser går ut over barna. På den andre siden kan det hende at barna også kan lære noe gjennom slike hendelser. Det er likevel viktig at barnet ikke opplever skam eller redsel i slike tilfeller, men at man snakker sammen om følelsene den voksne og barnet kjenner på i situasjonen. På denne måten kan barnet også lære å kjenne en rekke følelser.

Som det har kommet frem tidligere i drøftingen la informantene vekt på at det er den voksnes ansvar å bygge den trygge voksen-barn relasjonen med barna i barnehagen.

Drugli (2014) legger vekt på at personalet i barnehagen har store muligheter til å jobbe bevisst mot å fremme en positiv tilknytningskvalitet mellom voksen og barn i barnehagen. Hun

mener dette særlig er viktig for barn som har en utrygg tilknytning til foreldre, og derfor i stor grad er avhengig av høy kvalitet i barnets sekundære tilknytningsrelasjoner. Howes og Ritchie (1998) bekrefter dette i sin forskning, som viser til at barn i utrygge hjemmeforhold utviklet trygg tilknytning til personalet i barnehagen. Dette var likevel i stor grad avhengig av at voksne brukte mye tid sammen med barnet og arbeidet bevisst mot å etablere trygg tilknytning over tid.

5.3.2 Kompetanseheving

Voksnes barnesyn og bevissthet rundt sin rolle i barnehagen, henger på mange måter sammen med den voksnes kompetanse. Alex fortalte: *«Jeg tenker at du må ha kompetansen for å kunne veilede de riktig i hverdagen (...) hvis ikke de voksne er bevist hvordan de jobber, så blir det jo bare tilfældigheter»*. Informantene fortalte at det er stor variasjon og ulikheter i barnehagers kvalitet og allmennpedagogisk innhold. Kim fortalte at i arbeid som spesialpedagog i barnehage har h*n ikke hatt et tilfelle der barn i utsatte livssituasjoner ikke har en eller annen form for sosioemosjonell utfordring, og nevnte eksempler som følelsesregulering, tilknytningsvanske eller vansker ved sosialisering med andre barn. Alle informantene forklarte at det er et stort behov for økt kompetanse og forståelse i barnehagene knyttet til barns sosioemosjonelle utvikling. I tillegg legger informantene vekt på viktigheten av at barnehagene har kompetanse om barns ulike utsatte livssituasjoner og mulige følger av dette, samt kompetanse om hvordan man møter disse barna. Nordahl (2018) forklarer at det er store kvalitetsvariasjoner i barnehagene og mener dette særlig går ut over barn med behov for særskilt tilrettelegging.

Nordahl (2018) belyser at for enkelte barn kan barnehagen virke forbyggende i seg selv, dersom personalet har høy kompetanse og gode relasjoner med barna. Alex fortalte: *«Jeg tenker at det handler mye om kompetanseheving, at man forstår. Og at man er interessert i å finne ut hvordan kan jeg gjøre det best for disse barna»*. Informantene fortalte om behov for å øke kompetanse og bevisstgjøring rundt barnesyn og den voksens rolle, for at barnehagen skal bygge relasjon og møte barna på en god måte. Barnehagen må vite hva som påvirker deres arbeid i barnehagen og stille spørsmål som utfordrer og er kritisk til hvorfor man handler som man gjør. Dette stemmer med Bae (2007) som forklarer at personalet i barnehagene må være oppdatert og kjent med ny kunnskap i barnehagefeltet, og være i stand til kritisk refleksjon over tradisjoner og holdninger som preger arbeidet deres. I følge Killén (2013) er det også behov for kunnskap og oppmerksomhet knyttet til tilknytning mellom barn og

barnehagepersonalet, slik at barnehagen kan ha en forebyggende funksjon for de barna som ikke opplever trygg tilknytning til sine foreldre. Hun skriver at barns tilknytning til andre omsorgsgivere enn foreldrene også bør kunne representere en beskyttelse for barnet. Drugli (2014) forklarer at personalet også må ha kunnskap om hva som særpreger sosiale relasjoner mellom barna. Ifølge kunnskapsdepartementet (2019) er det personalets ansvar å tilrettelegge for at alle barn kommer inn i leken. Hoven og Mørland (2014) forklarer at leken er avhengig av de voksnes holdninger og kompetanse om lek.

