



Universitetet
i Stavanger

Innagerende atferd og sosial kompetanse:

*En undersøkelse om pedagogenes utfordringer i møte med barn som viser innagerende atferd og
tilrettelegging for å styrke sosial kompetanse*

Snezana Popovic Saga

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Vår 2014



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Mastergrad i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2014 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Snezana Popovic Saga	Snezana Popovic Saga (signatur forfatter)
Veileder: Hildegunn Fandrem	
Tittel på masteroppgaven: Innagerende atferd og sosial kompetanse Engelsk tittel: Internalized behavior and social competence	
Emneord: Dynamiske system Innagerende atferd Sosial kompetanse	Sidetall: 71 + vedlegg/annet: 8 Stavanger, 04.mai 2014 dato/år

Forord

Skrijving av masteroppgaven er avsluttende del av fireårig videreutdanning i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, et studium i som har vært både krevende og lærerikt.

Ønsker å takke mine informanter for deres velvillighet til å avsette tid og stille opp til intervju i en travel barnehagehverdag.

Med dette ønsker jeg også å takke min veileder Hildegunn Fandrem for støtte hun ga meg under skrivingen av oppgaven.

Ikke minst, takk til min arbeidsgiver Odda kommune for støtten jeg fikk gjennom fire studieår.

Odda, mai 2014

Snezana Popovic Saga

Sammendrag

Forskning viser at innagerende atferdsproblematikk er like vanlig som utagerende (Nordahl, m. fl., 2009) . Denne type atferd er belastende for de barna det gjelder men ikke nødvendigvis for omgivelsene (Ogden, 2009). Videre viser forskning at barn med innagerende atferd mangler selvhevdelse som er en viktig del av sosial kompetanse (ibid.). Derfor er det viktig at denne type atferd får oppmerksomhet slik at disse barn får hjelp og støtte på et tidlig tidspunkt.

Masteroppgavens problemstilling er:

- 1. Hvilke utfordringer har pedagogiske ledere i møte med barn som viser innagerende atferd?*
- 2. Hvordan tilrettelegger de for å fremme positiv sosialt kompetanse hos barn som viser innagerende atferd?*

For å besvare problemstillingen har jeg brukt en kvalitativ forskningsmetode og jeg har foretatt kvalitative forsknings intervju med fire pedagogiske ledere.

Funnene i denne undersøkelsen viser at pedagogene er oppmerksomme på barn som er stille. Pedagogiske ledere viser at de fokuserer på systemperspektiv i arbeidet med barn som er stille og de mener at det er viktig å fremme et godt psykososialt miljø for å kunne støtte disse barna. Resultatene avdekker også at pedagogene er opptatte av å skape gode relasjoner med barn som er stille, samtidig kommer det fram at det kan være utfordrende å skape disse relasjonene. Relasjonsbygging tar tid og en travel barnehagehverdag kan by på utfordringer når det gjelder å kunne gi nok oppmerksomhet til hvert enkelt barn. Videre viser resultatene at pedagogene etterspør mer kunnskap om innagerende atferd, som de selv mener er avgjørende for å kunne imøtekomme stille barns behov. Derimot viser funnene at pedagogene har mye kunnskap om sosial kompetanse.

Innhold

1. INNLEDNING	1
1.1 Undersøkelsens formål og relevans	2
1.2 Undesøkelsens problemstilling	3
1.3 Oppgavens struktur	3
2. TEORI	4
2.1 Utvikling i det dynamiske system	4
2.1.1 Transaksjonsmodellen.....	4
2.2 Innagerende atferdsvansker	5
2.2.1 Sjenanse	7
2.2.2 Sosial tilbaketrekking.....	8
2.2.3 Angst	8
2.2.4 Depresjon	9
2.2.5 Psykosomatiske plager	10
2.3 Risiko – og beskyttelsesfaktorer	11
2.3.1 Risikofaktorer	11
2.3.2 Beskyttelsesfaktorer	12
2.3.3 Ulike tilknytningstiler	13
2.4 Sosiale kompetanse og sosiale ferdigheter	15
2.4.1 Sosial kompetanse.....	15
2.4.2 Sosiale ferdigheter	16
2.4.2.1 Empati	17
2.4.2.2 Samarbeid	17
2.4.2.3 Selvhevdelse	17
2.4.2.4 Selvkontroll.....	18
2.4.2.5 Ansvarlighet.....	18
2.5 Teorien om stress, vurdering og mestring	18
2.6 Tidlig intervensjon og systemarbeid	20
2.6.1 Mulige konsekvenser dersom innagerende atferd ikke blir oppdaget og hjulpet tidlig	21
2.7 Tiltak i forhold til barn med innagerende atferd	22
2.7.1 Observasjon og kartlegging	22
2.7.2 Styrking av sosiale ferdigheter.....	23

2.7.3 Mestringsorientert, inkluderende og støttende læringsmiljø	25
2.7.4 Lek	25
2.7.5 Relasjon barn – voksne	26
2.7.6 Relasjon barn - barn	27
3. METODE.....	29
3.1 Forskningsdesign	29
3.1.1 Studiens problemstilling	29
3.1.2 Kvalitativ forskningsmetode	30
3.1.3 Fenomenologisk tilnærming	31
3.2 Innhenting av data.....	32
3.2.1 Utvalg.....	32
3.2.2 Kvalitativ forskningsintervju	33
3.2.3 Stadiene i en intervjuundersøkelse.....	35
3.2.3.1 Tematisering	35
3.2.3.2 Planlegging	35
3.2.3.3 Intervjuing.....	35
3.2.3.4 Transkribering.....	36
3.2.3.5 Analyse	36
3.2.3.6 Verifisering	36
3.2.3.7 Rapportering	37
3.2.4. Intervjuguide	37
3.2.5 Gjennomføring av intervjuer.....	38
3.3 Kvalitetsvurderinger.....	39
3.3.1 Reliabilitet.....	39
3.3.2 Validitet.....	39
3.4 Ethiske hensyn.....	40
4. RESULTATER.....	42
4.1 Utvikling gjennom dynamiske system	42
4.2 Innagerende atferd / stille barn.....	43
4.2.1 Begrepet innagerende atferd	43
4.2.2 Oppmerksomhet mot stille barn.....	44
4.2.3 Pedagogenes beskrivelser av stille barn.....	44
4.2.4 Refleksjoner om mulige årsaker til at barn er stille	45

4.2.5	Utfordringer i møte med stille barn.....	48
4.2.6	Tiltak som er viktig i møte med et stille barn	49
4.2.7	Styrking av selvbildet, selvtillit, selvhevdelse og mestring.....	50
4.2.8	Relasjonsbygging	50
4.3	Sosial kompetanse	52
4.3.1	Begrepet sosial kompetanse	52
4.3.2	Arbeid med å styrke utvikling og mestring av sosial kompetanse.....	53
4.3.3	Sosial kompetanse som beskyttelsesfaktor	54
4.4	Faglig kompetanse.....	54
4.4.1	Rutiner for å fange opp barn som er stille.....	55
4.4.2	Mulige konsekvenser dersom stille barn ikke blir oppdaget tidlig	56
5.	DRØFTING	58
5.1	Utvikling gjennom dynamiske system	58
5.2	Innagerende atferd.....	59
5.2.2	Begrepet innagerende atferd og beskrivelse av stille barn.....	59
5.2.3	Oppmerksomhet i forhold til stille barn	60
5.2.4	Mulige grunner for at barn er stille	61
5.2.5	Utfordringer i møte med stille barn.....	63
5.2.6	Tiltak i møte med stille barn	64
5.2.7	Relasjoner voksen - barn og barn – barn.....	65
5.3	Sosial kompetanse	67
5.4	Faglig kompetanse og rutiner for å fange opp stille barn.....	69
5.4.1	Mulige konsekvenser dersom innagerende atferd ikke blir oppdaget tidlig	70
6.0	KONKLUSJON	71
6.1	Metodebetraktning og videre forskning.....	72
7.	REFERANSER.....	73
	Vedlegg 1 – Tilbakemelding fra NSD	76
	Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring	78
	Vedlegg3 - Intervjuguide.....	80

1. INNLEDNING

Det er beundringsverdig å se hvordan de fleste barn i barnehagen møter de sosiale utfordringene på en trygg og god måte. De mestrer barnehagehverdagen med en selvsikkerhet, tar ordet i samlingsstunden, ordner opp i konflikter, finner lekekamerater, kan hevde seg selv på en positiv måte og viser empati. Dette gjelder imidlertid ikke alle barn. Noen barn er stille, forsiktige, sjenerte, trekker seg bort fra lekefellesskapet, vet ikke hvordan de skal tiltrekke andres oppmerksomhet og gir sjelden uttrykk for hvordan de har det (Vedeler, 2007).

Gjennom lang erfaring som førskolelærer har jeg møtt barn som er stille og som viser lite selvhverdelse. Jeg ser behovet for at barnehagepersonale retter oppmerksomhet og reflekterer over de stille barna i barnegrupper. I vårt samfunn er det viktigere enn noensinne å kunne stå fram, hevde og forsvare sine meninger. Mange arenaer barn og unge ferdes på byr på konkurranse av ulikt slag. Hos individer som er usikre og forsiktige kan konkurranse by på utfordringer. En kan legge merke til barn som kan være reservert i store grupper og tilbaketrukkne når de er sammen med barn som dominerer og i situasjoner som krever aktiv deltagelse. Disse barna har behov for støtte for å kunne utvikle god selvhverdelse og for å kunne komme i gode samspillsituasjoner med voksne og jevnaldrende. Dersom denne støtten uteblir, kan risikoen for å utvikle psykiske vansker være tilstede. Barnehagen har et særskilt ansvar for å oppdage barn som trenger ekstra støtte og forebygge eventuelle psykososiale vansker. Stille barn kan ha utfordring med å komme i lek med jevnaldrende og av den grunn forbli i lek på siden av gruppa. Disse barna krever lite oppmerksomhet av voksne.

Barnehagepersonale har ansvar for at alle barn skal bli sett og trives i et inkluderende barnehagemiljø.

Med utgangspunkt i egne erfaringer kan jeg hevde at det meldes mange flere bekymringer i forhold til barn som utfordrer barnehagehverdagen med sin aktive atferd, enn når det gjelder barn som er stille. Overfører vi mange stille barn fra barnehage til skole uten at de har fått den støtten de trenger for å komme i gode sosiale relasjoner med jevnaldrende?

Sosial kompetanse handler om å kunne omgås andre mennesker på en akseptabel måte og å lykkes i sosiale interaksjoner. Barnehagen er gjennom Rammeplanen for barnehagen (2006) forpliktet til å jobbe med styrking av sosial kompetanse. Denne kompetansen vises til å kunne føre til sunnere livstil og gi bedre psykisk helse. Barnehageansatte har en viktig oppgave i å være rollemodeller i barns utvikling av sosial kompetanse. Voksne som er relasjonsskapende,

som lytter, trøster, hjelper og skaper trygghet bidrar til at barn får mulighet til å føle seg som inkluderende deltagere i et sosial fellesskap.

1.1 Undersøkelsens formål og relevans

Forskning viser at barn med innagerende atferd kan utvikle store sosiale og emosjonelle vansker dersom de ikke får hjelp på et tidlig tidspunkt (Ogden, 2010; Kovacs & Delvin, 1998 i Letcher m. fl., 2009). Allerede ved 2 – 4 årsalderen kan man legge merke til barn som med stor sannsynlighet kommer til å utvikle moderate og alvorlige vansker (Lund, 2012).

Statistikken fra BUP og PPT viser at barn kommer sent til hjelpeapparatet (Kvello, 2010). I følge Merell (2008) mottar 3 – 5 % av barn behandling for angst og depresjon, men omtrent 10 % burde hatt tilsvarende behandling. Innagerende atferd i ungdomsårene kan gi negative konsekvenser for læring og skoleprestasjoner (Midthassel m.fl. 2011). En vet mindre om forebyggende tiltak som er rettet mot denne gruppe barn, men en vet at kvaliteten av voksnes tiltak i skole og barnehage kan styrke disse barns sosiale ferdigheter og er en sentral faktor i deres utvikling (Ertesvåg og Vaaland, 2007 i Lund, 2012; Rubin m.fl., 2006 i Lund, 2012).

Barnehagen har en viktig rolle for å forebygge sosiale og emosjonelle vansker. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006), understreker at barnehagen er en arena hvor barn får viktige sosiale erfaringer, utvikler gode samspillsmønstre og etablerer vennskap med jevnaldrende. Barnehagen har ansvar for å tilrettelegge for et godt psykososialt utviklingsmiljø.

Et godt sosialt miljø preges av trygghet, gode relasjoner mellom voksne og barn og deres jevnaldrende. Barn har rett til å oppleve et miljø som gir dem muligheter til mestring, lek og utfoldelse ut i fra egne forutsetninger. I forhold til barn med innagerende atferd viser forskning at disse barna har størst utfordring i forhold til å oppleve mestring i møte med andre (Lund, 2012).

Sosial kompetente barn og unge framstår som samarbeidsvillige, gode til å skape relasjoner og finne lekekamerater, kommuniserer klart og etablerer raskt fellesområdet i lek og samtale (Ogden, 2010).

Med bakgrunn i overnevnt forskning, mener jeg at det er relevant å rette søkelyset mot barnehagens møte med barns som er stille og viser innagerende atferd og har manglende selvhverdelse.

Formålet med undersøkelsen er å få et innblikk i pedagogenes forståelse av innagerende atferd, risiko og beskyttende faktorer og hvordan barnehagen tilrettelegger det sosiale miljøet for å fremme en positiv sosial kompetanse hos barn som er stille / sjenerte eller viser innagerende atferd, samt hvilken kompetanse pedagogene har innenfor disse to feltene.

1.2 Undersøkelsens problemstilling

Problemstillingen for denne undersøkelsen er som følgende:

- 1. Hvilke utfordringer har pedagogiske ledere i møte med barn som viser innagerende atferd?*
- 2. Hvordan tilrettelegger de for å fremme positiv sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd?*

I første delen av problemstillingen ønsker jeg å rette fokus på de utfordringene som pedagogiske ledere har i møte med stille barn. Selv om problematikken innagerende atferd er like vanlig som utagerende, kan det virke som at oppmerksomheten mot innagerende atferd kan komme i skyggen av utageringsproblematikken. Innagerende atferd er et sentralt tema for studien, derfor ønsker jeg å undersøke hva pedagogene legger i begrepet innagerende atferd og på hvilken måte de opplever denne atferden utfordrende.

I problemstillingens andre del prøver jeg å finne svar på hvordan pedagogene tilrettelegger det sosiale miljøet for å fremme positiv sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd. Videre ønsker jeg å finne ut hvordan det tilrettelegges for å stimulere utvikling av god sosial kompetanse for hele barnegruppa.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks kapitler. Første kapittel beskriver prosjektets formål, relevans og problemstilling. Kapittel to presenterer oppgavens teoretiske ramme. Kapittel tre redegjør for metodevalg, mens kapittel fire består av undersøkelses funn. I kapittel fem drøftes de empiriske funnene mot teorien. Kapittel seks er oppgavens avslutningsdel.

2. TEORI

2.1 Utvikling i det dynamiske system

Dynamiske systemer blir brukt for å forklare detaljene i utviklingsprosesser hos barn. Viktige egenskaper ved disse systemene er at de er i stand til å regulere seg selv og reorganisere strukturer slik at systemer fungerer som en helhet og ikke som uavhengige elementer i barnets utvikling (Tetzchner, 2001).

2.1.1 Transaksjonsmodellen

Innenfor utviklingspsykologien og til dels pedagogikken eksisterer en bred aksept om at barns utvikling foregår innenfor rammer av transaksjonsmodellen (Sameroff og Fiese, 2000 i Kvello, 2010). Transaksjonsmodellen representerer en nyere måte å forstå barns psykososiale utvikling. Denne modellen anerkjenner at barns utvikling påvirkes av mange faktorer, både individuelle og miljømessige. Modellen er basert på et syn om at barns utvikling er diskontinuerlig, det oppstår mange kvalitative endringer og reorganiseringer som har både positiv og negativ karakter på utviklingsprosessen. Barnet ses som en aktiv aktør i sin egen utvikling, påvirker sine omgivelser og blir selv påvirket av omgivelser (Fandrem m.fl.2013; Kvello, 2010). Dette fører til at både barnet og miljøet er i kontinuerlig og dynamisk endring (Campbell, 2002 i Drugli, 2008). Transaksjon betyr at det oppstår en utveksling som krever minst to parter (Brobergs, Almqvist og Tjus, 2006 i Drugli, 2008). Risiko – og beskyttelsesfaktorer er sentrale elementer i denne modellen.

Transaksjonsmodellen inkluderer Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og innehar dermed en systemisk forståelse av barns utvikling. Modellen beskriver barns oppvekstmiljø som består av fire relaterte systemer, mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem. Mikrosystemet består av de nære daglige relasjoner, foreldre, søsken, barnehage, skole. Et viktig kjennetegn ved mikromiljøene er ansikt - til - ansikt kontakt mellom partene som er i samspill, altså personlige relasjoner. Mesosystemet utgjør forbindelser mellom to eller flere mikrosystemer som barnet er aktiv del av. Eksosystemet representerer sosiale sammenhenger som barnet ikke selv er del av, men som likevel har en betydning for barnets fungering. Et slikt system kan for eksempel være foreldrene sin arbeidsplass og sosiale nettverk m.m. Makrosystemet er samfunnets institusjoner, som f. eks. regjering, offentlige tjenester, lover, vaner og verdier som igjen har påvirkning på de øvrige systemene. Gjennom denne modellen viser Bronfenbrenner hvordan barnet og omgivelsene påvirker hverandre, og hvordan systemer som eksisterer utenfor barn og dets familie har en indirekte påvirkning på barns utvikling (Bronfenbrenner, 1992 i Drugli, 2008; Tetzchner, 2001; Kvello, 2012).

Sammenhenger mellom ulike miljøer som barnet ferdes i har stor betydning for barns fungering. Denne modellen omfatter utveksling på mange områder, nivåer over lang tid, mellom barn – foreldre, barn – barnehage/ skole, foreldre – arbeidsplass osv. (Bromberg, Almqvist og Tjus, 2006 i Drugli, 2008).

Fokuset på barns utvikling over tid og at mange ulike faktorer påvirker hverandre gjensidig gjør denne modellen unik. Modellen sikrer at hjelpetiltakene som iverksettes ikke er for ensidige, men derimot rettes mot flere faktorer samtidig (Drugli, 2008; Kvello, 2010; Tetzchner, 2001).

2.2 Innagerende atferdsvansker

Begrepet atferdsvansker forbindes som oftest med utagerende atferd, men det betyr ikke at innagerende atferd er mindre problematisk. Innagerende atferd er i følge Ogden (2009) ikke problematisk for omgivelser, men kan være vanskelig for den eleven den gjelder. Videre hevder han at innagerende atferd nesten er like vanlig som utagerende.

Lund (2012:27) gir en definisjon av innagerende atferd:

«Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot seg selv. Utrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet».

Det brukes mange ulike begrep for å beskrive og forklare innagerende atferd. I faglitteraturen og dagligtalen møter en følgende begrep: tilbaketrukkethet, de «stille elevene», introvert atferd og innadvendthet (Lund, 2004). Kauffman (1988 i Lund, 2004), hevder at tilbaketrukkethet er en type atferd som holder mennesker på fysisk og emosjonell avstand fra omgivelsene på grunn av manglende sosiale ferdigheter, eller for å holde tilbake de sosiale ferdighetene en behersker.

Nordahl m.fl. (2009) bruker begrepet sosial isolasjon og beskriver denne type elever som ensomme, deprimerte og usikre. Atferden til disse elevene går ikke utover andre, men kan likevel være meget belastende for de elevene det gjelder. Sosial isolasjon vises til å være like vanlig som utagerende atferd. Forekomst av sosial isolasjon er nesten lik hos gutter og jenter, men kjønnsforskjellene er mer tydelige på høyere klassetrinn i jentenes disfavør (Nordahl m.fl. 2009).

Ogden (2009) velger å bruke begrepet internalisert problematferd for å beskrive elever som viser innagerende atferd. Undersøkelser viser at det ikke er tilfelle at lærerne retter mer fokus mot utagerende elevene enn elever som er stille og tilbaketrukne. Utfordringen kan være læreren sin usikkerhet om de skal reagere på sjenerte og tilbaketrukne elever og eventuelt hvordan de skal gjøre det (Ogden 1995 i Ogden 2009). Internalisert problematferd kan handle om forhold som tilbaketrekking, sosial angst og depresjon. Eleven kan foretrekke å være alene, nekte å snakke, være passiv og hemmelighetsfull, føle seg ulykkelig og verdiløs, være ensom, gråte mye og være mistenksom. Undersøkelser viser at engstelige og deprimerte elever mangler generell sosial kompetanse og har vansker i situasjoner som krever at de må hevde seg selv (Ogden, 2009; Nordahl m.fl., 2009). Disse elevene mestrer bedre skolefaglige enn sosiale utfordringer og de har behov for god kontakt med lærer og medelever, samtidig trenger de at andre skal ta hensyn til deres behov og reaksjoner. Skjerming, mindre grupper, redusering av prestasjonspress og stress er viktige tiltak i møte med elever som viser internalisert atferd. Sosialferdighetsopplæring kan være til hjelp for disse elevene, særlig med fokus på selvhevdelsestrening (Ogden, 2009). I følge Beelman m.fl. (1994 ibid.) vises det at elever med internalisert atferd har større utbytte av sosialferdighetsopplæring enn elever med eksterne problematferd. Videre påpeker Ogden (2009) at styrking av relasjon mellom elev med internalisert atferd og lærer er en viktig del av det pedagogiske arbeidet.

Merrell (2008) hevder at internaliserte atferdsforstyrrelser representerer spesielle typer emosjonelle - og atferdsproblemer og kan ofte bli misforstått og oversett. Generelt sett kan en si at internalisert atferd handler om overkontrollering. Begrepet «overkontrollert» brukes for å kunne beskrive at et individ forsøker å vedlikeholde passende eller mistilpasset kontroll og regulering av indre følelser og kognitiv tilstand. Det handler om hvordan individer tenker om måten de føler. Begrepet internalisert betegner at disse vanskene er utviklet og oppstår inne i individet. Internaliserte vansker kan være utfordrende å oppdage ved observasjon, og kan av den grunn betegnes som skjulte vansker (Reynolds, 1992, ibid.).

Lund (2012:22) presenterer følgende definisjon av atferdsvansker:

«Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvising, ensomhet og økt indre og/ eller ytre aggresjonsuttrykk.»

I barnehage og skole betegnes utagerende atferd som atferdsproblem. Innagerende atferd kan på lik linje som utagerende atferd være et atferdsproblem (ibid.). Kavales (2005: 25 i Lund, 2012) presenterer en oversikt over signaler som pedagogene bør være oppmerksomme på i forhold til barn som viser innagerende atferd.

1. *Manglende evne til læring som ikke kan forklares ut i fra intellektuelle eller fysiske årsaker*
2. *Manglende evne til å skape stabile sosiale relasjoner med jevnaldrende og voksne*
3. *Uventede reaksjoner og følelser under normale omstendigheter*
4. *Generell tristhet og depresjon*
5. *Utvikling av fysiske symptomer eller frykt i forbindelse med personlig og / eller skoleproblematikk*

Ut i fra denne oversikten ser vi at tilbaketrukne barn kan få vansker med å ta til seg læring og å kunne delta i ulike aktiviteter. Videre kan de streve med å etablere relasjoner og reagere på en måte som omgivelser ikke klarer å forstå. Noen av disse barna kan utvikle psykosomatiske plager på grunn av situasjonen de befinner seg i (ibid.).

