

Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd.



SIDSEL BOLDERMO

Masteroppgave i tilpasset opplæring

Høgskolen i Bodø

ISSN; 1890-4998

ISBN; 978-82-7314-605-2

Oppg.nr 1/2010
40 stp

Sammendrag

Boldermo, Sidsel (2009): Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd. Høgskolen i Bodø. Lærerutdanning, kunst og kulturfag. Master i tilpasset opplæring.
ISSN; 1890-4998 ISBN; 978-82-7314-605-2

Denne masteroppgaven belyser barnehagens muligheter i forhold til sosial samhandling hos barn med innadvendt atferd. Undersøkelsens utgangspunkt i den forbindelse er å rette fokus mot innadvendte barns potensialer for mestring i sosiale situasjoner. Mestringsperspektivet innebærer her å se etter de situasjoner der barna lykkes, heller enn et fokus på barnas vansker.

Teorigrunnlag

Oppgavens teoretiske grunnlag tar utgangspunkt i blant annet Ingrid Lunds undersøkelser vedrørende barn og unge med innadvendt atferd og Berit Baes drøftinger omkring om voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I tillegg presenteres teori vedrørende utvikling av sosial kompetanse. Her vies Terje Ogdens definisjon av sosial kompetanse en del plass fordi den spiller en viktig rolle som utgangspunkt for datainnsamlingen. Videre omtales Daniel Sterns teori om selvutvikling som livslang prosess. Som mestringssteoretisk grunnlag refererer oppgaven hovedsakelig til Hilchen Sommerschild, Bente Grøholt og Finn Magnussen.

Empirisk grunnlag

Undersøkelsen er foretatt som en sammensatt singelcasestudie; én casestudie med tre innebygde analyseenheter. Metode for innsamling av data har foregått i en kombinasjon av intervju og feltarbeid; deltakende observasjon. Undersøkelsens funn er kategorisert innenfor fem kategorier; innadvendthet, nettverk og tilhørighet, samarbeid og selvhevdelse, kompetanse, og tiltak. Disse kategoriseringene legger grunnlaget for undersøkelsens drøfting og resultat.

Sentrale nøkkelord

Etablering av vennskapsrelasjoner, å tre frem i små grupper, styrking av selvfølelse, læring av selvhevdelse, anerkjennelse, ivaretagelse av integritet, pedagogens mestring og mulighet.

Summary

Boldermo, Sidsel (2009) How can one in kindergarten help children with introvert behavior in coping social interaction? Coping as perspective on introvert behavior. University College of Bodø. Education, Arts and Culture. Master in special needs education.

ISSN; 1890-4998 ISBN; 978-82-7314-605-2

This master investigates possibilities in kindergarten in relation to introverted children and their social interaction. In that connection, the investigation is based on an attempt to focus on introverted children and their potential of coping social situations. Given this, coping as perspective mean to look for those situations where children succeed, rather than a focus on their difficulties.

Theory Basis

The thesis` theoretical foundation is based on, among other, Ingrid Lund`s studies on children and young people with introvert behavior, and Berit Baes articles about preschool teacher`s power in defining children, and children`s experiences of self. In addition to this, theory regarding development of social competence is presented. Terje Ogdens definition of social competence is given some space because it plays an important role as a starting point for the datacollection. Further discusses Daniel Stern's theory of self-development as a lifelong process. As theoretical basis on coping as perspective, the task mainly refers to Hilchen Summerschild, Bente Grøholt and Finn Magnussen.

Empirical basis

The survey is conducted as an embedded singlecase study: a study with three analysis units. The data collection has taken place in a combination of interview and fieldwork; participant observation. The findings are categorized in five categories; introvert behavior, network and belonging, cooperation and assertiveness, competence, and action. This categorizations forms the basis for the results and the discussion of the investigation.

Keywords

Establishment of friendship, small groups, strengthening of self-esteem, learning of self-assertion, acknowledgement, safeguarding of integrity, the coping and possibilities of the educator.

Forord

Å skrive en masteroppgave har vært en morsom og lærerik utfordring. Jeg vil gjerne takke min utmerkede veileder ved Høgskolen i Bodø; Toril Risberg, for raske og profesjonelle tilbakemeldinger – alltid med rom for humor og forståelse! Videre vil jeg takke min medstudent Vibeke Øye for gode telefonsamtaler underveis i prosessen, og Geir Kristiansen for massiv hjelp med de tekniske komplikasjoner som oppsto i innspurten av oppgaven. Til slutt vil jeg takke alle deltakerne i undersøkelsen.

Innhold

| | |
|---|----|
| Innledning | 7 |
| Bakgrunn og temavalg | 7 |
| Presentasjon av forskningsspørsmål | 9 |
| Oppbygging av oppgaven | 10 |
| Teoridel | 12 |
| Barnhagens rolle..... | 12 |
| Sosial Kompetanse..... | 17 |
| Innadvendt atferd | 20 |
| Kjennetegn og forekomst | 20 |
| Årsaker og konsekvenser | 23 |
| Tiltak | 25 |
| Predisering av begreper | 27 |
| Om selvfølelse og barns selvutvikling | 28 |
| Mestringsperspektiv | 34 |
| Empiridel..... | 38 |
| Valg av design og metode..... | 38 |
| Casestudiedesign | 38 |
| Kvalitativ og kvantitativ metode..... | 39 |
| Utvalg..... | 41 |
| Observasjon..... | 42 |
| Deltakende observasjon | 43 |
| Intervju | 44 |
| Verifisering | 47 |
| Validitet og reliabilitet | 47 |
| Operasjonalisering av begreper..... | 48 |
| Vitenskapsteoretiske betraktninger | 50 |
| Refleksjon og analyse | 50 |
| For forståelse | 50 |
| Hermeneutikk..... | 52 |
| Ethiske vurderinger | 52 |
| Verktøy i datainnsamlingen | 54 |
| Utforming av observasjonsskjema..... | 54 |
| Utforming av intervjuguide..... | 54 |
| Kategorisering av funn..... | 55 |

| | |
|---|----|
| Innadvendthet..... | 55 |
| Nettverk og tilhørighet..... | 56 |
| Samarbeid og selvheldelse..... | 58 |
| Kompetanse –   kunne noe..... | 60 |
| Iverksatte tiltak..... | 62 |
| Drøftingsdel..... | 63 |
| Barns mestring og medvirkning..... | 64 |
| Mestringspotensialer..... | 64 |
| En annen synsvinkel..... | 68 |
|   kunne noe..... | 70 |
| Barnehagen i møte med de innadvendte barna..... | 74 |
| Overgangsfaser..... | 74 |
| Vennskapsrelasjoner..... | 76 |
| Sosiale spilleregler..... | 79 |
| Samarbeid barnehage – hjem..... | 81 |
| Pedagogens mestring..... | 84 |
| Pedagogens rolle..... | 84 |
| Pedagogens mulighet..... | 88 |
| Avslutning..... | 90 |
| Avsluttende betraktninger..... | 90 |
| Kritiske bemerkninger..... | 92 |
| Utfordringer for videre forskning..... | 93 |
| Referanser..... | 94 |

Innledning

Bakgrunn og temavalg

Jeg er utdannet førskolelærer og spesialpedagog, og har lang erfaring fra arbeid i barnehage. Underveis i min fartstid i feltet har jeg jobbet både som pedagogisk leder, styrer, støttepedagog og spesialpedagog. I løpet av de årene jeg har vært i barnehageyrket, har barnehagen som institusjon gjennomgått mange store endringer, blant annet med innføring av en egen rammeplan for barnehagens innhold.

Revidering av barnehageloven i 2005 medførte blant annet en ny bestemmelse som ble gjort gjeldende fra 1.januar 2006. Bestemmelsen, paragraf 3, handler om barns rett til medvirkning, og sier noe om barnehagebarns rett til å gi uttrykk for sitt eget syn på barnehagens aktiviteter og den daglige virksomheten. Barn skal i henhold til denne paragrafen sikres en mulighet til aktiv deltakelse og planlegging av barnehagens virksomhet – i samsvar med deres alder og modenhet (Bae 2006).

Berit Bae hevder at iverksettelsen av denne paragrafen kan sies å representere en form for pedagogisk nybrottsarbeid. Hun kommenterer begrepet medvirkning nærmere, og kommer blant annet frem til en forståelse av begrepet som går ut på at hvert barn har rett til å erfare at nettopp deres stemme blir tatt på alvor og dermed har innvirkning på aktivitetene i barnehagefelleskapet. Imidlertid drøfter hun også en videre forståelse av begrepet, en forståelse som inkluderer barns rett til støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i sosiale sammenhenger. Her poengterer Bae nødvendigheten av å rette oppmerksomheten mot ulike barns forskjellige former for kommunikasjon og uttrykksmåter, og viser til at barn med en mer lavmælt kommunikasjonsstil lett kan overdøves av barn som har uttrykksmåter som naturlig tiltrekker seg mer oppmerksomhet (Bae 2006).

Denne problemstillingen; om hvorvidt medvirkning reell sett er en mulighet for *alle* barna i barnehagen tas også opp av Brit Johanne Eide og Nina Winger (2006) i samme forbindelse. Her viser de, i likhet med Bae (2006), til at ikke alle barn markerer sin stemme og

sin tilstedeværelse like synlig og hørbart i en barnehagekontekst, og de trekker her frem de såkalte "stille" barna som en særlig utfordring for pedagogene.

Et sentralt spørsmål i en slik forbindelse er hvordan man kan ivareta de stille og innadvendte barnas opplevelse av å tre frem og ha en virkning i sosiale sammenhenger? Dette opplever jeg som en viktig problemstilling, som gir næring til en del tanker jeg selv i løpet av min tid i felten har gjort meg omkring nettopp de såkalte "stille" barnas roller og muligheter i lek og sosial samhandling i barnehagehverdagen. Jeg ønsker derfor å ha dette som et utgangspunkt for min masterstudie.

Jeg ønsker å undersøke nærmere barnehagens rolle i forhold til de "stille" barnas utvikling av sosial kompetanse og mestring av sosiale relasjoner. I den forbindelse ønsker jeg ikke å rette fokus først og fremst på disse barnas eventuelle samspillsvansker, eller i hvilke sammenhenger de kommer til kort. Jeg vil heller i større grad sette mestringsperspektivet på dagsorden. Et slikt perspektiv innebærer at jeg i min undersøkelse ønsker å lete etter de situasjoner der barna lykkes, og reflektere nærmere omkring hvilke aspekter som spiller inn her, og hvilke muligheter dette medfører.

Gjørum, Grøholt og Sommerschild (1998) henter inspirasjon i begreper som mestring, motstandsdyktighet og beskyttelsesfaktorer idet de ønsker mindre vektlegging på avvik og problemer og større forståelse for hva som faktisk gjør at noen mestrer tilværelsen til tross for et eventuelt uheldig utgangspunkt. Forfatterne viser til at fremgang i forebyggende arbeid blant barn og unge fordrer et fokus på det som mestres heller enn det som ikke mestres.

Dette opplever jeg som en viktig form for vektlegging av det positive og det som har virkning, og det er derfor noe jeg ønsker å hente inspirasjon fra, og ha som en form for styrende begrep gjennom hele masteroppgaven. Videre er det et poeng for meg at dette skal være en praktisk tilgjengelig studie på den måten at den tar utgangspunkt i barnas tilværelse i barnehagen og de muligheter man som pedagoger har til å gjøre det beste ut av den tiden barna oppholder seg her.

Med dette mener jeg ikke at barns bakgrunn, hjemmeforhold og eventuelle beskyttelses – og risikofaktorer ikke er – eller bør være – uten betydning for hvordan man som pedagog tenker og handler i forhold til enkeltbarn. Imidlertid er det slik, når alt kommer til alt, at det er barnets hverdagsliv i barnehagen man som pedagog har størst mulighet til å

påvirke. Implisitt i dette ligger også et fokus rettet mot det viktige samarbeidet mellom barnehage og hjem.

Jeg vil understreke at jeg i min undersøkelse ikke omtaler barn i risikosituasjoner der instanser som eksempelvis barnevern, barne- og ungdomspsykiatri eller lignende burde være trukket inn. Her vil selvsagt en pedagogs inngripen kunne ha stor innvirkning på barnets liv også utenfor barnehagen. Heller ikke ønsker jeg å ta utgangspunkt i barn som av andre årsaker er – eller burde være - under oppfølging fra andre instanser som for eksempel ppt eller habiliteringstjeneste.

Innadventt og tilbaketrukket atferd kan ofte opptre som et symptom ved flere medisinske diagnoser som for eksempel Selektiv mutisme, Asperger syndrom, eller andre diagnoser innenfor autismspekteret. Jeg har avgrenset mitt prosjekt til ikke å omhandle denne formen for atferd som et symptom der det er kjent at en diagnose foreligger, eller der det er en uttalt mistanke om at atferden kan skyldes bakenforliggende årsaker av slik art.

Presentasjon av forskningsspørsmål

På bakgrunn av det ovennevnte, ønsker jeg å undersøke hvordan man i barnehage kan legge til rette for at barn med innadventt atferd i større grad deltar i sosial samhandling med andre barn. Med dette som utgangspunkt har jeg utarbeidet jeg følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadventt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadventt atferd.

I barnehage jobber både pedagoger og assistenter, spesialpedagoger og fagarbeidere. Som regel er det en pedagogisk leder som har det overordnede ansvar for barnegruppa. Det er derfor i første rekke pedagogene jeg har i tankene i forskningsspørsmålet, selv om barnet naturligvis møter alle disse yrkesgruppene i løpet av sin hverdag i barnehagen.

Med mestringsperspektiv mener jeg et perspektiv som hovedsakelig retter fokus på innadventte barns potensialer for mestring av sosial samhandling, noe jeg blant annet gjør nærmere rede for i kapitlet "Verifisering" i empiridelen.

Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av tre deler i tillegg til sammendrag og forord, innledning og avslutning. De tre hoveddelene; teoridel, empiridel og drøftingsdel innledes alle med relevante redegjørelser og/eller begrunnelser for innholdet i delen.

I teoridelen redegjør jeg først for barnehagens rolle som arena for barns sosiale utvikling, og som arena for studier av barns sosiale mestring. Så tar jeg for meg relevant teori vedrørende kjennetegn på innadvendt atferd, forekomst av denne typen atferd, og eventuelle årsaker til og mulige konsekvenser av innadvendt atferd. Videre følger en kort presentasjon av tidligere tiltak. Til slutt i teoridelen presenterer jeg teori omkring utvikling av selvfølelse, sosial kompetanse og mestring som perspektiv.

Som teoretisk grunnlag har jeg valgt å ta utgangspunkt i blant annet Ingrid Lunds (2004) undersøkelser vedrørende barn og unge med innadvendt atferd, i tillegg til Berit Baes (1996) artikler om voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. Jeg har videre valgt å presentere teori vedrørende utvikling av sosial kompetanse, selvfølelse, og mestring som perspektiv.

Daniel Sterns (2006) teori om selvutvikling som en livslang prosess vies en del plass, likeledes Terje Ogdens (2002) definisjon av sosial kompetanse. Denne definisjonen, og de ferdighetsdimensjoner Ogden her presenterer som indikatorer på sosial kompetanse, spiller en viktig rolle i studien fordi dette utgjør utgangspunktet for de kategorier jeg senere i undersøkelsen legger til grunn for innsamling av data.

Som mestringsteoretisk grunnlag er det hovedsaklig Hilchen Sommerschild (1998), Bente Grøholt (1998) og Finn Magnussen (1998) som står for mesteparten av den teori som presenteres. Deres ulike vinklinger på mestring som styrende begrep utgjør et bredt teorigrunnlag som er med på å legge føringer for måten jeg senere drøfter forskningsspørsmålet.

I empiridelen presenterer og begrunner jeg mitt valg av design og metoder. Her redegjør jeg for utvalg av enheter, verifisering - herunder operasjonalisering av begreper - og vitenskapsteoretiske betraktninger. Tilslutt i denne delen presenterer jeg kort de verktøy som har vært aktuelle i datainnsamlingen, før jeg redegjør for undersøkelsens funn.

Jeg har valgt en sammensatt singelcasestudie som design. Her støtter jeg meg til Skogen (2006) som viser til casestudiedesign som særlig egnet når man skal studere her-og-nå-fenomener i det virkelige liv. Som metode har jeg valgt en kombinasjon av intervju og observasjon, og jeg redegjør derfor nærmere for disse formene for metode. I empiridelen er det hovedsakelig teori hentet fra Katrine Fangen (2004), Steinar Kvale (1997), Kjell Skogen (2006), Pål Repstad (2007) og Liv Vedeler (2000) som er lagt til grunn.

I empiridelens siste kapittel legger jeg frem de funn jeg har gjort i undersøkelsen. Her velger jeg å presentere mine funn innenfor de fem kategorier som har lagt til grunn for innsamling av data;

- Innadvendthet
- Nettverk og tilhørighet
- Samarbeid og selvhevdelse
- Kompetanse – å kunne noe
- Iverksatte tiltak

I drøftingsdelen diskuterer jeg mitt forskningsspørsmål på bakgrunn av de funn jeg har gjort innenfor de fem kategoriene, i lys av den teorien jeg har hatt som utgangspunkt.

Drøftingen foretas innenfor tre kapittel for bedre å belyse ulike aspekter ved hvordan man i barnehage kan bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling. Først tar jeg for meg det innadvendte barnets mestring og medvirkning i barnehagen, før jeg vinkler drøftingen mot barnehagen som system i møtet med det innadvendte barnet. Deretter drøfter jeg pedagogens mestring og muligheter.

Til slutt i masteroppgaven min kommer avslutningen. Her presenterer jeg noen avsluttende tanker og betraktninger, en del kritiske bemerkninger til selve studien, og eventuelle utfordringer med tanke på videre forskning innenfor temaet.

Referanseliste og vedlegg følger bakerst i oppgaven.

Teoridel

Innadventd atferd er et forholdsvis lite brukt begrep i barnehagesammenheng, og jeg har ved flere anledninger opplevd å måtte forklare selv for fagfolk hva som faktisk ligger i dette begrepet. Jeg har i løpet av mine mange år i feltet hverken deltatt - eller fått tilbud om å delta - på kurs eller forelesninger som har omhandlet denne formen for atferd. Til sammenligning har jeg hatt utallige tilbud om å delta både på kurs, seminarer og forelesninger i forhold til barn med en eller annen form for utagerende atferd.

Innadvent atferd – kjennetegn, forekomst, årsaksforhold og konsekvenser – blir derfor redegjort relativt inngående for i denne delen av oppgaven. Som en naturlig følge av dette vies derfor barns selvfølelse og selvutvikling også en god del plass.

Barnehagens rolle

Barnehagen er en viktig arena der barn kan tilegne seg samspillsferdigheter som er med på å legge et grunnlag for å mestre sosial samhandling videre i livet (Formo 2007). Her ligger gode muligheter for at barn med ulike forutsetninger både kan få kontakt med, og etablere vennskap med jevnaldrende barn gjennom daglig samvær og positive sosiale opplevelser.