Enkelte informanter gav uttrykk for at de barna som har behov for ekstra støtte, ofte får denne støtten gjennom timer med en assistens. Nordahl (2018) viser til at det i 2017 var 3,1 prosent barn i norske barnehager som mottok spesialpedagogisk hjelp. I 2022 var det en stigning til 3,6 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2022). Gjennomsnitt for antall timer med spesialpedagogikk hjelp i 2021, var 15 timer per uke. Disse timene var fordelt omtrent likt mellom pedagog og assistent (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tallene viser dermed at det ble gitt en oppfølging av personale med lavere eller ingen pedagogisk kompetanse 72 937 timer hver uke. Alex fortalte: *«Det er nok en holdning til at hvem som helst kan jobbe i barnehage. Og hvis du bare skal ha ansvar for ett barn, så kan i hvert fall hvem som helst gjøre det»*. En kan stille spørsmål til hvorfor de barna som har behov for ekstra støtte og tilrettelegging, som har behov for noe ekstra, ikke får denne støtten av fagpersonale med riktig kompetanse. Det må presiseres at informantenes utsagn om assistenter ikke gjaldt alle assistentene. Informantene gav uttrykk for at flere informanter gjør en god jobb. Åse fortalte at det ofte er pedagogene i barnehagen som blir sendt på kurs, og får ansvar for å videreformidle kunnskapen til resten av personalet. Derimot mente h*n at barnehagene også må sende assistenter og fagarbeidere på kurs for økt kompetanse, spesielt på bakgrunn av at de dekker et bredt antall timer med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

På tross av behov for kompetanseheving i barnehagen avhenger spesialpedagogene og barnehagepersonalet av at rammefaktorene på systemnivå legges til rette for å kunne møte disse barna på deres behov og premisser. Alex fortalte: *«Men det er jo det som tar litt piffene av en selv til slutt da. At forskning viser, lovverk sier, kommuneplaner sier, men det gjøres ikke. Også sitter du mitt oppi det med begge beina (...) Jeg synes det er krevende. Og så har man ikke lyst til å gi seg heller, for man har jo lyst til å prøve å være den ene som kan gjøre en endring»*. Informantene fortalte at det er behov for økt kompetanse, økt bemanning i barnehagene samt endring i enkelte voksnes holdninger og barnesyn.

6 Oppsummering

Denne studien har hatt som formål å svare på følgende problemstilling: **På hvilken måte kan barnehagen styrke de yngste barnas (0-3 år) sosioemosjonelle utvikling? Hvordan kan barnehagen gjøre dette på en måte som tar hensyn til behovene til barn i utsatte livssituasjoner?** Problemstillingen ble utforsket gjennom kvalitative forskningsintervjuer av tre informanter med erfaring fra spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.

I denne studien fant jeg at gjennom gode voksen-barn relasjoner, tilrettelegging for forutsigbarhet, lek og vennskap, kan barnehagen bidra til å styrke alle barns sosioemosjonelle utvikling. Trygge voksne-barn relasjoner spiller en viktig rolle for barnas sosioemosjonelle utvikling i barnehagen. I tillegg viser studien til at trygge voksen-barn relasjoner spesielt er nødvendig for barn i utsatte livssituasjoner (Abrahamsen, 1997; Denham et al., 2003; Drugli, 2014; Gunnestad, 2014; Howes & Ritchie, 1998; Pianta, 1999). Et interessant funn var at gjennom å sitte på gulvet, sammen med barna, fikk de voksne mulighet til å være til stede, veilede og opptre som en trygghet i rommet. På denne måten kan de voksne styrke barnas sosioemosjonelle utvikling (Drugli, 2014; Powell et al., 2015). I studien fant jeg også at barnehagepersonalets kompetanse og barnesyn spiller en viktig rolle for barnas sosioemosjonelle utvikling (Bae, 2007; Nordahl, 2018). De voksne barnesyn og kompetanse spiller en rolle for hvordan barna blir møtt og sett, hvordan leken gir mulighet til barns utvikling, og for om den voksne forstår og tar ansvar for å bygge relasjoner med barnet.