2.2.1 Sjenanse

Sjenanse kan ses som en forsiktig og naturlig tilbakeholdenhet i nye situasjoner, eller som et problem som utvikler seg videre til ensomhet, selvforakt og isolasjon. Undersøkelser som er gjort av sjenerte barn viser at sjenansen kan forbindes med problemer som sosial angst, depresjon og sosial fobi (Henderson, Zimbardo, 2001 i Lund, 2012). Sjenerte barn finner vi ofte utenfor eller i utkanten av det sosiale miljøet de befinner seg i. De kan ha en negativ oppfatning av sin egen sosial kompetanse og relasjoner til andre barn (Findlay, Coplan, Bowker, 2009, ibid.). Forskningen relatert til sjenanse kan tyde på at sjenansen kan assosieres med emosjonelle, mentale, sosiale og atferdsmessige vansker, men en vet ikke mye om forebyggende tiltak som kan rettes mot denne gruppe barn. Det en vet er at kvaliteten av voksentiltak som styrker sosiale ferdigheter og kunnskaper er sentrale faktorer for en positiv utvikling (Ertesvåg, Vaaland, 2007 i Lund, 2012; Rubin m.fl., 2006 i Lund, 2012).

Sjenanse kan ses som en mental holdning som predisponerer individer til å være ekstremt opptatt av andres evaluering av dem selv. Evalueringen har stor effekt på individets selvoppfatning. Sjenansen handler om ubehaget som oppstår i møte med andre mennesker og bunner i redsel og bekymring om hva andre synes om en (Zimbardo, 1989 i Flaten, 2010).

Forskningen viser at barn og unge som beskrives som sjenerte representerer en relativ forsømt gruppe (Rubin, Burgess, Kennedy, Stewart 2003 i Lund, 2004; Zimbardo, Radl, 1999 i Lund 2012). Dette ser ut til å gjelde både barnehagebarn og skoleelever. Det som er interessant er at sjenerte barn blir ikke avvist av jevnaldrende i tidlig barndom, men at forekomst av avvisning øker med alderen og at det er påvist sammenheng mellom individets sjenanse, jevnaldrenes avvisning og mobbing (Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow, Gamm, 2004 i Lund, 2012).

2.2.2 Sosial tilbaketrekking

Sosial tilbaketrekking regnes vanligvis ikke som en spesifikk form for innagerende vansker. Barn som viser sosial tilbaketrekking unngår aktivt å kontakte jevnaldrende. Forskningen viser at i noen tilfeller kan sosialt tilbaketrukne barn ha rimelig gode sosiale ferdigheter, men at de unngår å involvere seg i sosiale interaksjoner fordi de har en urimelig negativ vurdering av egne evner til sosiale prestasjoner. En kan også finne elementer av overdreven frykt for sosiale interaksjoner hos disse barna (Merell, 2008).

Sosial tilbaketrukkenhet trenger ikke nødvendigvis å føre til kroniske psykiske helseproblemer, men dersom tilbaketrukkenhet varer over tid kan dette føre til psykiske helseproblemer (Merell, 2008).

2.2.3 Angst

Angst kan ses som en normal reaksjon på en truende hendelse eller truende omgivelser. Slike reaksjoner hos individet bidrar til å sette i gang tiltak for å kunne bevare trygghet, helse og velvære. Dersom disse reaksjonene relateres til situasjoner som ikke objektivt innebærer farer, kan dette bli et problem (Bru, 2011 i Midthassel m.fl., 2011). Kvello (2012) karakteriserer angst som redsel som ikke står i forhold til den reelle situasjonen.

Angstlidelser er i følge (Merell, 2008) en bred kategori. Kjennetegnene til angst kan illustreres gjennom en tredelt modell som består av *subjektive følelser* (ubehag, frykt eller skrekk), *overt atferd* (unngåelse, nervøsitet) og *fysiologiske reaksjoner* (kvalme, skjelving, svetting og generell nervøsitet). Feiltolking av hendelser, negative og urealistiske tanker, panikk, tvangsmessig atferd, fysiologisk opphisselse kan føre til frykt eller angst i bestemte situasjoner (Merell, 2008).

Angstlidelser kan bestå av mange kjennetegn som overlapper hverandre. Av den grunn kan det være vanskelig å anslå hvor stor andel barn og unge som har angstlidelser. Mange barn og unge vil kunne oppleve frykt og engstelse i perioder. Det antas at omtrent 3 -4 % av barn og

unge har diagnostiserbar angstlidelse. Angstlidelser regnes som den største kategorien innen innagerende vansker (Merell, 2008).

Jenter har større risiko til å utvikle angst enn gutter og det gjelder på alle alderstrinn. Bakgrunnen for dette er ikke klarlagt, men det kan virke som om arv har en viss betydning. Sannsynligheten for at en utvikler angst er tre til fem ganger større dersom noen i nærfamilien har angst. Denne sammenhengen er særlig sterk når det gjelder panikkangst (Merell, 2008).

Forskningen viser at ungdommen som utvikler angst, har vist hemmet atferd i store deler av barndommen sin (Hirsfeld m.fl., 1992 i Kvello, 2012). Med hemmet atferd mener en at det oppstår et grunnleggende reaksjonsmønster overfor nye og utfordrende situasjoner. Barnet kan stoppe å leke, være forsiktig i samhandling med nye personer osv. (Kvello, 2012).

2.2.4 Depresjon

Depresjon er muligens det mest gjenkjennbare problemet innenfor internaliserte vansker både hos mindreårige og voksne. Symptomene på depresjon kan være: nedsatt humør, sterk tristhet, redusert interesse for aktiviteter, søvnevansker, psykomotorisk nedstemthet eller uro, trøtthet og mangel på energi, følelse av verdiløshet eller overdreven skyldfølelse, vansker med å foreta avgjørelser osv. (Merell, 2008).

Deprimerte barn har en overdreven tendens til å føle seg hjelpeløse i møte med utfordringer. Forskningen viser at omtrent 10 – 15 % av ungdom i Norge plages av depressive symptomer og andre emosjonelle plager (Helland & Mathiesen, 2009 i Bru, 2011). Omtrent 5 % av disse ungdommer har så store depressive plager at de trenger behandling og får en diagnose (Wichstrøm, 1999, *ibid*). Det vises at i ungdomsårene forekommer en betydelig økning i andelen av ungdommer som er plaget med depresjonssymptomer, og dette gjelder særlig jenter. Forskningen viser at det er dobbelt så mange jenter som gutter som utvikler depresjon (Allgood – Merten, Lewinsohn & Hops 1990, *ibid*.)

Symptomene på depresjon som for eksempel mangel på energi, konsentrasjonsvansker, vansker med å ta beslutninger, vil kunne hemme læringsprosesser. Likeså kan elevene med depresjon være sensitive for kritikk og ha vansker med å organisere skolearbeidet (Bru, 2011).

Det er to årsaksforklaringer som kan trekkes fram når det gjelder utvikling av depresjon. Den ene er arvelighet. Ut i fra resultatene fra fem tvillingstudier kan en se at arveligheten står for 37% av forklaringen når det gjelder risikoen for å utvikle alvorlige depresjoner (Sullivan, Neale og Kendler, 2000, i Kvello, 2012). Studier viser at personer med depresjon har redusert

mengde av signalstoffene serotonin og noradrenalin i hjernen. Reduksjon av disse stoffene kan forårsake søvnmangel, irritabilitet, utmattelse og trøtthet som er symptomer på depresjon. Cortisol, stoffet som henger sammen med utsatthet for stress over tid, ser ut til å øke utover dagen hos personer uten depresjon, til sammenligning med deprimerte personer hvor cortisol er forhøyet tidligere på dagen og så stabil ut over dagen (Kvello, 2012).

Dersom en går ut i fra at arvelighet forklarer 37 % når det gjelder å utvikle depresjoner, betyr det at miljøfaktorer står for den resterende andel. Beck (1967 i Kvello, 2012) har forsøkt å lage en kognitiv modell for forståelse av depresjon. Han mente at deprimerte personer var preget av tre negative syn, eller det han kaller en negativ triade. Triaden består av negativ syn på seg selv, på situasjonen og på fremtiden. Dersom en person blir utsatt for en miljømessig utfordring / stress, vil slike tanker kunne oppstå automatisk og personen settes i en negativ stemning. Sannsynligheten til ikke å mestre en situasjon vil øke. Beck mener at slike antagelser blir formet av negative erfaringer fra barndommen (Kvello, 2012).

Medfødte gener er uforanderlige, men forskningen viser miljøpåvirkning kan sørge for at latente genetiske disposisjoner kan komme til uttrykk. Miljøfaktorer og gener står i et kontinuerlig og gjensidig påvirknings- og avhengighetsforhold. I hvilken grad de medfødte gener aktiveres, er avhengig av miljøet barnet vokser opp i. Dette er en prosess som kalles epigenetikk (Berg- Nielsen, 2010).

Deprimerte ungdommer rapporterer i mye større grad om familierelasjoner som er preget av konflikt, lite varme, kontinuitet, ustabilitet, enn ungdommer som ikke er deprimerte (Birmaher m.fl., 1996 i Kvello, 2012). Videre finnes studier som viser at lav grad av sosial støtte og utrygg tilknytning til foreldre predikerer for framtidig utvikling av depresjon (Sheeber m.fl. 1997; Stice, Ragan og Randall 2004; Sund og Wichstrøm 2002; i Kvello, 2012). Lav selvtillit og høy grad av selvfokus, bekymring for hvordan en fremstår for andre er forbundet med mulighet for utvikling av depresjon (Tram og Cole, 2000; Sakamoto, 1999 ibid.).

2.2.5 Psykosomatiske plager

Somatiske vansker knyttes til fysiske plager, ubehag eller lidelser som ikke kan knyttes en kjent medisinsk eller fysisk årsak. Det antas at slike plager kan forårsakes av følelsesmessig ubehag og at de har psykologisk karakter framfor fysisk (Merrell, 2008). Vanskelige følelser som er forårsaket av angst og depresjon kan utløse kroppslige reaksjoner som vondt i magen, uro, hodepine, vonde muskler, søvnmangel o.s.v. Undersøkelsen gjennomført av Murberg og

Bru (2004) avdekker at om lag 20 % av ungdom i alder mellom 14 - 16 år hadde vært plaget av moderat til alvorlig hodepine i de siste to ukene. En tilsvarende andel ungdommer oppga moderate til alvorlige muskel - og nakkeplager. Slike plager kan føre til konsentrasjonsvansker, fravær og reduserte skoleprestasjoner (Bru, 2011).

I følge Aarø m. fl.,(2001 i Bru, 2011), tyder det på at i hver klasse på ungdomsskoletrinnet finnes 2 – 4 elever som har så sterke psykosomatiske plager at dette går utover skolearbeidet. Andelen av elever med tilsvarende plager på småskoletrinnet er mye lavere, men der vil en også finne elever som kan være hemmet av disse plagene (Bru, 2011).

Kjennetegnene på somatiske plager kan være magesmerter, hodeverk, kvalme, verk i ledd, armer og ben, pusteproblemer o.s.v. Det er ikke uvanlig at barn med somatiske plager rapporterer om svimmelhet og slapphet, kribling og nummenhet.

2.3 Risiko – og beskyttelsesfaktorer

Risiko – og beskyttelsesfaktorer omfatter både genetiske, biologiske, mentale, miljømessige og sosiale faktorer (Schoon 2007 i Kvello, 2012). Transaksjonsmodellen hjelper oss til å forstå det komplekse samspillet mellom ulike faktorer som har stor betydning for barns utvikling. Kunnskapen om risiko – og beskyttelsesfaktorene kan være nyttig for fagpersonene. Dermed kan de oppdage risikogrupper av barn og gi dem hjelp og støtte så tidlig som mulig, slik at de med mindre sannsynlighet utvikler ulike vansker. Kunnskap om beskyttelsesfaktorer kan brukes i et forebyggende perspektiv (ibid).

2.3.1 Risikofaktorer

Risikofaktorer er faktorer som øker faren for at barnet utvikler seg i en negativ retning. Det er viktig å presisere at risikofaktorer vil være «sanne» ved å studere gruppe av barn, men trenger ikke nødvendigvis å stemme dersom en retter fokus mot et enkelt barn. Risikofaktorer indikerer at det finnes en forhøyet risiko for skjev utvikling, på individnivå betyr det imidlertid ikke at risikofaktorer nødvendigvis virker slik en frykter (Drugli, 2008). Antall risikofaktorer i seg selv synes å kunne påvirke utviklingsløpet (Moffitt, 2002 ibid.) Noen forskere mener at kombinasjonen av spesielle risikofaktorer er mer avgjørende for skjev utvikling enn antall faktorer (ibid.)

Risikofaktorer som kan føre til psykiske vansker og utvikling av atferdsvansker hos barn finnes på individ -, familie-, nettverk-, eller samfunnsnivå. Det er viktig å poengtere at risikofaktorer ikke er faktorer som kan lede til enkle årsaks – virkningsforhold i barnets

utviklingsprosesser. Disse faktorene virker på barnet i et samspill med andre faktorer, både positive og negative, som eksisterer i barnets liv. Av den grunn, kan en hevde at samme risikofaktorer kan gi forskjellig utslag for ulike barn. Risikofaktorer kan ha ulik effekt avhengig av hvilket tidspunkt i utviklingsprosessen de oppstår (ibid). Forskningen viser at kontekstuelle risikofaktorer har større effekt på lang sikt enn individuelle positive karakteristika hos barnet (Samerhoff & Rosenblum, 2006, ibid). Olson m.fl. (2000, ibid) har undersøkt mulige forløpere til atferdsvansker. Han har funnet ut at blant annet foreldre – barn samspill som er preget av lite varme og glede er en sentral risikofaktor for utvikling av atferdsvansker.

Kvello (2012) grupperer risikofaktorer i tre hovedgrupper. For det første snakker han om premature barn, barn med lavt evnenivå, barn med vanskelig temperament m.m. Disse faktorene betrakter han som knyttet til barnet selv om det ikke er et medfødt trekk. Utrygg tilknytning regnes som en av risikofaktorene hos barnet, selv om dette handler om et resultat som følge av at omsorgspersonene ikke har greid å skape gode utviklingsbetingelser i barnets første leveår. Den andre hovedgruppen er foreldrene og kjernefamilien. Foreldrenes rusmisbruk, psykiske lidelser, lite kjærlighet overfor barnet regnes som sterke risikofaktorer som kan føre til skjev utvikling. I forhold til kjernefamilien kan mange søsken som er født tett på hverandre, samt stadige fysiske, følelsesmessige og verbale utbrudd, være eksempler på risikofaktorer. Tredje hovedgruppe som kan være risikofaktor, er det øvrige oppvekstmiljøet. Denne gruppen er stor og består av viktige mikromiljøer ut over kjernefamilien. Lite inkluderende miljøer, barnehagen som er preget av mye personalutskifting og lav voksentetthet, svak struktur, liten voksenkontroll og lite varme mellom ansatte og barn kan være risikofaktorer.

2.3.2 Beskyttelsesfaktorer

For å kunne forstå problemutvikling er det ikke tilstrekkelig kun å fokusere på risikofaktorer. Beskyttelsesfaktorer bidrar til at utviklingen kan endre kurs i en positiv retning.

Forskningsbasert kunnskap om risikofaktorer er mye større enn kunnskap om faktorer som beskytter mot negativ utvikling (Rutter, 2006 i Drugli, 2008). Forskere viser stadig økende interesse for å innhente mer kunnskap om faktorer som kan beskytte mot uønsket utvikling.

Beskyttelsesfaktorer kan på lik linje med risikofaktorer være individuelle og kontekstuelle. Noen individuelle faktorer kan fungere som motsatsen til risikofaktorer som for eksempel temperament (lett og vanskelig temperament). Beskyttelsesfaktorer må forstås i et systemisk

og dynamisk perspektiv, fordi det ikke er de enkeltstående faktorer som fører til et positivt utviklingsforløp. Disse faktorene virker på barns utvikling gjennom dynamisk interaksjon med andre faktorer i barns liv (Pianta & Welsh, 1998 i Drugli, 2008).

Individuelle beskyttelsesfaktorer hos barn kan være medfødt robusthet, god sosial kompetanse, god kognitiv kapasitet, følelse av egenverd, selvstendighet, optimistisk innstilling og opplevelse av å kunne påvirke viktige aspekter i eget liv (Masten, 2007 i Drugli, 2008).

Positiv foreldre – barn samspill, engasjerte foreldre, trygg tilknytning, tilpasset oppdragelsesstil er beskyttende faktorer for barns positive utvikling. Resultater fra en rekke studier viser at en positiv og omsorgsfull relasjon til foreldrene i løpet av førskolealder, predikerer positiv psykisk helse i voksenalder (Buchanan, Flouri & Brinke, 2002, i Drugli, 2008; Pianta 1999). Et støttende miljø som representerer anerkjente verdier og normer er inkluderende, gir rom for god tilpasning i barnehage og skole er viktige beskyttelsesfaktorer. Kvello (2012) poengterer viktigheten av støttende voksne utover foreldrene. Gode rollemodeller, positive og langvarige vennsrelasjoner til prososiale jevnaldrende og en inkluderende barnehage og skole er også viktig. Beskyttelsesfaktorenes forebyggende perspektiv kan bidra til å skape sunne livstilsvaner, gode mestringsstrategier og utvikle motstandskraft mot stress og negative påvirkninger (ibid).

2.3.3 Ulike tilknytningstiler

Kunnskap om utvikling av tidlige relasjoner er svært viktig for alle ansatte i norske barnehager. I følge Abrahamsen (1997 i Roland & Størksen 2012) har ikke kunnskapen om tilknytningsteorier kommet det lille barnet til gode i norske barnehager.

Tilknytningsteoretikere kan hjelpe oss til å forstå betydningen av de første relasjonserfaringer barnet har med sine omsorgspersoner. Bowlby legger stor vekt på betydning av omsorgspersonens tilgjengelighet både psykisk og fysisk i barnets første leveår. Barnet har behov for å oppleve kontinuerlig, intim og varm relasjon til én person. De første følelsesmessige båndene som dannes mellom barnet og omsorgspersonen er av helt annen karakter og intensitet enn tilknytningen til andre personer som er i barnets nærhet. Videre hevder Bowlby at den emosjonelle kvaliteten av de primære tilknytningsforhold, har stor betydning for barnets personlighetsutvikling særlig for barnets oppfatning av seg selv og andre (Abrahamsen, 2011).

Menneskene har gjennom hele livet behov for å etablere nære bånd og en trygg base med omsorgspersoner. Bowlby fremhever samspillene mellom ytre forhold og menneskets indre verden. Barnet utvikler indre arbeidsmodeller som barnet bygger opp i samspill med tilknytningspersoner. Indre arbeidsmodeller avspeiler barnets opplevelse og erfaring av seg selv. Omsorgspersonene antas å inneholde følelsesmessige, kognitive, og atferdsmessige elementer som danner viktige indre strukturer i løpet av barnets første leveår (Lund, 2004; Abrahamsen, 2011).

Tilknytningsteoretikerne M. Answorth og J. Bowlby har, på bakgrunn av observasjoner av barn som blir utsatt for mild stress ved kortvarige og uventede separasjoner med sine foreldre, beskrevet barnets atferd ved gjenforening i forhold til fire ulike tilknytningsstiler. Solomon og George, 1999 i Kvello, 2012 gir en kort beskrivelse av tilknytningstilene:

1. *Trygg tilknytningsstil.* Barnet er aktivt, kontaktsøkende, lar seg lett trøste, bruker sin nysgjerrighet, utforsker og utfolder seg i lek.
2. *Utrygg unnvikende tilknytning.* Barnet virker lite berørt av separasjon fra foreldre, det er som om det ikke bryr seg. Disse signalene kan feiltolkes og oppfattes som om barnet er trygg. Barnet vil også unngå kontakt ved gjenforening, vil ofte fokusere på lekene. Det snur seg vekk fra foreldrene dersom de forsøker å løfte dem og søker distanse fra foreldrene.
3. *Utrygg ambivalent tilknytning.* Barnets atferd preges av lite utforskende lek og passivitet. Barnet er tydelig ulykkelig ved separasjon, men ambivalent ved gjenforening, vekselvis sint og kontaktsøkende med foreldre, vil ha trøst men skyver og avviser trøsten som tilbys.
4. *Den desorganiserte tilknytning.* Barnet kan virke forvirret eller viser frykt for foreldrene. Barnet mangler tilknytningsstrategier som hjelper det å takle en stressutløsende separasjon.

Tilknytningsstil er etablert og kan måles allerede i toårsalderen. Kvaliteten på omsorgen har trolig mye å si for hvilken tilknytningsstil barnet utvikler (ibid.).

2.4 Sosiale kompetanse og sosiale ferdigheter

2.4.1 Sosial kompetanse

Det eksisterer flere oppfatninger om hvordan en skal forstå begrepet sosial kompetanse, og dermed også ulike forståelser om hvordan denne kompetansen utvikles. Det er en bred enighet om at sosiale ferdigheter må læres, og at denne læringen starter allerede i løpet av barnets første leveår (Vedeler, 2007).

Vanskeligheter som assosieres med svak sosial mestring betraktes som svært alvorlige og ser ut til å få følger for barna langt inn i voksen alder. Problemene starter ofte tidlig og kan observeres allerede i lekegrupper i barnehagen (Guralnick, 2001 ibid.).

God sosial kompetanse, prososial atferd og et inkluderende læringsmiljø har vist seg å ha sammenheng med lav forekomst av atferdsproblemer, gode skolefaglige resultater og gode muligheter til å lykkes i skolesystemet (Nordahl m.fl., 2009). Det viser seg at god sosial kompetanse er en viktig ressurs for et individ når det skal mestre stress og motgang, unngå mobbing, sosial isolasjon, depresjon, annen problematferd og «drop-out» fra skolen senere i livet (Kvello, 2010; KD, 2006; Ogden 2009).

Sosial kompetanse utvikles i tidlig alder og tillegges stor vekt i barnehagens rammeplan:

«Sosial kompetanse er vesentlig for å motvirke problematferd som diskriminering og mobbing. Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging på dette området. Barnehagen skal arbeide kontinuerlig med å støtte og fremme enkeltbarns og barnegruppens sosiale ferdigheter.» (Kunnskapsdepartementet, 2006:35).

Forskningen viser at sosialt risikoutsatte barn, både barn som viser utagerende og innagerende problematferd, vil i særlig grad profitere på at barnehagen iverksetter målrettede tiltak som fremmer utvikling av god sosial kompetanse (Lamer & Hauge, 2006, i Kvello, 2010).

Skiller mellom sosiale ferdigheter og sosial kompetanse kan være noe uklare. Schneider (1993 i Ogden 2009), definerer sosiale ferdigheter som delkomponenter i sosial kompetanse.

Rammeplanen for barnehagen (2006) understreker at sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Denne kompetansen tilegnes i et kontinuerlig samspill med barn og voksne gjennom hendelser og opplevelser. Kompetansen speiler barns evne til å ta initiativ til og holde på vennskap. I følge Ogden (2009) inngår sosial

kompetanse som en del i personlig kompetanse, og handler om ferdigheter i samhandling og relasjonsferdigheter.

Weissberg og Greenberg (1998 i Ogden, 2009:206), definerer sosial kompetanse som «*barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt*». Denne definisjonen viser til at barn må kunne regulere tenking, følelser og atferd i de ulike sosiale situasjoner. Det innebærer bl. a. å kunne forstå og analysere situasjoner, problemløsning, målsetting, forstå konsekvenser av egne valg og forutse hvilke konsekvenser valgene kan gi. Følelsesmessig regulering av sinne, eller angst, men også evne til å vise innlevelse og engasjement.

Ogden (2009: 207), gir følgende definisjon for sosial kompetanse:

«Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.»

Ifølge denne definisjonen er sosial kompetanse viktig for å kunne etablere kontakt, utvikle vennskap og skape et sosialt nettverk. Denne kompetansen kan påvirke hvordan barn og unge har det med seg selv, som for eksempel følelsen av å være kompetent, være respektert og akseptert.

Sosial og språklig kompetanse er viktig for inkludering i et fellesskap. Barn som mangler denne kompetansen får ofte mindre tilgang til gruppesamspillet og taper dermed mulighet for å øve opp sosiale ferdigheter, delta i fellesskapet og praktisere språket. Det er viktig å være oppmerksom på de «usynlige», stille og ofte isolerte barna, de som involverer seg i individuelle aktiviteter for å unnsnippe nederlagene som forsøkene på deltagelse i lek og andre aktiviteter kan påføre dem (Kvello, 2010).