Som pedagoger har de fleste opplevd at enkelte barn, til tross for generelt god oppfølging fra kontaktpersonen og det øvrige personalet, likevel ikke har greid å finne seg helt til rette i barnegruppa i begynnelsen. De trekker seg gjerne unna de andre barnas viltre lek, og tør ikke snakke eller svare på spørsmål i samlingsstunden. De søker helst til kontaktpersonen, og de kan virke avvisende overfor innspill og forslag fra de andre barna. For de aller fleste er dette heldigvis bare en forbigående periode, og etter hvert som barna opplever en større følelse av trygghet og tilhørighet i barnehagen, så slipper de fleste seg mer løs, og våger å bevege seg friere innenfor barnehagetilværelsens landskap.

Imidlertid gjelder dette ikke alle barn, noen forblir i rollen som tilbaketrukne, forsiktige og tilsynelatende engstelige. Noen har én eller kanskje to venner, andre har ingen de leker fast sammen med, eller føler seg helt trygge på. De tar lite initiativ til lek eller dialog,

de unngår gjerne å snakke i større grupper, og de kvier seg for å be om hjelp fra voksne eller andre barn. På denne måten kan de gå glipp av viktig sosial læring, blant annet i forhold til det å delta aktivt i samspills-situasjoner. I slike situasjoner kreves det evne til å forhandle og å inngå kompromisser med lekekamerater, og å si fra til andre og hevde sin rett.

Borgunn Ytterhus (2002) har undersøkt en rekke aspekter ved barns deltakelse i sosiale samværsituasjoner i barnehagen. Blant annet har hun funnet at det sosiale samspillet fordrer at barna kvalifiserer seg til roller og posisjoner i forhold til hverandre ut fra sine erfaringer med hverandre og med omgivelsene. Ytterhus hevder at barna i barnehagen er på kontinuerlig søken etter lekable venner, men at noen mekanismer kan forårsake brudd på en gryende samhandling.

Et eksempel på slike mekanismer kan ifølge Ytterhus være at samhandlingen mangler gjensidighet. Dette kan blant annet forekomme på den måten at det er det samme barnet som hele tiden kommer med forslag og innspill i leken, uten å få tilstrekkelig respons fra den andre, noe som kan ha som konsekvens at barnet går lei og heller søker til andre lekekamerater som i større grad behersker de samspillsferdighetene som er nødvendige for en gjensidig samhandling (Ytterhus 2002).

Ifølge Jarl Formo (2007) er det et vesentlig poeng at barn som ikke finner seg til rette i barnehagen fordi de ikke klarer å hevde seg sosialt eller læringsmessig, systematisk trekkes inn i lek og læringssituasjoner for å hindre at opplevelser av nederlag oppstår og gir barnet en tidlig selvoppfatning av å være en som ikke mestrer. Her har med andre ord barnehagen et viktig mandat i forhold til å rette fokus mot barns mestring av sosial samhandling.

Bae (2006) viser til at når barn blir spurt om hvordan de opplever livet i barnehagen, så fremhever de leken og det å ha noen å leke med, å ha venner, som det aller viktigste for dem. Det å ikke ha noen lekekamerater gjør tilsvarende vondt, og kan bidra til å gjøre det vanskelig og lite lystbetont for barnet å gå i barnehage. Bae ser dette i lys av relasjoners betydning for barnas trygghet og trivsel i barnehagen, og viktigheten av å oppleve en følelse av tilhørighet.

Helmen Borge (2003) påpeker noe lignende, idet hun viser til at det å ha venner kan virke beskyttende mot psykiske problemer som ellers kan oppstå hos barn med lite sosial

tilhørighet, og hun fremhever her spesielt barnehagemiljøets fokus på trivsel og vennskap som en sosial sammenheng som kan utnyttes bevisst i forhold til barn som har vansker med sosialt samspill. Helmen Borge (2003) er her særlig opptatt av sjenerte gutters muligheter til å få styrket sitt selvbilde gjennom positivt samvær med andre.

Ifølge Ingunn Størksen (2007) blir evnen til å danne vennskap bygget på tidligere erfaringer med relasjoner, og hun hevder at dette er avgjørende for barnets sosiale mestring. Størksen viser her til viktigheten av at barnet tilegner seg opplevelser og ferdigheter som går ut på å måtte forhandle om sosiale regler og å inngå kompromiss, å kunne innta ulike roller i leken, og å klare å bytte på og vente på tur. Dette er en form for sosial læring som det generelt legges mye til rette for i barnehage, og barnehagen er derfor en relevant arena for studier av barns sosiale mestring.

Størksen hevder at forskning viser at det å være inkludert blant venner og lekekamerater i barnehagen, er en viktig forløper både for god sosial og god faglig tilpasning på skolen. Hun sier videre at barn som befinner seg utenfor det sosiale samspillet allerede i barnehagen, dessverre ofte fortsetter å være ekskludert i barneskolen (Størksen 2007).

Ved at man retter fokus mot mestring av sosial samhandling og etablering av vennskap allerede hos barn i barnehagealder, kan man altså bidra til å forebygge at samspillsvansker følger barn fra barnehage til skole. Klefbeck og Ogden (2003) viser til Bronfenbrenner når de hevder at barns sosiale nettverk; *mesosystemet* (min utheving) kan tillegges en nøkkelfunksjon i barns oppvekst. Hos barnehagebarn i førskolealder kan dette mesosystemet for eksempel bestå blant annet av forbindelsen mellom hjem og barnehage.

Ved såkalte økologiske overganger – eksempelvis overgang fra å være hjemme med en av foreldrene til å begynne i barnehage, overgangen fra barnehage til skole, eller fra barneskole til ungdomsskole – har barnet ifølge Klefbeck og Ogden (2003) ikke noen trygghet for at det vil komme til å mestre de ulike kravene i den nye settingen. Disse overgangene representerer derfor en ny og utfordrende situasjon for barnet, i større eller mindre grad.

Ingrid Lund (2006) viser til at slike økologiske overganger er særlig krevende for barn med innadvent atferd, og hun hevder at hos barn som er disponert for denne typen atferd, kan disse overgangene medføre en økning i den innadventede atferdens grad av intensitet og

omfang. Vil han eller hun få venner? Er de andre ungene greie? Er de voksne snille? Slike og lignende spørsmål kan man tenke seg at det er naturlig at barnet som befinner seg i en slik overgangsfase vil stille seg, på et bevisst eller ubevisst plan.

I en slik forbindelse vil samarbeidet mellom aktørene i mesosystemet, for eksempel barnehage og hjem, kunne være av vesentlig betydning for barnets opplevelse av overgangen, og tilpasningen til den nye tilværelsen. Man kan reflektere omkring hvilke strategier barnet ubevisst kan velge for å mestre situasjonen. Noen barn kan velge å synliggjøre seg både overfor voksne og barn ved å utagere på forskjellig vis og tiltrekke seg oppmerksomhet, mens andre igjen kan velge en strategi som nettopp går ut på å trekke seg unna og forholde seg tilbakeholdent og avventende.

På hvilken måte kan man her styrke barnets mestring av det sosiale aspektet i overgangsfasen? Å finne de riktige strategier som kan iverksettes for å sikre barnets trygghet i disse overgangsfasene representerer både utfordringer og muligheter for pedagogene som er tilknyttet det aktuelle barnet.

Klefbeck og Ogden (2003) viser til at barn i sosiale systemer møter krav om tilpasning til regler og normer. Forfatterne tar her utgangspunkt i skolen som sosialt system, men også i barnehage kreves det i høy grad tilpasning til regler og normer; barna tilbringer ofte åtte – ni timer hver dag i barnehagen, i lag med et stort antall andre barn og voksne. Å finne sin plass, og å orientere seg i landskapet av regler, normer og relasjoner, representerer en utfordring i seg selv.

Barnets ytre tilpasning handler om barnets tilpasning til de rollekrav og forventninger det stilles overfor i miljøet. Mindre synlig er barnets indre tilpasning, som dreier seg om hvordan barnet opplever at dets egne behov og interesser blir ivaretatt. Klefbeck og Ogden (2003) hevder her at selv om barnet ytre sett tilpasser seg rammene innenfor det sosiale systemet, kan situasjonen likevel oppleves som lite motiverende fra barnets side, noe som kan innebære at barnet ikke får dekket sine sosiale kontaktbehov.

For å få en bedre forståelse av atferdsmønstrene til det enkelte barnet, og hvilke strategier som bør vektlegges i forhold til mestring av sosial samhandling, vil det være nødvendig å observere ikke bare det aktuelle barnet, men også hvordan andre barn og voksne

i barnets nærmeste omgivelser, for eksempel barnehagen, oppfører seg, og hvilke sosiale spilleregler som gjelder i nettopp dette miljøet (Klefbeck og Ogden 2003). Jeg ser derfor barnehagen som en relevant og betydningsfull arena i forbindelse med min studie.

Sosial Kompetanse

Begrepet sosial kompetanse er et positivt ladet begrep som retter fokus mot ressurser heller enn mot begrensninger (Iversen, Lønsberg og Oskal 2006). Begrepet er derfor relevant i forhold til min studie, og er en viktig innfallsvinkel i forhold til mitt ønske om mestring som styrende begrep.

Sommerschild (1998) viser blant annet til Lido som har fremhevet at for å hjelpe mennesker til å mestre egne liv, er det særlig hovedområdene tilhørighet og kompetanse som må styrkes. Barn som av andre oppleves som såkalt motstandsdyktige, viser ofte god sosial tilpasning – sosial kompetanse.

Ifølge Helmen Borge (2003) er sosial kompetanse noe av det viktigste barn skal lære seg gjennom oppveksten. Helmen Borge hevder dette blant annet på bakgrunn av utenlandske undersøkelser omkring sjenerthet og manglende sosial kompetanse i forhold til høyrisiko-gutters utvikling av kriminalitet. Helmen Borge poengterer her at barns evne til å takle sin egen sjenerthet eller sosiale angst synes å spille en stor rolle for hvordan barna senere utvikler seg.

Denne undersøkelsen omhandler eldre barn, og hvordan de selv mestret sin egen sosiale angst var relevant for undersøkelsens resultat. Selv om min undersøkelse verken skal omhandle barn i den aldersgruppen, eller barn som befinner seg i såkalt høyrisikosone, opplever jeg det likevel som et viktig poeng at barnas egen mestring av sosiale ferdigheter virker inn på deres atferd.

Sosial kompetanse beskriver ifølge Ogden (2002) hvordan barnet forholder seg til omgivelsenes forutsetninger, og sosiale ferdigheter er viktige byggesteiner i utviklingen av denne kompetansen. Ogden viser til flere studier som har synliggjort at det er en klar sammenheng mellom atferdsproblemer og mangel på sosial kompetanse, der såkalte problemelever ofte kjennetegnes av manglende sosiale ferdigheter.

Sosial ferdighetslæring kan derfor virke forebyggende på utvikling av atferdsproblemer. Ogden (2002) definerer sosial kompetanse som relativt stabile kjennetegn

manifestert i form av kunnskap, holdninger og ferdigheter som muliggjør etablering og vedlikehold av sosiale relasjoner. Dette er forutsetninger for sosial mestring og for muligheter til å etablere vennskap med andre.

Ogden (2002) benytter seg av Gresham og Elliots tematiske inndeling av sosiale ferdighetsdimensjoner, og han viser til at disse fem ferdighetsdimensjonene kan fungere som indikatorer på sosial kompetanse. De fem dimensjonene er empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet.

Disse dimensjonene dekker hovedgruppene av sosiale ferdigheter som barn og unge bruker i samhandling med hverandre, og sosial kompetanse innebærer både en mestring av- og veksling mellom - disse fem ferdighetsdimensjonene. Jeg vil i min studie ta utgangspunkt i den beskrivelsen Ogden med bakgrunn i Gresham og Elliott gjør av disse dimensjonene:

Empati: Kort beskrevet handler empati om å vise respekt og omtanke for andres følelser, om å kunne lytte til andre og å være i stand til å ta hensyn til andres behov. Empati forutsetter evne til å innta andres perspektiv og kan synes å utgjøre en kjerne i vennskap som kjennetegnes av gjensidig forståelse og innlevelse.

Samarbeid: dreier seg om å kunne hjelpe andre, å dele - for eksempel leker - med andre, å følge felles beskjeder, og å følge regler som gjelder for eksempel i lek eller spill. Manglende samarbeid er et vanlig problem i en del konfliktfylte samspill.

Selvhevdelse: handler om å kunne ta sosial kontakt og delta i lek, å ta initiativ i lek og samspill, å kunne ta igjen med andre – å hevde sin rett, å ha lett for å få venner og å være i stand til å omtale seg selv i positive vendinger. Å kunne hevde seg selv innebærer å mestre å markere seg sosialt, og vektlegges i arbeid med å forebygge sosial isolasjon.

Selvkontroll: regulerer forholdet mellom ens følelser og ens atferd, og gir seg uttrykk i å kunne tenke før man handler, å vente på tur, å akseptere de beslutninger som blir tatt, og å inngå kompromiss med andre. Ogden (2002) hevder at elever med utagerende atferd i klasserommet synes å mangle ferdigheter i selvkontroll.

Ansvarlighet: handler om å vise respekt for andres eiendeler og arbeid - i forbindelse med skolegang mye brukt i forhold til ansvar for egen læring. Tillit er en forutsetning for ansvarlighet, i det ligger at barnet må få mulighet til å vise at det kan (Ogden 2002).

Jeg opplever denne modellen som svært relevant for min studie på grunn av at den synliggjør selvhevdelse som en egen dimensjon innenfor sosial kompetanse. Ogden (2002) poengterer at selvhevdelse er den av ferdighetsdimensjonene som først og fremst handler om individuelle verdier, der de øvrige dimensjonene i større grad omhandler atferd som bidrar til barns tilpasning til kollektive verdier.

Ogden (2002) viser til at manglende ferdigheter i selvhevdelse særlig finnes hos elever med internaliserte problemer i klasserommet. Videre at undersøkelser har vist at engstelige og deprimerte barn mangler sosial kompetanse generelt, og selvhevdelsesferdigheter spesielt. Flaten (2006) omtaler sjenansens uttrykk blant annet i manglende selvhevdelse, noe som kan innebære at barnet ikke mestrer det å si fra eller ta igjen overfor andre.

Læring av selvhevdelse kan blant annet bidra til at ensomme, usikre og reserverte elever blir mer sosialt aktive (Ogden 2002). Jeg ønsker å legge til grunn Ogdens (2002) og Kari Lamers (1997) beskrivelser av selvhevdelse som en dimensjon innenfor sosial kompetanse, og bruke deres beskrivelser av ferdigheter man gjenkjenner hos selvhevdende barn som et utgangspunkt i min undersøkelse. Jeg kommer nærmere inn på Kari Lamer i avsnittet "Tiltak" i neste kapittel.

Innadvendt atferd

Kjennetegn og forekomst

Ingrid Lund (2004) benytter begrepet ”innagerende atferd” som et paraplybegrep som omfatter det man kan kalle innadvendthet, introvert atferd, tilbaketrukkethet, tilbakeholden atferd, de ”stille” barna. Lund benevner begrepet som en atferd der følelser, opplevelser og tanker vendes innover mot en selv.

Lund (2006) viser til Sørli og Nordahl som benytter begrepet innagerende atferd om ett av to atferdsproblemer; innagerende og utagerende atferd. For at det skal defineres som et atferds*problem* (min utheving), må atferden være av en slik art at den bryter med det som er forventet atferd, at atferden hemmer barnets læring og/eller utvikling, og at den virker til hinder for positiv samhandling med andre barn.

Mens utagerende atferd handler om manglende selvkontroll og empati, kjennetegnes barn med innagerende atferd som preget av en nervøs og /eller hemmet atferd. Iversen, Lønsberg og Oskal (2006) beskriver barn med innagerende atferd som barn som fremstår som blant annet sosialt isolerte og engstelige, og at de kan ha en tendens til å trekke seg inn i seg selv ved sosialt eller emosjonelt press. Barna beskrives videre som bekymret i forhold til nye situasjoner, og de kan vise unngåelsesatferd.

Lund (2004) nevner ensomhet, alenehet, depresjoner og psykosomatiske plager som kjennetegn på innagerende atferd, og hun hevder at innagerende atferd opptrer nesten like hyppig som utagerende atferd, med små kjønnsforskjeller på barnetrinnet frem til omtrent fjorten års alder. På høyere klassetrinn forekommer slik atferd ifølge Lund hyppigere hos jenter enn hos gutter. Imidlertid tolker Iversen, Lønberg og Oskal (2006) undersøkelser foretatt av Tore Aune dit hen at det kan se ut som om flere gutter enn jenter er hemmet av dette. Ifølge Ogden (2002) øker det totale omfanget av innadvendt problematferd fra småskole- til mellomtrinnet, og videre fra barnetrinn til ungdomstrinn.

Det fortøner seg gjerne mer nødvendig, og kanskje mer fristende, å heller rette fokus mot utagerende problematferd blant barn i barnehage og skole ettersom denne typen atferd er

utpreget synlig, og kan virke svært forstyrrende for gruppeaktiviteter. Innagerende atferd oppleves først og fremst som et problem for barnet selv, i større grad enn for omgivelsene, og er derfor lettere å overse (Roland, Fandrem, Størksen, Løge 2007).

Sjenansforsker Kirsten Flaten (2006) bruker ordet "sjenanse", og viser til at dette er en egenskap som tidligere ble svært positivt omtalt, og som i små mengder faktisk er sosialt nødvendig. Flaten regner opp en rekke positive sider ved å være sjenert; blant annet i forhold til det å oppfatte sosiale signaler. Likevel påpeker Flaten at for den gruppen barn der sjenansen får for stor plass, kan det oppstå et problembilde med store konsekvenser som blant annet viser seg som manglende sosial tilhørighet, depresjon og skolevegning.

Zimbardo (1977) skiller mellom situasjonsbetinget sjenerhet, og sjenanse som et personlighetstrekk. Han beskriver det å være sjenert som å ha en fangevokter inne i hodet, som nekter en å delta i ulike aktiviteter, og hindrer en i å utfolde seg. Zimbardo hevder at opptil fire prosent av befolkningen kan karakteriseres som "true blue shy".

Iversen, Lønsberg og Oskal (2006) viser til Tore Aunes spørreundersøkelse blant elever fra sjette til niende klasse i to norske kommuner. Undersøkelsen viste at opptil 12-13 prosent av elevene lider så mye av sjenanse at det virker hemmende på dem. Aune (2006) mener at denne typen sjenanse er noe barna har med seg allerede fra tidlig barndom, og han poengterer at overdreven beskjedenhet kan være en forløper til utvikling av sosial angstlidelse på et senere tidspunkt. Ifølge Aune kan det å starte opp med forebyggende programmer i skole og barnehage tidligst mulig bidra til å redusere mentale lidelser blant barn og unge på sikt (Aune 2006).