6.1 Begrensninger

Denne studien kan ikke legges som grunnlag for generalisering utover de tre informantene jeg har intervjuet. En kvantitativ studie ville kunne sagt mer om profesjonsutøveres arbeidsformer for å styrke barns sosioemosjonelle utvikling. På den andre siden kan min studie ha overføringsverdi dersom leseren kjenner seg igjen i tolkningene i teksten (Thagaard, 2013). På denne måten kan min studie være et bidrag til faglig drøfting for personalet i barnehager som ønsker å utvikle egen praksis. Studien kan synliggjøre og påpeke nødvendigheten av kompetanse i barnehagene og det komplekse bildet av påvirkningsfaktorer for barnas sosioemosjonelle utvikling.

Studiens vide formål kan ses på som en begrensning for denne masteroppgaven. Det bemerkes at tilnærming til problemstillingen er vid, og at forskningsprosjektet gjerne kunne vært rettet mot et mer avgrenset område for å frembringe og belyse en større grad av innsikt og forståelse. Studiens analytiske form kan også ha satt begrensninger for denne studien. Ettersom SDI-modellen er en omfattende analytisk metode, har ikke denne studien kunne fullført alle stegene på bakgrunn av tidsbegrensninger og studiens omfang. Studiens funn kan også ha begrensninger. På tross av at informantene la tydelig vekt på at personellet barnesyn har påvirkning på arbeidet deres i barnehagen, kan jeg likevel ikke vite i hvilken grad dette har påvirkning, etter som jeg ikke har observert informantenes arbeid med barna.

6.2 Avsluttende tanker

Denne studien gir et bilde av mine informanternes fremstilling av egne, relasjonelle opplevelser og erfaringer knyttet til sosioemosjonell utvikling og barn i utsatte livssituasjoner. De beskriver hva de ser seg selv gjøre i sin pedagogiske praksis, for å styrke sosioemosjonell utvikling hos barn generelt, og blant barn i utsatte livssituasjoner. Studien kan bare si noe om hva informantene beskriver at de gjør, erfarer og opplever. Derimot sier ikke denne studien noe om informantene faktisk gjør det de forteller. Et interessant tema for videre forskning ville vært å observere hvordan informantene arbeidet med sosioemosjonell utvikling hos barn i utsatte livssituasjoner.

Mange av de pedagogiske arbeidsformene informantene beskriver er allmenpedagogiske og ville kunne komme alle barn til gode, selv om de samtidig er egnet til universell forebygging rundt sosioemosjonell utvikling hos barn i utsatte livssituasjoner.

Denne studien synliggjør hvor stor betydning personalet i barnehagen har for de yngste barna i barnehagen. Personalets barnesyn, kompetanse og egen vilje spiller en avgjørende rolle for hvordan en møter og ser barna i barnehagen. Barnehagens personal bærer et stort ansvar, men er også avhengig av politiske styringer for gjennomføring av praksis.

Referanser

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet* (utg. 6). Tano Aschehoug.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development, 77*(3), 664-679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology press.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium: at tåle stress og forbli rask*. Hans Reitzel Forlag.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting Early Childhood Social-Emotional Well Being: The Building Blocks for Early Learning and School Success. *Early childhood education journal, 33*(3), 145-150. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0038-y>
- Barnehageloven, (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- BarnUnge21. (2021). *Ut av blindsonene: strategi for et samlet kunnskapsløft for utsatte barn og unge*. Forskningsrådet.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E., & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge: utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental psychology, 34*(5), 934.
- Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L., Os, E., & Baustad, A. G. (2020). Interaction Quality in Norwegian ECEC for Toddlers Measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) Scales. *Scandinavian journal of educational research, 64*(6), 901-920. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639813>
- Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. Gyldendal akademisk.

- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books.
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & human development*, 9(4), 307-319.
<https://doi.org/10.1080/14616730701711516>
- Brandlistuen, R. E. (2015). *Sårbare barn i barnehagen: betydningen av kvalitet*. Folkehelseinstituttet.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. NTNU Samfunnsforskning AS.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. utg.). Hans Reitzel.
- Bøe, T. (2015). *Sosioøkonomisk status og barn og unges psykologiske utvikling: Familiestressmodellen og familieinvesteringsperspektivet*. Helsedirektoratet.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). *Helping Young Children Succeed: Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development*. National Conference of State Legislatures.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 73-87.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early education and development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 11(1).
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Drugli, M. B. (2014). *Liten i barnehagen: Forskning, teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2018). Emosjonell utvikling og tilknytning. In V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring: forskning og praksis*. Fagbokforlaget.

- Drugli, M. B., & Berg-Nielsen, T. S. (2019). Samspillskvalitet mellom ansatte og små barn (1-3 år) i norske barnehager (dagtilbud). *Paideia*(17), 37-47.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. *Paths to successful development: Personality in the life course*, 46-70.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three - wave longitudinal study. *Child development*, 76(5), 1055-1071.
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid: barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2014). Resiliens som tilnærming i arbeid med barn som trenger særskilt hjelp. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg ed., pp. 324-352). Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A., & Thwala, S. I. (2011). Resilience and religion in children and youth in Southern Africa. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(2), 169-185.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hernes, M., & Larsen, K. (2014). *Tidlig utvikling : barns utvikling 0-3 år: hva kan man forvente, og hva bør gis ekstra oppmerksomhet?* Gyldendal akademisk.
- Hoven, G., & Mørland, B. (2014). Lek for alle barn? I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (s. 233-252). Universitetsforlaget.
- Howe, N., Rinaldi, C. M., Jennings, M., & Petrakos, H. (2002). "No! The lambs can stay out because they got cozies": Constructive and destructive sibling conflict, pretend play, and social understanding. *Child development*, 73(5), 1460-1473.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1998). Changes in Child-Teacher Relationships in a Therapeutic Preschool Program. *Early education and development*, 9(4), 411-422.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed0904_6
- Jensen, B., Jensen, P., & Rasmussen, A. W. (2017). Does professional development of preschool teachers improve children's socio-emotional outcomes? *Labour economics*, 45, 26-39. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.11.004>

- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Juul, J., Solli, A., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet : pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum.
- Kristiansen, T. (2019). Medvirkning i barnehagen. I M. H. Frønes & V. Glaser (Red.), *Praksisbok for barnehagelærerstudenten* (s. 49-62). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv: et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid: Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvaran, I. (2020, 5. mai). De «sårbare barna» - eller «barn i en vanskelig livssituasjon»? *Adresseavisen*.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! : om å fremme barns sosiale kompetanse : teoriboka*. Universitetsforlaget.
- Landy, S. (2009). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children*. Paul H Brookes Publishing.
- Lie, I. (1989). *Rehabilitering: prinsipper og praktisk organisering*. Gyldendal.
- Lund, I. (2015, 20. desember). *Sårbare elever i skolen - Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sarbare-elever-i-skolen---ulike-perspektiver-og-tilrettelegging-av-laringsmiljoet/>
- Lyngseth, E. J., & Mørland, B. (2022). *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg.). Gyldendal.
- Løge, I. K. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 56-73). Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2002). Toddlerkultur. In (pp. 43-53). Dronning Mauds minne.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell systematic review*, 13(1), 1-82.
<https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I I. L. Berman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. utg.). SAGE.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early childhood research quarterly*, 18(2), 206-224.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00026-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00026-7)
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. *Early childhood research quarterly*, 15(3), 307-329. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00069-7)
- Meld. St. 5 (2022-2023). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2023-2032*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/9531df97616e4d8eabd7a820ba5380a9/no/pdfs/stm202220230005000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Fremtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Moe, M., & Valseth, M. L. (2014). En barnehage for alle: med inkludering som overordnet mål. In P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (s. 353-376). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NOU 2009: 22. (2009). *Det du gjør nå gjør det helt: Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Barne- og likestillingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a0ba82b642e343b890b94b7314b0a4e4/no/pdfs/nou200920090022000dddpdfs.pdf>

- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., Tountas, Y., & Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early child development and care*, *184*(12), 1843-1860.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.889693>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pontoppian, M., Niss, N. K., Pejtersen, J. H., Julian, M. M., & Værver, M. S. (2017). Parent report measures of infant and toddler social-emotional development: a systematic review. *Family Practice*, *34*(2), 127-137.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1093/fampra/cmz003>
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., Marvin, R. S., & Jahr, M.-C. (2015). *Trygghetssirkelen: en tilknytningsbasert intervensjon om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre-barn-forhold*. Gyldendal Akademisk.
- Roland, P., & Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole : relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov : et relasjonsorientert perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). SAGE.
- Sjøvik, P. (2014). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. In P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (s. 38-61). Universitetsforlaget.
- Smith, L., & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Universitetsforlaget.
- Solbakk, J. H. (2014, 10. oktober). *Sårbare grupper*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/sarbare-grupper/>
- Ştefan, C. A., & Miclea, M. (2010). Prevention programmes targeting emotional and social development in preschoolers: Current status and future directions. *Early child development and care*, *180*(8), 1103-1128.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.

- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of early childhood research : ECR*, 9(2), 109-124.
<https://doi.org/10.1177/1476718X10387900>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Barns trivsel - voksnes ansvar*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023a, 15. mars). *Barn med spesialpedagogisk hjelp - barnehage*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/barn-med-spesialpedagogisk-hjelp/>
- Vygotsky, L. S. (1933). Play and its role in the Mental development of the Child. *Soviet Psychology*, 5(3).
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn : inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Abstrakt forlag.
- Öhman, M., Goveia, I. C., & Öhman, M. (2020). *Innenfor og utenfor : barns relasjonsarbeid, voksnes ansvar*. Pedagogisk forum.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Barn i utsatte livssituasjoner og sosioemosjonell utvikling”

Bakgrunn og formål

Jeg heter Alvilde Kallhovd, og skriver masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder.

Problemstillingen for forskningsprosjektet mitt er:

«På hvilken måte kan barnehagen styrke de yngste barnas (aldersgruppe 0-3 år) sosioemosjonelle utvikling? Hvordan kan barnehagen gjøre dette på en måte som tar hensyn til behovene til barn i utsatte livssituasjoner gjennom spesialpedagogiske tiltak?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er jeg, Alvilde Kallhovd, og min veileder ved Telemarkforskning, Monica Bjerklund, som er ansvarlig for dette forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å samle inn data om min problemstilling gjennom intervjuer. Informantene i forskningsprosjektet skal i utgangspunktet være spesialpedagoger, som arbeider i barnehage.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i dette forskningsprosjektet innebærer å bli intervjuet i 30-60 minutter. Du vil få tilsendt spørsmålene til intervjuet på forhånd. Informasjonen som samles inn under intervjuet vil bli brukt som datagrunnlag for å svare på forskningsprosjektets problemstilling.

Dersom du samtykker ønsker jeg å gjøre lydopptak av intervjuet. Du kan gjerne høre lydopptaket etter at intervjuet er ferdig, dersom du ønsker det. I etterkant vil jeg transkribere lydopptaket og slette det. Under transkribering anonymiserer jeg samtidig lydopptaket.

Intervjuet vil omhandle dine tanker som spesialpedagog, om hvordan barns sosioemosjonelle utvikling generelt kan styrkes i barnehagen, og hvordan det er mulig å styrke sosioemosjonell utvikling for barn i utsatte livssituasjoner, både gjennom tilpasning av det ordinære barnehagetilbudet og gjennom spesialpedagogisk hjelp. Jeg ønsker å få et innblikk i hva du

opplever fungerer og ikke fungerer, i arbeid med å styrke sosioemosjonell utvikling hos barn i utsatte livssituasjoner.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke, uten å oppgi grunn. Dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta, eller velger å trekke deg.