Rammeplanen for barnehagen (2006) understreker at personale i barnehagen er viktige rollemodeller som gjennom sin egen væremåte bidrar til at barn lærer sosiale ferdigheter. Aktiv og tydelig personale er nødvendig for å skape varmt og inkluderende sosialt miljø. Ros og støttende relasjoner danner grunnlag for å utvikle sosial kompetanse.

2.4.2 Sosiale ferdigheter

Sosiale ferdigheter kan defineres som ferdigheter som et individ viser i bestemte situasjoner (Kvello, 2010). Selv om de fleste barn er disponert for å utvikle seg sosialt, må sosial atferd

læres og barnet må være motivert for å bruke ferdighetene. Utvikling av sosiale ferdigheter er markant i førskolealder. Forskningen viser at barn lærer sosiale ferdigheter langt raskere i førskolealder framfor i skolealder (ibid.) I følge Gresham og Elliotts (1990 i Ogden 2009) kan sosiale ferdigheter deles i fem kategorier: empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet.

2.4.2.1 Empati

Empati handler om å vise omtanke for andres tanker, følelser og synspunkter og består av to komponenter, de emosjonelle og kognitive (Grasham og Elliott, 1990 i Ogden, 2009). Den kognitive komponenten handler om at individ har evne til å se ting fra andres synsvinkel, mens den emosjonelle handler om å kunne leve seg inn i andres situasjon. Empati forutsetter å kunne lytte aktivt, gi positive tilbakemeldinger, ha evne til sosial desentrering og å kunne ta hensyn til sine medmennesker (ibid).

2.4.2.2 Samarbeid

Samarbeid handler om å kunne dele med andre, hjelpe, følge regler og beskjeder (ibid.). Det handler om å kunne samarbeide både med voksne og jevnaldrende. Gode samarbeidsferdigheter kan komme til nytte i lek og innebærer å kunne mestre lekens omorganisering, forflytting og kunne ta turtaking i samspill. Samarbeid med voksne rommer evnen til å følge beskjeder og regler i hjemmet og på andre arenaer (Ogden, 2009).

2.4.2.3 Selvhevdelse

Selvhevdelse handler om å kunne hevde sine rettigheter, gi uttrykk for sine meninger og følelser, be om oppklaring dersom noe er uklart, starte en samtale, snakke positivt om seg selv, si i fra ved urett, tilby hjelp til andre, invitere andre til å delta i aktiviteter og stå imot negativt press. Barn som er selvhevdende markerer seg sosialt og kan uttrykke sine meninger på en sosialt effektiv og positiv måte, selv om deres meninger er ulike sammenlignet hva andre måtte mene. Det handler om å kunne uttrykke selvstendighet og uavhengighet. Styrking av selvhevdelse vektlegges i arbeidet med å forebygge sosial isolasjon og tilbaketrekking (Meichenbaum, 1977 i Ogden, 2009). Selvhevdende barn har lettere for å ta kontakt med jevnaldrende og voksne. Lærerne rapporterer manglende kunnskaper om ferdigheter i selvhevdelse hos elever som viser internaliserte problemer (Ogden 1995 i Ogden, 2009). Pedagogene har ansvar for å skape gode og trygge rammer i barnegruppen, der det er rom for at barn kan uttrykke seg uten å føle nederlag.

2.4.2.4 Selvkontroll

Selvkontroll er sosial ferdighet som styrer hvordan følelsene skal uttrykkes. Behovet for selvkontroll oppstår i situasjoner når barnet opplever frustrasjon, motgang eller uenighet. Grasham og Elliott (1999 i Ogden, 2010) skiller mellom to typer selvkontroll. Den ene er konfliktløsningsferdigheter som omfatter evnen til å godta at individene er ulike, har ulike tanker og meninger og godta at andre barn har forslag om aktiviteter. Den andre er sinnemestringsferdigheter som handler om å kunne reagere adekvat på erting, mestre sinne og ta imot kritikk på en god måte. Videre forutsetter selvkontroll at barn er bevisst sine egne følelser i situasjoner som utsetter dem for fristelser, nederlag eller frustrasjon. Elever med utagerende atferd viser generelt lavt sosialferdighetsnivå, spesielt med tanke på ferdigheter innen selvkontroll (Ogden, 2010).

2.4.2.5 Ansvarlighet

Ansvarlighet er atferd som handler om å overholde normer og regler, og generelt være å til stole på. Det kan handle om å spørre voksne om hjelp, si ifra om negative episoder til rette vedkommende, avvise forslag som er ufornuftige og be om å bruke andres eiendeler osv. (ibid.).

2.5 Teorien om stress, vurdering og mestring

Lazarus (2009) påpeker at det er gode grunner til at en bør rette oppmerksomhet mot stress, følelser og mestring hos barn og unge. Stressforskning og stressteori har vekket stor interesse verden over fordi det finnes klare bevis på at stress kan påvirke individets sosiale, psykologiske og fysiologiske sunnhet (ibid.)

Psykologisk stress kan defineres på to måter. Den ene tilnærmingen setter fokus på stimuli, hendelsen som er stressframkallende, også kalt stressoren. Andre tilnærmingen har fokus på respons eller reaksjon, altså den psykiske eller den kroppslige reaksjonen hos et individ som blir utløst av stressoren. Disse to tilnærmingene utgjør i virkeligheten et samlet perspektiv, men det er nyttig å forstå dem hver for seg. Stress kan oppleves forskjellig fra individ til individ og kan ikke forstås uten at en tar hensyn til personlighetstrekk og måter mennesker reagerer på. Personlighetstrekkene omfatter bl. a. følelse av kompetanse (Bandura, 1982 ibid.), evnen til å kunne tenke konstruktivt (Epstein & Meier, 1989 ibid) og opplevelse av sammenheng i tilværelsen (Antonovsky, 1987 ibid).

Lazarus viser til en rasjonell tilnærming til stress, der det blir tatt hensyn til individet. Mindre stressende situasjoner dannes ved at det eksisterer en balanse mellom krav fra omgivelsene og

individets ressurser. Stressnivået øker dersom det oppstår ubalanse mellom kravene og individets ressurser (ibid.).

Vurdering står sentralt i Lazarus stressteori (Lazarus og Folkman, 1984). Vurdering betegner en rekke kognitive handlinger som individet bevisst eller ubevisst utfører, og er resultatet av vurderingsprosessen (Lazarus, 2009). Lazarus framhever to typer vurdering. Han snakker om primær og sekundær vurdering. Primærvurderingen handler om individets forsøk å foreta en bedømmelse om situasjonen er stressende eller ikke. Individet vurderer deretter om det har tilstrekkelig med ressurser for å imøtekomme kravene som en er stilt.

Sekundær vurdering refererer til en kognitiv-, evaluerende prosess, som retter fokus mot hva individet kan gjøre i forhold til en stressende situasjon. Denne vurderingen forekommer spesielt når en primær vurdering peker i retning av trussel, skade eller utfordring. Forklart i korte trekk, handler sekundær vurdering om individets evaluering av mestringsmulighetene (ibid.)

Forskjellene mellom primær og sekundær vurdering handler ikke om timing, men om vurderingens innhold. Den primære vurderingen utføres ikke nødvendigvis først, og fungerer heller ikke uavhengig av den sekundære vurderingen. Det spesifikke er at det oppstår et aktivt samspill mellom disse to vurderingene (ibid.).

Lazarus og Folkmann (1984: 141) gir mestringsbegrepet «coping» en sentral posisjon i stressteorien. Mestringen forklares som en prosess som defineres på følgende måte:

«Constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person».

Mestring er kognitiv og atferdsmessig forsøk på å håndtere eksterne eller interne krav som vurderes som krevende og er i overkant av de ressursene som individet har (min oversettelse). Ut i fra et prosessperspektiv fokuserer Lazarus på hvordan individer tenker og handler i ulike situasjoner. Alle menneskene har et sett av strategier som de bruker i møte med situasjoner som byr på utfordringer.

Lazarus (2009) skiller mellom problemfokuserte og følelsesmessigfokuserte mestringsstrategier. Problemfokuserte mestringsstrategier handler om at individet forsøker å innhente informasjon om hva som må gjøres i en aktuell situasjon for å få noe positivt ut av situasjonen. Mestringen kan oppnås gjennom intern refleksjon hos individet selv, eller

eksternt hvor man ser på ulike ressurser i miljøet som eventuelt kan bidra. Problemfokusede mestringsstrategier rettes mot eksterne problemer. For eksempel kan dette være forhandlinger for å løse uenigheter, be voksne om hjelp i forhold til konfliktløsning og å få adgang til lekegruppen osv. Internt rettet problemfokusede mestringsstrategier er mer vanlig for voksne enn hos barn. De yngste barna i barnehagen har sannsynligvis ikke utviklet de kognitive forutsetninger for bruk av intern problemfokusede mestringsstrategier, men voksne kan hjelpe dem på vei. (Vedeler, 2007).

Følelsesfokusede mestringsstrategier handler om å kunne regulere følelsesmessige følger som knytter seg til en stressende situasjon. Målet med denne mestringsstrategien er å endre en emosjonell tilstand, den ubehagelige fysiske opplevelsen av å være stresset (Vedeler, 2007). I følge Lazarus (1984) fungerer følelsesfokusede mestringsstrategier som mål for å endre følelsesreaksjoner, for eksempel overlate ansvar til andre, redusere betydningen av det som skaper vansker, unngå situasjoner osv.

Lazarus m.fl. (1984) hevder at ingen av mestringsstrategiene kan betegnes som gode eller dårlige og at ulike mestringsstrategier ofte brukes i kombinasjon med hverandre. Videre poengterer Lazarus at det er viktigere at en tar i betraktning hva vansker handler om, hvilke mestringsressurser som er tilgjengelige og ikke minst hva som er resultatet av mestringsanstrengelser. Mestringsstrategier kan være effektive og ineffektive. Effektive strategier kan redusere emosjonell smerte, mens ineffektive strategier kan ha motsatt effekt og i verste fall forverre eller forsterke vanskene.

Voksne i barnehagen kan ut i fra sin kjennskap til barnet hjelpe det til effektiv og god mestringsstrategier. Det forutsetter at det foretas kontinuerlig og systematisk kartlegging av utfordringer og mestringsstrategier som eksisterer, både de personlige og sosioøkologiske. Slik kartlegging kan bidra til planlegging og iverksetting av tiltak som kan styrke barnets «sense of coherence», gjennom lek og øvrige pedagogiske aktiviteter. På den måten blir aktivitetene forståelige, håndterbare og meningsfulle for det enkelt barnet som trenger ekstra støtte og barnegruppa forøvrig (Vedeler, 2007).

2.6 Tidlig intervensjon og systemarbeid

Omfanget av psykososiale vansker i skolen og barnehagen er store. Forskningen viser at mellom 10 – 20 % av barn i alderen fra 4 – 10 år har så store psykososiale vansker at det påvirker deres funksjonsnivå. I tillegg har 4 – 7 % av barna i samme aldersgruppe så store

vansker at de trenger behandling (Nærde & Naumer, 2003 i Fandrem m.fl. 2013). Disse tallene forteller at det er stort behov for å rette fokus mot barn i førskolealder. Forebygging, avdekking av vansker og tiltak på et tidlig tidspunkt kan hindre at vanskene får utvikle seg. Tremblay (2010 ibid.) understreker at problematferd starter ofte i tidlig alder og at tiltakene har større effekt desto tidligere de settes inn.

Forskningen peker i retning av at en vente – og – se holdning i lengre tid har preget norsk utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Troen på at problemene og utfordringene vil løse seg etter hvert, vises i mange tilfeller til å være feil. Barnehagene og skolen skal være bedre til å fange opp barn som trenger hjelp og støtte. Tidlig innsats har i de siste årene vært sterk fokusert gjennom en rekke offentlige dokumenter. Stortingsmelding nr. 16 (2006 – 2007) «... og ingen sto igjen» (Kunnskapsdepartementet, 2006) og Stortingsmelding nr. 18. «Læring og felleskap» (2010 – 2011) understreker viktigheten av tidlig innsats:

«Regjeringen ønsker å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte. Tidlig innsats er en nøkkel i dette arbeidet. Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder.» (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Tidlig intervensjon handler om å forebygge og etablere beskyttende mekanismer mot det en ønsker å unngå. Tidlig intervensjon vil være å bygge gode læringsmiljøer, gjennom tydelige og trygge voksne som etablerer gode relasjoner til elevene, og som samtidig er tydelige på hvor rammene og grensene går (Midthassel m. fl. 2011).

Systemrettet arbeid innebærer en forståelse av at barn og voksne inngår i ulike systemer som forholder seg til hverandre. Derfor er det viktig at lærere og barnehagelærere forstår det sosiale systemet som utgjør en klasse eller barnegruppa for å kunne forebygge uheldige situasjoner eller hvordan en kan intervensjon når situasjonen oppstår (ibid.).

2.6.1 Mulige konsekvenser dersom innagerende atferd ikke blir oppdaget og hjulpet tidlig

Et barn som er stille, sjenert, har sosial angst kjennetegnes med å ha lav selvhøvdelse og lav selvtillit (Ogden, 2009), og er dermed ikke alltid i stand til å formidle videre til voksne dersom noe ubehagelig skjer. Lekende barn kan ta fra hverandre leker, dytte hverandre eller kan komme med lite hyggelige kommentarer. Dette kan ved første øyekast se ut som uskyldige hendelser, men foregår dette over tid mot et bestemt barn kan dette være start på noe som er langt mer alvorlig (Flaten, 2010).

Mobbing er et alvorlig samfunnsproblem. Norge er det første landet i verden som gjennomførte en landsdekkende aksjon mot mobbing. Barnehagen har en viktig rolle for å forebygge mobbing (KD, 2006).

Det forskes mye på mobbing og hvordan en kan bekjempe dette problemet. Roland (2009: 25) definerer mobbing:

«Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen.»

Forskning både nasjonalt og internasjonalt viser at mobbeofrene har lavere selvbilde enn gjennomsnitt (Bjorkqvist et al.1982,Olweus 1974, O`Moore og Kirkham 2001, ibid). Det vises at mobbeofrene har mer angst og frykt enn andre barn og unge (Olweus, 1993; Salmivalli, 2005 ibid). Barn og unge som blir utsatt for mobbing kan være usikre i møte med jevnaldrende og voksne og kan tåle sosialt press dårlig (Roland, 2009). Det kan dermed se ut som om innagerende barn kan være i større risiko for å forbli mobbeofre enn barn som ikke er innagernde.

2.7 Tiltak i forhold til barn med innagerende atferd

2.7.1 Observasjon og kartlegging

For å kunne iverksette tiltak som kan stimulere sosial mestring i barnegruppen, er det nødvendig at pedagogene bruker observasjon og kartlegging. Uten systematisk observasjon er det vanskelig å finne ut hva de sosiale utfordringer i barnegruppen består av. Det er dermed heller ikke lett å ta i bruk gode pedagogiske tilnærminger til å takle atferdsvansker enten det gjelder hele barnegruppen eller enkeltbarn (Vedeler, 2007).

På grunnlag av observasjoner om hvilke sosiale utfordringer som finnes i barnegruppen, kan pedagogene i tråd med mestringstanken til Lazarus og Folkman (1984 i Vedeler, 2007) kartlegge tilgjengelige mestringsressurser og mestringsstrategier hos barnet eller barnegruppen som helhet. Mestringsmodellen er til hjelp for å ha fokus på ressurser og mestring også når utgangspunktet er stress, problemer og utfordringer (ibid.).

Gjennom å rette oppmerksomhet mot barns sosiale behov, intensjoner og mål, hvilke strategier barna bruker til å nå sine sosiale mål kan pedagogen få viktige perspektiver til å forstå hva sosial kompetanse innebærer og hvordan den utvikles (ibid.) Kartlegging av barns

sosiale atferd kan danne et godt utgangspunkt til utforming av tiltak som kan hjelpe barnegruppa til bedre sosial mestring.

2.7.2 Styrking av sosiale ferdigheter

Sosialisering og sosiale ferdigheter handler om hvordan barnet som kommer til verden gradvis utvikles til å være et selvstendig individ og kan lykkes til å danne et godt liv i samspill med andre. Sosialisering kan beskrives som en prosess der individene tar til seg det de lærer fra fødselen til død. Sosialisering har som mål å utvikle gode samfunnsborgere. Nyere forskning viser at mennesker er sosiale vesener som er opptatte av å imitere andre og la seg påvirke fra sine omgivelser (Kvvello, 2010).

Barnehagen er en viktig sosialiseringsarena som gis stor tillit i forhold til å fremme sosialiseringprosessen hos førskolebarn, samtidig som barnehagen har en del forpliktelser i form av mandat og forventninger fra samfunnet og foreldre. Kvvello (2010) hevder at sosialiseringprosesser skjer via sosialiseringsagenter, personer som er med på å påvirke sosialiseringprosessen. Han understreker at foreldre, søsken, øvrige familien, barnehage- og skoleansatte, ledere i fritidsaktiviteter, jevnaldrende og mediene utgjør viktige aktører i sosialiseringprosessen.

Intervensjon for å hjelpe barn og barnegrupper for å oppnå god sosial fungering i likeverdige barn – barn interaksjoner stiller krav til pedagogisk kunnskap, forståelse og kreativitet. Med utgangspunkt i kunnskap om hva sosial kompetanse handler om, er det hensiktsmessig å ha en funksjonell tilnærming med vekt på vennskskapsrelasjoner, kameratskap, status i barnegruppen og læring av sosiale ferdigheter. Vedeler (2007) hevder at funksjonell tilnærming til sosial kompetanse handler om kontekstspesifikk og bevisst indentifisering av sosiale utfordringer og oppgaver. Barn inngår i ulike sosiale kontekster, rollelek, regellek, konstruksjonslek osv., og møter forskjellige gruppekonstellasjoner med et variert antall barn og sammensetning. Sosiale utfordringer som barn møter i hverdagen kan være hvordan man kommer med i leken, hvordan man bruker sine ferdigheter for å vedlikeholde og utvikle leken og hvordan konfliktene kan løses.

Funksjonell tilnærming baseres på systemteori hvor kunnskap om interaksjon og kommunikasjon står sentralt. Fokuset rettes mot resultatet av sosial atferd. Hvilke sosiale mestringsstrategier fører til at barnet får innpass i lekegruppen og blir inkludert, og fungerer bra i konfliktsituasjoner? Barnet må integrere ulike ferdighetsaspekter hos seg selv; både

sosiale, språklige, emosjonelle og motoriske, for å kunne fungere godt i sosiale sammenhenger (ibid.).

Lund (2012) viser til ferdighetsdimensjoner, samarbeid, selvkontroll, empati, selvhevdelse og ansvarlighet. Det finnes en rekke læringsprogrammer for styrking av sosial kompetanse som tar utgangspunkt i nevnte ferdighetsdimensjoner. Innholdskomponentene i disse programmene er: sosial persepsjon, perspektivtaking og innlevelse, effektiv problemløsning og praktisering av sosialt effektiv atferd.

Sosial persepsjon handler om å få barnet til å beskrive hendelser så konkret som mulig. Etter at barnet har beskrevet skal barna knytte følelser til disse hendelsene. Når det gjelder små barn kan det være aktuelt å uttrykke sine følelser gjennom tegninger eller rollespill. Det er hensiktsmessig å begynne med å beskrive positive, hyggelige hendelser, siden det er lettere å knytte følelser til hyggelige opplevelser. Hensikten med denne prosessen er at barn kan få øvelse i å formidle seg selv og bli hørt og tatt på alvor. Det er viktig at miljøet rundt barnet er trygt og det kan være en fordel å jobbe i mindre grupper.

Perspektivtakelse og innlevelse handler om å kunne forstå at det kan være utfordrende for andre å ta initiativ i møte med tausheten og at det kan oppfattes som avvisning og kan forsterke et selvbilde i en negativ retning. Det handler om forståelsen at hver enkelt har ansvaret i en relasjon. Barn og unge har behov for voksne som anerkjenner dem, veileder, og leder prosessene.

Effektiv problemløsning har som mål å finne frem til gode løsningsstrategier og forkaste strategier som fungerer dårlig. Problemløsning og selvhevdelsen henger nøye sammen. Det å kunne gi uttrykk for sine meninger og behov er helt nødvendig i samspill med andre mennesker, spesielt når en skal løse det som er utfordrende. For barn som viser innagerende atferd er det viktig å kunne hevde sine rettigheter og si ifra dersom det er snakk om mobbing.

Praktisering av sosial effektiv atferd gjennom ulike sosiale øvelser i mindre grupper kan være til hjelp for barn som er utrygge. Små grupper gir pedagogen større mulighet til å se hvert enkelt barn og skape trygge rammer. Målet er at en etter hvert som tryggheten er etablert går over i større grupper fordi små grupper kan bli stigmatiserende (Lund, 2012).

Pedagogenes innsats for å styrke sosial utvikling hos barn må gjøres både gjennom ytre tilrettelegging for lek og aktiviteter som styrker barn – barn interaksjon, samtidig som det også trengs en individuell tilnærming for barn som har særskilte behov.

2.7.3 Mestringsorientert, inkluderende og støttende læringsmiljø

Emosjonelt sårbare barn profiterer på å være del av et mestringsorientert klima, med fokus på at barn kan videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter og hvordan de kan gjøre sitt beste ut i fra sine egne forutsetninger. Et mestringsorientert miljø gir større muligheter til å oppnå en balanse mellom krav og ressurser (Lazarus, 2009).

Å støtte barn til sosial mestring og utvikling av sosial kompetanse er et sentralt og anliggende i all pedagogikk. For barn handler viktige sosiale oppgaver om hvordan de skal få adgang til lekegrupper, hvordan de kan samspille med sine lekekamerater og hvordan de kan løse konflikter som kan oppstå i leken. Det er mye forskning som viser at sosial støtte styrker mental helse gjennom å stimulere mer positive vurderinger av egne ressurser og muligheter til mestring (Davidson & Demaray, 2007; Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson & Rebus, 2005 i Bru, 2011 i Midthassel m.fl. 2011).

Rammeplanen for innhold og oppgavene i barnehagen (2006) fokuserer på viktigheten av at hvert barn får støtte og utfordringer ut i fra det utviklingsstadiet de befinner seg på og at personalet har ansvar for å skape et miljø der alle barn føler seg inkludert.

«Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut i fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i felleskap med andre barn og voksne.»

«Et aktivt og tydelig personalt er nødvendig for å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø.»

Det psykososiale læringsmiljø i barnehagen og skolen handler om å føle seg trygg. En må føle seg trygg for å kunne ta imot ny læring, trygg til å si i fra dersom noe er vanskelig, trygg nok for å kunne spørre om det man ikke forstår. I et inkluderende miljø der voksne legger til rette for mangfold, eksisterer muligheter til å være åpen, nysgjerrig uten at det er farlig å dumme seg ut (Lund, 2012). Voksne som setter rammer for trygghet gjennom å vise vennlighet, respekt og høflighet, bidrar til at utrygge barn tør å tre frem.

2.7.4 Lek

Lek anses for å være grunnleggende viktig for barns utvikling og representerer en helt sentral side ved barns sosiale liv. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006) understreker at barn som ikke deltar i lek må gis særskilt oppfølging. Deltagelse i lek forutsetter at barnet har god evne til å omgås andre og bidrar samtidig til at denne evnen styrkes. I følge Lund (2004) er det viktig at barn som viser innagerende atferd føler seg

godtatt av jevnaldrende. Lekaktiviteter kan være en innfallsvinkel som kan brukes til å hjelpe barn som viser innagerende atferd til å komme i en bedre sosial posisjon.

Lek regnes som barns domene, men pedagogene kan likevel ta leken i bruk i pedagogiske sammenhenger. Voksne kan stimulere barn til lek og invitere dem på lek. Med sin kompetanse om lek kan pedagogen støtte og videreutvikle barns sosiale ferdigheter (Vedeler, 2007). Pedagogene må arbeide med å skape trygge forhold barna imellom. Barna må ikke være redde for å leke sammen, ikke føle at enkelte barn dominerer og ikke bestemme over barn som er mer tilbeholdne. Vedeler (2007) understreker at det er nødvendig å styre sammensetning av lekegrupper på bakgrunn av observasjoner og kartlegging. Observasjoner kan gi pedagogen en oversikt over hvilke barn som trives sammen og kan fungere godt i lag.