Kristel Bye Johansen (2003) har foretatt en undersøkelse omkring det sosiale aspektet i skolesituasjonen hos elever med innadvendt – og elever med aggressiv atferd. Hun trekker her slutninger som viser at elever med innadvendte atferdstrekk har relativt dårlig jevnalderakseptering og viser negativ psykologisk tilpasning. Ifølge Bye Johansen opptrer ikke innadvendt atferd som et direkte resultat av mangel på jevnalderakseptering, men at det heller kan synes motsatt; at dårlig jevnalderakseptering kan opptre som et resultat av innadvendt atferd.

Bye Johansen mener videre at tilbaketrekkingen hos de innadvendte elevene kan tolkes dit hen at disse elevene er bevisst sin mangel på de sosiale ferdighetene som kreves for å mestre sosiale samspills-situasjoner, og at de som en konsekvens av dette trekker seg tilbake fra sosialt samspill (Bye Johansen 2003). Også Helmen Borge (2003) har vist til at barns evne til å takle sin egen sosiale angst synes å spille en rolle for hvordan barna senere utvikler seg.

Feilberg og Mjaavatn (2000) har foretatt en undersøkelse omkring de såkalte ”stille” jentene med spesielle behov – og hvorvidt de får den spesialpedagogiske hjelp de har behov for. Undersøkelsen viste en tendens til at spesialpedagogiske tiltak i skolen blir organisert langs skillelinjen mellom utagerende og innagerende atferd, der ekstraressursene i stor grad blir rettet mot å dempe uønsket utagerende atferd. Ifølge Feilberg/Mjaavatn skjer dette til tross for at de innagerende elevene i flere tilfeller kan stille vesentlig faglig svakere enn de utagerende elevene.

Professor Hans M. Nordahl ved NTNU, som leder flere større forskningsprosjekter om unge og sosial angst, hevder at det i gjennomsnitt sitter to elever med sosial angst i hver klasse. Sosial angst kjennetegnes ifølge Nordahl (2008) av at man er plaget av sterk angst for å snakke med andre, eller gjøre ting sammen med andre. Han påpeker at sosial angst blant annet handler om å få uønsket oppmerksomhet, å komme i sentrum for andres oppmerksomhet, å føle seg flau og å oppleve seg selv som dum.

Nordahl (2008) viser til at mange unge unngår situasjoner som gir angst, eller at de kan grue seg voldsomt i forkant av deltakelse i sosiale situasjoner. Han understreker videre at man ikke bør la barn som sliter med en slik form for overdreven hemmhet, få være i fred, men at såvel lærere som foreldre må undersøke både hvordan barna egentlig har det, og hvilke mekanismer som medfører de trekker seg unna sosiale aktiviteter og heller går alene. Nordahl viser her til at mye kan tilrettelegges i klassen for å gjøre livet litt lettere for dem som sliter, blant annet hevder han at ett virkemiddel kan være å dele elevene opp i mindre grupper.

Ifølge Nordahl (2008) går sosial fobi sjelden over av seg selv, og en ubehandlet sosial fobi vil kunne følge barnet gjennom flere av livets arenaer.

<http://www.aftenposten.no/fakta/innsikt/article2623977.ece>

<http://www.ntnu.no/portal/page/portal/ntnuno/tre-spalter>

Alle kan vise innagerende atferd varierende med hvilke situasjoner man er oppe i, men det er når atferden vises på til feil tid, i nærheten av feil mennesker og i uhensiktsmessig omfang, at den kan oppfattes som avvikende (Lund 2004). Problemet ligger altså ikke nødvendigvis hovedsakelig i selve atferden, men i mengden. Dette viser Lund til ved å redegjøre for at det kan karakteriseres som innagerende atferdsvansker når barn helt gjennomført trekker seg tilbake fra kontakt med andre i situasjoner der de opplagt kunne hatt glede og utbytte av samvær.

Flaten (2006) poengterer at flere foreldre til innagerende barn forteller om barn som både er villre og vanskelige hjemme, og hun viser her til at den manglende selvhverdelsen ute ofte må kompenseres med utagering innenfor de trygge rammene hjemme. Selv har jeg opplevd barn som tilsynelatende har vært både tilbaketrunkne, usikre i mange situasjoner, og tause i barnegruppa, men som ifølge foreldrene har vist en helt annen atferd på hjemmebane. Slik kan foreldrene oppleve å ha et barn tilsynelatende utagerende barn, mens man fra barnehagen kanskje rapporterer om det tvert motsatte.

I trygge omgivelser kommer ikke den innagerende atferden alltid like godt til syne, og for foreldrene kan det være vanskelig å gjenkjenne barnets sjenanse, eller usikkerhet i sosiale situasjoner. Dette bidrar til å gjøre det vanskelig for foreldrene og barnehagen å finne frem til en felles forståelse av barnet, og å enes om hvilke tiltak som eventuelt bør iverksettes (Flaten 2006).

Årsaker og konsekvenser

Lund (2004) ser årsaker til innadventt atferd fra ulike synsvinkler, og hun viser til at teorier om årsaker til problematferd overordnet kan deles opp i biologiske, psykologiske og sosiologiske teorier.

Biologiske teorier fokuserer på arv og medfødte disposisjoner. Psykologiske teorier baserer seg på individuelle forskjeller, grad av motstandsdyktighet og medfødt robusthet, tilknytning – eller manglende sådan. Sosiologiske teorier vektlegger oppdragsstil, begrensinger/muligheter i barnets oppvekstmiljø, generelle normer, holdninger og forventninger (Lund 2004).

Arv og medfødte disposisjoner, samt individuelle egenskaper som eksempelvis sårbarhet er sentralt i de to første teoriene. I de sosiologiske teoriene derimot er det miljøet og konteksten omkring barnet som er den viktigste forklaringsverdien. I dag har det blitt vanlig med en helhetlig tankegang omkring temaet til problematferd, både i forhold til å forstå den, men også innenfor utvikling av tiltak. Sosialøkologiske tilnæringsmåter og systemteoretiske perspektiv er eksempler på slike innfallsvinkler (Lund 2004).

Flaten (2006) påpeker at dagens barn i større grad enn tidligere tiders generasjoner vokser opp med store krav til sosiale ferdigheter, noe som kan være vanskelig for barn som i utgangspunktet er tilbakeholdne og usikre. Flaten støtter seg til Rubin og Aspendorpf som fremholder at et gjennomgående trekk blant barn med sosiale vansker er at de ikke er flinke til å delta i samtaler eller komme med kjappe replikker. Videre blir disse barna i barnehagealder ofte undervurdert med hensyn til språklige ferdigheter på grunn av at de i sjelden grad tar ordet frivillig (Flaten 2006).

Også Olafsen (2006) påpeker at de såkalte sky barna blir undervurdert og stilt lavere krav om prestasjoner til, noe som dermed påvirker disse barnas faktiske læring. Olafsen viser her til undersøkelser der signifikante sammenhenger mellom lave skoleprestasjoner og tilbaketrukkethet hos elever har blitt funnet.

Olafsen understreker at barn med tilbakeholden atferd er en sammensatt gruppe, med høyst ulike individer, og han skiller blant annet mellom grad av engstelse og usikkerhet som eventuelt preger det innadvendte barnet. Her viser han til at barn som leker alene, eller trekker seg unna sosiale situasjoner, ikke nødvendigvis behøver å ha en atferd preget av tydelig engstelse eller usikkerhet.

Olafsen (2006) beskriver videre *temperament* (min uthevelse) som en faktor å ta hensyn til når man skal vurdere atferd som enten kan oppleves problematisk for individet selv – slik det gjerne er ved innadvendt atferd - eller atferd som også er problematisk for omgivelsene. Blant annet blir et barns typiske reaksjon på fremmede mennesker eller situasjoner ansett som et uttrykk for barnets temperament. Hvis for eksempel et barn reagerer med tydelig hemmet atferd i forhold til fremmede personer og situasjoner, kan denne reaksjonen ifølge Olafsen betegnes som skyhet, eller sjenanse, og dermed regnes som et trekk ved barnets temperament.

Olafsen (2006) støtter seg til utviklingspsykolog Jeremy Kagens beskrivelser av henholdsvis sky – inhibert, eller sosial - disinhibert responsstil overfor fremmede. Her påpekes det at barn med såkalt inhibitorisk temperament vil være i større risiko for å utvikle sosial fobi, generelle angstproblemer eller internaliserende problemer, enn barn med disinhibitorisk temperament. Olafsen fremholder at et barns mulighet til å oppleve mestring og utvikle selvtillit i større grad innfris når omsorgspersoner og andre nære voksne blir kjent med og respekterer barnets temperamentstype og atferdsstil.

I sin doktoravhandling om hvilke forhold som bidrar til utvikling av angst – og depresjonssymptomer hos barn i oppveksten, har Evalill Karevold (2008) avdekket at i tillegg til oppvekstvilkår som eksempelvis grad av belastninger innad i familien, har blant annet nettopp barnets egne temperamentstrekk betydning. Her viser Karevold til at sjenerte barn har større risiko for utvikling av angst og depresjon, enn barn som ikke er sjenerte.

<http://www.forskning.no/artikler/2008/mai/183077>

Tiltak

Jeg har inntrykk av at systematiske tiltak i forhold til barn med innadvendt atferd ikke iverksettes i barnehage i særlig grad, og at årsakene blant annet kan være basert på at disse barnas vansker ikke legges merke til, eller tillegges betydning i samme grad som barn med utagerende problematferd. En annen årsak jeg på bakgrunn av egen praksis ser som realistisk kan være at pedagogene føler seg usikre på hvilke tiltak som i så fall skal iverksettes.

En rekke programmer er imidlertid utprøvd i barnehager og skoler som forebyggende tiltak blant annet i forhold til barn med utfordrende atferd, herunder også innadvendt atferd.

Prosjektet ”De utfordrende barna” i regi av fylkesmannen i Rogaland i 2005 har representanter fra Senter for atferdsforskning som faglig ansvarlige. Prosjektet gikk ut på å utvikle kompetanse i forhold til å avdekke og forebygge psykososiale vansker hos barn i alderen 4-8 år, der overgangen mellom barnehage og skole var særlig nevnt som et sentralt område. Representanter fra blant annet skole, barnehage og ppt i flere kommuner har deltatt i prosjektet (Roland, Fandrem og Løge 2009).

Casebeskrivelsene i prosjektet viste at deltakerne i prosjektet jevnt over har vært mer opptatt av utagerende atferd enn innadvendt atferd; omkring en tredel av casene representerte problematikk av innadvendt karakter. Mangel på vennskap og få lekekamerater ble imidlertid referert til som problemområder både for barn med utagerende så vel som for barn med innadvendt atferd. Slike vansker kan være tilstede allerede fra tidlig alder, og i forhold til eventuelle alvorlige konsekvenser på sikt, blir tidlig iverksettelse av tiltak viktig (Roland, Fandrem og Løge 2009).

Grønnåsen skole i Tromsø lanserte i 2005 et prosjekt kalt "Lev i lag". Prosjektet var bygget på Kirsten Flatens arbeid, og involverte alle jentene i niende klasse. Prosjektet ble igangsatt for å oppøve ferdigheter og strategier i ulike sosiale situasjoner hos jenter som hadde et begrenset nettverk, som sa lite eller ingenting i klasserommet, og som følte seg usynlige. Øvelsene gikk blant annet ut på aktiv lytting og kroppsopplevelser. Ifølge igangsetterne gav prosjektet positive resultater på den måten at de mest sjenerte fikk utvidet sine nettverk og turte å være mer synlige (Lundberg 2006).

Andre programmer har vektlagt utvikling av sosial kompetanse, forebygging av angst og depresjon, og mestring av sosiale ferdigheter. Eksempler på slike program er "Steg for steg", og "Du og jeg og vi to"(Oskal 2006). Sistnevnte program har definert selvhverdelse som et eget område innenfor beskrivelsen av sosiale ferdigheter. Dette begrunnes med at selvhverdelse styrker barns muligheter til medbestemmelse og kan bidra til å forebygge sosial isolasjon og tilbaketrekning.

<http://www.lamer.no/>

Programmet er forfattet av Kari Lamer, er utviklet med tanke på bruk i barnehage, og tar utgangspunkt i norske forhold. Programmet skal fremme og ivareta barns positive selvpoppfatning, og tar utgangspunkt i områdene empati, prososial atferd, selvkontroll, selvhverdelse og lek, glede og humor (Lamer 1997).

Nettopp at programmet har selvhverdelse som et eget område, finner jeg interessant idet Ogden (2002) som tidligere nevnt, har påpekt at selvhverdelse ofte vektlegges i arbeid med å forebygge sosial isolasjon og tilbaketrekking hos ungdom, og at læring av selvhverdelse kan bidra til at tilbaketrukne elever i større grad mestrer sosiale relasjoner til jevnaldrende (Ogden 2002).

Presisering av begreper

Barn med innagerende atferd kan oppleves som utrygge og ensomme, triste og lite spontane. Disse barna kan ofte ønske hjelp både til å våge å bli mer synlig for andre, og til å delta i aktiviteter på lik linje med andre barn. Å være oppmerksomme på de innagerende barna kan ha en viktig betydning for samspeillet deres med andre mennesker seinere i livet (Lund 2004).

I barnehage handler mye av det spesialpedagogiske arbeidet om forebygging av senere vansker. Arbeidet tar utgangspunkt i barnets forutsetninger og behov, og tar ofte sikte på å tilrettelegge for best mulig utvikling i forhold til foreløpig udiagnostiserte tilstander. Man karakteriserer sjelden atferd som atferdsvanske hos barnehagebarn, og en slik karakterisering vil kreve en grundig refleksjon omkring selve begrepet "atferdsvansker".

Det er derfor ikke begrepet innagerende atferd som *atferdsvanske* som er aktuelt i mitt prosjekt. Heller ikke er sosial fobi, angst og depresjon begreper som brukes mye i forbindelse med barn i barnehagealder, selv om et barns temperament eller atferd på sikt kan medføre risiko for slike lidelser (Olafsen 2006).

For å skille begrepene fra hverandre vil jeg heretter bruke begrepet "innadvendt atferd" om denne formen for atferd. Innunder dette begrepet regner jeg innagerende atferd, introvert atferd, sjenanse, tilbaketrukkethet, tilbaketrukket atferd, sosial engstelse, de "stille" barna. Her støtter jeg meg til Folkman (1999) som benytter dette begrepet i en undersøkelse hun har foretatt om utagerende og innadvendte barn i svenske barnehager, og til Kari Lamer som benytter samme begreper i sin beskrivelse av problematisk atferd hos barn.

<http://www.lamer.no/>

Om selvfølelse og barns selvutvikling

Noen barn er utpreget sosialt kompetente, man møter dem ofte i barnehagen. De får venner med én gang, nesten bare ved å være tilstede. De blir gjerne møtt med glade stemmer av lekekameratene når de kommer om morgenen, de kan velge mellom flere kamerater, og ofte leker de mange i lag. Ifølge Ytterhus (2002) behersker disse barna det hun omtaler som "spontan nærvær;" "en evne til å være tilstede" her og nå" og kunne forholde seg til spontane innspill fra andre på en måte som bidrar til flyten i samhandlingen.

Slike barn virker tillitsfulle og trygge på seg selv – de gir inntrykk av å ha god selvfølelse. Jesper Juul og Helle Jensen (2003) beskriver selvfølelse som en grunnleggende følelse om hvem man er, og hevder at barn med sunt utviklet selvfølelse er lett gjenkjennelige. For dem kan det neppe betegnes som mestring at de behersker de sosiale settingene i barnehagen til fulle.

Lund (2004) beskriver mennesker med lav selvfølelse som utydelige for både seg selv og andre, og som trekker seg unna i sosiale sammenhenger, trekk som man gjenkjenner hos barn med innadvendt atferd. Hvordan kan disse barna til tross for sin innadvendte atferd likevel mestre sosial samhandling i barnehage og etter hvert i skole og samfunnsliv?

Spedbarnsforskeren Daniel Stern (2006) ser barnets tidlige utvikling som en modell for en modning som foregår gjennom hele livet. Hver ny utviklingsperiode er en innledning til en utvikling som er underveis og som pågår gjennom hele livet. Stern opererer med fem former for selvopplevelse, som blant annet dreier seg om opplevelsen av å bli sett, og opplevelsen av seg selv som et kommuniserende individ. Barnet selv er sosialt allerede fra fødselen, og aktivt i interaksjonen med omsorgspersonen.

Opplevelsen av et kjerne-selv handler ifølge Stern om å oppleve seg selv som agent i eget liv; en som påvirker og får ting til å skje. Videre er opplevelsen av sammenhenger og mønster sentral, og opplevelsen av en følelsesmessig kontinuitet. Stern (2006) understreker betydningen av tidlig mestring av sosial interaksjon, og eksemplifiserer her den sosiale interaksjonen mellom mor og barn.

Stern (2006) ser selvutvikling som et livslangt prosjekt, og han omtaler utviklingsperiodene som utviklings*linjer*, ikke som utviklings*faser* – som impliserer en begynnelse og en slutt. Her synliggjør Stern at utviklingslinjene kan opptre parallelt, i motsetning til tradisjonell fasetenkning, der en fase avsluttes før neste fase opptrer.

Denne teorien om selvets utvikling opplever jeg som spennende og med et utpreget positivt fortegn; den impliserer at selvutviklingen foregår gjennom hele livet, og ikke nødvendigvis kun tilknyttet aldersbestemte faser. Dette innebærer at muligheten for endring alltid er tilstede, selv om ballasten man har med seg fra spedbarnsalder kanskje ikke er optimal.

Tilknytningsteori er relevant både i forhold til eldre barn i tillegg til spedbarn fordi den bidrar til å skape større innsikt i de faktorer som er formende for atferden vår (Lund 2004). Dette forekommer meg som en utfordrende mulighet i forhold til hvordan man i barnehage kan vektlegge barns utvikling av selvfølelse, og jeg anser derfor denne teorien som relevant med tanke på min studie.

Stern (2006) vektlegger blant annet affektiv inntoning, og beskriver dette slik;

”Affect attunement, then, is the performance of behaviors that express the quality of feeling of a shared affect state without imitating the exact behavioral expression of the inner state” (Stern 2006 s.142).

Lund (2004) tolker Stern dit hen at affektiv inntoning med tanke på styrking av barnets selvfølelse dreier seg om å gi barnet en bekreftelse på dets følelser. Dette krever oppmerksomme og tilstedeværende omsorgspersoner. I likhet med tilknytningsteori er også Sterns teori om selvutvikling mye basert på måten omsorgspersonen møter barnet på (Stern 2006).

Lund hevder at et barn som ikke opplever at dets glede eller initiativ blir sett eller besvart, kan få et uklart forhold til egne følelser og deres betydning og at et alternativ da kan være at barnet vender følelsene innover. Dermed kan barnet oppleve en alenehet i forhold til sine opplevelser (Lund 2004).