Ditt personvern

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er beskrevet i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg, og unntaksvis veileder, som vil ha tilgang til dine opplysninger. Ditt navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste, adskilt fra øvrige data. Ingen informasjon skal kunne kobles til deg i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 26. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine anonymiserte opplysninger, lydopptak og det transkriberte intervjuet bli slettet.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Alvilde Kallhovd: tlf. 949 84 748 eller epost alvhij18@uia.no
- Veileder for masterprosjektet:
Forskergruppeleder i helse, velferd og utdanning / Dosent
monica.bjerklund@tmforsk.no
Tlf.: 459 10 844 (privat tlf.: 480 54 701)
- Personvernombud: Trond Hauso personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester – tlf.: 532 11 500 eller epost: personverntjenester@sikt.no

Med vennlig hilsen

Monica Bjerklund
(Veileder)

Alvhilde Kallhovd
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barn i utsatte livssituasjoner og sosioemosjonell utvikling», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med spørsmål sendt på forhånd
- at intervjuet blir tatt opp med lydopptak
- at lydopptak og det transkriberte og anonymiserte intervjuet slettes etter prosjektslutt

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

(Signatur prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvilken yrkeserfaring har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog i barnehage?

Sosioemosjonell utvikling innebærer at barn får oppleve, håndtere og uttrykke hele spekteret av positive og negative følelser, utvikle nære, tilfredsstillende relasjoner til andre barn og voksne og aktivt utforske miljø og lære (Cohen et al., 2005). Med andre ord innebærer sosioemosjonell utvikling å lære et bredt spekter av sosiale ferdigheter og emosjonelle uttrykksmåter, og har påvirkning på barnets læring og utvikling. Barnets utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter forbereder dem til å være selvsikre, tillitsfulle, empatiske og nysgjerrige, kunne kommunisere, forholde seg til andre barn og voksne, og skape og opprettholde gode relasjoner (Keyfitz, 1994).

Hovedspørsmål

4. Har du erfaring med å arbeide med barns sosioemosjonelle utvikling?
 - a. Har du anonymiserte eksempler på hvordan barnehagen arbeider med sosioemosjonell utvikling?
5. Har du erfaring med å arbeide med barn i utsatte livssituasjoner?
 - a. Har du anonymiserte eksempler på hvordan barnehagen arbeider med barn i utsatte livssituasjoner?
6. Har du noen tanker om hvordan barnehagen, som pedagogisk institusjon, generelt kan styrke sosioemosjonelle utvikling hos barn i utsatte livssituasjoner?
7. Hvilke tiltak kan være nødvendig å sette inn i arbeid med sosioemosjonell utvikling hos barn i utsatte livssituasjoner?

Spesialpedagogiske tiltak

8. Hvilke spesialpedagogiske tiltak kan være nødvendig å sette inn i arbeid med sosioemosjonell utvikling hos barn i utsatte livssituasjoner?
 - a. I hvilke situasjoner er dette nødvendig?

9. Hvordan kan barnehagen, gjennom spesialpedagogiske tiltak, styrke behovene til barn i utsatte livssituasjoner for å øke sosioemosjonell utvikling?
10. Hvilke spesialpedagogiske tiltak gjør du/barnehagen for å styrke barns sosioemosjonelle utvikling?
 - a. Fungerer dette også for barn i utsatte livssituasjoner?
 - i. Hvorfor/hvorfor ikke?
 - ii. Hva må eventuelt gjøres annerledes for barn i utsatte livssituasjoner?
11. Har du noen anonymiserte eksempler på hvordan du som spesialpedagog arbeider/har arbeidet med barn i utsatte livssituasjoner og sosioemosjonell utvikling?
 - a. Hvorfor på denne måten? Forklar.
 - b. Hva fungerte/fungerte ikke?

Trygghet og inkludering

12. Hva mener du er viktig for å kunne skape trygghet hos barn i utsatte livssituasjoner?
13. Hvordan tenker du man kan skape en trygg relasjon til barn i utsatte livssituasjoner?
14. Hvordan opplever du inkludering og sosialt samspill med barn i utsatte livssituasjoner?
 - a. Hvordan tenker du inkludering og sosialt samspill kan styrke sosioemosjonell utvikling?