Det kan være gunstig for sosialt usikre barn å komme i gruppe med barn som er prososialt innstilt (Bru, 2011). Barn som er stille og viser innagerende atferd kan ha fordeler av å leke i mindre grupper. Pedagogen kan vurdere antall barn som deltar i lekegruppa. I noen tilfeller kan en mindre gruppa med to til tre barn være tilstrekkelig stor (Vedeler, 2007).

2.7.5 Relasjon barn – voksne

Mange faktorer i barnehagen er med på å påvirke barns utvikling. Barnehagepersonalet har den sentrale rollen i denne prosessen. Rammeplanen for innhold og oppgavene til barnehagen (2006) understreker et at aktivt og tydelig personale er nødvendig for kunne skape et inkluderende og et varmt sosialt miljø. Anerkjennelse og støttende relasjoner ses på som grunnlag for utvikling av sosiale ferdigheter.

Samspill, tilknytning og intersubjektivitet som ramme for utvikling kan ikke avgrenses til barnets første leveår eller spesifikke omsorgspersoner (Hansen, 1991b i Kvello, 2010).

Foreldrene står i en særstilling som omsorgspersoner også etter at barnet har begynt i barnehagen, men de voksne som møter barna daglig i barnehagen har en viktig rolle for barns vekst og utvikling (NICHD, 2003 i Kvello, 2010).

Pianta (1999) ser på relasjonsbygging som en av de viktigste faktorer for barns utvikling både faglig og sosialt. Han understreker at gode relasjoner mellom barn og voksne også er svært viktige for barnets mentale helse. Pianta (ibid) har gjennom sin forskning vist at gode relasjoner mellom barnet og den voksne i barnehagen/ skolen kan kompensere for sviktende relasjoner som barnet har opplevd i tidlig oppvekst. Gode relasjoner med voksne og jevnaldrende er betydningsfulle for barnets positive utvikling. Relasjoner mellom mennesker

danner også et system, dyadisk system, som kan påvirke individets atferd gjennom å tolke andres koder (ibid.).

Gode relasjoner mellom pedagogen og eleven / barnet betegnes som en bærebjelke for læringsarbeidet og for elevens / barnets velvære (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergard, 2008; Pianta, 2000 i Bru, 2011). Samspillet mellom pedagogen og barnet er viktig for å gi barn og unge struktur og indre kontroll og for å stimulere troen på evne til å mestre læring. Rolig og varm stemme kan også være et godt virkemiddel. Relasjonsbygging til barn som har opplevd omsorgssvikt kan være krevende. I slike tilfeller er det gunstig å sette inn ekstra ressurser slik at barnet og pedagogen får mulighet til å bruke mye tid sammen for å kunne utvikle gode relasjoner (Bru, 2011). Barn som viser internalisert atferd tar i liten grad initiativ til å etablere relasjoner til pedagogen. Pedagogen må være initiativtaker for å danne gode relasjoner til disse barna. Uten nære og støttende relasjoner med pedagoger og jevnaldrende er det stor sannsynlighet for at barn som viser internalisert atferd kan utvikle alvorlige vansker som angst og depresjon. Pedagogens omsorgsfulle og støttende tilnærming kan redusere risiko for problemutvikling (Webster – Stratton, 2005).

I følge (Bru, 2011), er mulighet for at barn og unge kan forholde seg til den samme voksne over tid, et viktig forhold i møte med barn som viser innagerende atferd.

Vi ser at det er en omfattende enighet blant forskere om at gode relasjoner mellom barn og voksne har en stor betydning for barns helhetlig utvikling.

2.7.6 Relasjon barn - barn

Barn tilegner seg sosiale ferdigheter i det daglige samspillet med andre mennesker. Store deler av barnehagehverdagen brukes til lek sammen med barn og voksne, slik at barn har store muligheter til å tilegne seg sosial kompetanse. Gjennom lek og andre aktiviteter kan barnet inngå i nære relasjoner. Vennskap med jevnaldrende viser seg å ha stor betydning for barns og unges psykisk fungering. Barn som opp til femårsalderen ikke har lyktes i å utvikle aldersadekvate vennskap, og ikke er sosialt akseptert i barnegruppa, kan regnes å ha en stor risiko for å utvikle psykiske lidelser. Det er lett å forstå sammenhengen mellom sosiale aspekt og vennskap på den ene siden, og sosiale ferdigheter og sosial kompetanse og psykisk helse på den andre siden. Kartlegging av vennsapsrelasjoner er viktig og vanlig praksis i hjelpeapparatet (Kvello, 2012).

Hughes og Cavell (1995 i Ogden, 2009) konkluderer med at forsøkene der en bruker jevnaldrende for å stimulere til sosial interaksjon viser å være gode tiltak for tilbaketruckne

barn. Gjennom lek og ulike aktiviteter kan pedagogene stimulere til at barn kan danne gode relasjoner seg i mellom (Vedeler, 2007). I følge (Ladd, 2005; Ystgaard, 1997 i Bru, 2011) kan gode relasjoner og støtte fra jevnaldrende øke barns og unges selvfølelse og evnen til å kunne takle utfordringer. Studien gjennomført av Murberg og Bru (2004) viser at vanskelige relasjoner til medelever har sterk sammenheng med psykosomatiske symptomer (ibid). Vanskelige relasjoner til medelever medbringer risiko for utvikling av skolevegring når det gjelder sosialt usikre elever (Thambirajah.fl. 2008, ibid).

3. METODE

Det metodiske fundamentet i denne studien er kvantitativ forskningsmetode. Jeg har valgt å bruke intervju som instrument for innsamling av data. Studien har en fenomenologisk design, en tilnærming som beskriver en gruppe menneskers erfaringer og forståelse av fenomenet jeg ønsker å undersøke. Jeg vil i dette kapittelet presentere forskningsdesign, innhenting av data, et kvalitativt forskningsintervju og begrunne mitt metodevalg.

Forskning har som formål å komme fram til ny fagkunnskap og bidra med økt fagkompetase. Forskning handler om flere forhold: fenomenet som studeres, hvordan forskeren forstår fenomenet, hvordan data blir samlet inn og analyse og fortolking av data. Det kan brukes ulike forskningsmetoder. Metodene bidrar til å få innblikk i det forskeren ønsker å studere og kan være av kvantitativ eller kvalitativ karakter (Johannessen m.fl., 2010). Begrepene kvantitativ og kvalitativ data refererer til egenskapene ved data (Grønmo, 1996, *ibid*). Det er viktig å poengtere at både kvantitative og kvalitative data avspeiler kvaliteter av fenomenet som studeres, det vil si at både spørreskjema og intervju kan gi en innsikt i hvordan individer opplever verden. Intervju og observasjon er de mest vanlige instrumenter som brukes i kvalitativ forskning (Johannessen m.fl., 2010).

3.1 Forskningsdesign

Begrepet design har sitt opphav fra latin og betyr tegn. Forsker må i forkant av en studie foreta en rekke overveielser og valg. Valgene består av hva og hvem som skal undersøkes og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Denne prosessen kalles for forskningsdesign. Forskningsdesign er formgivende for en studie og handler om alt som kan knyttes til en undersøkelse (Johannessen m.fl., 2010).

Forskeren starter arbeidet sitt med å utforme en problemstilling og foretar vurderinger om hvordan en skal gjennomføre undersøkelsen fra oppstart til mål (*ibid.*).

3.1.1 Studiens problemstilling

Et sentralt begrep i forskningen er studiens problemstilling. Problemstillingen er vanligvis et spørsmål som studien skal gi svar på. Den viser til det konkrete utgangspunktet som forskeren er ute etter, nysgjerrighet og ny kunnskap. Problemstilling kan bestå av et eller flere spørsmål som blir stilt med et bestemt formål og som lar seg belyse ved bruk av de eksisterende forsknings metoder (Halvorsen, 2008 i Johannessen m.fl., 2010). Å formulere en problemstilling er en vesentlig del av en studie. Problemstillingen er et styrende element for resten av studien. Den er retningsgivende for videre forskningsarbeid og for bl.a. hvilken

forskningsmetode som er mest hensiktsmessig å ta i bruk for å besvare problemstillingen. Alle nivåer i en studie styres av problemstillingen. Derfor er det avgjørende at forskeren lykkes med å utforme en presis og relevant problemstilling i en tidlig fase av forskningen. Gode problemstillinger har en klar formulering om hva og hvem som undersøkes. Problemstillingen bør være resultat av en refleksjonsprosess. Forskeren må tenke gjennom hvilke teori som finnes, forskning som foreligger og foreta en vurdering av hvilke metoder er mest hensiktsmessige å bruke for å besvare problemstillingen (Johannessen m.fl., 2010).

Formulering av problemstillinger kan være en krevende prosess. Dette kan forklares med at studenten eller forskeren mangler forkunnskap om tema som skal undersøkes. Prosessen rundt formuleringen av problemstillingen er en kreativ prosess. Tema som forskeren er opptatt av, engasjert og har egeninteresse for, kan være en viktig motivasjonsfaktor og kan bidra til å formulere en god problemstilling (ibid).

Jeg har over lengre tid reflektert over barn som er stille. På et tidlig tidspunkt i videreutdanningen bestemte jeg meg for at dette er et tema som jeg ønsker å finne ut mer om. På bakgrunn av min yrkesfaglige erfaring om at barn som er stille kan lett bli oversett i den travle barnehagehverdagen, valgte jeg å forske mer rundt dette tema. Problemstillingen for min studie er et resultat av vurderinger om hva jeg ønsker å få svar på. Jeg har erfart at det kan være krevende å utarbeide problemstilling, fordi den skal være godt avgrenset og samtidig være mulig å få svar på.

3.1.2 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitative forskningsmetoder forholder seg til data som er utformet som tekst, lyd og bilde og legger vekt på fortolkning av data (Johannessen m.fl., 2010). Formålet med kvalitativ forskning er å belyse fenomenets karakter eller egenskap og gjøre denne typen forskning hovedsakelig innholdssøkende. Forskeren som velger å benytte kvalitativ metode fremmer et spørsmål og undrer seg over hva et fenomen betyr og hva det handler om. Kvalitativ forskning handler om analyse av data med fortolkning (Widerberg, 2001). Gjennom kvalitativ forskning forsøker forskeren å forstå fenomenet som studeres gjennom å betrakte deltagerendes perspektiv og deres erfaringer (Postholm, 2010; Johannessen, 2010).

Undersøkelser av kvalitativ karakter benyttes i en rekke fag som for eksempel pedagogikk og sosiologi. Kvalitativ metode kjennetegnes av at den kan gjennomføres på mange ulike måter, derfor er transparens et viktig krav ved rapportering av resultater som er samlet inn ved hjelp av denne metoden (Johannessen m.fl. 2010).

Jeg har valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode for å få svar på undersøkelsens problemstilling. Grunnen til at jeg har valgt en slik tilnærming er fordi undersøkelsens problemstilling er av en slik art, at jeg er ute etter å undersøke pedagogenes erfaringer og refleksjoner om tema jeg har valgt. Et eventuelt valg om å gjennomføre studien med kvantitativ forskningsmetode, ville begrenset mulighetene for å komme i dybden på informantenes tanker og erfaringer.

3.1.3 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi er en av mange forskjellige kvalitative forskningsdesig. Fenomenologisk filosofi er læren om «*det som viser seg*», om begivenhetene, handlingene slik de «*viser seg*» eller «*framstår*» for oss, og slik de oppfattes av våre sanser (Johannessen m.fl., 2010).

Den fenomenologiske tilnærmingen har som hensikt å utforske og beskrive mennesker, deres atferd og forståelse av et fenomen. Nøkkelordet er *mening*, fordi forskeren søker etter å forstå fenomenet sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Når vi forsøker å fortolke det som noen har sagt, må handlingen eller uttalelsen ses i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor (ibid.).

Målet med den fenomenologiske tilnærmingen er å få økt innsikt i andres livsverden, forstå mennesket som former virkeligheten. De viktigste stegene i den fenomenologiske tilnærmingen i følge (Creswell, 1998, ibid) er: forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering.

Forberedelsesfasen bygger på forskeren sin kunnskap og erfaring om et emne. Forskeren må forstå de filosofiske perspektivene som ligger bak fenomenologien, spesielt med tanke på hvordan det er å studere et fenomen som andre mennesker har erfart. Forskeren må forsøke å ta på seg «forståelsesbriller» til de menneskene som studeres. Menneskene tolker ulikt og det finnes ingen «rene» opplevelser, det handler om forskerens interesse i andres fortolkninger. Problemstillingen formuleres slik at forskeren har mulighet å forstå mening med erfaringene eller fenomenet som utforskes (ibid.).

Data samles inn fra informanter som har erfaring med det fenomenet som studeres. Informasjonsinnsamling foregår gjerne gjennom intervjuer (ibid.). Informanter i min undersøkelse er pedagoger som har erfaring med arbeid med barn i førskolealder. Jeg har valgt å bruke intervju som instrument for datainnsamling.

Analysen av det innsamlede data materialet består av flere steg. Først må forskeren danne seg et helhets inntrykk av innsamlede data og deretter trekker ut elementer i materialet som gir mening for videre analyse. Datamengden må reduseres tilstrekkelig for å kunne håndtere stoffet analytisk. Neste steg er at forskeren må gå bak det som kommer fram i intervjueteksten, ved å danne en systematisk analyse av de fenomenene som gir mening for informantene. Avslutningsvis sammenfattes hvert enkelt intervju og det utarbeides en generell struktur som bygger på alle intervjuene som omhandler det samme fenomenet (Johannessen m.fl. 2010).

3.2 Innhenting av data

3.2.1 Utvalg

En viktig komponent i all forskningen er å danne et utvalg av personer som skal delta i en undersøkelse. Dette gjelder både i kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Ved bruk av kvalitativ metode har forskeren som formål å komme nærmest mulig innpå målgruppen som en er interessert å finne ut noe om. I kvantitative undersøkelser trekkes utvalget (som kan representere den populasjon det er trukket fra) ofte tilfeldig, slik at forskeren får mulighet til å trekke statistiske generaliseringer ut i fra studien sin (Johannessen m.fl., 2010). Tilfeldig utvalg kan også foretas i kvalitative studier, men dette er ikke vanlig og er som regel en lite aktuell metode for å danne et utvalg av informanter. Kvalitative studier har som formål å komme fram til mest mulig kunnskap om et fenomen der statistiske generaliseringer ikke er et mål (Johannessen m.fl., 2010). Rekruttering av informanter i kvalitative undersøkelser har et klart mål. Patton (1990 i Johannessen m.fl., 2010) kaller dette for *purposeful sampling*, eller *strategisk utvelgelse* av informanter. Forskeren tenker gjennom hvilken målgruppe som er aktuell å henvende seg til for å kunne innhente data, deretter må en velge ut personer fra målgruppen som skal delta i studien (ibid.).

Det som kjennetegner kvalitative studier er at forskeren forsøker å samle inn en mengde informasjon om et tema eller et fenomen av et begrenset antall informanter (Johannessen m.fl. 2010). Det er ofte vanskelig å avgjøre hvor mange intervjuer forskeren bør gjennomføre. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at en bør gjennomføre intervjuer helt til forskeren ikke har mer informasjon å hente og mener at et metningspunkt er nådd. Teoretisk sett finnes det ikke noe øvre eller nedre grense for antall intervjuer forskeren bør gjennomføre. I mindre prosjekter er det vanlig med et utvalg mellom 10 – 15 informanter. Tiden som forskeren har til rådighet til å gjennomføre undersøkelsen og økonomien, er faktorer som kan ha betydning for antall informanter i en undersøkelse (Johannessen m.fl.,2010).

Kriteriene for utvalget for min undersøkelse var at informantene skulle være pedagogiske ledere med pedagogisk utdanning og at de jobber på avdelinger for barn mellom 3 – 6 år. Rekrutteringen av informanter startet med at jeg utarbeidet en skriftlig forespørsel om å delta i min undersøkelse (vedlegg 2). Henvendelsene ble sendt via epost og i papirform til barnehagefaglige rådgivere i ulike kommuner. De skulle videreformidle forespørselen min til sine barnehager. Jeg erfarte at rekruttering av informanter var mer komplisert enn jeg på forhånd hadde tenkt. Responsen var lav, og jeg måtte stadig utvide området der jeg foretok søk etter informanter. Jeg besluttet etter hvert å ta telefonkontakt med barnehagestyrere i flere kommuner. Selv om jeg startet søk etter informanter på et tidlig tidspunkt, rett etter at prosjektet mitt ble godkjent av NSD, gikk det mye tid tapt i forhold til å skaffe informanter.

Utvalget for min studie endte med fire pedagogiske ledere som tilfredsstilte de kriteriene jeg har lagt til grunn. I samråd med min veileder besluttet jeg at dette var et tilstrekkelig antall informanter og gjennomførte undersøkelsen.

3.2.2 Kvalitativ forskningsintervju

I følge Widerberg (2001) kan valget av intervju som instrument ofte være et resultat av et tradisjonelt valg. Det er ikke uvanlig at forskere unnlater å bruke tid på å finne ut hvorfor de ønsker å bruke intervju som metode (Johannessen m.fl., 2010). Intervju er den vanligste måten å samle inn data ved en fenomenologisk tilnærming (Cresswell, 1998 i Johannessen m. fl., 2010; Postholm, 2010).

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at kvalitativ forskningsintervju handler om en samtale som har en struktur og et formål. Strukturen kan knyttets til forholdet mellom deltakerne i intervjuet. Partene i et intervju betraktes som ikke likestilte, fordi det er intervjueren som stiller spørsmål og på den måten har mulighet til å ha en viss kontroll under intervjuforløpet. Innhenting av data gjennom intervju har som formål å samle inn og forstå et fenomen ut i fra informantene sine erfaringer, beskrivelser og refleksjoner (Johannessen m.fl., 2010; Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervju som instrument for innsamling av data kan ha visse fordeler. Johannessen m.fl. (2010) påpeker at informanten har større frihet til å uttrykke seg og nyansere sine svar gjennom et intervju sammenlignet med for eksempel å besvare spørsmål gjennom et strukturert spørreskjema. Informantenes erfaringer og oppfatninger kan komme lettere fram under et intervju. Informantene har den unike mulighet til å utdype og forklare det de mener (ibid.).

Målet med intervju undersøkelser er ikke kvantifisering, men heller en nyansert beskrivelse av den intervjuedes livsverden og oppfatning gjennom ord framfor tall. I følge Kvale og Brinkmann (2009) motsvarer kvalitative intervjuer den nøyaktigheten som en kan innhente gjennom kvantitative målinger.

Kvalitative intervju kan ha ulik grad av struktur. Et *ustrukturert intervju* er uformelt og baseres på en mengde åpne spørsmål i forhold til et tema som intervjueren har presentert på forhånd. *Semistrukturert intervju* eller *delvis strukturert intervju* baseres på en intervjuguide som danner utgangspunkt for intervjuet. Spørsmål, temaer og rekkefølgen i en semistrukturert intervjuguide kan variere. Intervjuguiden er ikke ment for å være et spørreskjema, men heller en oversikt over temaene og spørsmålene som forskeren ønsker å rette lyset mot og få svar på. I denne type intervju har forskeren en viss mulighet til å pendle fram og tilbake mellom spørsmålene i intervjuguiden. *Strukturert intervju* baserer seg på på forhånd fastlagte tema og spørsmål. Informanten får faste svaralternativer som forskeren krysser av for (Johannessen m.fl., 2010).

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at jo bedre intervjueren er forberedt til å gjennomføre et intervju, desto bedre blir kvaliteten av den kunnskapen som frembringes i intervjusamspillet, og ikke minst blir etterbehandling av intervjuene enklere.

Jeg har valgt å bruke kvalitative intervju som instrument for datainnsamling fordi problemstillingen min er rettet mot å samle inn pedagogenes forståelser av fenomenet jeg ønsker å undersøke og ikke fakta. Som en uerfaren forsker har jeg likevel stilt meg en del spørsmål i forkant av valget av intervju som instrument for datainnsamling. Hvordan kan jeg utforme intervju spørsmål som ikke er ledende? Hvordan skal jeg analysere intervjuene? Kommer jeg til å oppfatte hva intervju personene virkelig mener? Blir fortolkningen av intervjuene utelukkende subjektiv? I følge Kvale og Brinkmann (2009) er dette helt vanlige spørsmål som dukker opp hos forskere med liten erfaring.

Etter å ha valgt intervju som instrument for innhenting av data, sto jeg overfor valget av hvor strukturert intervjuet mitt skulle være. Jeg valgte å bruke semistrukturert intervju fordi jeg så at denne type intervju vil gi meg mulighet til å kunne være fleksibel under samtalene med informantene. Dette valget ga meg anledning for å forflytte meg gjennom intervju spørsmålene på en naturlig måte. Samtidig ga en intervjuguide meg en trygg ramme over det som skulle tas opp under intervjuet. Semistrukturert intervju ga meg også anledning til å stille utdypende og

oppklarende spørsmål, noe som er en fordel når det oppstår behov for avklaringer og dypere refleksjoner, i følge Kvale og Brinkmann (2009).

3.2.3 Stadiene i en intervjuundersøkelse

For å kunne systematisere min intervjuundersøkelse har jeg valgt å forholde meg til Kvale og Brinkmann (2009) sin organisering av forløpet av en intervjuprosess. De gir en oversiktlig over hvordan en kan jobbe seg gjennom denne prosessen som deles inn i sju stadier.

3.2.3.1 Tematisering

Tematisering handler om å formulere hva som er formålet med undersøkelsen og beskrive egen forståelse av emnet som skal undersøkes før en starter intervjuarbeidet. Sentrale spørsmålene i dette stadiet handler om **hvorfor, hva og hvordan**. Hvorfor- spørsmålet relaterer seg til formålet med undersøkelsen. Hva- spørsmålet rettes mot forhåndskunnskap om emne studien handler om, mens hvordan spørsmålet handler om ulike teknikker å analysere på og måten en velger å gå fram for å innhente data. Spørsmålene «hva» og «hvorfor» må besvares før man kan stille spørsmålet «hvordan» undersøkelsen skal gjennomføres.

Pedagogenes refleksjoner over innagerende atferd og sosial kompetanse er hovedtemaene for min undersøkelse. Formålet med min studie er å finne ut hvilke utfordringer pedagogene møter i forhold til disse temaene, eksisterende kunnskap om temaene og utfordringer i hverdagen.

3.2.3.2 Planlegging

Planlegging er en sentral del av en studie der forskeren lager rammer for gjennomføringen. Før forskeren kan gå i gang med intervjuarbeidet, må en ta hensyn til alle sju stadiene. Planleggingen må rettes mot kunnskapen en ønsker å innhente og ta hensyn til studiens moralske implikasjoner.

Planlegging av intervjuene for min undersøkelse startet med å avgjøre hvem jeg ønsket å intervju og hvor stort utvalg burde være. I planleggingsfasen utarbeidet jeg intervjuguide. Da alt dette var klargjort startet søket etter informanter. Etter hvert som jeg fikk respons fra informanter, avtalte jeg tidspunkter for intervjuene.

3.2.3.3 Intervjuing

Intervjuing handler om å gjennomføre intervjuene med en intervjuguide som fundament. Min undersøkelse er basert på intervju med fire pedagogiske ledere med utgangspunkt i en intervjuguide. Dette beskrives i punkt 3.2.4 og 3.2.5.

3.2.3.4 Transkribering

Transkribering er klargjøring av innsamlede data for å kunne foreta en analyse.

Transkribering er en overføring fra tale/lydopptak til tekst (Widerberg, 2001). Materialet struktureres for at det er bedre egnet for senere analyse.