Iversen, Lønberg og Oskal (2006) hevder at barn med innadventd atferd ofte er preget av overkontroll og selvopptatthet, og de viser til Zimbardos teori om at *skam* er en del av denne atferden. Også Olafsen (2006) nevner skam som et aspekt idet han beskriver at mennesker med sosial fobi ofte synes å oppleve mer intense følelser av blant annet angst og skam i flere situasjoner, og at de gjerne forsøker å unngå de situasjonene som fremkaller disse følelsene.

Brodin og Hylander (2004) nevner skam i forbindelse med blyghet og sjenanse, og viser til at en del barn har lett for å føle blyghet og skam svært tidlig. Brodin og Hylander viser her til skam som en affekt svært nært knyttet til selvfølelsen, og som har innflytelse på personlighetsutviklingen. For barn med dårlig selvfølelse, kan følelsen av skam oppleves svært negativt.

Når barn mislykkes, vekkes følelsen av inkompetanse og skam. Brodin og Hylander (2004) viser til at passive og tilbaketrukne barn kan ha utviklet en strategi for å håndtere skam. Denne strategien går ut på nettopp å trekke seg tilbake og være passive i stedet for å våge å nærme seg det positive og lystfylte, som for eksempel å ta initiativ i lek. Barnet vil ikke ta sjansen på å mislykkes, og oppleve skamfølelsen forbundet ved dette. Ifølge Brodin og Hylander (2004) har barnet her bruk for noen som kan hjelpe dem til å finne interessen og gleden igjen, for eksempel ved å få lette oppgaver og utfordringer, der sjansen for å lykkes er store, og mulighetene til å mislykkes tilsvarende små.

Sommerschild (1998) viser til forløps-forskning som har skissert et bilde av såkalt motstandsdyktige barn, der trekk som går igjen blant disse barna er det gode selvbildet. Sommerschild har derfor ønsket å undersøke om nettopp selvbildeforskning kan være en nyttig kilde til å komme nærmere mestring som perspektiv.

Blant annet viser hun til, at barnets egenoppfatning ikke nødvendigvis henger sammen med barnets reelle kompetanse, og eksemplifiserer her ved å vise til det flinke men selvnedvurderende barnet med dårlig selvfølelse kontra det gladlynte, dog ikke fullt så dyktige barnet som likevel er vel fornøyd med seg selv. Nettopp disse barna har jeg inntrykk av at pedagoger flest har stiftet bekjentskap med. Sommerschild (1998) fortsetter her med å konkludere at et barns selvbilde alltid vil inneholde noe mer enn summen av opplevd

kompetanse på ulike områder; at følelsen av egenverd like meget næres av de sosiale tilbakemeldinger barnet får, og det sosiale samspillet barnet har med andre barn.

Disse to innfallsvinklener – kompetansebasert i forhold til egne ferdigheter, og relasjonsbasert i forhold til samspill og tilbakemeldinger fra andre, er begge svært sentrale i arbeidet med barn fordi de supplerer hverandre og legger grunnlaget for følelsen av egenverd og selvfølelse (Sommerschild 1998).

Imidlertid har studier vist, at selv om oppfatning av egne ferdigheter kan være utslagsgivende for et godt selvbilde, trekkes egenverdfølelsen likevel ned hvis den sosiale tilbakemeldingen uteblir, og likedan er ikke gode sosiale tilbakemeldinger nok til å opprettholde et godt selvbilde hos barn som opplever at deres ferdigheter ikke strekker til (Sommerschild 1998). Sommerschild konkluderer her med at dette viser at det er vanskelig for et barn å bygge sin selvfølelse bare på egne krefter!

Jesper Juul og Helle Jensen (2003) hevder at selvtillit og selvfølelse tilhører forskjellige dimensjoner; selvtillit tilhører den pedagogiske og sosiale dimensjon på den måten at selvtillit er knyttet til handling og kan beskrives som et ytre stillas av ferdigheter som barnet kan støtte seg til. Et barns selvtillit er altså basert på de tingene barnet er flink til og som det vet at det mestrer. Juul og Jensen fremhever imidlertid selvfølelsen som tilhørende i den eksistensielle dimensjonen, og beskriver det som en indre målestokk som setter barnet i stand til å treffe valg som det selv kan innestå for, og ta ansvar for.

Et barns selvtillit kan altså bygges ved utvikling av ferdigheter og tilbakemeldinger på disse, men hvordan kan man som pedagog bidra til å bygge et barns selvfølelse? Juul og Jensen (2003) hevder at det beste man kan gjøre for å fremme et barns selvfølelse er å respektere barnets forsøk på å definere seg selv, og slik sørge for at barnets integritet blir ivaretatt. Lund (2004) er inne på det samme idet hun konkret nevner anerkjennende kommunikasjon som et virkemiddel for å styrke selvfølelsen hos barn. En relasjon som preges av anerkjennelse ivaretar både barnets behov for integritet, og barnets behov for tilknytning.

Berit Bae (1996) sier om begrepet anerkjennende kommunikasjon at det kan virke misvisende på den måten at man kan oppleve det som en form for metodisk prinsipp eller kommunikasjonsmetode. Heller enn det, er anerkjennelse først og fremst et mål i seg selv; en

grunnleggende holdning av likeverd og respekt. Anerkjennelse innebærer at omsorgspersonen, for eksempel pedagogen i barnehagen, forsøker å forstå hva barnet opplever og er opptatt av.

Implisitt i det ligger å gi barnet rett til å ha sine opplevelser og erfaringer, selv om man ikke nødvendigvis er enig i barnets fremstilling, eller at man godtar den som riktig. En slik relasjon baseres på likeverd, og her understreker Bae (1996) den voksnes definisjonsmakt i forhold til barnet, en form for makt som eksisterer i alle relasjoner der den ene er avhengig av den andre på en eller annen måte. I barnehage kan denne definisjonsmakten gi seg utslag i måten de voksne besvarer barnets initiativ på, og hvordan de reagerer på og setter ord på barnets opplevelser og handlinger.

Barn som går i barnehage er i stor grad avhengige av de voksne i barnehagen, og de voksnes væremåte kan derfor sies å ha betydning for hvordan barnets integritet og behov for tilknytning blir ivaretatt. I den forbindelse skisserer Bae (1996) noen væremåter hos voksne i barnehage som hun – inspirert av Schibbyes fremstilling av anerkjennelse – tenker kan skape forutsetninger for selvutvikling hos barn. Her viser Bae til at de voksne kan bruke sin definisjonsmakt positivt på en måte som fremmer barnets selvrespekt. Væremåtene Bae her skildrer handler om forståelse og innlevelse, om bekreftelse og åpenhet, og om selvrefleksjon.

Dette forutsetter aktiv lytting fra den voksne; både til det barnet faktisk verbalt formidler, men like viktig er å være observant på det barnet formidler om sine følelser omkring det som blir sagt. Disse følelsene signaliserer barnet gjennom metakommunikative signaler som blikk, tonefall, stemmeleie og kroppsspråk. Her er det av stor betydning at den voksne både verbalt og non-verbalt kommuniserer til barnet at hun/han forstår hva barnet er opptatt av, og gir barnet rett til sin egen opplevelse. Her må man som voksen evne å stille seg åpen for hva barnet er opptatt av, uten straks begynne å definere og/eller vurdere det. Dette igjen krever en form for selvrefleksjon som gjør at man er i stand til å skille mellom egne og andres opplevelser (Bae 1996).

Et annet viktig aspekt i samme forbindelse er sammenhengen mellom anerkjennende relasjonserfaringer og læring. Her viser Bae (1996) til at all læring foregår innenfor relasjoner, og at det som kjennetegner samspeillet i den praktiske hverdagen i barnehagen i så måte spiller en sentral rolle i forhold til hva barnet lærer om seg selv og andre. Formene for anerkjennende

væremåte er derfor relevante i forhold til mitt forskningsspørsmål som går ut på å undersøke hvordan man i barnehage kan bidra til at innadvendte barn mestrer sosial samhandling. Jeg vil komme videre inn på temaet selvfølelse og mestringsevne i neste kapittel.

Mestringsperspektiv

Helmen Borge (2003) omtaler i sin bok om resiliens begrepet mestring som et ord som er blitt stadig mer populært å benytte. Hun poengterer at dette begrepet er forskjellig fra begrepet resiliens på den måten at der resiliens dreier seg om et barns relative motstandskraft mot psykososial risiko, er begrepet mestring i større grad basert på læring.

Helmen Borge viser til at mestringslæring kan bidra til å forebygge fremtidige problemer hos barn i skole og samfunn for øvrig. Hun poengterer videre at man ikke trenger å være utsatt for risiko for å vise mestring, mens begrepet resiliens derimot er uløselig knyttet til risiko.

Hilchen Sommerschild (1998) drøfter grundig begrepet mestring som perspektiv på den måten at enhver person er utstyrt med sitt eget sett av mestrings-potensialer. Sommerschild viser her til at trekk som går igjen hos såkalte motstandsdyktige barn blant annet er et godt selvbilde. Motstandsdyktige barn er kort beskrevet barn som til tross for uheldige oppvekstvilkår likevel klarer seg bra i livet.

I denne forbindelse presenterer Sommerschild (1998) begrepet *salutogenese*. Salutogenese kan oversettes til helseutvikling – som en motsetning til patogenese som betyr sykdomsutvikling. Salutogenese kan enkelt beskrives som en aktiv prosess der positiv fungering vektlegges og utvikles (Helmen Borge 2003).

Sommerschild (1998) trekker frem Antonovskys tilnærming til et salutogent perspektiv; et perspektiv som styrer interessen mot de faktorer som bringer en nærmere helseutvikling, heller enn de faktorer som er sykdomsfremmende. Et slikt perspektiv ligger tett opptil en form for mestringsperspektiv.

Videre er det ifølge Antonovsky vår egen opplevelse av sammenheng, som er avgjørende for hvordan vi klarer oss. For å oppnå en slik følelse av sammenheng må man være i stand til å forstå sin egen situasjon, man må ha tro på at løsning kan finnes, og man må finne mening i å forsøke (Sommerschild 1998). Dette er et relevant perspektiv i forhold til

min undersøkelse på den måten at jeg ønsker vektlegging på mestringspotensialer fremfor å fokusere på situasjoner og faktorer som medvirker til at man ikke mestrer.

Sommerschild (1998) viser til den engelske barnepsykologen Peter Fonagys forelesning om resiliens på en kongress i barnepsykiatri i 1992. Her synliggjorde Fonagy at tilknytningsteori kan være en god ramme for nærmere studier av mestringsprosesser; barn utvikler fra første stund indre arbeidsmodeller for samspill med andre, og disse modellene farger forventningene barnet senere møter andre mennesker med. Det vistest her til at barnets erfaring om en trygg tilknytning syntest å være tilstrekkelig til å utvikle grunnleggende indre arbeidsmodeller for positivt samspill med andre.

Også Grøholt (1998) viser til at utvikling av god selvfølelse og mestringssevne i mellommenneskelige forhold hos et barn forutsetter at barnet har en trygg tilknytning til andre mennesker, for eksempel foreldre og andre nære omsorgspersoner. Foreldrene er selvsagt de viktigste personer i et barns nærhet, som kan legge grunnlaget for en slik tilknytning, men også andre personer i nettverket kan spille viktige roller, eksempelvis i barnehagen. Likedan er ikke tilknytningsbehovet dekket en gang for alle. Her viser Grøholt til at man gjennom hele livet til en viss grad vil påvirkes av de relasjoner og de nettverk man til enhver tid har.

Både Grøholt (1998) og Sommerschild (1998) fremholder barnepsykiater Michael Rutters funn som underbygger at det å ha en nær fortrolig har en beskyttende effekt for barnet. Her understrekes det at individets mestringssevne varierer med graden av, arten av og tidspunktet for de belastninger det utsettes for.

Sommerschild fremhever blant annet Rutters rammebetingelser om hva som gir grobunn for motstandsdyktighet, og beskriver en modell for mestringsvilkår. Modellen, som tar utgangspunkt i Lester Lidos metode for desentralisert psykiatri, viser *tilhørighet* som ett aspekt og *kompetanse* et annet. Sammen utgjør disse aspektene en base for egenverd og oppbygging av motstandskraft (Sommerschild 1998).

Tilhørighet impliserer at det mest avgjørende for et barns utvikling er å komme i gjensidig samspill med andre de første leveårene. Sommerschild understreker her at selv om det primært er de nærmeste omsorgspersonene, foreldrene, som kan stå for et slikt samspill, så kan nære stabile relasjoner på et senere tidspunkt bøte på tidligere manglende relasjoner.

Løpet er med andre ord ikke kjørt selv med et uheldig utgangspunkt, andre stabile voksne i barnets nærmeste nettverk kan skape gode forutsetninger for tilknytning selv om foreldrene ikke makter det (Sommerschild 1998).

Dette harmonerer med Sterns (2006) teori om selvutvikling som et livslangt prosjekt, der muligheten for endring alltid er tilstede. En slik måte å forholde seg til barns selvutvikling på, opplever jeg som viktig i forhold til hvordan man som pedagog forholder seg i møte med barn i barnehage generelt, og særlig i forhold til barn som viser en eller annen form for problematisk atferd. I forhold til mitt forskningsspørsmål er tanken om mulighet for utvikling og/eller endring et viktig premiss.

Det andre aspektet i modellen; kompetanse, innebærer blant annet å få være til nytte, og å få og ta ansvar. Dette gir ifølge Sommerschild (1998) rik næring til følelsen av egenverd. Dette var jeg inne på i forrige kapittel, vedrørende selvutvikling, jeg vil derfor ikke utdype dette nærmere her, utover å vise nok en gang til at disse to aspektene sammen legger grunnlaget både for bygging av selvfølelse, og for vilkår for mestring.

I min forskningsstudie vil jeg derfor ta utgangspunkt i denne modellen med tilhørighet og kompetanse som grunnlag for utvikling av selvfølelse og som vilkår for mestring. Her vil jeg støtte meg til ett av Finn Magnussens (1998) ulike former for mestringsbegrep, nemlig mestring som en selvsagt del av et behandlingsmål enten via direkte intervensjon eller via *mobilisering av barnets egne ressurser* (min utheving). Magnussen, som har bakgrunn som psykiater, bruker her begrepet pasient, men dette begrepet er ikke relevant i min sammenheng.

Magnussen (1998) hevder at atferd i form av sosiale ferdigheter bare læres ved imitasjon eller modell læring i et system av emosjonell tilhørighet. Det mestringsmessige hovedpoeng er ifølge Magnussen at utvikling av emosjonelle ferdigheter hovedsaklig skjer som *uformell* (min utheving) læring, der barn og unge overtar fra sine voksne det til de enhver tid har bruk for.

Magnussen stiller imidlertid spørsmål ved hvem som egentlig skal mestre hva, og når? Her problematiserer han omkring hvorvidt avvikende atferd er et symptom heller enn en form for mestring av en vanskelig livssituasjon. Videre fremhever han at når man retter fokus mot et barns mestringspotensialer, er også mestringsvevnen til barnets nærmeste omgivelser

relevant (Magnussen 1998). Hvordan mestrer egentlig pedagoger et barns innadvendte atferd? Er det egentlig snakk om å mestre den, eller er atferden rett og slett usynlig for dem?

Et annet moment å ha med i denne forbindelse, er å ha klart for seg hva man egentlig karakteriserer som mestring, og i hvilke situasjoner. Det som er mestring i én situasjon trenger nemlig ikke å være det i neste situasjon. Her vil jeg vise til Helen Johnsen Christie (2004) som gjør et poeng av at man generelt har ulike mestringsstrategier ut fra hvilke situasjoner man er oppe i. Hun viser til at mens det noen ganger er god mestring å distansere seg og trekke seg tilbake, kan andre ganger den beste formen for mestring ligge i å ventilere følelser og søke sosial støtte.

I barnehage ser man ofte se hvordan barn kan velge nettopp slike ulike former for strategier for å mestre en situasjon. Et eksempel kan være barnet som i bilen iherdig og rasende protesterer mot å bli levert i barnehagen, gråter sine modige tårer når faren drar, og etterpå setter seg for seg selv ei stund og vinker i vinduet, før hun, straks faren er ute av syne, oppsøker noen lekekamerater for å leke, eller en av personalet for å få trøst.

Christie (2004) advarer videre mot noen svakheter i det hun omtaler som den ideologiske mestringsbegeistringen som hun mener preger fagfeltet, nemlig en form for manglende nyansering i forhold til kunnskap om hva som beskytter i forhold til hvilke belastninger. Her understreker hun at det ikke er slik at det fins noen mestrende og noen ikke-mestrende individer, men at det heller er slik at ens mestringspotensialer varierer ut fra hvilke situasjoner man er oppe i.

Dette opplever jeg som relevant for min studie, idet jeg skal undersøke nettopp i hvilke situasjoner de innadvendte barnas mestringspotensialer kommer til syne, og hvordan man i barnehage kan ta utgangspunkt i disse potensialene. Christies (2004) kritiske innfallsvinkel bidrar for meg til et skjerpet perspektiv i forhold til hvordan jeg skal gå frem i den metodiske tilnærmingen for å besvare mitt forskningsspørsmål.

Empiridel

For å kaste lys over min problemstilling, måtte jeg foreta en rekke valg vedrørende hvilke fremgangsmåter som ville være hensiktsmessige for meg å benytte meg av når jeg skulle samle inn, bearbeide og analysere relevant informasjon. Disse valgene var med på å forme det som skulle være mitt forskningsdesign; mitt prosjekts overordnede logikk, som skulle knytte mine data til den problemstillingen jeg ønsket å undersøke (Risberg 2006).

Valg av design og metode

Casestudiedesign

Kjell Skogen (2006) hevder at casestudier er en forskningstilnærming som er særlig egnet i forhold til forskningsspørsmål som har ordene *hvorfor* eller *hvordan* som første ord. I casestudier kan man kombinere flere innsamlingsmetoder, sågar både kvalitative og kvantitative metoder.

Ifølge Skogen (2006) kan man velge blant alle tilgjengelige informasjonskilder. Bruk av flere informasjonskilder gir anledning til triangulering, noe som kan bidra til å sikre resultatenes validitet. Videre opereres det med flere ulike typer casedesign, slik at man kan velge det som passer best både i forhold til det forskningsspørsmål man har bestemt seg for, og de data som er tilgjengelige. I tillegg er det et poeng å finne et casedesign som er realistisk å benytte ut fra et tidsmessig og ressursmessig perspektiv.

Man kan velge mellom to dimensjoner, som har to kategorier hver:

- Singelcasestudie – som innebærer at forskeren gjennomfører én casestudie
- Multippelcasestudie – når forskeren gjennomfører flere casestudier etter hverandre
- Holistisk casestudie – casestudien har kun én analyseenhet
- S sammensatt casestudie – som innebærer at casestudien har flere analyseenheter.