Foreldresamarbeid og barns medvirkning

15. På hvilken måte opplever du foreldresamarbeid til barn i utsatte livssituasjoner?
16. På hvilken måte kan godt foreldresamarbeid bidra til sosioemosjonell utvikling hos barn i utsatte livssituasjoner?
 - a. Har du anonymiserte eksempler på hvordan barnehagen tilrettelegger for foreldresamarbeid til barn i utsatte livssituasjoner?
17. Hvordan legger barnehagen til rette for barns medvirkning til sosioemosjonell utvikling?
 - a. Fører dette til at barn i utsatte livssituasjoner også opplever medvirkning?
 - i. Hvorfor/hvorfor ikke?
 - ii. Hva må eventuelt gjøres annerledes for barn i utsatte livssituasjoner?

Tverrfaglig samarbeid

18. Har du anonymiserte eksempler der barnehagen har deltatt i tverrfaglig samarbeid rundt barn i utsatte livssituasjoner?
 - a. I hvilken grad fikk barnets sosioemosjonelle utvikling fokus i dette samarbeidet?
 - b. Hva fungerte/fungerte ikke til det beste for barnet?
19. I hvilken grad opplever du tverrfaglige samarbeid omkring barn i utsatte livssituasjoner som positivt for barnet?
20. I hvilken grad opplever du tverrfaglige samarbeid omkring barns sosioemosjonelle utvikling som positivt for barnet?

Kompetanseheving i barnehagen

21. Opplever du at barnehagen har den nødvendige kompetansen rundt barn i utsatte livssituasjoner?
 - a. Hva spesifikt trenger barnehagen eventuelt mer kompetanse om?
22. Opplever du at barnehagen har den nødvendige kompetansen om sosioemosjonell utvikling?
 - a. Hva spesifikt trenger barnehagen eventuelt mer kompetanse om?
23. Hvordan tenker du barnehagen kan øke kompetanse rundt barn i utsatte livssituasjoner?
24. Hvordan tenker du barnehagen kan øke kompetanse rundt sosioemosjonell utvikling?
25. I hvilken grad tenker du kompetanseheving vil være nyttig for barns sosioemosjonelle utvikling og barn i utsatte livssituasjoner?

Organisasjonslæring

26. Hvordan reflekterer barnehagen, som en lærende organisasjon, rundt barn i utsatte livssituasjoner?
27. Hvordan reflekterer barnehagen, som en lærende organisasjon, rundt sosioemosjonell utvikling?
28. Hvordan kan barnehagen, som organisasjon, utviklet sterkere kompetanse omkring barn i utsatte livssituasjoner?
29. Hvordan kan barnehagen, som organisasjon, utviklet sterkere kompetanse omkring sosioemosjonell utvikling?

Avslutning

30. Er det noe du tenker er spesielt viktig i samhandling med barn i utsatte livssituasjoner og sosioemosjonell utvikling?
31. Er det noe du avslutningsvis ønsker å tilføye?

Referanser

- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). *Helping Young Children Succeed: Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development*. National Conference of State Legislatures
- Keyfitz, N. (1994). Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children, Starting Points: Meeting the Needs of Our Youngest Children. *Population and Development Review*, 20(3), 664-670. <https://doi.org/10.2307/2137611>

Vedlegg 3: Brev fra Sikt – vurdering av prosjektet

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

02.05.2023, 19:44



[Meldeskjema](#) / [Barn i utsatte livssituasjoner og sosioemosjonell utvikling](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
729540

Vurderingstype
Automatisk ⓘ

Dato
03.02.2023

Prosjektittel
Barn i utsatte livssituasjoner og sosioemosjonell utvikling

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig
Monica Bjerklund

Student
Alvhilde Kallhovd

Prosjektperiode
15.08.2022 - 26.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.06.2023.

[Meldeskjema](#) ↗

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

<https://meldeskjema.sikt.no/63da7df6-fcb8-4494-9ff4-041595ab34e8/vurdering>

Side 1 av 2

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.