Jeg har som nevnt valgt å bruke diktafon under intervjuene og notere underveis. Lydopptak ga meg mulighet til å transkribere intervjuet ganske nøyaktig og ordrett. Et annet fordelaktig moment ved bruk av lydopptak, var at jeg fikk mulighet til å konsentrere meg fullt om samtalene som pågikk mellom meg og informantene under intervjuene. Dersom jeg hadde valgt å notere intervjuene i sin helhet ville denne muligheten vært svekket. Bruk av lydopptak ga meg også mulighet til å transkribere informantene sine sitater i sin helhet, noe som kan være en fordel i følge (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg har erfart at transkribering er en krevende prosess og at det kan være en utfordring å overføre tale til tekst. Jeg valgte å høre gjennom intervjuopptakene to ganger før jeg gikk i gang med transkribering. Transkribering medfører at en må foreta utvelgelse av hvilke dimensjonene som skal være med i den skriftlige transkripsjonen. Hva som skal være med? Skal man registrere pauser, intonasjonsmessige fremhevelser, følelsesuttrykk m.m? I følge Kvale og Brinkmann (2009) finnes ikke et standardsvar på hva som skal tas med i transkriberingen. Jeg har valgt å transkribere intervjuene ordrett, slik at jeg kunne gjengi informantenes sitater.

3.2.3.5 Analyse

Å analysere vil si å dele en større enhet i mindre elementer. Målet med analysen er å finne et mønster i datamaterialet (Johannessen m.fl., 2010). Koding og kategorisering er analysemetoder som er vanlig å bruke i samfunnsvitenskapelige undersøkelser.

Kategorisering står for en systematisk konseptualisering av utsagn, som gir mulighet for kvantifisering. Koding innebærer at det knyttes et eller flere nøkkelbegrep til et tekstavsnitt med det formål å kunne identifisere en uttalelse (Kvale og Brinkmann, 2009).

I min undersøkelse har jeg valgt å bruke kategorisering av innsamlede data i forhold til hovedtemaene i intervjuguiden og foreta analyse i forhold til det. Kategoriseringen er valgt fordi jeg så dette som en god framgangsmåte for systematisk og oversiktlig analyse.

3.2.3.6 Verifisering

Verifisering handler om funnenes validitet, reliabilitet og for å kunne generalisere. Validitet sier noe om hvorvidt studien undersøker det som er ment å undersøke, mens reliabilitet

henviser til hvor pålitelig resultatene av undersøkelsen er (Kvale og Brinkmann, 2009). Min undersøkelses validitet og reliabilitet kommer jeg tilbake til i metodekapittelet punkt 3.3.

3.2.3.7 Rapportering

Rapportering er det siste stadiet i prosessen der undersøkelsesfunnene presenteres og metodebruken formidles. Jeg rapporterer min studie gjennom oppgavens resultatdel, drøfting og avslutning, metodebruken presenteres i metodedelen.

3.2.4. Intervjuguide

En intervjuguide er forskerens redskap i intervjusituasjonen. Ved utarbeidelsen av intervjuguide må forskeren identifisere de sentrale temaene som inngår i problemstillingen. I noen tilfeller nøyer forskeren seg med å spørre om de relevante temaene, men som oftest vil intervjuguiden inneholde underpunkter som er ment til hjelp for at ulike temaene blir utdypet. Temaene i en intervjuguide har vanligvis en bestemt rekkefølge, men intervjueren har frihet til å endre rekkefølgen i løpet av intervjuene (Johannessen m. fl., 2010). Hovedtemaene i min problemstilling er innagerende atferd og sosial kompetanse, disse temaene blir derfor også sentrale tema i min intervjuguide.

I følge Johannessen m.fl. (2010) bør en intervjuguide ha en innledningsdel, der intervjueren presenterer seg selv, gir kort informasjon om spørsmålene, får informasjon om informanten, presiserer retten til å avbryte intervjuet når som helst og selvsagt understreker anonymitet. Før lydopptaket startet, presenterte jeg kort innholdet i min studie og mine informanter fortalte litt om seg selv og sine barnehager. Disse opplysningene ble ikke notert og refereres ikke til i oppgaven, dette for å bevare anonymitet av mine informanter. Jeg informerte også om at de kunne trekke seg når som helst under intervjuet.

Johannessen m.fl. (2010) foreslår at hoveddelen i et kvalitativt intervju og kjernen i intervjuguiden består av nøkkelspørsmål, som sikrer at forskeren får den informasjon den ønsker ut i fra problemstillingen og undersøkelsens formål. For å kunne besvare problemstillingen i min undersøkelse utarbeidet jeg følgende nøkkelspørsmål: utvikling gjennom dynamiske system, innagerende atferd, sosial kompetanse og faglig kompetanse.

Hvert hovedtema i en intervjuguide kan ha en rekke underpunkter, som har til funksjon å støtte intervjueren i å skape en ramme under samtalen. Underpunktene er ikke til hinder for at flere spontane oppfølgingsspørsmål kan tas opp, eller å komme med eventuelle spørsmål til informanten for at den skal utdype, presisere og avklare sine utsagn (Johannessen m.fl., 2010;

Kvale & Brinkmann, 2012). Hovedspørsmålene i intervjuguiden min hadde en rekke underspørsmål i forhold til hovedtemaene.

Intervjuet må ha en ryddig avslutningsfase, der intervjueren avsetter tid til avsluttende kommentarer og eventuelle oppklaringer (ibid.). I avslutningsfasen av intervjuguiden åpnet jeg opp for at informantene kunne tilføye eller understreke noe som eventuelt ikke ble dekket i samtalen.

Intervjuguiden ble sendt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste som vedlegg til søknaden om godkjenning av prosjektet.

3.2.5 Gjennomføring av intervjuer

Jeg har intervjuet fire pedagoger med ulik erfaringslengde i yrke. Det var viktig at mine informanter skulle være trygge på at de ikke kunne identifiseres gjennom oppgaveteksten. Anonymitet ble understreket i min skriftlige forespørsel om å delta i intervju, men jeg valgte å si noe om dette også i forkant av selve intervjuet. Jeg poengterte at ingen opplysninger om informanter, som for eksempel yrkeserfaring, kjønn, hvilke kommune de hører til eller barnehagestørrelse ville komme fram i oppgaven.

Alle intervjuene ble gjennomført i informantene sine barnehager. Intervjuene startet med brifing (Kvale og Brinkmann, 2012), en introduksjon om studien min og begrunnelsen av temavalg for studien min. Informantene hadde i forkant av intervjuene fått tilsendt intervjuguiden og hadde ingen spørsmål til innholdet. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon etter samtykke fra informanter.

Arbeidet med intervju i forbindelse med min studie, var mitt første møte med å gjennomføre intervju med en informant. Det var både spennende, utfordrende og lærerikt. Spennende fordi jeg følte at informantene hadde mye refleksjon å bidra med, og utfordrende med tanke at jeg som intervjuer hadde det fulle og hele ansvaret for å skape en god situasjon rundt intervjuet. Jeg har erfart at å gjennomføre intervju er en konsentrasjonskrevende prosess. Lærerikt fordi jeg ser at enkelte ting kunne jeg gjort annerledes. Under intervjuene prøvde jeg å være hørende og anerkjennende (ibid). Jeg ser i etterkant at jeg med fordel kunne stilt flere utdypende og spesifiserende spørsmål (ibid) og at jeg muligens forholdt meg noe mer fastlåst til intervjuguiden enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt å gjøre selv om jeg kunne intervjuguiden ganske godt. Intervjurundene ble avsluttet med debriefing (ibid), der informantene fikk mulighet til å føye til noe mer dersom de følte behov for det.

3.3 Kvalitetsvurderinger

Begreper validitet og reliabilitet brukes i forhold til kvantitativ forskning. I følge Yin (2008 i Johannessen m.fl., 2010), kan disse begrepene brukes også i forhold til kvalitativ forskning. Dette støttes ikke av Guba og Lincoln (1985, 1989 *ibid*), som mener at begreper som, pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet med fordel kan brukes i kvalitativ forskning. Johannessen m.fl. (2010) påpeker at det er relevant å bruke reliabilitet og validitet i kvalitative undersøkelser, men at noen ganger er det aktuelt å vurdere dem ut i fra andre kriterier.

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser til undersøkelsens pålitelighet av data og dets nøyaktighet, hvilke data som brukes, hvordan den samles inn og hvordan data bearbeides (Johannessen m.fl. 2010). Det finnes flere måter å teste datas reliabilitet i kvantitative studier. En kan for eksempel gjennomføre samme type undersøkelser på ulike tidspunkt, eller at ulike forskere gjennomfører samme studiet. Dersom studiene kommer fram til ensartete resultater, snakker man om studier av høy reliabilitet. I kvalitativ forskning er tolkning av data sentralt i prosessen, noe som innebærer at data kan tolkes ulikt av ulike individer (*ibid.*).

Jeg har forsøkt å beskrive min forskningsprosess så åpent som mulig. Innsamling av data er foretatt gjennom intervjuer med utgangspunkt i intervjuguide. Spørsmålene i intervjuguiden ser jeg som åpne og ikke ledende. Intervjuene ble tatt opp på diktafon og transkribert ordrett som sikret datas nøyaktighet. Dersom noen av informantene hadde reservert seg mot at samtalen ble tatt opp på lydbånd, ville dette ført til data av mindre nøyaktighet.

3.3.2 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning handler om hvorvidt en metode undersøker det som er ment å undersøke (Johannessen m.fl., 2010). Validitet vedrører i hvilken grad observasjoner virkelig gjengir det fenomenet som undersøkes (Pervin, 1984 *ibid*). I følge Johannessen m.fl. (2010) uttrykker validitet studiens troverdighet og forteller om funnene på en riktig måte reflekterer studiens formål og representerer virkeligheten (*ibid*). Lincoln og Guba (1985 i *ibid*) hevder at det foreligger to teknikker som kan øke sannsynligheten for at forskning frambringer troverdige resultater, *vedvarende observasjon* og *metodetriangulering*. Vedvarende observasjon vil si at forskeren bør bruke god tid til å bli kjent med felten, slik at en kan skille mellom aktuell og uvesentlig informasjon og bygge opp tillit. Et fenomen kan være vanskelig å forstå uten å kjenne konteksten.

Metodetriangulering vil si at forskeren benytter ulike fremgangsmåter for datainnsamling, for eksempel intervju og observasjon (Johannessen m.fl., 2010).

Jeg har forsøkt å styrket studiens troverdighet gjennom å intervjuer pedagoger som jobber tett på den virkeligheten som jeg ønsket å undersøke. Intervju som instrument for innhenting av data vurderer jeg som egnet ut i fra studiens problemstilling. Datamaterialet bygges på fire intervjuer som er et relativt lite utvalg.

3.4 Etiske hensyn

Etikk handler om regler, prinsipper og retningslinjer for vurderinger om handlingene er akseptable eller uakseptable. Etikk dreier seg om forholdet mellom mennesker og hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. All virksomhet som kan ha konsekvenser for mennesker, må vurderes ut i fra en etisk standard (Johannessen m. fl, 2010).

Etiske problemstillinger oppstår når forskningen direkte angår mennesker. Disse problemstillingene er aktuelle enten datainnsamlingen foregår gjennom intervjuer, observasjoner eller eksperimenter. Det debatteres mye om hvorvidt det er etisk å bruke barn i forskning. Dersom en utelukker studie med barn som deltagere, kan en risikere å hindre viktig forskning som kan bidra til å forbedre barns helse og levekår. Sett i fra et annet perspektiv, har ikke barn forutsetninger til å forstå hva det innebærer å gi samtykke til forskning (ibid).

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Disse retningslinjene fokuserer på tre typer hensyn som forskeren må tenke gjennom (Nerdrum, 1998, ibid.). *Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi*, innebærer at de som spørres til å delta i en undersøkelse skal kunne fritt bestemme over sin deltagelse. Informanten skal gi uttrykkelig informert og frivillig samtykke om å delta. Vedkommende skal ha mulighet til å trekke seg fra prosjektet på et hvilket som helst tidspunkt uten å måtte begrunne det. Fratredelsen skal ikke medføre ubehag og negative konsekvenser. *Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv* viser til rett å kunne bestemme hvem informanten ønsker å gi opplysningene om livet sitt og hvilken informasjon som skal «slippes ut». Informanten skal kunne være sikker på at konfidensialitet blir ivaretatt, og at opplysningene brukes slik at vedkommende ikke kan identifiseres. *Forskerens ansvar for å unngå skade* innebærer at den som deltar i undersøkelsen skal utsettes for minst mulig belastning, som for eksempel ved intervjuer og observasjoner.

Etiske hensyn i denne undersøkelsen ble ivaretatt gjennom søknad om godkjenning av prosjektet hos NSD (vedlegg1). Videre forholdt jeg meg til NESH sine retningslinjer. Alle informantene fikk tilsendt en skriftlig forespørsel om å delta i prosjektet (vedlegg 1). Forespørselen inneholdt opplysninger om prosjektet mitt, hva det innebærer å være min informant, at jeg bruker intervju som datainnsamlingsmetode og at det er ønskelig å ta opp samtalen på lydbånd. Videre ble det understreket at informantene står fritt å bestemme om de ønsker å delta, og ikke minst at de har mulighet til å trekke seg fra prosjektet mitt uten å måtte gi noe begrunnelse for det. Samtidig forsikret jeg at konfidensialitet blir ivaretatt gjennom at innsamlede data bearbeides av meg selv og er tilgjengelig for min veileder. Som vedlegg til forespørselen om å delta i prosjektet mitt, sendte jeg en samtykkeerklæring som informantene og deres styrere skulle skrive under og returnere til meg.

Innsamlet data ble behandlet konfidensielt. Informantenes identitet er kun kjent for meg. Undersøkelsen min var ikke av slik art at jeg var ute etter å innhente sensitive opplysninger. Alle informantene samtykket om at samtalen kunne spilles inn på diktafon. Lydopptakene som er tatt i løpet av intervjuene ble oppbevart innelåst. Transkribert materiale inneholdt ikke opplysninger som kan føre til at informantene kan gjenkjennes, for eksempel deres kommune, barnehage, avdeling, lengde på arbeidserfaring osv.

4. RESULTATER

I denne delen av oppgaven presenterer jeg undersøkelsens funn. Funnene er resultat av intervjuer med fire pedagogiske ledere, og presenteres gjennom følgende tema: utvikling gjennom dynamiske system, innagerende atferd, sosial kompetanse og faglig kompetanse.

4.1 Utvikling gjennom dynamiske system

Mitt første spørsmål var «*Hvordan ser du på betydning av de ulike utviklingsarenaer som barnet er en del av?*» og hadde som formål å få informantene til å fortelle deres tanker om miljøets betydning for barnets utvikling. Informantene så ut til å ha lik oppfatning om at alle miljøene barnet ferdes i har stor betydning for dets utvikling. En informant ga følgende forklaring:

«Så jeg tror at de ulike arenaene som ungen er en del av har stor innvirkning på barns utvikling, og syn på seg selv, sin identitet, sin egen rolle og mestringfølelse og det å føle seg som en del av et fellesskap».

En informant reflekterte:

«Miljøet har betydning på hvordan vi utvikler oss. Jeg tror at mennesker som er rundt oss og det miljøet hvor vi ferdes i har stor betydning og for hvem vi blir. Det er ikke ubetydelig hvordan vi blir møtt, hvilke forventninger som blir sett til oss, om vi tør å formidle oss selv, om vi blir hørt, om vi får positiv tilbakemelding på de gode tingene vi gjør».

En annen informant trakk fram at arv og miljø er vesentlige faktorer som kan påvirke barns utvikling. Informanten hevdet:

«Alt har jo betydning, miljøet har stor betydning for hvordan du utvikler deg, selv om en del er medfødt, mener jeg, men stimulans i ulike arenaer har mye å si».

Barnehagen er en viktig sosialiseringarena, barn får sosiale erfaringer ved å være i store grupper. For stille barn kan store grupper by på utfordringer. En informant reflekterte:

«Jeg tenker på at barnehagen er blitt en sosialiseringarena. Før i tiden var gjerne andre arenaer som har hatt betydning, men barn som går i barnehagen får nå mye erfaring i store grupper, og i forhold til stille barn merker man jo at desto større gruppe er, desto stillere blir de».

En informant understrekte at det er viktig å ha et godt samarbeid mellom hjemmet - og barnehagearena. Det gode samarbeidet kunne føre til at tiltakene samordnes mellom de to arenaer. Informanten utdypet sin refleksjon:

«Det er viktig å samarbeide med foreldrene, det er bra om vi jobber i et team og at begge arenaer har som mål barns beste og det vi jobber mot og at vi lager avtaler om målene vi jobber mot».

4.2 Innagerende atferd / stille barn

Innagerende atferd er hovedtema i undersøkelsen. For å kunne komme dypere inn i informantenes forståelse av innagerende atferd, består denne resultatdelen av åtte påfølgende punkter: *begrepet innagerende atferd; oppmerksomhet mot stille barn; pedagogenes beskrivelser av stille barn; refleksjon om mulige årsaker til at barn er stille; utfordringer i møte med stille barn; tiltak som er viktig i møte med stille barn, styrking av selvbildet, selvtillit, selvhverdelse og mestring; og relasjonsbygging.*

4.2.1 Begrepet innagerende atferd

For å finne ut hva informantene legger i begrepet innagerende atferd, ble følgende spørsmål stilt : *«Hva legger du i begrepet innagerende atferd?»* Informantenes svar bestod hovedsakelig av beskrivelser og kjennetegn for innagerende atferd. Det som kan trekkes som en fellesnevner for pedagogenes svar, er at innagerende atferd handler om barn som er stille, usikre, utrygge, har lav selvhverdelse, er forsiktige, observerende, deltar lite i lek og trekker seg til side i aktiviteter som foregår i store grupper. Svar som en informant ga, skilte seg fra de øvrige uttalelser:

«Innagerende atferd, det er masse følelser og tanker som ikke kommer ut, tenker jeg, masse som samler seg inni deg».

En informant utdypet begrepet innagerende atferd som atferd som blir mer utpreget på et senere alderstrinn enn i førskolealder. Informanten ga følgende begrunnelse:

«Jeg tror det med innagerende atferd vil gjerne komme litt mer i fokus, ut i fra slik jeg fortolker hva innagerende atferd er, så er det et steg videre enn det å være tilbaketrukket, stille og rolig, et steg videre. Det vil ofte bli noe som jeg tror vil utvikle seg over tid. At det er blitt en problematikk ut av det. Så jeg tror det er muligens ting som vil dukke opp spesielt seinere i skolealder og da vil det være en ting som er markant da».

4.2.2 Oppmerksomhet mot stille barn

Videre ønsket jeg å vite hvordan informantene opplever oppmerksomhet mot stille barn vs. barn med utagerende atferd. Svarene på dette spørsmålet var samsvarende. Informantene hadde en oppfatning av at stille barn i barnehagen kan bli oversett i en travel barnehagehverdag. En informant hevdet:

«Det som kan være problematisk er at de barna som er aktive tar mye rom, de krever sin oppmerksomhet, de lager mye lyd, og de får masse, masse oppmerksomhet. Den stille ungen kan lett forsvinne i mengden, du må være obs på det, du må rett og slett stoppe opp og tenke, har jeg snakket med Per eller Kari i dag? Hvordan har Per og Kari det i dag? De kan velge å trekke seg ut, og de kan være stille og rolige, de lager ikke noe bråk rundt seg, de er bare der, så det krever mye av pedagogen og det øvrige personalet».

Flere informanter presiserte at tidsmangel kan være en utfordring i barnehagehverdagen. Stille barn kunne lett bli oversett. Organiseringen av det pedagogiske arbeidet kunne være til hjelp for å fange opp barn som er stille. Informanten fortalte:

«Det er de som en føler ikke få nok tid til, rett og slett. Men vi er obs på dem for all del. Vi jobber mye med å oppnå kontakt med alle ungene og vi har faste grupper og faste voksne. Vi føler at mindre grupper skaper trygghet for stille barna. Organisering i små grupper gir oss mulighet til å se hvert enkelt barn. Vi prøver å ha faste voksne, slik at det ikke blir så mange forskjellige voksne innom gruppa for da kan det ta lang tid før en fanger opp og ser ting».

4.2.3 Pedagogenes beskrivelser av stille barn

Med mitt neste spørsmål ønsket jeg å finne ut hvordan informantene beskriver stille barn som de har hatt erfaring med. Stille barn ble skildret som forsiktige barn som leker på siden av barnegruppa, de blir tildelt lekeroller, de velger gjerne bordaktiviteter. To informanter påstod å kunne legge merke til to ulike grupper/typer stille barn. Den ene typen stille barn er dem som trekker seg vekk fra felleskapet og gjerne holder på med sitt. Andre type stille barn er de som holder seg litt på sidelinjen, observerer andre barns lek og etter hvert sklir inn i barnegruppen. Den ene informant ga en fremstilling av et observerende stille barn som etter hvert ble trygg og begynte å leke sammen med jevnaldrende:

«Jeg har hatt et barn hos meg som var et typisk eksempel på et stille barn som observerer, og han kunne liksom alt når han endelig prøvde det. Han kom i barnehagen midt i et barnehageår, var veldig stille og rolig, vi prøvde på alle måter å imøtekomme hans behov, og

vi så at han trakk seg til side, observerte og sa veldig lite. Han begynte egentlig å snakke med de ungene som var yngre, det var trygt».

En informant forklarte:

«Ofte kan man merke det på at blikk kontakt unnviker, at de er litt observerende, at de kanskje putler på med sitt, trekker seg litt unna resten av gruppen, og så blir med. Man ser jo at det er flere ulike kategorier. Vi ser at noen unger lager et sånt rom rundt seg og vil ikke ha noen innpå seg, og så har en den typen som velger bordaktiviteter, eller leker på siden av de andre barn».

Deltagelse i en større gruppe kan være utfordring for barn som er stille og tilbakeholdne. En informant hadde ettertanker om stilles barns atferd og forklarte deres deltagelse i samlingsstunden:

«Og så er vel ofte sånn at en ser at de stille barna holder igjen i samlingsstunden, at det er ubehagelig når oppmerksomheten rettes mot dem, mange blikk og situasjoner der en forventer at de skal si noe i en stor gruppe».

Leken kan være en komplisert aktivitet og kan kreve en rekke ferdigheter hos barnet for å kunne delta. Barnet skal kunne være med på å samarbeide, løse konflikter, komme til enighet, ta andres perspektiv m.m. Tilbakeholdne barn kan møte utfordringer i leken. En informant har observert stille barns roller i rollelek og beskrev sin iakttagelse:

«Det er ikke de stille barna som har regi i leken, de får ofte utdelt en rolle av noen andre, jeg kan ikke si at de får roller som hund og lignende, men heller at de ikke har innflytelse i leken».

En informant hevdet at barnehageoppstart kan være en periode der mange barn i gruppa kan være tilbakeholdne og stille. Barn er ulike og det er individuelt hvor lang tid de bruker til tilvenning på å bli trygge på omgivelser og tør å være seg selv. Informanten fortalte:

«Når en treffer nye barn i barnehagen, kan mange av dem virke stille og stiller på side linje, men når de får trygghet, så blomstrer de, men så har vi noen barn som bruker lengre tid til å komme dit. Men målet er at alle skal komme dit og være seg selv».

4.2.4 Refleksjoner om mulige årsaker til at barn er stille

Mitt neste spørsmål var: *Hva kan årsakene til tilbaketrukkethet være?* Målet med dette spørsmålet var å høre informantenes refleksjoner om hva som kan være grunner til at barn er

stille og tilbaketrukkne. To informanter mente at årsakene til tilbaketrukkenhet kan ha noe med hjemmemiljøet å gjøre. Gener kan være med å påvirke barnets væremåte. Informanten forklarte sitt synspunkt med et eksempel:

«Det kan sikkert være mange forskjellige grunner til det. Jeg kan jo tenke meg at hvis foreldrene er litt sjenerte, det kan jo være familiært eller arvelig. Jeg har selv opplevd at foreldrene har sagt: « Akkurat sånn var jeg når jeg var liten og gjennom oppveksten min, jeg turte aldri å si noe i klassen», når vi har påpekt at ungen er litt stille og at den tar ikke noe særlig kontakt med andre barn, snakker lite i samlingsstunden her i barnehagen».

En informant reflekterte over at negative forhold i hjemmet kunne påvirke barns evnet til å formidle seg. Informanten sa:

«Det kan jo være mange ting, ikke nødvendigvis at de er nye i barnehagen, det kan for eksempel være forhold i hjemmet, det kan være opplevelser med å formidle seg selv som har vært negative».