Sammensatt casestudie kalles også "embedded" (innebygd) casestudie (Skogen 2006). Jeg vil bruke begrepene "sammensatt" og "innebygd" om hverandre.

På bakgrunn av at mitt forskningsspørsmål startet med ordet *hvordan*, og videre impliserte at jeg skulle undersøke såkalte "her-og-nå" fenomener i en høyst virkelig barnehage, vurderte jeg det slik et casestudiedesign ville være det som egnet seg aller best til å besvare mitt forskningsspørsmål. Skogen (2006) viser til økonomiske og tidsmessige ressurser som avgjørende i forhold til hvilke av de ovenstående casestudiene man som forsker skal velge. Jeg støttet meg til denne vurderingen, og valgte meg en sammensatt singelcasestudie som mitt design.

Jeg gjennomførte en casestudie med tre innebygde analyseenheter. Analyseenheterne var tre barn som utgjorde hver sin enhet, men som inngikk i en singelcasestudie og ble analysert under ett. To av barna gikk i samme barnehage, men på hver sin avdeling. Det tredje barnet gikk i en annen barnehage.

Gjennom min undersøkelse ønsket jeg å danne meg et inntrykk av hvordan barn med innadvendt atferd likevel kunne mestre sosial samhandling i barnehage. Mestringsperspektivet innebar et fokus på barnet og dets initiativ og roller i barnegruppa. Jeg observerte barna i hverdagslige barnehagesituasjoner der det i utgangspunktet ble gitt mye rom for sosial samhandling, og jeg fikk pedagogenes synspunkter på barnas mestringspotensialer i ulike sosiale hensende.

Kvalitativ og kvantitativ metode

Kort forklart kan kvalitative metoder benyttes i forhold til færre undersøkelsesenheter, for å gi kunnskap som går i dybden, mens kvantitative metoder er mer egnet til å samle bredere kunnskap i større mengder (Kleven 2002).

Kvalitative metoder handler ifølge Repstad (2007) om å karakterisere. Her henviser ordet *kvalitativ* til egenskaper eller karaktertrekk ved fenomener. Kvantitative metoder benytter i større grad bruk av tall for å vise statistiske sammenhenger mellom egenskaper, eller for å beskrive hyppighet av fenomener (Repstad 2007).

Kvantitative metoder sies å objektivisere forskningsprosessen ved å holde avstand mellom forskeren og undersøkelsesenheterne, som for eksempel ved survey-undersøkelser. Kvalitative undersøkelser fordrer således større nærhet til forsøkspersonene, for eksempel ved

observasjon og intervju. Begge typer metoder har sterke og svake sider ved seg, og kan supplere hverandre for å gi et bredere perspektiv på en undersøkelse (Kleven 2002).

Jeg hadde få undersøkelses-enheter; tre stykker som inngikk i en singelcasestudie og dermed ble analysert under ett. Det var med andre ord ikke bred kunnskap i store mengder som skulle samles inn, tvert imot ønsket jeg å gå i dybden og se nærmere på egenskaper og karaktertrekk ved miljøet omkring nevnte undersøkelsesenheter. Bruk av kvalitativ metode ble dermed et naturlig valg.

Det var dog fristende å tenke seg en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder for å belyse mitt forskningsspørsmål, og i en casestudie er det også en mulighet for å kombinere begge typer metoder hvis dette er ønskelig og praktisk gjennomførbart (Skogen 2006). Jeg vurderte derfor grundig muligheten av å utforme et spørreskjema for å kartlegge pedagogenes generelle bevissthet omkring innadventd atferd hos barnehagebarn. På den måten ville jeg fått et bredere perspektiv på forskningsspørsmålet, og masteroppgaven min ville profitert på å ha både et kvalitativt og kvantitativt aspekt ved seg.

Imidlertid måtte jeg slå fra meg dette, blant annet på bakgrunn av at en slik form for innhenting av empiri ville være svært tids- og arbeidskrevende i forhold til de rammer jeg hadde til rådighet med hensyn til tid og økonomi.

Min avgjørelse om å bruke kvalitativ metode, og mitt ønske om nærhet til forsøkspersonene ledet meg til bruk av observasjon og intervju som metoder. Kvale (1997) viser til at en kombinasjon av feltarbeid, det vil si deltakende observasjon og intervju, er den metoden som gir mest holdbare resultater i undersøkelser der problemstillingen berører underforståtte meninger eller stilltiende oppfatninger i en gruppe eller i en kultur.

Innadventd atferd blant barn opptrer, som tidligere nevnt, nesten like hyppig som utagerende atferd (Lund 2004). Likevel rettes søkelyset, etter min erfaring, ofte i mye større grad mot utagerende atferd hos barn. Er det en form for bakenforliggende mening bak dette? En gjengs oppfatning blant pedagoger at det er viktigere å fokusere på de barna som utagerer? At barn som utagerer krever - og dermed får - mer oppmerksomhet?

Repstad (2007) fremhever muligheten av å benytte en kombinasjon av kvalitative metoder i samme forskningsstudie, og eksemplifiserer ved å vise til at man kan sammenholde observasjon med intervju, for å se etter samsvar mellom hva som blir sagt og hva som blir gjort.

Utvalg

Med utgangspunkt i egenskaper beskrevet av Ogden (2002) og Lamer (1997) i forhold til dimensjonen ”selvhevdelse” som en sosial ferdighet innenfor sosial kompetanse, foretok jeg forespørsler til aktuelle barnehager for å finne ut om de hadde barn der som ut fra pedagogens vurdering hadde det man kunne betegne som innadvendt atferd.

Kriterier for innadvendt atferd jeg her benyttet, tok jeg ut fra Ogdens (2002) beskrivelse av dimensjonen selvhevdelse, men med motsatt fortegn. Jeg etterlyste altså barn som tok lite sosial kontakt og initiativ, som hevdet seg lite i lek og samspill, som hadde få eller ingen faste venner og som sjelden tok initiativ til – eller deltok i samtaler. Videre understreket jeg at det her skulle være snakk om et generelt atferdsmønster, ikke noe som skjedde av og til.

Barna skulle være innenfor det som kunne betegnes som normal utvikling, det vil si at de ikke hadde andre vansker som gjorde at de på ulike vis hadde særlig oppfølging i barnehagen, enten ved ekstra personalressurs eller ved at barnehagen mottok veiledning fra andre instanser. Barna skulle heller ikke vekke bekymring hos pedagogene i forhold til at de hadde hjemmeforhold som kunne virke inn og forklare en slik atferd. Jeg tenkte her på saker som vanligvis ville sortert under eventuell inngripen fra barnevernet.

På bakgrunn av tilbakemeldingene jeg fikk, og undersøkelsene jeg foretok, tok jeg altså utgangspunkt i tre barn, to av dem fra samme barnehage, den tredje fra en annen barnehage. Jeg observerte hvert barn tre ganger, altså ni observasjoner til sammen. Observasjonene av hvert barn ble gjort i løpet av en periode på to uker, jeg brukte altså seks uker totalt på å foreta alle ni observasjonene. I tillegg fikk jeg mulighet til å intervju to av de tre aktuelle pedagogiske lederne på avdelingene, altså to intervjuer. Den tredje pedagogiske lederen ønsket dessverre likevel ikke å intervjues. Intervjuene ble tatt i etterkant av observasjonene.

Observasjon

Observasjon handler om å studere mennesker i situasjoner hvor naturlige møter finner sted, og å se på hvordan de som regel oppfører seg i slike settinger. Dette gir forskeren et direkte innblikk i sosial interaksjon, og særlig i studier der mellommenneskelige forhold er et sentralt moment i forskningsspørsmålet, er det viktig å være tilstede der det skjer og når det skjer (Repstad 2007).

Også Vedeler (2000) viser til observasjon som velegnet i forbindelse med studier av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Vedeler viser her til Partens studie i 1932 der Parten på grunnlag av observasjoner i barnehage utviklet teori om utviklingsfaser i barns sosiale lekeatferd. Mitt forskningsspørsmål gikk direkte på problematisering omkring sosial samhandling, og observasjon ble dermed et naturlig valg av metode.

Når man skal bruke observasjon som metode, blir selve rollen som observatør betydningsfull med tanke på undersøkelsens validitet. Som observatør kan man innta forskjellige roller, Vedeler (2000) trekker frem fire hovedtyper av observatørroller som det kan være greit å ha vurdert i forkant av observasjonsforskningen:

- Fullstendig deltaker
- Deltakende observatør
- Observatør som deltaker
- Fullstendig uavhengig observatør

Man kan altså velge mellom å delta fullt ut på linje med dem man observerer, via en viss grad av deltakelse, til å innta rollen som ”fluen på veggen” – helt og fullt observatør. Næss (2006) poengterer at selv om man som observatør underveis i prosessen kan bekle flere av disse rollene, er det vesentlig at man er seg selv bevisst hvilken rolle man inntar og dermed kan analysere sterke og svake sider ved sin egen posisjonering.

For å gjennomføre kvalifiserte observasjoner – uavhengig av hvilken observatørrolle eller posisjon man velger, må man være forberedt – og trene på å observere, rett og slett (Næss 2006). Her kom min lange yrkespraksis meg til gode; i forhold til å observere barn i barnehage har jeg rikelig erfaring, både i forhold til systematisk og usystematisk observasjon, struktur og bruk av registreringsskjema. Næss (2006) regner opp tre grunnleggende spørsmål som kan bidra til å sikre kvaliteten på observasjonene:

1. Hvordan er begrepene operasjonalisert fram til observerbare indikatorer?
2. Hvilke alternative forklaringsmåter er mulige?
3. I hvilke sammenhenger har resultatene gyldighet?

Både i forkant av undersøkelsene, og i bearbeidings – og analyseringsfasen etter datainnsamlingen var disse spørsmålene nyttige så vel som krevende momenter å ha med seg. Jeg kommer nærmere innpå hvordan jeg operasjonaliserte begrepene i kapittelet ”Verifisering”.

Deltakende observasjon

Deltakende observasjon er en metode der man deltar som forsker og som menneske (Fangen 2004). Ifølge Fangen brukes begrepet deltakende observasjon ofte synonymt med feltarbeid. Fangen poengterer imidlertid at deltakende observasjon som metode sier mer om forskerens arbeidsmetoder enn feltarbeid, og hun fremhever her den utfordrende balansegangen mellom å involvere seg i samhandling med menneskene i ”feltet” samtidig som man skal iakttå og studere dem.

Ved deltakende observasjon er det overordnede formålet å studere hva mennesker sier og gjør i situasjoner og sammenhenger som ikke er iscenesatt av forskeren. Det som er interessant her er å iakttå hvilke aktiviteter folk igangsetter og hva som sies og ikke sies samtidig som man som forsker er en del av settingen. På denne måten tilegner man seg kunnskap gjennom førstehåndserfaringer (Fangen 2004).

Denne formen for observasjon var det jeg brukte for å samle inn data. Jeg hadde en observatørrolle der det på forhånd var klarert hva slags rolle jeg skulle ha. Slik sto jeg fritt til å delta i aktiviteter og situasjoner som måltider, frilek og samlingsstunder for bedre å kunne observere samspillet og samhandlingen barna imellom.

En utfordring med kombinasjonen deltakelse og observasjon er å forstå det som foregår fra et innside-perspektiv og samtidig være i stand til å beskrive det som en utenforstående (Vedeler 2000). Her var en fallgrube som jeg måtte være særlig oppmerksom på, i forhold til at jeg har lang erfaring fra barnehageyrket. Det ble viktig for meg å være

oppmerksom på faren for ikke å se skogen for bare trær – ikke være stand til å beskrive fenomenene ut fra et utenfra-perspektiv – både under selve observasjonene, så vel som i etterkant når data skulle analyseres. Dette opplevde jeg som mer krevende enn jeg hadde sett for meg. Jeg måtte gå mange runder med meg selv både under datainnsamlingen og i løpet av analyseprosessen for å sikre at utenfra-perspektivet ble ivaretatt.

Grad av deltakelse kan ifølge Fangen (2004) variere over tid, og er altså ikke et spørsmål om deltakelse eller ikke deltakelse. Faktisk kan man ende opp med en grad av deltakelse som slett ikke var den man hadde som utgangspunkt da forskningen startet. Fangen (2004) viser til at det som er vanligvis kan skje, er at forsker – og observatørrollen i perioder tones ned, og man glemmer å observere. Å tilpasse deltakerrollen til ens personlige ferdigheter, beskriver Fangen som viktig for å føle seg fortrolig med rollen som observatør. Jeg var bevisst på at rollene jeg inntok ville virke inn på forholdet mellom meg og de jeg skulle observere.

Barnehage var fra før av et kjent sted å være for meg, jeg hadde god kjennskap til både kontekst og generell sjargong, og hadde lite behov for å spørre om ting som kunne opplevdes som fremmed for en totalt utenforstående. Desto viktigere ble mine refleksjoner omkring min egen rolle i etterkant av observasjonene.

Fangen fremhever deltakende observasjon som en metode som med fordel kan kombineres med intervju. Ved å benytte meg av deltakende observasjon sikret jeg meg muligheten til å innhente førstehåndsinformasjon som var nyttig å ha med i de senere intervjuene, der det først og fremst var informantenes egne vurderinger som ble satt ord på. Dette bidro til en dynamikk mellom mine egne refleksjoner på bakgrunn av de observasjonsdata jeg hadde innhentet, og de data jeg fikk gjennom intervjuene (Fangen 2004).

Intervju

Steinar Kvale (1997) refererer til to ulike metaforer for intervjueren; nemlig idéen om intervjueren som gruvearbeider, eller intervjueren som reisende. Gruvearbeider-metaforen henspiller på intervjueren som en som henter skjult kunnskap opp i dagen. Reise-metaforen henspiller på intervjueren som en form for reisende forfatter, som innhenter informantenes

historier gjennom å delta i samtaler med dem han treffer underveis på reisen. Uten at jeg skal gå mer inn på disse metaforene, inspirerte reise-metaforen meg i forhold til mitt prosjekt.

Kvale beskriver reisen som en prosess som kan gi inspirasjon og ny innsikt, og medfører forandring hos den reisende, altså hos forskeren. Videre kan forskeren gjennom samtaler bidra til at informantene opplever en ny form for innsikt, når de ved å fortelle sine historier begynner å reflektere over sider ved deres virksomhet som de tidligere kan ha tatt for gitt (Kvale 1997).

Jeg så dette i sammenheng med mitt ønske om ny innsikt i forhold til barn med innadvendt atferd. I tillegg opplevde jeg, på bakgrunn av de tilbakemeldinger jeg fikk fra informantene under intervjuene, at intervju spørsmålene inspirerte informantene til ny tenking omkring temaet.

Johnsen (2006) beskriver intervjuet som et møte mellom mennesker, og regner opp tre hovedsaklige intervjuformer – basert på deres struktur:

- Strukturert intervju
- Semi-strukturert intervju
- Ustrukturert intervju

Strukturert intervju omfatter en serie spørsmål som kan besvares med faste svaralternativ, og følges dermed ikke opp med hensyn til å få større dybde i svarene. Å foreta intervju på den måten passer i undersøkelser der man har mange informanter.

Semi-strukturert intervju innebærer at man på forhånd har laget en intervju-guide med spørsmål som er utformet med tanke på de tema man ønsker å snakke om, og så kan intervjueren utdype spørsmålene i løpet av intervjuet for å få mer utfyllende data. En slik form kombinerer det å innhente standard-data samtidig som man har mulighet til å gå i dybden der det er ønskelig. Ved ustrukturert intervju har man ikke utarbeidet intervju-guide i forkant av undersøkelsen, intervjuet foregår på den måten at intervjueren leder informanten til å gi informasjon etterhvert som samtalen glir inn på de tema som er aktuelle (Johnsen 2006).

Jeg foretok semi-strukturerte intervjuer med to informanter. Det lave antallet informanter, samt ønsket om å kunne gå i dybden talte for denne intervju-varianten. Jeg så det

som nødvendig å ha en intervju-guide å støtte meg til, for å sikre systematikk i intervju-prosessen.

Intervju er en form for faglig konversasjon med en viss struktur og mening, og kvaliteten på denne formen for konversasjon har avgjørende betydning for resultatet. Dynamikken mellom forskningsspørsmålene og intervju spørsmålene bidrar til å holde samtalen levende, og for å få dette til kreves grundige forberedelser og gjerne gjennomføring av prøveintervju (Kvale 1997).

Jeg hadde allerede en del erfaring med å intervju mennesker i forbindelse med ansettelser, men valgte å kjøre et prøveintervju med noen utenforstående for å teste spørsmålene i intervjuguiden. Kvale (1997) eksemplifiserer hvordan man kan utforme intervjuguiden slik at den på den ene siden inneholder prosjektets viktigste temaspørsmål, og på den andre siden de spørsmålene som skal stilles informanten. På den måten sikres både den tematiske og den dynamiske dimensjonen i intervjuet.

Denne måten å bruke intervjuguiden på var til stor hjelp for meg under intervjuene, fordi det etter hvert som samtalene nærmest gikk av seg selv, var greit å kunne vende tilbake til temaspørsmålene som fungerte som en samlende paraply i forhold til samtalens videre forløp.

Verifisering

Validitet og reliabilitet

Verifisering av funnenes generaliserbarhet; validitet og reliabilitet, er et viktig stadium i en forskerundersøkelse. Ifølge Kvale (1997) slurves det gjerne på dette stadiet, og en av grunnene kan være at planleggingsarbeidet i forhold til tematisering – undersøkelsens *hva-hvordan-* og *hvorfor-* spørsmål, ikke har vært tilstrekkelig klarlagt på forhånd.

Jeg opplevde selv at jeg hadde klarlagt formålet med min undersøkelse såpass klart at jeg var trygg på at mitt valg av metode, det vil si undersøkelsens *hvordan*, hadde en trygg forankring. Gjennom en grundig operasjonalisering av begrepet *mestring av sosial samhandling*, som jeg kommer nærmere inn på senere i kapitlet, følte jeg meg etterhvert trygg på at undersøkelsens *hva* og *hvorfor* også var tilstrekkelig avklart.

Med validitet menes hvorvidt en undersøkelse undersøker det den er tenkt å undersøke, og reliabilitet viser til resultatenes pålitelighet. Kleven (2002) viser til begrepsvaliditet, som er et uttrykk for den grad av samsvar som synliggjøres mellom et teoretisk begrep, og begrepet slik det operasjonaliseres. Operasjonalisering av sentrale begreper i mitt forskningsspørsmål var dermed avgjørende for undersøkelsens validitet. Dette kommer jeg tilbake til i neste avsnitt.

Kvale (1997) viser til at en vanlig kritikk mot bruk av intervju som metode, er at funnene ikke er pålitelige på grunn av at de vanligvis involverer for få informanter. Et paradoks er det imidlertid, ifølge ham, at det fra psykologiens historie hevdes at hvis målsettingen med studien er å innhente generell kunnskap skal man ha fokus rettet mot få kasus-studier. Kvale (1997) viser så til Piagets velkjente studier av egne barn som til tross for et begrenset antall undersøkelsesenheter, viste seg å gi banebrytende kunnskap om barns kognitive utvikling. Uten sammenligning med Piaget for øvrig, regner jeg derfor ikke det lave antallet informanter i min studie som et nødvendigvis uheldig utgangspunkt i forhold til undersøkelsens reliabilitet. Når det er sagt, er jeg heller ikke fremmed for at et høyere antall informanter ville bidratt til en større reliabilitet i undersøkelsen.

Operasjonalisering av begreper

Operasjonalisering av begrepet *mestring av sosial samhandling* var sentralt for å sikre validiteten i min studie. Jeg valgte å bruke momenter fra Lamer (1997) og Ogdens (2002) modell i forhold til dimensjonene *selvhevdelse* og *samarbeid* innenfor sosial kompetanse som innfallsvinkel når jeg skulle bryte ned begrepet i konkrete observerbare indikatorer.

Dimensjonene selvhevdelse og samarbeid konkretiserte jeg til:

- å hjelpe andre
- å dele med andre
- å ta kontakt eller initiativ i barnegruppa (verbalt eller non-verbalt)
- å ta kontakt eller initiativ i forhold til faste venner (verbalt eller non-verbalt)
- å ta kontakt eller initiativ i forhold til voksne (verbalt eller non-verbalt)
- å delta i samtaler, i store og små grupper
- å hevde sin rett (holde på plassen sin om man er først i køen, holde på leketøyet selv om andre krever det)

Mestringsperspektivet innebar at jeg tok utgangspunkt i Sommerschild (1998) modell med begrepene *tilhørighet* og *kompetanse* som vilkår for mestring som mulighet. Under disse begrepene regner Sommerschild opp ulike forutsetninger:

| Begreper | ⇔ | Tilhørighet | Kompetanse |
|----------------|---|--|------------------------|
| Forutsetninger | ⇔ | Dyaden – minst én nær fortrolig | Kunne noe |
| | ⇔ | Familien | Være til nytte |
| | ⇔ | Nettverket – sosial støtte, fellesskap i verdier | Få og ta ansvar |
| | | | Utfølge nestekjærighet |
| | | | Møte og mestre motgang |
| | | | |

Sommerschild (1998)

I mitt prosjekt som tar utgangspunkt i samspillssituasjoner innenfor barnehagedagens rammer, var det naturlig å bruke forutsetningen ”nettverk” i forhold til begrepet tilhørighet, og forutsetningene ”kunne noe”, ”være til nytte” og ”få og ta ansvar” i forhold til begrepet kompetanse.

Forutsetningen nettverk konkretiserte jeg til nettverk innenfor barnehagen;

- å ha faste venner/bekjentskaper
- å ha faste ”ved-siden-av” venner/bekjentskaper (innebærer at om de ikke leker i lag, så leker de ved siden av hverandre)
- å bli møtt av andre barn i garderoben når de kommer
- å bli møtt av voksne i garderoben når de kommer
- å bli kommunisert til (verbalt eller non-verbalt) av andre barn der det er naturlig
- å bli kommunisert til (verbalt eller non-verbalt) av voksne der det er naturlig
- å bli inkludert i navnesanger, navneopprop, dramatiseringer, sangleker, felles beskjeder.

Forutsetningene om å ”kunne noe, være til nytte og få og ta ansvar” konkretiserte jeg slik:

- å få anerkjennende tilbakemeldinger fra voksne
- å få oppgaver tilpasset sine forutsetninger, og hjelp til å klare dem

Disse konkretiseringene innenfor selvhevdelse, samarbeid, tilhørighet og kompetanse benyttet jeg meg av i utformingen av observasjonsskjema og intervjuguide, videre i analyseprosessen i etterkant av datainnsamlingen og i den endelige kategoriseringen av funn. De viste seg å være nyttige konkretiseringer å ha med som markører i forbindelse med det å ha mestringspotensialer som et overordnet perspektiv for undersøkelsen.

Vitenskapsteoretiske betraktninger

Refleksjon og analyse

Repstad (2007) viser til at det å drive kvalitativ forskning kan oppleves som slitsomt i perioder fordi man hele tiden må oppføre seg reflektert, som en parallell til terapeutrollen. Videre at man kan oppleve perioder med kjedsomhet, og en uro for at man ikke skal finne noe som helst. Repstad (2007) viser til Atkinson, som omtaler dette som ”en fenomenologisk engstelse”. Det som ifølge Repstad er viktig her, er ikke bare å være tålmodig, men også å kunne se det store i det små; å hente informasjon ut fra nettopp de hverdagslige hendelsene.

Barnehagehverdagen er en utpreget blanding av svært rutinepregete dager som likevel stadig fylles av uventede hendelser. Jeg fryktet derfor ikke dager med kjedsomhet, men engstelsen for ikke å finne noe som helst dukket opp ved flere anledninger, og helt fram til et stykke ut i analyse-prosessen var jeg periodevis i tvil om de data jeg hadde innhentet i det hele tatt var relevante for problemstillingen.

Imidlertid hadde jeg god hjelp i den grundige operasjonaliseringen av begreper jeg hadde gjort i forkant av undersøkelsene, dette hjalp meg til å systematisere analyseringen på en måte som gjorde det mulig å hente ut relevante funn.

Både underveis i feltarbeidet og i etterkant av det, foregår fortolkningsprosessen. Repstad (2007) behandler fortolkning og analyse i samme kapittel fordi disse prosessene glir over i hverandre i kvalitative studier. Den analysen jeg har gjort av datamaterialet er personlig på den måten at jeg selv har systematisert data jeg egenhendig har samlet inn. Dette var en svært utfordrende prosess, og i analysearbeidet var det noen momenter jeg måtte være særlig oppmerksom på, nemlig min egen forforståelse, og mitt perspektiv på mine fortolkninger.

Forforståelse

Et viktig moment i min rolle som forsker, var den forforståelse jeg hadde med meg som utgangspunkt. Fuglseth (2006) viser til Gadammers første utgangspunkt som går ut på at man aldri er helt uten fordommer. I dette ligger at man alltid har en eller annen forforståelse av det

fenomen man skal fortolke, og at dette ikke er negativt, tvert imot. Forforståelse er et nødvendig grunnlag for ny forståelse.

For meg ble det et vesentlig poeng å bevisstgjøre meg min egen forforståelse av det fenomen jeg skulle ut og undersøke. Repstad (2007) viser til at forhåndskjennskap til det miljøet man skal forske i kan være en fordel på den måten at man dermed kan unngå en del misforståelser og feilslutninger, og man kan ha bedre forutsetninger for å forstå det som skjer. Jeg håpet at en gjennomtenkt holdning til min egen forforståelse ville være med på å legge grunnlag for en ny forståelse hos meg. Dette var en krevende øvelse, og jeg kan ikke si med sikkerhet at den har lyktes helt etter intensjonen, imidlertid har den i hvert fall bidratt til et ønske om ny forståelse, noe som er et skritt på veien.

En særlig utfordring her var å holde fokus på det positive – å se etter mestringspotensialene. Mange år i feltet har gjort meg vant til å se etter det som ikke virker og de situasjoner et barn ikke mestrer så godt. Derfor var dette ekstra spennende, siden det utfordret min evne til å fornye meg.

Et viktig moment for at feltarbeidet faktisk skal bli spennende er, som Repstad (2007) sier, at jeg som forsker evner å undre meg over fenomener, og ikke tar det som skjer for gitt. Med min lange yrkeserfaring fra feltet, var dette en reell problemstilling og en skikkelig utfordring for meg. Barnehage-konteksten er velkjent for meg. Min forforståelse om hva som ventet meg av inntrykk og hendelser ute i feltet, påvirket både hva jeg så etter, og hva jeg faktisk så. Dette var jeg fullt klar over, og jeg forsøkte etter beste evne både å innta en bevisst holdning i forhold til det, samt å forberede meg på en slik måte at min forforståelse ikke skygget for en eventuell ny forståelse, eller nye tanker og refleksjoner.

Dette var kanskje det jeg opplevde som aller mest krevende, både under observasjonene og i løpet av hele analyse-prosessen. Jeg brukte mye tid på å forsøke å undre meg over de data jeg hadde fått, og ikke ta mine første tolkninger for gitt, men heller lete etter alternative forklaringer.

Hermeneutikk

En hermeneutisk tilnærming vektlegger at fenomener kan tolkes på flere nivå, og at mening bare kan forstås i lys av den kontekst den er del av (Thagaard 2002). Som forsker hadde jeg mitt perspektiv på det jeg undersøkte, og på grunnlag av dette perspektivet skulle resultatene fra observasjonene og intervjuene tolkes. Fortolkningene mine, som ble påvirket av min egen forforståelse, måtte derfor ses i lys av dette.

Repstad (2007) viser til fortolkningsprosessen som en hermeneutisk spiral som gir mulighet for en tilbakevendende utdyping av meningsforståelsen i de data man har samlet inn. For meg foregikk dette på den måten at jeg leste gjennom utskriftene mine både fra observasjonene og intervjuene for å danne meg et helhetsinntrykk, vendte så tilbake til utsagn og enkelt-tema for å forstå disse betydning, før jeg igjen reflekterte omkring helheten i de funn jeg hadde gjort (Repstad 2007). Dette gjorde jeg i flere omganger, det krevde mye tid og ettertanke, og jeg syntes stadig å oppdage nye momenter som jeg hadde oversett i forrige runde. Dette skapte periodevis en del tvil og forvirring hos meg, noe jeg løste ved å legge alle data fra meg for en periode, for så å se på dem med nye øyne i neste omgang.

For å hjelpe meg å få en viss systematikk i dette arbeidet, kategoriserte jeg mine funn med utgangspunkt i de konkretiseringene som lå til grunn for både observasjonsskjemaet og intervjuguiden, og som var et resultat av operasjonaliseringen av begrepet ”mestring av sosial samhandling”. Så vekslet jeg mellom disse kategoriseringene og utskriftene for å finne en ny forståelse av fortolkningene mine. Til slutt måtte jeg nærmest bare sette en slutt, si at nok var nok og rett og slett si meg fornøyd med mine fortolkninger.

Etiske vurderinger

Kvale (1997) understreker betydningen av at de etiske sidene ved en forskningsundersøkelse blir vurdert gjennom hele forskningsprosessen, fra begynnelse til slutt. Han viser til tre etiske regler som gjelder i forhold til forskning på mennesker: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Informert samtykke innebar at de pedagogiske lederne jeg skulle intervju ble informert om undersøkelsens overordnede mål, og kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst. En av pedagogene valgte også dette, uten å oppgi nærmere begrunnelse for dette valget. Hun ønsket å avstå fra å bli intervjuet, noe jeg selvsagt måtte respektere. Jeg var derfor i tvil om hvorvidt jeg burde se bort fra de observasjonene jeg hadde foretatt i forhold til det aktuelle barnet, men valgte etter en tenkepause likevel å bruke disse. I den grad funn fra disse aktuelle observasjonene særlig legges til grunn for studiens videre drøfting og eventuelle konklusjoner, vil dette fremstilles med visse forbehold.

I etterkant av intervjuene fikk informantene lese sammendrag av sine intervju, og de fikk mulighet til å komme med endringer dersom de var uenige i ordlyden. Ingen av informantene valgte å benytte seg av dette, de godkjente med andre ord mine sammendrag av intervjuene.

Da jeg foretok observasjonene visste barna på avdelinga hvem jeg var, og at jeg var der for å se på hvordan de lekte og samhandlet med hverandre. Her støttet jeg meg til Vedelers (2000) drøfting om hvordan informasjonen til barna kunne formuleres. Likedan var det øvrige personalet informert om hvilket ærend jeg hadde på avdelinga. All informasjon om de individuelle deltakerne i prosjektet var og er konfidensiell, og eventuelle kjennetegn med hensyn til alder, kjønn og andre egenskaper er endret. Alle deltakerne er garantert anonymitet i eventuelle publikasjoner.

Hvilke konsekvenser undersøkelsen vil ha for deltakerne var vanskelig å spå på forhånd, men det er mitt ønske at den kunne få en positiv ringvirkning på den måten at mestringspotensialer hos barn med innadvendt atferd i større grad enn problemfokusering ble et tema til diskusjon.

Verktøy i datainnsamlingen

I forkant av feltarbeidet er det greit å ha konkrete arbeidsverktøy å forholde seg til. Jeg skal her kort redegjøre for de verktøyene som var aktuelle for meg under datainnsamlingen:

Utforming av observasjonsskjema

Mitt feltarbeid var av såpass kort varighet, at jeg ikke ønsket å benytte bruk av lydbånd eller videofilming under observasjonene.

Jeg brukte en kombinasjon av observasjonsskjema og feltnotater.

Observasjonsskjemaet baserte jeg på de operasjonaliseringene jeg hadde gjort av begreper og forutsetninger i avsnittet "Operasjonalisering av begreper". Feltnotatene skrev jeg ned fortløpende, eller umiddelbart i etterkant av observasjonene. Poenget her var å gi en grundig beskrivelse av hva jeg hadde observert, uten å tolke det.

Utforming av intervjuguide

I henhold til Kvaales (1997) anbefalinger ønsket jeg å sikre intervjuet en tematisk og en dynamisk dimensjon. Jeg utformet derfor intervjuguiden slik at den inneholdt prosjektets viktigste forskningsspørsmål på den ene siden – som en referanse for meg selv som intervjuer – og selve intervju spørsmålene som skulle stilles informantene på den andre siden. Jeg foretok intervjuene i etterkant av observasjonene. Intervjuguiden ble dermed utarbeidet på bakgrunn av de funn jeg gjorde under observasjonene.

Kategorisering av funn

Jeg har kategorisert mine funn ut fra kategoriene "nettverk og tilhørighet," "samarbeid og selvhevdelse," og "kompetanse - å kunne noe." Dette er de samme kategoriseringene jeg benyttet som utgangspunkt for innsamlingen av data. I tillegg har jeg kategorisert mine funn i ytterligere to kategoriseringer; "innadvendthet" og "iverksatte tiltak." Av de tre barna jeg observerte var begge kjønn representert. For letthets skyld, og for å ivareta størst mulig grad av anonymitet refererer jeg til barnet som han/ham.

Innadvendthet

Utgangspunktet for datainnsamlingen var barn som tok lite sosial kontakt og initiativ i forhold til andre barn, som hevdet seg lite i lek og samspill og som hadde få faste venner. Det var et poeng at dette skulle være et generelt atferdsmønster hos disse barna, ikke noe som bare skjedde av og til.

Barn med innadvendt atferd er like forskjellige som alle andre barn, og Olafsen (2006) understreker også dette idet han påpeker at barn som leker alene, eller trekker seg unna sosiale situasjoner, likevel ikke nødvendigvis har en atferd preget av engstelse eller usikkerhet. Barna jeg observerte hadde ingen tilknytning til hverandre og de var i ulike kjønn og alder; en var tre år, den andre var fire år, og den tredje var fem år.

Barna hadde ulike forutsetninger og væremåter. Også deres tendens til innadvendt atferd artet seg svært forskjellig. Der det ene barnet tydelig kunne signalisere motvilje – for eksempel mot å ha flere enn én med i leken – ved å si klart fra, viste det andre barnet ingen tegn til å hevde sin rett i slike situasjoner, verken da andre barn presset seg inn mellom ham og den voksne han satt i lag med, eller hvis noen tok fra ham de lekene han holdt på med. Ingen av de tre barna hadde særlig stor omgangskrets i barnehagen, to av dem hadde én fast lekekamerat, det tredje barnet hadde så langt jeg observerte ikke noen fast venn å leke med.

Alle tre barna jeg observerte virket usikre og utrygge i en del situasjoner, men bare ett av dem hadde en atferd som jeg vil karakterisere som engstelig. To av barna viste en helt annen atferd i nærheten av foreldrene; da kunne de rope, forlange å bestemme klær eller

påkledning selv, og protestere mot det foreldrene foreslo. En fellestrekk som gjaldt alle tre barna var at ingen av de tre var aktive i forhold til å be om hjelp fra voksne eller andre barn, for eksempel ved påkledning eller måltider.

Heller ikke var de synlig aktive i forhold til å ta initiativ til lek eller samtale med andre barn enn den eventuelle bestevennen. Videre hadde alle tre barna en tydelig tendens til å komme bakerst i køen, til og med i situasjoner der de i utgangspunktet var blant de som kom først.

Nettverk og tilhørighet

Hilchen Sommerschild (1998) synliggjør tilhørighet som ett av flere viktige aspekt ved oppbygging av barns egenverd og selvfølelse. Selv om det primært er de nærmeste omsorgspersonene, foreldrene, som kan stå for et slikt samspill, så hevder Sommerschild at også nære stabile relasjoner utover foreldrene kan bøte på tidligere manglende relasjoner.

Berit Bae (2006) ser behovet for lek og lekekamerater i lys av hvor viktig det er å oppleve tilhørighet, og hvor stor betydning relasjoner har for barns trygghet og trivsel i barnehagen. Det jeg la merke til som påfallende under observasjonene, og som i varierende grad gjaldt alle tre barna, var fåtallet henvendelser fra andre barn enn den eventuelle faste kameraten. Med henvendelser mener jeg her muntlige invitasjoner til lek eller samvær og dialog. Ett av barna fikk ingen muntlige henvendelser i det hele tatt fra andre barn i løpet av mine observasjoner, ett av dem fikk relativt få utover henvendelsene fra bestevennen, det tredje barnet fikk noen henvendelser fra andre utover lekekameraten, men avviste disse nærmest konsekvent.

Som nevnt, hadde to av barna en fast lekekamerat, som de lekte med hver dag. Her virket det å være likestilt hvorvidt det var det aktuelle barnet eller lekekameraten som tok initiativ. I intervju fremgikk det at begge pedagogene vektla å gi tid og rom til at faste lekevenner fikk mulighet til å være i lag, og gjerne leke litt skjermet fra andre hvis det var behov for det og muligheten var tilstede. Skjermingen kunne gå ut på at to eller tre barn fikk anledning til å trekke seg litt unna på et eget rom og leke uforstyrret der en periode.

Den ene pedagogen gav videre uttrykk for at de på avdelinga vektla det å *se* og ivareta alle enkeltbarnas egenart og behov, og at dette var et tilbakevendende tema på avdelingsmøter. Blant annet en observasjon synliggjorde for meg at dette var en gjennomtenkt holdning blant personalet, jeg vil derfor beskrive situasjonen:

Treåringen hadde kommet til barnehagen rett forut for samlingsstunden, og holdt fortsatt godt fast i bamsen sin. Assistenten som skulle lede samlinga ba ham legge bamsen fra seg på plassen sin. Treåringen begynte svært nølende å løfte den opp til den øverste hylla, uten å rekke helt opp. Assistenten sa at han skjønnte godt at barnet helst ville ha bamsen på fanget litt lengre, men at regelen var at alle bamsene skulle sitte i hylla i samlingsstundene. Han tilbød seg så å løfte opp barnet, med bamsen, slik at barnet likevel selv fikk mulighet til å klare oppgaven med å legge sin egen bamse på plass. Ut fra ansiktsuttrykket til barnet var dette en løsning som fungerte godt for ham.