En annen informant mente at tilbaketrukkenhet kunne ha sammenheng med graden av å bli sett og utfordret. Utfordringene som barnet fikk hjemme kunne ha konsekvenser for dets atferd. Informanten sa følgende:

«Men så er det jo hvilken utfordring de får i hjemmet, tenker jeg, at de blir sett og at de blir pushet litt og utfordret, og at de får stimulans på de områdene de trenger, for å være best mulig av seg selv, sant».

Pedagogene mente at det er vesentlig å se barns atferd som en helhet. Er barnet like stille hjemme som i barnehagen? I hvilke situasjoner er barnet stille? Hvordan er barnets trivsel i barnehagen?

En informant hevdet:

«Får finne årsaken må en gå inn og se helheten, kartlegge situasjoner og finne ut i hvilke situasjoner barn blir stille, er de alltid stille, hvordan er de hjemme, hvordan snakker foreldre med ungen, hvordan de blir behandlet av andre unger, språkutvikling. Det er jo ikke gale å være stille, vi er forskjellige, men det er klart at en må se på trivselsfaktorer».

Mestringsfølelse er et fundamentalt element for å kunne fungere godt i en barnegruppe.

Dersom det oppstår en ubalanse mellom krav fra omgivelsene og barnets mestring, kan dette

føre til at barnet velger å trekke seg til sidelinjen. Informanten hadde oppfatning om balansen mellom krav og mestring:

«Tenker egentlig generelt på alle ungene, fra de stille til de som fungerer bra, alle trenger å oppleve mestring og trygghet, og balansen mellom forventninger og mestring. For de stille kan det være å mestre og være delaktig og å snakke dersom kravene blir store, at de ikke tør å si hva de mener.»

Lavt selvbilde, mangel på selvhevdelse, liten tro på seg selv kan også være en av grunnene for at barn ikke våger å by på seg selv og utfolde seg. Det er betydningsfullt at pedagogene klarer å finne stille barns sterke sider og bruker dem for å styrke barets selvbilde. En informant hadde et godt eksempel på hvordan det er mulig å styrke stille barns selvbilde:

«Jeg har et eksempel der vi valgte å bruke språkgruppe som et tiltak for et barn som var stille men i utgangspunktet sterkt språklig. Det å komme i mindre gruppa var et tiltak som dette barnet hadde utbytte av. Og vi merket fort forskjell, dette barnet kunne etter en kort periode vise seg for de andre barna, førte samtaler og var et godt språklig forbilde for de andre barna. Det å leke i smågrupper kan hjelpe stille barn, og jeg har erfart at et barn plutselig kunne ta ordet i den større gruppa og samlingsstunden og dette kan fremme barnets selvbilde.»

Lav selvhevdelse kunne være et hinder for de stille barna for å delta i barnehagens aktiviteter. Informanten reflekterte:

«En kan oppleve at stille barn har vansker med å hevde seg selv, de blir liksom mottakere av andre barns ønsker, de gjør det de blir bedt om».

Flere pedagoger understrekte at tett samarbeid med foreldre og kolleger og å bli godt kjent med barnet, kunne lette arbeide for å finne ut hva som kan være utfordring når at barn er stille og innagerende. Bevissthet om hvordan en travel barnehagehverdag organiseres, har stor betydning for å kunne gi alle barn tilstrekkelig med oppmerksomhet. Bruk av kartleggingsverktøy og observasjon står sentralt i arbeidet med å finne ut hva som er grunnen at et barn er stille. Informanten sa:

«Først og fremst må vi bli godt kjent med ungene, sant, bruke tid på dem. Finne hvilken dør skal vi bruke inn til dem. Selvfølgelig dialog med foreldre, samspill i personalgruppen at vi

legger planer for hvordan vi skal møte stille barn. Ofte trenger disse barna forberedelser på hva som skal skje, og dele i mindre grupper for da er det lettere å se og observere.»

«Vi bruker kartleggingsverktøy, Alle med og Tras. Kartleggingsverktøyet viser godt hvor vi skal sette inn tiltak. En går inn i dialog med foreldrene, prøver å finne sammenhenger».

4.2.5 utfordringer i møte med stille barn

Mitt neste spørsmål hadde som mål å finne ut *hvilke utfordringer pedagogene har i møte med barn som er stille*. Noen av informanter hevdet at det kan være utfordrende å danne en relasjon til barn som er stille. Disse barn kunne være avvisende og vanskelige å «komme inn på». Det er en enighet blant informanter at voksnes måte å være på har stor betydning for samspillet med barn som trekker seg bort fra felleskapet. Informantene mente at det er avgjørende hvordan den voksen trådte fram i møte med et stille barn. En informant så viktigheten av å være bevisst sin egen rolle som pedagog, og illustrerte det slik:

«Disse barna har svak selvfølelse og da er det lettest bare å trekke seg vekk. Så da blir min rolle og utfordring å se barnet like vel, prøve å danne relasjon til dette barnet, forsøke å inkludere dette barnet, selv om barnet sier lite. Det er min oppgave å bemerke det som barnet gjør, «Jeg ser at du er flink å henge opp jakka di, så bra», «Kan du vise Per hvordan vi henger opp jakka?», dra fram det positive, synliggjøre og kommentere dette. Jeg må være bevisst hvordan jeg møter dette barnet, blikk kontakt, hvordan jeg bruker kroppsspråket mitt, vise at jeg verdsetter dette barnet og på den måten vil jeg være forbilde for de andre ungene, og de andre voksne på huset, og for foreldre. Framheve for foreldre «Han er knallgod på det og det...», «Han gjorde det i dag, du skulle bare sett han» og da er jeg med på å heve fram de gode egenskaper hos barnet.»

Voksne har ansvaret for å danne gode relasjoner til barn. Informanten valgte å reflektere over sin egen atferd og hvordan den eventuelt kunne påvirke stille barns atferd:

«En utfordring kan være det å reflektere over seg selv. Er det noe med min atferd som gjør at barnet er stille? Eller er det noe i miljøet? Det er jo voksne som har ansvaret for relasjoner til barnet.»

En informant presiserte at det kunne ta tid å danne relasjon til et stille barn. Å ha tilstrekkelig med tid for hvert enkelt barn i barnegruppa i en travel hverdag, vises til å kunne være en utfordring. En informant sa:

«Det kan være en utfordring å komme i kontakt, eller at du får ikke så mye respons på det du sier eller gjør, og de tar ikke kontakt med oss av seg selv, og da blir tid nok en utfordring, fordi det tar tid å bygge kontakt, en må gå inn for å gi stille barn oppmerksomhet på en annen måte enn for de som kommer til deg av seg selv eller de som krever mer grensesetting. Stille barn kommer ikke til oss av seg selv».

En annen informant hevdet at tiden som pedagogene hadde til disposisjon, kunne være begrenset. Å fordele oppmerksomhet slik en ønsker, kunne oppleves utfordrende. Barn som krever mye oppmerksomhet kan være vinnere i kampen om tid og oppmerksomhet.

Informanten sa:

«Det med tiden er en utfordring, du har lyst, men det er andre som stjeler oppmerksomheten din.»

4.2.6 Tiltak som er viktig i møte med et stille barn

Mitt neste spørsmål er rettet mot - *tiltak* pedagogene mener er viktig å iverksette når de har stille barn på avdelingen. Trygghet, relasjoner, tilstedeværende og observerende voksne, mestring, mindre grupper, godt sosialt miljø ble framhevet som viktige tiltak i møte med stille barn.

En informant fremhevet at å skape trygghet er et viktig tiltak i møte med stille barn, og uttalte følgende:

«Dette med trygghet er grunnleggende. Det å være trygg er en forutsetning for deltagelse og læring. Trygghet ligger jo i det å bli verdsett, bli sett, få lov å være seg selv».

Pedagogene tenker ganske enhetlig når det gjelder organisering av barnehagehverdagen med tanke på å skape trygghet og oversikt for barn som er stille. Bruk av mindre grupper ser ut til å være et tiltak som fungerer bra. En informant trakk fram fordeler med gruppedeling og begrunnet sitt synspunkt:

«Det er nyttig å jobbe i mindre grupper, da får jeg bedre tid og mulighet til å se hvert enkelt barn, og stille barn får færre barn å forholde seg til. Samtidig kan jeg styre gruppesammensetning og kan sette sammen barn som viser interesse for hverandre og bygge videre på det. Og det er tryggere i en mindre gruppe, ungene blir bedre kjent med hverandre».

4.2.7 Styrking av selvbildet, selvtillit, selvhevdelse og mestring

Videre vil jeg gjerne undersøke pedagogenes refleksjoner om *hvordan en kan styrke stille barns selvbilde, selvtillit, selvhevdelse og mestring*. Flere informanter mente at det er viktig at barn opplever mestring. Pedagogene la vekt på å finne barnas interesseområder for å kunne styrke deres selvbilde, selvtillit, selvhevdelse og mestring. En informant mente at dette er spesielt betydningsfullt for barn som er stille og tilbaketrukne, vedkommende hevdet:

«Å skape trivsel og trygge rammer, finne interesser og gi dem utfordringer så at de ikke blir stående på stede hvil. Det er også viktig at vi ikke tar over, og at de må selv også ta initiativ, at vi må være der for de som en støtte, men samtidig gir dem utfordringer. Gi dem positive tilbakemeldinger og på den måten bygger opp selvtillit og selvfølelse, følelse av mestring».

En informant sa:

«Det er viktig å ha et godt selvbilde, det er viktig at barnet oppleve å lykkes, sant, å lykkes med andre, lykkes med å leke sammen med andre».

4.2.8 Relasjonsbygging

Følgende spørsmål har som mål å finne ut *hvordan pedagogene jobber med å styrke relasjoner til stille barn og hvordan det jobbes med å styrke relasjoner mellom stille barn og jevnaldrende*.

En informant fastholdt at relasjonsbygging handler om å gi barn oppmerksomhet, voksne som har et bevisst kropps- og verbalspråk og bruker god tid i samspill med barna. Pedagogen beskrev måten å bygge relasjon på:

«Kroppskontakt, det å legge hånda på skuldra, bekrefte at «jeg ser deg» «så flott, jeg ser at du har gjort det sånn», smile, det handler om å se ungen i alle mulige situasjoner og bekrefte at jeg ønsker å ha kontakt med deg. Blikkontakt, kroppskontakt, hvilke ord jeg bruker. Det handler om å være selvbevisst og bruke tid».

To pedagoger mente at bruk av «primærkontakt» kunne sikre god relasjonsbygging mellom barn og voksen. En informant hevdet:

«Ofte kan det være lurt å bruke «primærkontakt», eller en fast voksen som tar seg av og bygge relasjon til det bestemte barnet, vi er jo som regel to voksne på gruppa, men likevel er det nyttig at den ene har den tette kontakten. Så observasjon av ulike situasjoner, reflekterer over hva som skape utvikling og styrke relasjoner, barn er jo ulike.»

En informant bemerket både fordeler og ulemper ved bruk av primærkontakt:

«Vi ser at det er viktig at et stille barn har en voksen som de er trygge på, men vi ser helst at dette kan gjelde flere voksne, ellers kan det være veldig sårbart dersom den ene voksne som barnet er trygg på ikke er her en dag».

Mitt neste spørsmål er: *Hvordan pedagogene stimulerer til å skape gode relasjoner mellom barn?* Informantene hadde en felles oppfatning om hvordan en kan gå fram for å stimulere stille barns relasjon med jevnaldrende. Flere informanter framhevet at barns interesse er vesentlig ved relasjonsbygging. Barn som har felles interesse kan lettere danne relasjon til hverandre. Mestring, vennskap, deling i mindre grupper, voksen støtte er momenter som kom fram i svarene. En informant begrunnet sitt svar:

«Det kan man gjøre på mange ulike måter. Alle vi har noe som vi interesserer oss i, og er gode på noe, det gjelder barn òg. Gjennom mine observasjoner kan jeg se at det stille barnet er veldig interessert i for eksempel insekter, bokstaver eller hva som helst og på den måten få tak i interessefeltet til barnet slik at en kan tilrettelegge aktivitet og lek rundt dette, ta tak i noe barnet er god på, og inkludere andre barn i lek og få dem interessert. På den måten vil barnet få mestringsfølelse og være ekspert på feltet, sant».

Felles interesse kan være en vei til å skape relasjoner mellom barn. Informanten har merket at relasjonsbygging mellom barn kan ta tid og at voksne er viktige støttespillere og tilretteleggere i denne prosessen. Informanten reflekterte:

«For de stille barna er en voksen en viktig støttespiller som observerer og gir støtte i samspill, hjelper til å komme i lek og samtidig gir rom for at de skal klare litt selv. Så det går mye på interesse hva liker de å gjøre og holde på med, og finne likesinnede. Liker de å gå på tur, så finner vi de barna som har samme interesse og da er det lettere å inngå i en positiv relasjon. Jeg ser også at det kan ta tid å bygge relasjoner med stille barn, og det må vi ta i betraktning.»

En informant understrekte betydning av å tilrettelegge for at et stille barn kan få mulighet til være mye med de barna som en ser at kjemien stemmer overens. Målet er vennskap, informanten fortalte:

«Det å ta vare på hverandre, dersom en ser at noen har god kjemi, ta vare på det, og passe på når vi planlegger at disse barna er mye i lag, kommer på samme gruppe, sitter sammen ved

bordet. Hvis en ser at et stille barn har god kjemi med et annet barn, la det vokse og gro, og utvikle seg til vennskap. Ja, vi deler barn i mindre grupper».

4.3 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er den andre hoveddelen i undersøkelsen. I denne resultatdelen presenteres funn: *begrepet sosial kompetanse, hvordan arbeider pedagogene med å styrke utvikling og mestring av sosial kompetanse i barnegruppen og om sosial kompetanse kan være en beskyttelsesfaktor.*

4.3.1 Begrepet sosial kompetanse

Innledningsvis ønsket jeg å finne ut hva pedagogene legger i begrepet sosial kompetanse. Informantene var enige i at begrepet sosial kompetanse dekker et stort felt og at sosial kompetanse består av mange sosiale ferdigheter. Selvhevdelse er en viktig ferdighet innen sosial kompetanse og blir poengtert av samtlige informanter med tanke på barn som er stille. Her er noen av pedagogenes refleksjoner om hva sosial kompetanse er:

«Begrepet sosial kompetanse er stort. Det er basis kompetanse, å lese kulturen, det å lese lek, det å lese de sosiale relasjonene, altså det er veldig stort. Dette er egentlig hvordan være et medmenneske. Språk har stor betydning for sosial kompetanse, og det er å lese ulike situasjoner, forstå, sette seg inni hvordan andre tenker, hvordan går jeg inn i leken, det handler om empati, om selvhevdelse, det er et bredt område».

En annen informant hevdet:

«Det å lytte til andres behov og mening, turtaking, men også å ytre seg selv, gjøre seg forstått, ytre egne behov, det å gjøre noe for andre. Dette med språket går på det sosiale, sant, både det kroppslige og det verbale, sant. Det er mye forskjellig som skal læres, lære seg turtaking, konfliktløsning, prososial atferd, kunne hevde seg selv og ikke minst å se verdi av det sosiale.»

En informant understrekte at stille barn må stimuleres til å hevde seg selv, mens noen barn må lære å balansere sin selvhevdelse, slik at alle barn i gruppa får muligheten til å komme til sin rette. Informanten hadde noen erfaringer:

«... tar andres perspektiv, selvhevdelse i forhold til stille barn. Jeg føler at vi jobber mest med de barna som hevder seg selv hele tiden, de som vil være først hele tiden og ikke slippe til andre.»

En annen informant beskriver sosial kompetanse:

«Det rommer jo så masse, å være med andre på en bra måte, være snill mot andre, vite hvordan vi oppfører oss i en gruppe, kunne dele, vise empati for andre, det er masse, det er hele væremåten vår tenker jeg, selvhverdelse i passelig grad, og for de stille barna å kunne hevde seg i det hele tatt».

4.3.2 Arbeid med å styrke utvikling og mestring av sosial kompetanse

Styrking av sosial kompetanse foregår kontinuerlig. Stille barn trenger særlig fokus på styrking av selvhverdelse. Informantene trakk fram flere strategier som en kan bruke for å styrke barns sosial kompetanse. Felles for svarene, er at voksne må være gode rollemodeller, tema arbeid, felleskap, inkludering, m.m.

En informant reflekterte:

«Det å være gode rollemodeller, vi viser gjennom vår væremåte respekt for hverandre, å lytte til hverandre og verdsette hverandre, det er viktig. Vi må vise dette med hele oss og ikke kun si det. Vi leser mye bøker om tema innen sosial kompetanse (Karsten og Petra), vi synger sanger, vi går på felles turer, skaper gode opplevelse, danner relasjoner. Unger danner relasjoner ut ifra at de har gjort kjekke ting i lag i felleskapet. Vi er veldig obs på å inkludere alle, for oss er det viktig at vi er «en gjeng». Det gjør vi gjennom heile vår væremåte, hvordan vi møter barnet og hvordan vi hjelper hver enkelt unge, og ikke minst hvordan barn møter hverandre. Det er vår væremåte, det skal sitte i ryggraden vår. Styrking av sosial kompetanse skal ikke være noe tema, det er noe som vi jobber hver eneste dag i alle situasjoner, og dette skal være noe som vi har med oss fra vi starter barnehageåret til vi avslutter. Styrking av sosial kompetanse skal være vår pedagogiske holdning».

En informant mente et inkluderende og støttende barnehagemiljø er betydningsfullt med tanke på stille barn. Informanten sa:

«Vi ser jo videre at barn etter hvert lærer å hjelpe hverandre, støtte hverandre, lære å løse konflikter, lærer å si fra og de er ofte veldig flinke. Det er viktig at voksne gir gode tilbakemeldinger når barn viser prososiale ferdigheter, ta vare på stille unger og hjelpe dem.»

Neste informant delte synspunkter med sin kollega om at alle barn profiterer på å være en del av et godt sosialt miljø. Stille barn kan bli godt ivaretatt i et varmt og inkluderende klima.

Informanten sa:

«For de stille barna er kanskje det viktigste å støtte dem til å si fra, tør å by på seg selv, tør å komme med innspill, men så lenge er det godt sosialt miljø i gruppa så blir stille barn godt tatt vare på. De andre barna lærer å være støttende og inkluderende.»

Stille barn trenger et trygt miljø. Arbeid med styrking av sosial kompetanse kan være med på å skape trygghet i hele barnegruppa. Informanten påpekte:

«Håper at vårt arbeid med sosial kompetanse skaper trygghet for hele gruppa, at det er plass for alle og at de som er veldig frampå lar de stille få slippe til. At de som er frampå tar hensyn til de som er stille. Det er i iallfall målet.»

4.3.3 Sosial kompetanse som beskyttelsesfaktor

God sosial kompetanse kan ses som en beskyttelsesfaktor. Flere informanter trakk fram at det er viktig at stille barn lærer å sette grenser for seg selv, mens de barna som er grenseutprøvende må lære seg å respektere andres grenser. Informantene mente at gode sosiale ferdigheter kan forebygge mobbing.

En informant hadde tanker om hvordan god sosial kompetanse kan komme til gode for stille barn:

«Ja, det å ha gode sosiale ferdigheter er jo kjempeviktig, en lærer å ta vare på hverandre, forebygge mobbing, ungene lærer seg å hjelpe hverandre, de stille lærer å sette grenser for seg selv, lærer å si fra»

En annen informant mener at god sosial kompetanse er den viktigste ferdighet barnehagen kan lære barna. Denne informanten sa:

«God sosial kompetanse kan beskytte mot mobbing og psykiske vansker, og god sosial kompetanse kan styrke faglæring, så sosial kompetanse er det viktigste vi kan gi dem i barnehagen. Det er viktig at stille barn sier i fra. Vi har regel i barnehagen at noen sier «stopp» så stopper jeg, så vi øver oss på å si stopp, vise hvor grensen går og at andre må respektere det. Dette er viktig i forhold til for eksempel mobbing.»

4.4 Faglig kompetanse

I denne resultatdelen presenteres funn angående *pedagogenes faglig kompetanse om emne innagerende atferd og sosial kompetanse, rutiner for å fange opp stille barn, konsekvenser dersom stille barn ikke blir oppdaget og hjulpet på et tidlig tidspunkt.*

Innledende spørsmål gikk ut på å undersøke om pedagogene føler å ha tilstrekkelig kompetanse innenfor fagområdene innagerende atferd og sosial kompetanse. Informantene mente at de har tilfredsstillende kunnskap om sosial kompetanse. Sosial kompetanse er et område som barnehagene arbeider kontinuerlig med. Derimot etterlyste flere pedagoger mer kunnskap om innagerende atferd. En informant poengterte:

«Jeg føler at vi har mye fagkompetanse om sosial kompetanse, det har vi lært mye om synes jeg. Men akkurat om stille unger er ikke et felt vi har hatt mest om, det å ha forståelse av og hva er det handler om, vi har ikke hatt noe spesielt fokus på det som for eksempel på ADHD og den utagerende atferdsproblematikken. På dette feltet finnes jo masse faglitteratur, men om de stille unger er det ikke så mye, det er et savn faktisk. Det kan være ting som en ikke forstår, kanskje er det ting som vi overser, ting som skulle vært stimulert, kanskje skulle vi hatt bedre kjennskap om det. Kunne godt tenkt meg å vite mer om det, ja».

En informant sammenlignet mengden av kunnskap om innagerende og utagerende atferd og sa:

«Det er mye fokus på utagerende atferd og det trenger vi, det er det vi konsentrerer oss mest om».

En informant reflekterte tilbake til utdanningen sin:

«Det er ikke slik at jeg føler å ha så masse kompetanse om stille barn. Kan ikke si at jeg har hatt så mye om det i utdanningen min, heller mye om det motsatte».

En informant mener at det foreligger tilstrekkelig kompetanse innen temaet innagerende atferd. Utfordringen kan være at dette temaet diskuteres under feilaktige fagbegrep.

«Jeg tror at problemstillingene blir drøfta, men ikke under de riktige faneord, vi har mye fagkompetanse, og vi har mange med videreutdanning. I og med at vi har så mange med spesifikk kompetanse og god dekning med førskolelærere så blir det naturlig å bruke et fagspråk, så hos oss blir slike problemstillinger drøftet under de riktige fagfanene».

4.4.1 Rutiner for å fange opp barn som er stille

Videre ønsket jeg å undersøke hvilke rutiner pedagogene hadde for å fange opp barn som er stille. Kartlegging *Alle Med, Tras* og observasjon er nevnt i svarene. Foreldresamarbeid ses som en viktig del av arbeidet for å fange opp barn som er stille.

En informant ga følgende svar:

«Vi bruker mange observasjonsmetoder, vi bruker kun kartleggingsskjema der vi ser at det er behov for det, store språklige avvik og atferds avvik og da går vi selvsagt i dialog med foresatte først».

Informanten føler at kartlegging med *Alle Med* kan være til hjelp for å avdekke eventuelle utfordringer som personale må gå mer i dybden av. Informanten sa:

*«Vi har jo to foreldresamtaler i året der vi kan ta opp eventuelle utfordringer sammen med foreldre, vi har avdelingsmøter der vi snakker om hvordan vi tilrettelegger aktiviteter. Vi har observasjoner gjennom året, vi bruker kartleggingsverktøy *Alle Med* og *TRAS*. *Alle Med* skjema er helt greit fordi den dekker alt, trivsel, trygghet osv. og en kan fort avdekke dersom det er noe graverende».*

Det brukes ikke observasjoner som er spesielt utarbeidet for å fange opp barn som er stille. En informant sa:

«Vi bruker fortløpende observasjoner, som ikke er noe spesielt for stille barn, men vi bruker dem. Vi observerer jo hele tiden. Vi deler ungene i grupper, det er lettere å fange opp utfordringer. Jeg tror at vi lykkes å fange opp barn som mistrives».