Her opplevde jeg at den voksne ivaretok barnets følelser ved å anerkjenne at han nok helst ville holdt bamsen litt lengre, og derfor hadde behov for i hvertfall å få legge den på plass selv.

Ett annet viktig fellestrekk ved observasjonene jeg gjorde, var de voksnes engasjement og oppmerksomhet i forhold til barna. Særlig gjaldt det femåringen, som ikke så ut til å ha en eneste fast lekekamerat. Han syntes å ha en sterk og god relasjon til alle de voksne på avdelinga. Han holdt seg ofte nærheten av de voksne, og søkte til dem med blikket. De voksne besvarte hans initiativ både verbalt, men også mye med smil og blikk-kontakt. Videre tok de voksne mye initiativ til kontakt med femåringen i løpet av dagen ved å ta omkring ham, ved å sette seg på huk og prate med ham, eller ved å komme med små oppmuntringer eller rosende ord.

I forhold til fireåringen observerte jeg lite slike henvendelser fra de voksne til barnet i løpet av de frie aktivitetene som eksempelvis frilek. Fireåringen syntes heller ikke å oppsøke slik kontakt med de voksne i særlig grad. I strukturerte aktiviteter som måltid og samlingsstunder virket imidlertid de voksne svært oppmerksomme på fireåringen og hans behov for støtte, og i disse situasjonene observerte jeg også at fireåringen søkte til de voksne.

I intervju gav begge pedagogene jeg intervjuet uttrykk for at i forhold deltakelse i sosialt samspill lyktes barna jeg observerte best i små grupper. Her ble de ifølge pedagogene mer synlige, og tok i større grad ordet – i det minste hvis de ble spurt. Alle barna hadde faste plasser ved måltid og i garderobes, og navneopprop og navnesanger var en fast rutine. I slike situasjoner ble alle barna inkludert, og oppgaver knyttet til disse rutinene gikk på omgang i barnegruppa. Ut fra mine observasjoner fikk jeg inntrykk av at alle tre barna i slike situasjoner fikk tilpassete oppgaver, og hjelp fra de voksne til å klare disse oppgavene.

En av pedagogene vektla i intervjuet viktigheten av samarbeid med foreldre og andre i overgangsfaser, for eksempel skifte av avdeling. Dette var nærliggende fordi det ene barnet skulle flytte til en større avdeling, og i den forbindelse ble en del tiltak rettet mot barnets nettverk og tilhørighet iverksatt. Lignende tiltak ble ifølge pedagogen iverksatt generelt i barnehagen i forbindelse med forberedelse til skolestart; såkalte jevnaldersgrupper der jevnaldrende barn på tvers av avdelingsvis inndeling fikk møtes for å bli nærmere kjent med hverandre.

Samarbeid og selvhevdelse

Ogdens (2002) modell som med utgangspunkt i tematisk inndeling av fem sosiale ferdighetsdimensjoner synliggjør selvhevdelse som en egen dimensjon innenfor sosial kompetanse. Ingen av de tre barna var særlig selvhevdende i sin atferd generelt, men det var likevel store ulikheter å spore her.

Fireåringen syntes mer selvhevdende enn de to andre, på den måten at han evnet å sette egne grenser. Dette kom til syne i små grupper, og i lekesituasjoner der andre barn forsøkte å få innpass i lag med fireåringen og den faste lekekameraten. Her var det tydelig at fireåringen ikke ønsket innblanding fra flere barn, og han sa klart fra om dette, både verbalt og med kroppsspråk. I situasjoner der det likevel kom flere til, trakk fireåringen seg ut og gikk heller for seg selv.

I intervju bekreftet pedagogen at dette var en atferd de ofte opplevde med fireåringen, og de var usikre på hvordan dette skulle håndteres. I utgangspunktet var det ikke lov for barna å stenge andre barn ute av leken, på den annen side ønsket de å gi rom for at barn skulle kunne velge å leke i mindre grupper uten at alle skulle være med.

Fireåringen var mer selvhevdende enn de to andre barna jeg observerte i forhold til det å holde på leker, og å ta ledelsen i lek i lag med bestevennen. Videre viste dette barnet gjerne en helt annen atferd når foreldrene var i nærheten, da kunne han rope og skrike, nekte å kle på seg og insistere på å få viljen sin på en eller annen måte.

Også for treåringens del kom det frem at han foretrakk å leke alene i lag med den ene lekekameraten. Dette viste han som regel ved ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Ved en anledning observerte jeg at han protesterte verbalt, da kameraten inviterte en annet barn med i leken. Protesten var imidlertid svært lavmælt, og ble ikke hørt av kameraten. Treåringen trakk seg likevel ikke helt ut når andre deltakere kom til.

Her hendte det flere ganger at de lekte tre eller fire i lag, og selv om de andre barna i større grad tok ledelsen, kom treåringen flere ganger med innspill i leken som ble fulgt opp av de andre. Dette barnet hadde en del kunnskaper og begreper omkring et populært leketema, som han benyttet seg av i leken.

To av barna syntes å få med seg de beskjeder som ble gitt av de voksne, og de fulgte også opp disse beskjedene. Særlig femåringen utmerket seg med å være hjelpsom både i forhold til voksne og forhold til yngre barn. Dette barnet gav også inntrykk av å være empatisk og oppmerksom overfor de yngre barnas behov, på den måten at han tok en del ansvar i forhold til å hjelpe dem med praktiske gjøremål, og gjerne kom med positive og rosende ord til dem.

Ingen av barna utpreget seg ved deltakelse i samtaler i større grupper, men i små grupper var det særlig fireåringen som tok ordet i større grad, og som virket relativt trygg og bekvem i situasjonen. Pedagogen bekreftet i intervjuet at de opplevde at dette barnet hadde en helt annen atferd i små grupper enn i større; der han i små grupper kunne virke sterk og trygg, og ikke lot seg pille på nesen, ble han tilnærmet usynlig i større grupper. Her klarte han verken å ta ordet eller svare på de enkleste spørsmål. I forbindelse med dette gav pedagogen uttrykk for undring over at barnet viste to så totalt ulike sider av seg selv avhengig av mengden deltakere i konteksten.

Også treåringens atferd i små grupper var noe annerledes enn i større grupper. Når hele avdelinga var samlet til samlingsstund eller annen felles aktivitet, virket han taus, usikker og tilbaketrukket, og svarte ikke på henvendelser verken fra voksne eller barn.

Med færre barn tilstede i gruppa, kunne det synes som om han var mer bekvem med situasjonen; han verken ba om ordet eller tok initiativ i forhold til aktiviteten, men han kunne veksle blick og smil med andre barn, og på direkte henvendelser fra voksne så kunne han svare verbalt.

Kompetanse – å kunne noe

Kompetanse er et aspekt som ifølge Sommerschild (1998) er viktig for utvikling av egenverd og selvfølelse. Kompetanse innebærer blant annet å få være til nytte, og å få og ta ansvar. I barnehage kan det gi seg utslag i å få oppgaver tilpasset sine forutsetninger, og hjelp til å klare disse oppgavene. Likedan det å få anerkjennende tilbakemeldinger fra voksne. I det hele tatt kan de voksnes atferd på mange måte være avgjørende for barnets selvopplevelse i så måte.

Berit Bae (1996) understreker dette idet hun påpeker pedagogens rolle i forhold til å ivareta barnets opplevelse av å mestre en oppgave. Her er et poeng at pedagoger er sosialisert til å veilede og hjelpe barn videre, og at dette behovet kan komme til å dominere i forhold til hvordan handlingen oppleves ut fra barnets perspektiv. Å være observant på barnets metakommunikative signaler blir viktig i slike situasjoner.

I forhold til det å kunne noe, utmerket barna jeg observerte seg på ulike områder. Der treåringen kunne hevde seg på bakgrunn en del ferdigheter og kunnskap om begreper innenfor et populært leketema, var det praktiske oppgaver gitt fra voksne som gjorde at femåringen utmerket seg. Her viste barnet tydelig selvsikkerhet, og utførte oppgavene både raskt og prikkfritt. Personalet kommenterte ofte positivt femåringens kompetanse, både når oppgaver skulle utføres, men også generelt i løpet av dagen.

Fireåringen syntes å kunne hevde seg først og fremst i tegne- og male aktiviteter, her viste han en selvsikkerhet som jeg ikke observerte ellers hos ham. Alle tre barna virket nokså usikre i forhold til oppgaver som gikk ut på å prate eller utføre handlinger i større grupper. Særlig fireåringen virket nærmest engstelig i forhold til oppgavene, for eksempel det å ha rollen som garderobebevakt som skal rope opp alle barna.

I slike situasjoner viste fireåringen sin usikkerhet og engstelse både ved å vri seg litt bort og unnvike blick-kontakt på direkte spørsmål fra den voksne som ledet samlinga, og ved å stirre intenst på den voksne for å få hjelp, hvis han fikk spørsmål fra noen av barna. Her måtte den voksne hjelpe ham ved å gjenta spørsmålene, slik at han fikk mulighet til å svare via den voksne. Likevel fikk jeg inntrykk av, ut fra fireåringens ansiktsuttrykk og kroppsspråk, at han også opplevde det som spennende å få tildelt denne rollen.

I den grad fireåringen ble presset i slike situasjoner, for eksempel når det var hans tur til å ta navneopprop eller lignende, observerte jeg at de voksne syntes å legge lista ganske lavt, og hjalp ham mye ved å hviske til ham hvis han ikke husket navn på de andre barna, ved å snakke mildt og forsiktig til ham, og ved å bekrefte ham med smil eller nikk hvis han ble usikker og stoppet opp.

Pedagogen bekreftet denne væremåten i intervju, og understreket at selv om de ofte følte ambivalens i forhold til at de presset barnet litt i slike situasjoner, var de på avdelinga bevisste på at barnets opplevelse av mestring i samlingsstunden var svært viktig. Dette la de til rette for ved å gi barnet oppgaver som de visste at det kunne klare, og ved å legge vekt på å være anerkjennende og bekreftende i møte med barnet.

Pedagogen gav imidlertid uttrykk for bekymring og usikkerhet i forhold til at fireåringen ofte gav inntrykk av å ikke klare å svare på de enkleste ting, som de positivt visste at han kunne svare på. Dette barnet søkte ifølge pedagogen mye etter ros, og personalet forsøkte å være bevisste på å gi mye ros og bekreftelse, og å fokusere på han likte og behersket godt, for eksempel formingsaktiviteter som tegning og maling. Imidlertid observerte jeg at fireåringen ikke fikk særskilt støtte fra voksne generelt i samlingsstunder eller andre organiserte aktiviteter. Det kunne synes som om støtten fra voksne først og fremst kom fireåringen til gode når han skulle utføre en oppgave eller inneha en rolle.

I forhold til treåringen observerte jeg at personalet på avdelinga la an på en mild og varsom, men likevel bestemt tilnærming i forhold til oppgaver som han skulle utføre. Et eksempel som illustrerte det var da alle barna etter tur skulle komme frem og slå på ei tromme i forbindelse med ei samlingsstund. Da det var treåringens tur, og den voksne lyktes med å motivere ham til i det hele tatt å forsøke, gikk trommingen heller stille og puslete for seg.

Imidlertid greide den voksne ved hjelp av sin væremåte med blikk-kontakt, smil og gjennomtenkte kommentarer på en positiv måte å rette oppmerksomheten mot måten barnet slo med trommestikka på, og mot lyden av selve trommingen.

En annen observasjon som synliggjorde de voksnes bevissthet omkring å gi treåringen oppgaver tilpasset sine forutsetninger, og hjelp til å klare dem, er episoden der det samme barnet skulle legge bamsen sin på plass i hylla. Denne episoden har jeg allerede redegjort for i avsnittet om nettverk og tilhørighet, så jeg går ikke nærmere inn på den her.

Iverksatte tiltak

Begge pedagogene jeg intervjuet gav uttrykk for bekymring overfor de aktuelle barnas atferd i forhold til at de kunne virke ensomme, tilbakeholdne og usikre. Tiltak var derfor diskutert og iverksatt allerede før min henvendelse. Tiltakene som var iverksatt var ikke systematiske på den måten at de ble evaluert og fulgt opp på en strukturert måte. Den ene pedagogen vektla ifølge intervjuet generelt å diskutere enkeltbarn hyppig på møter for i større grad å kunne følge opp enkeltbarnets utvikling.

Tiltak som ble brukt var:

- Faste lekegrupper der jevnaldrende barn fikk mulighet til å leke sammen over tid med tanke på å bli godt kjent i forkant av skolestart
- Tid og rom til utvikling av vennsksrelasjoner
- Diskusjon omkring barns utvikling for å se enkeltbarnets egenart
- Samarbeid med foreldre i overgangsfaser, ivaretagelse av nettverk
- Vektlegging av anerkjennelse og bekreftelse i forhold til oppgaver og situasjoner som barnet synes å ha vansker med

Drøftingsdel

Et mestringsperspektiv innebærer å vektlegge det positive, og å se på det som virker. I min undersøkelse var det derfor et poeng å se etter indikatorer på nettopp dette. Et viktig utgangspunkt her er Christies (2004) understreking at det ikke er slik at noen individer kan defineres som mestrende i ethvert hensende, mens andre er tilsvarende ikke-mestrende. Heller er det slik at enhver mestringspotensialer varierer ut fra hvilke situasjoner man er oppe i.

Jeg observerte tre barn i løpet av en periode på til sammen seks uker. Disse barnas mestring av sosial samhandling artet seg etter mitt syn høyst ulikt: Der fireåringen valgte å avvise alle invitasjoner til lek fra andre enn bestevennen, forholdt treåringen seg litt forsiktig avventende, og lot seg trekke inn i leken. Der femåringen virket utpreget hjelpsom og pliktoppfyllende overfor voksne og yngre barn, fremsto fireåringen som usikker og litt engstelig overfor voksne, og avvisende i forhold til yngre barn.

Der treåringen og femåringen begge gav inntrykk av å foretrekke rolige aktiviteter og rolig lek, trivdes fireåringen godt med å herje og rase i lag med bestevennen. Og der femåringen virket taus og tilbakeholden i samlingsstunder og lesestunder, også i små grupper, virket til en viss grad treåringen og særlig fireåringen mye mer talføre og trygge i små grupper.

Jeg har valgt å vinkle drøftingen i tre deler for å belyse de ulike aspektene ved hvordan man i barnehage kan bidra positivt til at innadvendte barn mestrer sosial samhandling. Begrepet mestring er et omfattende begrep som ifølge Christie (2004) kan brukes og misbrukes. For meg blir det derfor viktig å synliggjøre så konkret og påtakelig som mulig barnets potensialer for mestring av sosialt samspill. Også i denne delen refererer jeg til barnet som han/ham.

Barns mestring og medvirkning

Mestringspotensialer

Magnussen (1998) fremhever et mestringsperspektiv som en form for mobilisering av barnets egne ressurser. I mine observasjoner av de tre barna som utgjorde grunnlaget for min undersøkelse var det nettopp disse ressursene jeg skulle se etter, først og fremst i forhold til samspill-situasjoner. Imidlertid er det et poeng også å utforske barnets sterke sider generelt, for å bruke disse nettopp til å hjelpe barnet til bedre mestring av samspill.

Spesielle interesser, eller kunnskap om bestemte tema, eller ferdigheter i forhold til ulike aktiviteter, kan fungere som et hjelpemiddel i forhold til å vekke andres interesse for barnet. I tillegg er dette en gylden mulighet å ta utgangspunkt i for å gi barnet en mulighet til å synliggjøre seg selv. Dette kommer jeg nærmere inn på senere i dette kapittelet.

Barnas mestringspotensialer i sosiale settinger artet seg ifølge mine observasjoner ganske ulikt. Femåringen var utpreget hjelpsom overfor både voksne og barn, han fremsto som empatisk og medfølende særlig overfor yngre barn, og han virket å ha stor innlevelsessevne. I tillegg syntes han å være svært selvstendig og trygg på seg selv i forhold til oppgaver som skulle utføres. Flaten (2006) viser til noen positive sider ved å ha en viss grad av innadvendt atferd, nemlig det å bli opplevd som gode lyttere som er i stand til å oppfatte sosiale signaler. Femåringen passet etter mitt syn godt til denne beskrivelsen, imidlertid er dette inntrykket kun basert på observasjoner, da jeg ikke fikk anledning til å intervju pedagoger på avdelinga.

Fireåringen hadde en bestevenn som han tilbrakte mye tid i lag med, han virket å ha stor grad av selvhevdelse i en del situasjoner, og han var i stand til å sette grenser i forhold til andre. Videre kunne han markere seg selv og sine følelser ved å utagere når foreldrene kom, han hadde sans for herjing og rasing i lek, og han turte å ta ordet i små grupper. Dette barnet utmerket seg i tillegg ved å være svært dyktig i tegning og maling, og i felles aktiviteter der dette var relevant, fikk han en del positiv oppmerksomhet fra andre i forhold til nettopp disse ferdighetene. Slike tilbakemeldinger så han ut til å sette stor pris på.

Treåringen kunne hevde seg med en del faktakunnskap som var nyttig i forhold til en populær lek og han virket å ha gode lekeevner. Videre hadde han en bestevenn som han syntes å trives godt sammen med, og han lot seg – om enn motvillig – overtale til å delta i aktiviteter som han ikke ønsket å være med på i utgangspunktet, men som det likevel viste seg at han hadde både glede og nytte av.

Slik jeg opplevde det behersket treåringen til en viss grad det som Ytterhus (2002) omtaler som såkalt ”spontant nærvær.” Der fireåringen tydelig kunne bli avledet eller forstyrret av innspill fra andre enn bestevennen i lekesituasjoner, klarte treåringen i betraktelig større grad å forholde seg til spontane innspill fra andre på en måte som bidro til at samhandlingen i hvert fall ikke brøt sammen eller at de andre trakk seg unna.

Alle tre barna viste glede, til tross for merkbar utrygghet, i voksenstyrte situasjoner der de på et eller annet vis fikk ha en synlig rolle. Det syntes som om den voksnes væremåte i den aktuelle situasjonen var viktig eller sågar avgjørende for barnas opplevelse her. Altså kan man trekke den slutning at tett oppfølging fra en voksen kan bidra til glede og mestringsfølelse også hos barn som i utgangspunktet søker å unngå fokus rettet mot seg.

Alle barna hadde med andre ord rikelige potensialer for mestring av sosial samhandling. Dermed ikke sagt at deres trygghet i alle sosiale situasjoner var like uttalte. Brit Johanne Eide og Nina Winger (2006) stiller spørsmål ved om barns medvirkning i forhold til sin egen barnehagehverdag reelt sett er en mulighet for *alle* barna i barnehagen, og viser her til de innadvendte barnas mulighet – eller mangel på sådan.