4.4.2 Mulige konsekvenser dersom stille barn ikke blir oppdaget tidlig

Informantene hadde klar oppfatning hvor viktig det er å oppdage og hjelpe barn som er stille og tilbaketrukkne. Dårlig selvtillit, vansker i skolen, psykiske lidelser, ensomhet og mistilpasning var noen hovedelementer i svarene som informantene ga når de ble spurt om mulige konsekvenser dersom stille barn ikke fikk støtte og hjelp på et tidlig tidspunkt.

En informant sa:

«Det jeg tror er at en kan få et barn som blir mer og mer innesluttet, som føler at det ikke har tilhørighet i felleskapet, får dårlig selvtillit, som i verste fall får vansker å tilegne seg ny kunnskap, gir opp, som spesielt i 14 -15 årsalderen vil få store vansker i skolen, i vennekreten, som kan føre til psykiske problemer, komme inni feil miljø.»

En annen informant reflekterte:

«Det er sikkert, psykiske lidelser, også hvis du ikke føler å mestre det sosiale at det forplanter seg på andre ting du skal lære. Faglig, trivselsmessig på skolen, at de føler seg ensomme.»

En informant mente at dersom stille barn ikke ble oppdaget og hjulpet med sine utfordringer kunne dette ha store konsekvenser i deres møte med skolen:

«Ja, jeg ville tro at det kan følge dem videre i livet, de kan bli usikre og når de begynner på skolen vil det bli mer krav til å stå fram og prate foran andre, en ting som kan bli vanskelig. Det kan jo også ha innvirkning videre i skolen, dette med å lære, faglig læring rett og slett. En voksen har fortalt meg at når den gikk på skolen, brukte den så mye av energi på å være redd for å skulle si noe, så det ble vanskelig å ta inn, lære noe på skolen. Personen var hele tiden redd, nå spør de kanskje meg, nå spør de kanskje meg. Da er det vanskelig å ta inn det som læreren sier når du sitter og gruer deg hele tiden for at det skal bli din tur. Og det gjelder også i barnehagen, hvis de bruker mye energi at de ikke vil si noe, så er det vanskelig å ta inn andre ting.»

5. DRØFTING

I denne oppgavedelen vil jeg drøfte de empiriske funnene i forhold til oppgavens teoridel og problemstilling. Problemstillingen for denne undersøkelsen er: *Hvilke utfordringer har pedagogiske ledere i møte med barn som viser innagerende atferd? Hvordan tilrettelegger pedagogene for å fremme positiv sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd?*

Drøftingsdelen består av følgende områder: *utvikling gjennom dynamiske system, innagerende atferd, sosial kompetanse og faglig kompetanse, samt tidlig intervensjon.*

5.1 Utvikling gjennom dynamiske system

Alle pedagogene ga uttrykk for at de ser at ulike miljøer som barnet er en del av har stor betydning for dets helhetlig utvikling. Informantene mente at miljøet har påvirkning på utvikling av barns identitet, mestringsfølelse og at barnet kan føle seg som del av fellesskapet. Dette er i tråd med transaksjonsmodellen som representerer nyere måter å forstå barns psykososiale utvikling på, og forklarer hvordan barns utvikling påvirkes av både de individuelle og de miljømessige faktorer (Tetzchner, 2001; Drugli, 2008). Barnet blir sett som en aktør i sin egen utvikling som vil si at barnet aktivt påvirker sine omgivelser og blir påvirket av omgivelser det ferdes i (Fandrem m.fl. 2013; Bronfenbrenner, 1992 i Drugli, 2008; Tetzchner, 2001; Kvello, 2012; Bromberg, Almqvist og Tjus i Drugli, 2008).

En av informantene påpekte at det er viktig å ha et godt samarbeid med barnets foreldre for å kunne finne ut hvordan barnet fungerer hjemme. Godt foreldresamarbeid kan sikre at tiltakene iverksettes i begge miljøene og dermed kan en jobbe for å oppnå felles mål. Dette samsvarer med Bronfenbrenner (1992 i Drugli, 2008) som sier noe om verdiene av samspillet mellom mesosystemer, i dette tilfelle barnehage- og hjemmemiljøet. I følge Drugli (ibid) kan et godt foreldresamarbeid forsikre at hjelpetiltakene som iverksettes ikke blir ensidige.

Informantene har signalisert at de retter mye fokus på å iverksette tiltakene mot hele barnehagemiljøet for å styrke sosial kompetanse i barnegruppa. Svarene kan peke i retning av at individtenking dempes til fordel for gruppetenking. Dette samsvarer med forskning som viser at en forståelse for utvikling gjennom ulike systemer sikrer at tiltakene ikke rettes kun mot barnet selv, men også mot mangfoldet av faktorer som kan påvirke barns utvikling (Drugli, 2008; Kvello, 2010; Tetzchner, 2001).

I forhold til min problemstilling var det viktig å undersøke informantenes oppfatning av hvordan barns utvikling påvirkes av miljøene de er en del av. For å kunne tilrettelegge for

stille barns optimale utvikling og styrkning av sosial kompetanse, er det nødvendig at pedagogene har forståelse for at barns utvikling påvirkes av det miljøet barnet er en del av. Manglende fokus på betydningen av utvikling gjennom dynamiske system kan føre at tiltakene blir snevre og at en kan overse øvrige faktorer i barnehagemiljøet som kan påvirke at noen barn trekker seg tilbake. Det kan være voksne som viser lite varme og annerkjennelse, jevnaldrende som utestenger lekekamerater og mangel på struktur og forutsigbarhet i barnehagehverdagen.

Jeg sitter igjen med den oppfatning at mine informanter hadde en god forståelse for at ulike systemer rundt barnet fungerer som en helhet og ikke som adskilte elementer i dets utvikling. Dette er i tråd med Tetzchner (2001), som hevder at systemer danner en helhetlig ramme i utviklingsforløpet.

5.2 Innagerende atferd

Innagerende atferd er et sentralt begrep i oppgavens problemstilling. For å kunne komme i dybden av informantenes erfaringer og refleksjoner stilte jeg et rekke nøkkelspørsmål som vil bli drøftet adskilt i dette kapitlet. Jeg ønsket å finne ut hva informantene la i *begrepet innagerende atferd* og hvordan de *beskriver stille barn*, hvor mye *oppmerksomhet rettes mot stille barna*, mulige *grunner* for at barn er stille og tilbaketrukkne, *hvilke utfordringer* har pedagogene i møte med stille barn, hvilke *tiltak* som kan settes inn og *relasjonsbygging*.

5.2.2 Begrepet innagerende atferd og beskrivelse av stille barn

En av de fire informantene reflekterte over at innagerende atferd kan handle om barns følelser som vender seg innover mot en selv og ikke mot omverden. Dette var det nærmeste jeg kom en definisjon på innagerende atferd i mine resultater. Den samsvarer med Lund (2012) som hevder at innagerende atferd handler om at følelser, tanker og opplevelser vendes innover mot en selv. Merell (2008) hevder at begrepet internalisert viser til at vanskene utvikles og oppstår innen individet.

Informantene beskrev tilbakeholdne barn med en rekke begrep, usikre, utrygge, med lav selvhverdelse, forsiktede, som ikke lager bråk, som ikke deltar i lek, trekker seg til side når de er i store grupper, observerende og sier lite. Disse karakteristikaene samsvarer med Findlay, Coplan og Bowker (2009 i Lund, 2012) som hevder at sjenerte barn befinner seg ofte utenfor eller i utkanten av det øvrige sosiale miljøet. Ogden (2010) bruker begrepet internalisert atferd

for å beskrive elever som er passive, ensomme, ulykkelige, hemmelighetsfulle, gråter mye, er mistenksomme og har lav selvhevdelse.

I faglitteraturen møter en mange ulike begrep som brukes for å beskrive innagerende atferd. Innadvendthet, stille barn, introvert atferd er noen av begrepene som en møter i faglitteraturen (Lund, 2004). Kaufmann (1988 i Lund, 2004), beskriver individer som viser innagerende atferd som tilbaketrukne og med fysisk og emosjonell avstand fra omgivelsene på grunn av manglende sosiale ferdigheter eller for å holde tilbake de sosiale ferdighetene de behersker. Nordahl m. fl. (2009) benytter begrepet sosial isolasjon for å beskrive ensomme, usikre og deprimerte elever og hevder at sosial isolasjon vises til å være like vanlig som utagerende atferd. Selv om det er kun en informant som ga en tilnærmet definisjon på innagerende atferd, mener jeg at samtlige pedagoger viser å ha kunnskap om mulige tegn på innagerende atferd. Derimot så det ut som om det dominerer en del usikkerhet om hva begrepet innagerende atferd betyr.

5.2.3 Oppmerksomhet i forhold til stille barn

En informant sa: «*Den stille ungen kan lett forsvinne i mengden*». Dette sitatet forteller at stille barn krever så lite oppmerksomhet at de kan lett bli tapere i kampen om voksens oppmerksomhet. Disse barna kan lett bli usynlige og glemte siden deres atferd ikke uroer og er til besvær for resten av gruppen. Internalisert problematferd er i følge Ogden (2010) hovedsakelig et problem for den eleven det gjelder og ikke nødvendigvis for elevens omgivelser.

Informantene ga uttrykk for at de er oppmerksomme på stille barn, noe som stemmer overens med Ogden (1995 i Ogden, 2010), som hevder at lærerne er oppmerksomme på innagerende elever, men står oftest overfor et dilemma om hvordan de skal tilnærme seg disse elevene. Noen av informantene mente at en travel barnehagehverdag likevel kan redusere pedagogenes muligheter til å gi disse barna tilstrekkelig oppmerksomhet. Det har kommet fram at barn med utagerende atferd fort kan komme i første rekke, og dermed får mye mer oppmerksomhet av barnehagepersonale enn barn som er stille. For å kunne fange opp stille barn må personale være bevisst på å fordele oppmerksomhet til alle barn på avdelingen. Flere pedagoger understrekte at de har god erfaring med å kunne imøtekomme stille barns utfordringer gjennom arbeid i mindre grupper, dette samsvarer med Lund (2012).

Ingen av informantene har nevnt om de har lagt merke til om det fins eventuelle mønstre i kjønnsfordelingen hos stille barn. Nordahl m. fl. (2005), hevder at sosial isolasjon er nesten

fordelt likt mellom jenter og gutter. Forskjellen øker med alderen og i høyere klassetrinn i jentenes disfavør.

Noen av informantene hevdet at det behøver ikke å være noe negativt og bekymringsfullt å være stille, men dersom tilbaketrukkethet vedvarer og hemmer barnet i deltagelse og læring, kan dette være faresignaler som pedagogen må undersøke nærmere. Dette samsvarer med Kavales (2005, i Lund, 2012) som poengterer at et av signalene pedagogene må være særlig oppmerksomme på, er nettopp manglende evne til å ta til seg læring som ikke kan forklares ut i fra fysiske eller intellektuelle årsaker. Merell (2008) hevder at dersom tilbaketrukkethet varer over tid, kan det føre til psykiske helseproblemer.

Ut i fra informantenes svar, tolker jeg det slik hen at pedagogene ikke hadde vanskeligheter med å fange opp og rette oppmerksomhet mot barn som trekker seg fra resten av barnegruppen. Det kom tydelig fram i intervjuene at så snart de oppdaget at de har et barn som er stille og vekker bekymring, blir dette tatt opp i personalgruppen for nærmere observasjon, vurdering og drøfting. Foreldrene blir trukket inn i samarbeidet.

5.2.4 Mulige grunner for at barn er stille

En informant hadde klare tanker om at genetikk kunne være en av grunnene for at barnet er stille og tilbaketrukket, dette samsvarer med Drugli (2008) som hevder at grunner for å utvikle atferdsvansker finnes bl. a. på individnivå. Genetikk spiller naturligvis inn i forhold til menneskets atferd, men på den andre siden bør ikke dette perspektivet være en «sovepute» for å unngå å rette oppmerksomhet mot de miljøene barnet vokser opp i. Epigenetiske prosesser forklarer at miljøet kan påvirke gener, som vi si at miljøet barnet vokser i har stor betydning om genene kommer til uttrykk eller ikke (Berg – Nielsen, 2010).

To informanter har hevdet at barns negative opplevelser i hjemmemiljøet kan føre til at barn er stille og tilbaketrukne. Foreldrenes måte å stimulere barnet på og grad av utfordringer som stilles overfor de stille barna er også trukket fram som mulige årsaker for tilbaketrukken atferd. Engstelige og overbeskyttende foreldre, kan overføre sin engstelse til barna slik at det kan hemme dem i å fungere i hverdagen. Dårlige forhold i kjernefamilien kan være en av grunnene som kan føre til skeiv utvikling. Informantenes fokus på at omgivelsene har sin medvirkning på barns atferd, samsvarer med Kvello (2012) som påpeker at foreldrenes livssituasjon som for eksempel, rusmisbruk, psykiske lidelser, lite kjærlighet overfor barnet, mange søsken som er født tett på hverandre, samt fysiske, følelsesmessige og verbale utbrudd, kan være faktorer som kan føre til at barn utvikler atferdsvansker.

En informant hevdet at det er viktig å fokusere på helheten og sa at kvalitet i det psykososiale miljøet i barnehagen kan være en av grunnene for at barn blir utrygge og trekke seg mot utkanten av felleskapet. Informantene har gitt uttrykk for å være opptatt av å studere hvordan barnehagemiljøet fungerer for å kunne finne om det finnes faktorer i barnegruppen som kan bidra til at enkelte barn blir stille. En informant understrekte at det er vesentlig å kartlegge om det finnes barn i gruppen som på en eller annen måte ekskluderer andre barn fra felleskapet og hvordan stille barn blir behandlet av andre barn. Dette samsvarer med Kvello (2012) som mener et oppvekstmiljø som er lite inkluderende kan være en risiko for utvikling av atferdsvansker. Barna tilbringer mye av sin tid i barnehagen. Dersom barnehagens psykososiale miljø preges av konflikter, konkurranse, utestenging, erting ville slike forhold klart påvirke barns utvikling i en negativ retning. Dette kan forsterke stille barns tilbaketrukkethet, og ville kunne føre til eventuell angst, som samsvarer med Merell (2008) som viser til at 3 -5 prosent av barn mottar behandling for angst.

Flere informanter understrekte at mangel på trygghet og trivsel kan være en av grunnene til at barn trekker seg tilbake. Barn har behov for å føle trygghet for å kunne ta til seg læring og tørre å ta kontakt med andre barn og voksne (Lund, 2012; Kvello 2012).

Lav selvhevdelse ble trukket fram som mulig grunn som kan føre at barn blir tilbaketrukkne og stille. Dette er den nærmeste forklaringen jeg fikk som pekte i retning av at manglende sosiale ferdigheter kan forklare stille barns atferd. Barn med god selvhevdelse er i stand til å fremme sine meninger og ta kontakt med jevnaldrende og voksne. I følge Ogden (1995 i Ogden, 2010) er manglende selvhevdelsesferdigheter forbundet med internaliserte atferdsvansker.

Kunnskap om hva som kan være grunnen til at barn viser innagerende atferd, er nyttig for at fagpersoner skal kunne oppdage risikogrupper av barn og gi dem god hjelp og støtte på et tidlig tidspunkt (Kvello, 2012).

Funnene kan tyde på at pedagogene retter relativt stort fokus mot å sikre kvaliteten av det sosiale miljøet i barnehagen og er villige til å se etter eventuelle grunner til stille atferd innenfor barnehagens kontekst. For at et enkelt barn skal kunne utvikle god sosial kompetanse, må det pedagogiske arbeidet rette fokus mot styrking av sosiale ferdigheter hos hele barnegruppa. Informantene var opptatte av å skape et inkluderende klima slik at alle barn skal kunne finne sin posisjon i felleskapet. Dette er et viktig perspektiv med tanke på at grunnene til atferdsvansker kan være resultat av forholdene i omgivelser som barn ferdes i, dette er også i tråd med Kvello (2012).

5.2.5 utfordringer i møte med stille barn

«*Stille barn kommer ikke til oss av seg selv*», sa en av informantene. Denne erfaringen forteller egentlig hvor viktig det er at barnehagepersonale er oppmerksomme, reflekterte over at de sitter med relasjonsnøkkelen og har ansvaret for å ta initiativ til samspill med barn som er stille.

Flere informanter hevdet å ha opplevd at det kunne være *utfordrende å komme i kontakt og skape relasjon* med et stille barn. Dette samsvarer med teorien som bekrefter at barn med internalisert atferd i liten grad tar initiativ til å etablere relasjoner med voksne, og at relasjonsbygging er utelukkende omsorgspersonenes ansvar (Webster – Stratton, 2005).

En av informantene reflekterte over sin egen væremåte i jakten på hva som kan være utfordring til at det er vanskelig å danne relasjon til et barn som er stille og trekker seg vekk fra felleskapet. Kan det være at disse barna har negativ erfaring med relasjoner til sine nærmeste omsorgspersoner? Tilknytningsforskning har bidradd til mer kunnskap om ulike tilknytningsstiler for å kunne forklare hvorfor noen barn kan ha vansker med å etablere trygge relasjoner med omsorgspersoner. Solomon og George (1999, i Kvello, 2012) hevder at barn som har en utrygg ambivalent tilknytning kan ha lite utforskende lek, er passive, vil gjerne ha trøst men skyver bort den trøsten som tilbys. Ingen av informantene reflekterte over at tilknytningsvansker kunne være en grunn for at barn holder omsorgspersonene på avstand. Jeg kan ikke utelukke at informantene hadde tilknytningsproblematikk i tankene, her kunne jeg med fordel stilt et utdypende spørsmål for å komme mer i dybden av informantene sine refleksjoner.

Selv om noen av informantene hadde erfaring med at det kunne være utfordrende å komme i relasjon med stille barn, er det ikke tvil om at de mente at det er voksne som har det overordna ansvaret for relasjonsbygging. Gode relasjoner mellom omsorgspersoner og barnet er en viktig komponent for at barn skal kunne utvikle seg positivt både sosialt og faglig (Pianta, 1999; Bru 2011 i Midthassel, 2011; NICHD, 2003 i Kvello, 2010). Rammeplanen for barnehagen (2006), gir klare retningslinjer om at et aktivt og tydelig personale er en betingelse for å kunne skape et inkluderende og varmt sosialt miljø i barnehagen.

Flere informanter har signalisert at *tidsklemme* kan være en utfordring i en travel barnehagehverdag. For å kunne gi nok oppmerksomhet til hvert enkelt barn i gruppen må rammene være tilstrekkelige. Forskningen viser at relasjonsbygging til barn/ elever som har en grunnleggende mistillit til sine omgivelser er tidkrevende, og derfor ville det være

hensiktsmessig å avsette tilstrekkelig med ressurser for at barnet/ eleven og pedagogen skal få mulighet til å tilbringe tiden sammen for å danne en god relasjon (Bru, 2011). Informantene sine oppfatninger om at det kan være utfordrende å etablere relasjoner med stille barn og at det kan ta tid å tilnærme seg dem, stemmer godt med teorien.

5.2.6 Tiltak i møte med stille barn

Informantene har erfart at stille og tilbakeholdne barn har utbytte av å være i *mindre grupper*. Pedagogene mente at gruppedeling er et effektivt tiltak som bidrar til å skape tryggere rammer og bedre forutsetninger for å kunne delta i lek og andre aktiviteter. Store grupper kan virke hemmende for stille barn i den forstand at det kan være vanskelig å ta ordet i samlingsstunden, be om hjelp og vise nysgjerrighet og engasjement. Ogden (2010) hevder at skjerming, organisering i mindre grupper, redusering av prestasjonspress og stress, er tiltak som fungerer godt i møte med barn med internalisert atferd. Informantene har fortalt at bruk av små grupper gir god mulighet til å styre gruppesammensetning. Gruppene kan sammensettes slik at barn som viser interesse for hverandre og har felles interesseområder kan komme i samme gruppe og danne vennskapsbånd. Dette er i samsvar med Vedeler (2007), som understreker at det er nødvendig å styre sammensetning av lekegrupper på bakgrunn av observasjoner og kartlegging for å kunne finne ut hvilke barn som trives sammen og kan fungere godt i lag. Informantene har ikke nevnt noe om de har erfaring med passende gruppestørrelser, men Vedeler (2007) hevder at grupper på to til tre barn kan være tilstrekkelig store. En informant hevdet at tryggheten som opparbeides i mindre gruppen kan etter hvert overføres til større grupper. Dette er et viktig poeng, fordi målet må være at stille barn skal kunne bygge opp selvhevdelsen og selvtilliten i tilstrekkelig grad for å kunne fungere godt i en stor gruppe, dette støttes av Lund (2012).

Flere informanter har nevnt at å gi *trygghet* og skape en *trygg base* er et av de viktigste tiltakene som omsorgspersonene kan rette mot barn som er stille og tilbakeholdne. Dette er i tråd med teorien til Ogden (2010), som hevder at trygghet er et av de sentrale tiltakene i møte med barn som viser atferdsproblemer. Menneskene har behov for å etablere nære bånd og trygg base (Lund, 2004; Abrahamsen, 2011).

Det trygge psykososiale miljøet i barnehagen og skolen handler om at barn og elever kan føle seg trygge for å kunne ta til seg læring, si i fra dersom noe er vanskelig, kunne være åpen, nysgjerrig uten å være redd for å dumme seg ut (Lund, 2012). Et utrygt miljø som preges av mangel på struktur, forutsigbarhet og oversikt kan i verstefall forsterke tilbaketrukket atferd.

Informantene reflekterte at det er viktig å sette tiltak som kan styrke *stille barns selvhevdelse* og poengterte at pedagogenes oppgave er å finne ut stille barnas interesser, mestringsområder, og hva de liker å leke med for å kunne styrke deres selvhevdelse, selvtillit og mestring. Skolen rapporterer om at barn med internalisert atferd viser manglende *selvhevdelse* (Ogden, 2010).

Flere svar pekte i retning av tilrettelegging for *mestringsopplevelser* er et viktig tiltak i møte med stille barn. Lazarus (2009) fastslår at et mestringsorientert klima er sentral med tanke på å imøtekomme emosjonelt sårbare barn. Et mestringsorientert miljø kan redusere ubalanse mellom krav og barns ressurser. Flere pedagoger mente at de er bevisste på å gi stille barn positive tilbakemeldinger i form av ros og anerkjennelse for å styrke barns selvfølelse.

Informantene nevnte *lek* som tiltak som kan brukes til å styrke stille barns posisjon i gruppen, sette tas også opp av Vedeler (2007). Lek er en viktig byggestein i førskolepedagogikken og kan brukes som tiltak for bl.a. styrke barns relasjoner. I følge Lund (2004) er det viktig at barn som viser innagerende atferd føler seg godtatt av jevnaldrende.

5.2.7 Relasjoner voksen - barn og barn - barn

Funnene ga en pekepinn i retning av at informantene fokuserer på å skape gode relasjoner mellom barn og voksne. En informant hadde en klar oppfatning om hvor viktig det er å være bevisst på sin egen språkbruk i møte med sårbare barn. Bruk av rolig, varm stemme, blikk-kontakt og nærhet er noen av virkemidler denne informanten trakk som gunstige, for å kunne oppnå kontakt og samspill med barn som er stille. Dette bekreftes av Bru (2011), som hevder at forståelse, nærhet, blikk -kontakt er gode virkemidler i møte med elever som viser innagerende atferd.

Pedagogene hadde ikke refleksjoner over at gode relasjoner til voksne i barnehagen kan kompensere for sviktende relasjoner som barn kan ha opplevd i tidlig oppvekst, noe som er et poeng hos Pianta (1999).

Noen av informantene har understreket at det kan oppleves å være krevende å danne relasjoner til barn som er stille. Dette er i samsvar med Bowlby (1969 i Bru, 2011 *ibid*) som påpeker at det kan være utfordrende å bygge relasjoner med elever dersom de har opplevd vanskelige og ustabile relasjoner til betydningsfulle omsorgspersoner.

To pedagoger hadde oppfatning av at bruk av «primærkontakt» kan skape forutsigbarhet og trygghet hos stille barn. Stadige utskiftninger i personalgruppen kan skape en uforutsigbar og

uoversiktlig barnehagehverdag for hele barnegruppa. Stille barn har behov for forutsigbarhet og struktur, dette er sentralt hos Bru (2011 *ibid*).

Relasjonsbygging tar tid. Funnene forteller at pedagogene opplever tidsklemme i en travel barnehagehverdag for å kunne gi ønskelig med oppmerksomhet til hvert enkelt barn. Tid og ressurser er en forutsetning for relasjonsbygging (*ibid*).

Pedagogene reflekterte hovedsakelig om hvordan de jobber med relasjonsbygging med en innslag av hvor stor betydning gode relasjon kan ha, som for eksempel for følelsen av velvære, støttes av Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard 2008; Pianta, 2000 (Bru, 2011 *ibid*); Pianta (1999).

Gode relasjoner har betydning for utvikling av sosiale ferdigheter (KD,2006; Pianta, 1999). Ingen av pedagogene nevnte direkte at gode relasjoner og kan påvirke sosiale ferdigheter.

Gode relasjoner mellom jevnaldrende og evnen til å få venner har stor betydning for barn og unges psykisk fungering (Kvello, 2012). Informantene hadde den oppfatning at det er viktig for barn å danne vennskapsbånd i barnehagen. De har poengtert at personale har i oppgave å støtte usikre barn i samspill med andre barn. På spørsmål om hvordan barnehagene jobbet med å styrke spillet mellom barna, oppgav flere informanter at de gjerne starter med å kartlegge og observere hele barnegruppen og på den måten innhenter informasjon om hvilke barn som har felles interesser. På bakgrunn av kartleggingen kunne pedagogene styre sammensetting av grupper og dermed muliggjøre at barn som har god kontakt med hverandre kunne komme i samme gruppe, sitte sammen ved måltidet, gå på felles turer osv. Vedeler (2007) understreker at observasjoner kan gi pedagogen verdifull kunnskap og oversikt over hvordan barnegruppen fungerer, og det kan danne et godt utgangspunkt for strukturering av små grupper for å stimulere til vennskap og relasjonsbygging. En informant sa at det er viktig å la barn som har god kjemi være mye sammen, slik at de kan utvikle vennskap. Å være uten lekekamerater kan ha uheldige følger for et lite barn. Resultatet kan være ensomhet og isolasjon. Forskningen viser at barn som ikke har klart å etablere aldersadekvat vennskap innen femårsalderen, kan være utsatt for risiko å utvikle psykiske lidelser (Kvello, 2012). Informantene viste stor forståelse for hvor viktig det er å bygge relasjoner mellom barn og mellom voksne og barn og de la tydeligvis vekt på dette arbeidet.

5.3 Sosial kompetanse

Jeg har forsøkt å finne ut hva informantene legger i begrepet *sosial kompetanse*, hvordan de jobber med å styrke *sosial kompetanse* i barnegruppa og om god sosial kompetanse kan være en *beskyttelsesfaktor*.

En god forståelse for hva sosial kompetanse innebærer, er en forutsetning for å sikre kvalitet i pedagogiske tilretteleggingen for å stimulere utvikling av sosiale ferdigheter. Funnene viser at pedagoger har større faglig sikkerhet når de snakket om sosial kompetanse, sammenlignet med emne om innagerende atferd. Informantene brukte flere fagord for å beskrive sosial kompetanse. Begrepene basis kompetanse, empati, selvhevdelse, ta andres perspektiv, prososialatferd er noen av begrepene som ble brukt. Videre ble disse begrepene utdypet med forklaringer om hva de i praksis innebærer som for eksempel hvordan et barn går inn i lek, lytteferdigheter, å ytre seg, gjøre noe for andre og konfliktløsning ble nevnt.

Summen av disse ferdighetslementer stemmer godt med Ogden (2009) sin definisjon om sosial kompetanse som understreker at denne kompetansen handler om dyktighet sammensatt av både kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør individer i stand til å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. En informant understrekte særlig at språkferdigheter og sosial kompetanse er viktige, dette er i tråd med Kvello (2012) som hevder at akkurat disse ferdighetene har stor betydning for inkludering i det sosiale felleskapet.

Informantene ga inntrykk av å være bevisste på hvor viktig det er å rette det pedagogiske arbeidet mot styrking av barns sosial kompetanse. Det var ikke tvil om at samtlige pedagoger hadde som mål å stimulere barn på vei mot å utvikle gode sosiale ferdigheter. Rammeplanen for barnehagen (2006) poengterer at sosial kompetanse tilegnes i et kontinuerlig samspill mellom barn og voksne og gjennom varierte hendelser og opplevelser. Dette samsvarer med informantene sine tilbakemeldinger om hvordan de jobber med å styrke utvikling og mestring av sosial kompetanse. Svarene viser at stimulering av sosial kompetanse gjennomgår hele barnehagehverdagen gjennom felles turer, samlingsstund, hverdagssituasjoner, gjennom å veilede barn til å bruke gode strategier for konfliktløsning, at barn skal være støttende og inkluderende mot hverandre og at voksne er tilstedeværende gode rollemodeller.

Dette sitatet ga et bredt bilde om styrking av sosial kompetanse: «*Sosial kompetanse skal ikke være noe tema, det er noe vi jobber med hver eneste dag i alle situasjoner.*» «*Styrking av sosial kompetanse skal være vår pedagogiske holdning.*» «*Det er vår væremåte, det skal sitte i ryggmargen vår.*»

Flere informanter hevdet at det er viktig å skape god inkluderende barnehagemiljø, der alle barn har like utviklingsmuligheter. Dette er i samsvar med Nordahl m. fl. (2009) som påpeker at gode inkluderende læringsmiljøer har sammenheng med lav forekomst av atferdsproblemer, gode skolefaglige resultater og gode muligheter til å lykkes i skolesystemet.

Videre ble informantene spurt om de har noen tanker om at god sosial kompetanse kunne fungere som en beskyttelsesfaktor for barn som er stille. Funnene peker i retning at god sosial kompetanse kan fungere som beskyttelsesfaktor mot mobbing og psykiske vansker. En informant understrekte også at god sosial kompetanse kunne ha positiv innvirkning på skolefaglige prestasjoner. Informantene sine uttalelser er i tråd med teorien som viser at god sosial kompetanse er en viktig ressurs for at et individ skal kunne mestre stress og motgang, unngå mobbing, sosial isolasjon og annen form for problematferd som «drop- out « fra skolen, samt depresjon (Kvello, 2010; KD, 2006; Ogden, 2009).

Jeg tolker informantenes svar dithen at de legger stor vekt på å styrke barns sosial kompetanse. Dette tolker jeg som et forebyggende tiltak for hele barnegruppen og for barn som har innagerende eller utagerende atferd. Forskningen viser at målrettet arbeid med å styrke barns sosial kompetanse kan ha en positiv effekt for barns utvikling (Lamer & Hauge, 2006 i Kvello, 2010).

Men er det slik at stille og tilbaketrukne barn mangler sosial kompetanse? Forskning viser også at sosialt tilbaketrukne barn kan ha rimelig gode sosiale ferdigheter, men at de derimot velger å unngå sosiale interaksjoner fordi de har en overdreven negativ vurdering av egne evner til sosiale prestasjoner (Merell, 2008). I følge en informant manglet ikke det stille barnet nødvendigvis sosiale ferdigheter, det handlet heller om et barn som er utrygt. Når barnet ble tilstrekkelig trygg på omgivelsene endret den stille atferden seg.

Ut i fra funnene tolker jeg at informantene har god forståelse for at god sosial kompetanse har stor betydning for stille barn og øvrige barn i gruppen.

5.4 Faglig kompetanse og rutiner for å fange opp stille barn

I den avsluttende delen av intervjuene ønsket jeg å finne ut hvordan informantene oppfattet sin faglige kompetanse om innagerende atferd, sosial kompetanse og betydning av tidlig intervensjon.

Informantene ga uttrykk for at de føler å ha tilstrekkelig fagkunnskap om sosial kompetanse. Styrking av sosial kompetanse er et område som pedagogene retter mye oppmerksomhet mot i arbeidet sitt. Derimot kommer det fram at det er behov for mer kompetanse om barn med innagerende atferd/stille barn. En informant hevdet å ikke kunne huske at innagerende atferdsproblematikk hadde særlig fokus i vedkommendes utdanning. En informant mente at det ikke mangler kunnskap om innagerende atferd, men at pedagogene ikke bruker de rette fagordene når de drøftet atferden til tilbaketrunkne og stille barn.

Forskningen viser at omfanget av psykososiale vansker i barnehagen er store. Om lag 10 – 20 % av barn i alderen fra 4 – 10 år har så store vansker at det påvirker deres atferd. I tillegg har 4 - 7 % av barna i samme aldersgruppe så store vansker at de trenger behandling (Nærde & Naumer, 2003 i Fandrem m.fl., 2013). Funnene forteller at stille barna må fanges opp på et tidlig tidspunkt slik at de kan få den hjelpen de trenger. Har pedagogene nok faglig kompetanse om psykiske vansker hos barn? Vet pedagogene hvilke signaler de skal se etter? Bekymrer vi oss tidsnok, eller har vi en « vent å se» holdning, barnet er sikkert bare litt sjenert, det går over? Hvordan bør utfordringene håndteres?

Når vi vet at problematferd kan starte i tidlig alder og at tiltakene for å hjelpe barn med atferdsvansker har størst effekt når de settes inn tidlig (Tremblay, 2010 i Fandrem m.fl. 2013), så er pedagogenes faglige kompetanse helt avgjørende for å oppfatte faresignaler og kunne iverksette tiltak. Manglende kunnskap kan føre til at signalene kan bli oversett, tiltakene settes inn i for sent, verdifull tid går tapt og skadene blir desto vanskeligere å reparere.

Informantene ga en god beskrivelse av barn med stille atferd. På den ene siden mente informanten at god sosial kompetanse kunne være en beskyttende faktor mot å utvikle psykiske vansker, men de utdypet ikke hva de mente med dette begrepet. Begrepene angst og depresjon ble ikke brukt, selv om forskningen viser at omtrent 3 – 4 % av barn og unge har diagnostiserbar angstlidelse og at angst er den største kategorien innen innagerende atferdsvansker (Merell, 2008). Ungdommen som utvikler angst, har hatt en hemmet og tilbaketrunket atferd i sin barndom (Hirsfeld m.fl., 1992 i Kvello, 2012), en atferd som stemmer overens med beskrivelser av stille barn slik informantene beskriver dem.

Informantene har vist at barnehagene deres har en bevisst holdning når det gjelder tiltak som kan være med å forebygge atferdsvansker, for eksempel gjennom å skape gode sosiale miljøer og fokusere på relasjonsbygging. Dette er i samsvar med forskning som viser at barnehagen er en sosialiseringarena og at pedagogenes systematiske arbeid med å styrke barns sosiale utvikling kan ha en forebyggende effekt (Kvello, 2010).

For å kunne fremme et godt sosialt og læringsmiljø og for å kunne fange opp det enkelte barnet som kan ha utfordringer, er det nødvendig å bruke observasjon og kartleggingsverktøy i det pedagogiske arbeidet (Vedeler, 2007). Funnene viser at observasjoner av barnehagemiljøet og det enkelte barnet kan avdekke utfordringer og fungere som et viktig verktøy for å finne ut om det er barn i gruppen som faller utenfor det sosiale felleskapet. Dette er i tråd med Vedeler (2007) som hevder at en funksjonell tilnærming til sosial kompetanse handler om å finne ut hva som er de sosiale utfordringer i barnegruppen. Informantene har nevnt at de brukte ulike observasjonsmetoder og kartlegger med *Tras* og *Alle med*, for å sikre kvaliteten i arbeidet sitt. Flere av pedagogene understrekte at de på bakgrunn av sine observasjoner har mulighet til å styre gruppesammensetninger og dermed plasserer barn som har felles interesser og barn som går godt overens med hverandre i samme gruppe, dette samsvarer med Vedeler (2007).

Faglig kompetanse er avgjørende i det pedagogiske arbeidet. Funn viser at det etterspørres mer kunnskap om barn med innagerende atferd. Kanskje har denne type atferd vært i skyggen av utagerende problematikk og at tiden er inne for at den innagerende problematikken kommer mer fram i lyset når vi vet hvilke konsekvenser denne type atferd kan ha.

5.4.1 Mulige konsekvenser dersom innagerende atferd ikke blir oppdaget tidlig

Informantene har tidligere i intervjuet understreket at mangel på sosial kompetanse hos barn som er stille kan føre til at barn blir mobbet. Ingen av informantene viste refleksjoner om at stille barn kunne være engstelige selv om forskningen viser at ungdommer som utvikler angst, har vist hemmet atferd gjennom store deler av barndommen sin (Hirsfeld m.fl. 1992 i Kvello, 2012).

6.0 KONKLUSJON

Gjennom denne undersøkelsen har jeg forsøkt å besvare problemstillingen for denne studien:

«Hvilke utfordringer har pedagogiske ledere i møte med barn som viser innagerende atferd?»

«Hvordan tilrettelegger de for å fremme positiv sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd?»

Samtlige pedagoger hadde den oppfatning at det er viktig å fange opp barn som viser innagerende atferd. De fleste informantene var bevisst at omgivelsene barnet ferdes i har stor betydning for dets atferd og la dermed vekt på å skape et godt sosialt miljø i barnehagen. Dette peker i retning at det individuelle perspektivet tones ned og at kontekstuell tilnærming er noe informantene legger vekt på.

Funnene viser at pedagogiske ledere støter på en del utfordringer i møte med stille barn. Enkelte pedagoger har understreket at det kan være utfordrerne å komme i *kontakt og bygge relasjon* med dem. Samtlige pedagoger hadde en klar oppfatning av at det er voksens ansvar å ta initiativ og tilnærme seg disse barna på en god og oppmuntrende måte. Stille og forsiktige barn har behov for vedvarende og stabile relasjoner og bruker lang tid på å bli kjent. Utfordringen kan være en *ustabil personalgruppe* og at barnet må forholde seg til stadig nye voksne. Noen pedagoger fremhevet at *tidsklemme* i barnehagehverdagen kunne være en utfordring for å kunne gi barn tilstrekkelig med oppmerksomhet, som ses å kunne være ugunstig i forhold til stille barn.

Funnene indikerer at *store grupper* kan være en utfordring for stille barn. Barn med innagerende atferd har behov for trygghet og oversikt, dette ivaretas ikke av å være del av en stor gruppe. Informantene ga uttrykk at de legger vekt på å tilrettelegge for å styrke trygghetsfølelsen hos barna.

I tillegg ga informantene uttrykk for at de er oppmerksomme på stille barn, men at *manglende kunnskap om innagerende atferd* i seg selv kan være en utfordring i forhold til hvordan de bør møte disse barna på, noe som støttes av Ogden (2010).

Funnene tyder på at pedagogene har god oppfatning for hva sosial kompetanse er. Samtlige pedagoger har understreket at styrking av sosiale ferdigheter i barnegruppa er en sentral pedagogisk oppgave. Pedagogene poengterte at stille barn kan ha lav selvhverdelse.

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at tilrettelegging for styrking av sosial kompetanse finner sted både på det *individuelle og det kontekstuelle plan*, noe som er i samsvar både med

Rammeplanen for barnehagen (2006) og det øvrige teorifundamentet. Videre viser funnene at tilrettelegging som kan fremme god sosial kompetanse, handler også om *voksenrollen* i barnehagen og de verdiene vi formidler til barn.

6.1 Metodebetraktning og videre forskning

Denne undersøkelsen er resultat av fire intervjuer med pedagogiske ledere, noe som avviker fra den teoretiske anbefalingen om antall informanter i en studie. Jeg ser i etterkant at jeg kunne inkludert flere yrkesgrupper som er representert i barnehagen i min studie. Dette ville muligens gitt meg enda bedre forståelse av fenomenet som studeres. Likevel mener jeg at jeg har fått en del datamateriell for å kunne besvare undersøkelsens problemstilling.

Valg av intervju som instrument for innsamling av data kan forsvares i forhold til min intensjon om å samle inn pedagogenes erfaringer og refleksjoner rundt barn med innagerende atferd. Derimot hadde det vært interessant å foreta en mer omfattende undersøkelse med å gjennomføre hverdagsobservasjoner i barnehagene. En slik undersøkelse ville gitt et annet bilde og perspektiv på hvilke utfordringer som pedagogene møter i hverdagen og hvordan det tilrettelegges for barn som viser innagerende atferd, men det ville ha vært en studie av annen dimensjon.

7. REFERANSER

Abrahamsen, G. (2011). *Det nødvendige samspillet*. Tano Aschehoug.

Berg – Nielsen, T.S., (2010). Følsom, formbar og uferdig: Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. I: Befring, E., Frønes, I., Sørli, M.A., *Sårbare unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I: U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg og E. Roland, *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Damsgaard, H.L. (2005). *Med åpne øyne – Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Drugli, M.B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Fandrem, H. & Fuglestad, O.L.(red), Løge, I.K., Roland, P., Westergård, E. (2013). *Barn i utfordringer – systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

Johannessen, A., Tufte, P. A., Cristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet. (2011). Meld. St. 18 (2010 -2011). *Læring og felleskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S., Brinkmann S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utg.). Oslo:

Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2010). *Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvello, Ø. (2012). *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lamer, K. (2010). *Du og jeg og vi to!: om å fremme barns sosial kompetanse*. Teoriboka. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lazarus, R. S. (2009). *Stress og følelser – en ny syntese*. København: Akademisk Forlag

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publ. Co.

- Letcher, P., Smart, D., Sanson, A., & Toumbourou, J. W. (2009). Psychological precursors and correlates of different internalizing trajectories from 3 to 15 years. *Social Development*, 18, 618 – 646.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! : om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety. A practical guide* (2.ed.). New York: The Guilford Press.
- Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K., Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, K. K., Roland, E. (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., Tveit, A. (2009). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Faktabokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosialkompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*, Washington D.C.: American Psychological Association. Kap. 1 -5, 7 og 10
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2009). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P., Størksen, I. (2012). *Alle barn på jorden har samme rett. Den autoritative voksenrollen og relasjonsarbeid i barnehagen*.
- St. meld. nr. 16 (2006 -2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tetzchner, S.v. (2001). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Thambirajah, M.S., Grandison, K.J., De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal. A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget

Webster- Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Vedlegg 1 – Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårlagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
med@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Hildegunn Fandrem
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 15.11.2013

Vår ref: 36067 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.10.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36067</i>	<i>Innagerende atferd og sosial kompetanse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hildegunn Fandrem</i>
<i>Student</i>	<i>Snezana Popovic Saga</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Snezana Popovic Saga sps5750@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontoret / Distrikt Office

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uiso.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim. Tel: +47 73 59 79 07. kjre@nsd.uib.no
TRONSFJØR: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@hiv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36067

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

Snezana Popovic Saga

Røldalsveien 50

5750 Odda

Odda, januar 2014

Til barnehagestyrer og pedagogiske ledere i barnehagen

Forespørsel om deltagelse i intervju vedrørende prosjekt tilknyttet mastergradsoppgave i spesialpedagogikk

Mitt navn er Snezana Popovic Saga. Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg er i en avsluttende fase av utdanningen min, som innebærer å skrive en mastergradsoppgave. Min veileder er Hildegunn Fandrem ved Læringscenteret ved Universitetet i Stavanger.

Tema for prosjektet mitt innagerende atferd / stille barn og sosial kompetanse. Jeg ønsker i denne forbindelse å gjennomføre kvalitative intervjuer med barnehagelærere som jobber på avdelinger for barn mellom 3 og 6 år, for å prøve å få svar på problemstillingene for prosjektet mitt.

Problemstillingene er knyttet til hvilke utfordringer barnehagelærere har i møte med barn som viser innagerende atferd, og hvordan tilrettelegges i barnehagen for å fremme sosial kompetanse hos barn med denne type atferd.

Jeg ønsker å gjennomføre 5 – 6 intervjuer med informanter fra ulike barnehager. Jeg har utarbeidet et intervjuguide som vil bli sendt til informantene i god tid før intervjuene. Deltagelse i intervju innebærer å delta i intervju med meg, med full anonymitet. Jeg ønsker å bruke lydopptak under intervjuene. Materialet som innhentes gjennom intervjuene kommer til å transkriberes anonymt. Lydopptakene fra intervjuene og andre opplysninger oppbevares og behandles konfidensielt og er tilgjengelige for min veileder og meg. Ved prosjektets avslutning, vår 2014, vil alle data bli slettet.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og er godkjent.

Du kan kontakte meg på telefon 957 98 745 eller epost: sp.saga@stud.uis.no, eller min veileder hildegunn.fandrem@uis.no dersom de ønsker mer informasjon om prosjektet mitt eller har noen andre spørsmål.

Jeg understreker at deltagelsen i prosjektet er frivillig og at informantene kan trekke seg uten å måtte gi noe begrunnelse for det.

Jeg håper at du tar deg til tid til å delta i prosjektet mitt og dele dine erfaringer med meg. På neste siden finner du et samtykkeskjema for å delta i intervjuet. Dersom du samtykker i deltagelse i intervjuet, returnerer du underskrevet samtykke til meg. På forhånd takk!

Vennlig hilsen

Snezana P. Saga

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt kort skriftlig informasjon om prosjektet om barn som viser innagernde atferd og anonymitet knyttet til gjennomføring av intervjuene. Jeg har mulighet til å trekke meg fra prosjektet når som helst.

Jeg samtykker til å delta i intervju med Snezana P. Saga i forbindelse prosjektet hennes om barn som viser innagernde atferd og tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse.

Sted og dato

Signatur barnehagelærer _____ Telefon nr.: _____

Jeg godkjenner at barnehagelærer deltar i intervju i prosjektet:

Signatur styrer/ virksomhetsleder _____

Vedlegg3 - Intervjuguide

Intervjuguide

Utvikling gjennom dynamiske systemer:

1. Hvordan ser du på betydningen av de ulike utviklingsarenaer som barn er en del av?

Innagerende atferd/ stille barn:

2. Hva legger du i begrepet innagerende atferd?
3. Hvordan opplever du oppmerksomhet mot barn om er aktive vs. stille barn?
4. Kan du trekke fram noe kjennetegn for barn som du har møtt gjennom din praksis og du oppfatter som stille / tilbaketrukne?
5. Hvilke refleksjoner har du i møte med et stille barn?
 - Hva kan årsakene til tilbaketrukkenhet være? Barnet selv, miljøet ?
 - Utrygghet, selvbilde, krav fra omgivelser, hierarki i barnegruppa, mestring, stress?
 - Andre forhold
 - Hvordan går du fram for å finne ut hva som kan være utfordring?
6. Er det noe spesielle utfordringer du kan trekke fram i møte med barn som viser innagernde atferd?
7. Har du noe forslag om hvilke tiltak som er viktig å starte med i møte med stille barn?
8. Hva mener du at pedagogene kan gjøre for å styrke stille/ tilbaketrukne barns selvbildet , selvtillit, selvhevdelse og mestring?
9. Hvordan arbeider dere med å styrke stille barns relasjoner?
 - Relasjon barn - voksen
 - Relasjon barn – barn

Sosial kompetanse:

10. Hva legger du i begrepet sosial kompetanse?
11. Hvordan arbeider dere med å styrke utvikling og mestring av sosialkompetanse i barnegruppen?
 - Hvordan kan styrking av sosial kompetanse for hele barnegruppen har en positiv effekt for barn som er stille? Deltagelse i lek, felleskap?
 - Hva som er særlig viktig å fokusere på i arbeidet med styrking av sosial kompetanse for stille barn?
12. Har du noen tanker om sosial kompetanse som en beskyttelsesfaktor?

Faglig kompetanse:

13. Føler du at du / pedagogene har tilstrekkelig kompetanse om emne innagerende atferd og sosial kompetanse?
 - Trengs det mer kompetanse og fokus på området innagerende og sosial kompetanse ? Eventuelt hva?
14. Hvilke rutiner har barnehage for å fange opp barn som er stille?
 - Hvilke kartleggingsverktøy bruker dere for å fange opp barns trivsel, trygghet, samspill?
15. Hva mener du at konsekvensene kan være dersom stille og tilbaketrukne barn ikke blir oppdaget og hjulpet på et tidlig tidspunkt?
16. Avslutningsvis, har du noe som du ønsker å understreke eller tilføye?