Heller enn å dvele ved hvorvidt det *er* en mulighet, kan det etter min oppfatning være fruktbart å se på hvilke forhold som bidrar til at medvirkning kan *bli* en mulighet, også for denne gruppen barn. En krevende øvelse, i så tilfelle. Barna jeg observerte, hadde relativt få fellestrekk utover den innadvendte atferden, og selv den artet seg ulikt hos de tre. Innadvendte barn kan altså beskrives å være akkurat like forskjellige som alle andre barn. Likevel fantes det fellestrekk, og det mest åpenbare var mangelen på selvhevdelse, dog i forskjellige situasjoner.

Alle tre barna hadde imidlertid til felles en klar tendens til å komme sist i køen, selv om de var langt frem i utgangspunktet, og ingen av dem var særlig aktive i forhold til å be om hjelp fra voksne eller ta aktivt kontakt med andre barn – eventuelt utover den ene faste vennen.

Her må jeg med andre ord gå veien om barnas mangel på mestring for å finne en form for fellestrekk. Hadde jeg håpet at barnas potensialer for mestring skulle vise meg en fellesnevner og en vei å gå, har jeg i så fall kommet til kort. For hvor mye enklere er det ikke når man kan kategorisere og plassere symptomer og agering innenfor bestemte rammer, og derved trekke slutninger

Imidlertid – med mangel på selvhevdelse som fellesnevner, på hvilken måte kan dette vendes til potensialer for mestring? For hadde barna egentlig en konstant mangel på selvhevdelse i alle sosiale samspillssituasjoner? For femåringens del kunne det synes slik utfra de observasjoner jeg foretok. Et viktig ankepunkt her er at jeg ikke fikk foretatt intervju med pedagogen på avdelinga, og kunne dermed ikke få bekreftet eller avkreftet dette inntrykket. Jeg kan derfor ikke triangulere og konkludere med at mine funn er gjeldende her.

De andre to barna derimot, hadde definitivt ikke en konstant mangel på selvhevdelse i sosiale situasjoner, tvert imot viste begge to selvhevdelse i flere tilfeller. Fireåringen satte tydelige grenser hvis andre barn kom for nær hans lek med bestevennen, han turte å herje og rase høylydt i lek, og han ble svært synlig i hentesituasjoner der han kunne slå seg vrang og protestere høylydt overfor foreldrene. Disse formene for selvhevdelse er ikke akkurat automatisk uttrykk for atferd som blir generelt verdsatt i barnehage, tvert imot er det kanskje nærliggende at slik atferd snarere sees som et symptom for en form for avvikende atferd, heller enn en form for mestring av en situasjon.

Pedagogen på fireåringens avdeling gav da også uttrykk for usikkerhet overfor hvordan denne atferden skulle håndteres, særlig i forhold til at barnet ikke ville slippe andre barn innpå leken, men tvert imot heller gikk aktivt inn for å utestenge en eventuell tredje deltaker. Pedagogen var bevisst på at nettopp dette barnet burde oppmuntres til å komme mer på banen og synliggjøre seg selv, men opplevde det som vanskelig på den ene siden å skulle bekrefte barnets selvhevdende atferd, og på den andre siden signalisere at utestengning faktisk ikke var akseptabel atferd. Kunne det her finnes en annen mulighet?

Ved å utforske barnets selvhevdende atferd i situasjoner der han avviser potensielle lekekamerater, og søke etter en forklaring på hvorfor barnet ikke ønsker flere med i leken, kan man kanskje finne uventede svar. Hvilke svar, vil jeg ikke spekulere i; poenget her er å etablere en ny forståelse av barnets atferd.

Også treåringen syntes å foretrekke å leke alene i lag med den ene lekekameraten, imens kameraten virket å være åpen for å innlemme flere deltakere i leken. Likevel observert jeg noen episoder der de to lekte i lag med ett eller to andre barn, og der treåringen til tross for en tilbaketrukket atferd klarte å komme med innspill og bidrag som ble fulgt opp av de andre, og som syntes å bringe leken videre. Kunne det være slik at opplevelsen av å få sine innspill fulgt opp, bidro til at treåringen følte seg trygg nok til å delta i disse samspills-situasjonene? Eller det at bestevennen ofte henvendte seg til ham under leken, til tross for noe manglende synlig entusiasme og respons fra treåringens side?

Her aner jeg en mulighet for de voksne å ta utgangspunkt i. Som voksen deltaker i leken kan man bidra med de riktige innspill og henvendelser som både driver leken videre, og samtidig inkluderer det tilbaketrukne barnet. Ifølge Ytterhus (2002) fordrer sosialt samspill barn imellom at barna blant annet kvalifiserer seg til sine roller i forhold til hverandre ut fra de erfaringer de gjør seg med hverandre. Imidlertid kan mekanismer som manglende gjensidighet i samhandlingen føre til at samhandlingen stopper opp.

For å komme i forkjøpet av at eventuelle lekekamerater heller søker til andre barn som i større grad behersker de nødvendige samspillsferdighetene, kan den voksnes aktive tilstedeværelse og eventuelt deltakelse i leken derfor være et nyttig virkemiddel. Her kan den voksne i tillegg legge opp til å komme med innspill som er med på å synliggjøre det innadvendte barnets sterke sider i forhold til kunnskaper og ferdigheter.

Treåringen hadde som sagt en del kunnskaper omkring et tema som han evnet å nyttiggjøre seg i leken og i dialogen med lekekameratene. Fireåringen derimot virket tilsvarende usikker i forhold til egne bidrag, i hvertfall når det kom flere barn til. I nærvær av andre barn enn lekekameraten reagerte han ofte med å bli taus, passiv eller avvisende, og etter hvert trekke seg unna.

På bakgrunn av dette var det naturlig for meg å trekke en slutning som gikk ut på at tilbaketrekkingen her var et utslag av usikkerhet i forhold til egen mestring i samspillssituasjonen. En usikkerhet jeg tenker meg at også treåringen nok følte i lignende situasjoner, selv om han i større grad evnet å likevel bli i situasjonen, og til og med våget å komme med sine egne innspill. Så hvilke mekanismer kan man tenke seg ligger bak fireåringens atferd i disse samspillssituasjonene?

Kan fireåringen allerede ha rukket å oppleve en større grad av nederlag i sin sosiale samhandling med andre barn? Kan han ha rukket å kjenne på en følelse av å komme til kort når flere deltakere kom til i leken? Og at den tilsynelatende selvhevdende atferden idet han ganske bryskt avviste eventuelle lekekamerater utover den ene faste vennen, egentlig var uttrykk for utrygghet og nedvurdering av egen kompetanse? Disse og lignende spørsmål jeg stilte meg beredte grunn for flere tankekors underveis.

En annen synsvinkel

Min erfaring med barn med mer utagerende og pågående atferd har vist meg at disse barna ikke alltid mestrer turtaking like godt. Å vente på sin tur når det er mange foran i køen, kan være vanskelig hvis det er noe man virkelig vil ha eller vil gjøre! Barna jeg observerte mestret turtakinga tilsynelatende veldig godt. Faktisk så til de grader at de som oftest ble sist i nesten alle situasjonene jeg observerte som var relevante i så hensende. Kan man se det fra en annen synsvinkel; at deres stadige tendens til å komme sist var et uttrykk for at de slett ikke mestret situasjonen?

Å lære turtaking blir ofte brukt som en måte å lære å forholde seg til sosiale regler i lek, samtale, spill og generelt i samhandlingssituasjoner. Min tur – din tur – vent på tur! Mitt inntrykk er at her rettes fokus hovedsaklig mot de barna som helt åpenbart ikke mestrer denne øvelsen; de som tar seg til rette, sniker i køen og bryter seg frem - ofte til ville protester fra de andre barna. Kan man tenke seg at nettopp turtaking kan være vel så viktig å lære for de barna som ikke forsvarer plassen sin i køen, eller turen sin i spill, eller sin tur til å snakke i samtalen? Deres turtakingsvansker er dog vanskeligere å få øye på, enn si karakterisere som et problem for andre enn dem selv.

Uten å trekke sammenligningen for langt, opplever jeg at det er et poeng at barn med utagerende atferd i stor grad ansvarliggjøres i forhold til egen atferd i forbindelse med blant annet turtaking – de må rett og slett lære seg å vente på tur! På samme måte kan det kanskje være en idè at også barn med innadvendt atferd gis mulighet til å ta ansvar for egen atferd her; pass på plassen din i køen! Selvsagt med oppfølging og påpasselig støtte fra voksne. Nettopp betydningen av en voksens anerkjennende væremåte vil jeg komme nærmere inn videre i teksten.

En annen felles indikator på manglende selvhevdelse hos alle tre barna jeg observerte, var at de sjelden henvendte seg verbalt til voksne for å be om hjelp, sitte på fanget, føre en samtale eller lignende. Ingen av barna syntes på noe vis å ha vansker med språket, dog var ikke dette et tema verken i forkant av undersøkelsen eller i løpet av den. En forutsetning for mitt valg av undersøkelsesenheter var at barna ikke skulle være under utredning i forhold til mistanker om forsinket utvikling eller vansker av annet slag.

Imidlertid har nyere undersøkelser vist at skjulte språkvansker kan ligge bak en rekke sosiale vansker hos barn (Roland, Fandrem og Løge 2009). En undersøkelse i forhold til å kunne utelukke dette hos barn som viser innadvendt atferd i barnehagen vil derfor kunne være på sin plass. Når dette er utelukket, kan man tenke seg at arbeidet med å finne svar – eller hjelp til mulig endring kan begynne.

Kan det å henvende seg verbalt til en voksen, eller til andre barn, virke overveldende for barnet? Her kan Berit Baes (1996) tanker om anerkjennelse være av stor betydning, nemlig at anerkjennelse innebærer at omsorgspersonen forsøker å forstå hva barnet opplever. Dette handler om å være observant på det barnet formidler om sine følelser omkring det som blir sagt eller ikke sagt, og her blir barnets metakommunikative signaler som blick, tonefall, stemmeleie og kroppsspråk det sentrale.

Et eksempel fra mine observasjoner her er treåringen som ikke klarte å be om å få sendt pålegget han ønsket ved måltidene. Gjennom blick og ansiktsuttrykk var det tydelig både hva han ville ha, og at han overhodet ikke kom til å be om det høyt og tydelig. Resultatet ble hver gang at han fikk tilsendt pålegget uten at han trengte å si noe.

Pedagogen bekreftet at dette var regelen heller enn unntaket, og uttrykte tvil i forhold til hvordan slike situasjoner kunne løses annerledes – å ”presse” ham til å be verbalt om hjelp var utelukket. De metakommunikative signalene barnet sendte ut var tydelige på at det ikke ville være riktig måte å angripe problemet på, og disse signalene tok pedagogen på alvor.

Bae (1996) poengterer sammenhengen mellom anerkjennende relasjonserfaringer og læring, og viser til at all læring foregår innenfor relasjoner. Kjentegn på relasjoner og samspill i barnehagens praktiske hverdag spiller en sentral rolle i forhold til hva barnet lærer om seg selv og andre. Jeg registrerte at de andre barna sjelden ba treåringen sende pålegg, brød eller lignende, selv om slike forespørsler ellers nærmest haglet rundt bordet. Faktisk var tausheten omkring barnet i måltidssituasjonene nærmest påfallende.

Kan man tenke seg at det er i denne enden man kunne begynne? I stedet for å legge press på treåringen for å få ham til å be om å få tilsendt det han ønsket, heller oppmuntre de andre barna til å be også ham om å sende dem for eksempel leverposteien eller smøret? Ville det kunne bidra til å trekke ham mer med i samhandlingen omkring måltidet, og gradvis kanskje gjøre det mer naturlig for også ham å ytre sine ønsker?

På denne måten ville man kanskje lykkes med å rette fokus mot en oppgave som barnet kunne mestre - å sende brødet - heller enn egenskaper ved barnet selv; det faktum at han ikke mestret å be verbalt om å få tilsendt noe. På denne måten kan man tilrettelegge for en følelse av mestring hos barnet også i denne potensielt vanskelige situasjonen.

Å kunne noe

Sommerschild (1998) viser til en modell for mestrings vilkår som viser kompetanse som et viktig aspekt i forhold til følelsen av egenverd. I denne forbindelsen innebærer begrepet kompetanse det å kunne noe, å få være til nytte og det å få og ta ansvar. Brodin og Hylander (2004) hevder at barn med innadventd atferd kan ha nytte av noen som kan hjelpe dem til å finne interesse og glede, for eksempel ved å få lette oppgaver der sjansen til å mislykkes er små. Å sende pålegg eller brød ved matbordet må kunne sies å være en relativt enkel oppgave, som likevel kan representere en viss utfordring for en tilbaketrukket treåring.

I forhold til nettopp treåringen åpenbarte det seg imidlertid flere muligheter for pedagogen å spille på. Treåringen hadde en del kunnskap om blant annet verktøy, og i samtaler barna imellom der temaet var snekring, bygging eller biler, kunne han hevde seg ved å komme med spennende innspill og ”ekspertise”. Dette barnet var i tillegg i den heldige situasjon at han hadde en bestevenn, som fulgte opp innspillene hans og bidro til å holde leken i gang også når han trakk seg litt unna.

Femåringen hadde mange sterke sider i forhold til kompetanse. Han syntes blant annet å sette stor pris på å utføre oppgaver gitt av voksne. Jeg observerte at det særlig var i situasjoner der fokus ble rettet mot oppgaven han utførte heller enn hans person, at han virket å føle seg trygg. Jeg tenker meg derfor at nettopp fokus mot oppgaven - det som skal gjøres - kan være et nyttig utgangspunkt når man skal vektlegge det innadvendte barnets opplevelse av å kunne noe. Når man vet at barn med innadvendt atferd søker å unngå å være i sentrum for oppmerksomhet, kan man likevel gradvis styrke deres opplevelse av å mestre også slike situasjoner ved å rette fokus mot det barnet skal gjøre heller enn egenskaper ved barnet selv.

Her vil jeg trekke observasjonen jeg gjorde av treåringen som skulle spille tromme i samlingsstunda. Selv om han helt tydelig var ganske motvillig og usikker i forhold til å delta, klarte den voksne å få ham med ved hjelp av en kombinasjon av mildt press, anerkjennende kommunikasjon og fokus mot oppgaven (trommen og lyden av den).

Her greide den voksne å dreie de andre barnas oppmerksomhet fra treåringen til aktiviteten. Etter hvert som treåringen virket mer trygg og fortrolig i situasjonen, ble gleden over tromminga desto tydeligere å lese i ansiktuttrykket og bevegelsene hans.

En problemstilling som ble aktualisert gjennom intervjuene, var i hvilken grad de innadvendte barna skulle ”presses” til å delta i aktiviteter som de i utgangspunktet vegret seg for. Begge pedagogene beskrev i intervjuene bevisste strategier i forhold til å gi barna oppgaver som de visste at det kunne klare, og vektla å være anerkjennende og bekræftende i slike situasjoner. Dette ble også langt på vei bekræftet av mine observasjoner. Likevel var det regelen mer enn unntaket at det innadvendte barnet vegret seg for å delta aktivt i situasjoner der det ble utsatt for oppmerksomhet fra flere andre. Skulle man la barnet slippe, eller skulle man presse det til å delta?

Mitt inntrykk basert på observasjonene og intervjuene, er at dette er en problemstilling som man rett og slett må vurdere fra situasjon til situasjon. En forutsetning uansett må være at den voksne som forsøker å få barnet med virkelig kjenner barnet godt, og i utgangspunktet har opparbeidet seg en solid sosial kapital hos barnet. Med dette mener jeg at den voksne er en person barnet har hatt gode opplevelser i lag med, har tillit til og føler seg helt trygg på.

Jeg tenker meg videre at i situasjoner der man har tilrettelagt for at barnet både kan mestre situasjonen og ha glede og nytte av dette, kan man til en viss grad utøve mildt press for å få barnet med i aktiviteten. Her opplever jeg det som en forutsetning at fokus dreies vekk fra verbal aktivitet – ikke utøve press i den hensikt at barnet skal snakke når det ikke vil!

I intervju gav den ene pedagogen uttrykk for bekymring i forhold til at fireåringen i samlingsstunder ofte unnlot å svare – eller svarte feil – på spørsmål som de positivt visste helt sikkert at han kunne svare på. Resultatet av dette kunne bli at man lot være å trekke fireåringen med i samtalen i samlingsstunden, for å unngå at han fikk en opplevelse av nederlag og tilkortkomning i slike situasjoner.

Selv observerte jeg at dette barnet, som kunne virke tilsynelatende selvhverdende i en rekke andre situasjoner, gav inntrykk av å være usikker og nesten engstelig i samlingsstunden der alle barna deltok, og det virket av og til som om han ”datt ut” imens de voksne pratet omkring dagens tema. Store samlingsstunder var altså ikke en potensiell mestringsfremmende arena for fireåringen. I mindre grupper på tre til fire barn derimot, viste mine observasjoner en helt annen tendens. Her kunne han både snakke på eget initiativ, svare for seg, og til og med nesten ta ledelsen i samtalen.

Med mestringsperspektiv som utgangspunkt, er det naturlig å rette fokus mot det faktum at barnet altså klarte seg bra i små grupper til tross for at det syntes å totalt miste tråden i det som ble sagt i større grupper. Kunne en årsak til at han i store grupper unnlot å svare og/eller svarte feil – med det nederlaget det innebar – at han rett og slett ikke fikk med seg hva som ble snakket om? At de store gruppene gjorde det vanskelig å samle seg om det som ble sagt, imens det i små grupper ble lettere å opprettholde konsentrasjonen og oppmerksomheten? Og at tryggheten i de små gruppene bidro til at han både klarte å ta ordet, og samtidig holde fokus om temaet? En annen mulighet kan være at det forekom flere

anerkjennende tilbakemeldinger fra voksne i de små gruppene, og at det var dette som bidro til større sikkerhet hos barnet.

Nordahl (2008) viser til at mye kan tilrettelegges i klasserommet for å gjøre livet lettere for elever med innadventt atferd, blant annet hevder han at ett virkemiddel kan være å dele elevene opp mindre grupper. Kan dette virkemiddelet være nyttig også i forhold til mindre barn, i barnehagen? På bakgrunn av mine observasjoner av fireåringen mener jeg meg på trygg grunn når jeg hevder at mindre grupper bør vurderes som et tiltak for å øke graden av innadventte barns verbale deltakelse i barnehagen.

Ut fra egen praksis vet jeg at urolige barn ofte får en voksen plassert ved siden av seg i samlingsstunder og andre settinger der større grupper barn er samlet. Dette gjøres både for å sikre roen i gruppa, men like viktig gjøres det for å hjelpe det urolige barnet med å holde fokus mot innholdet i det som sies og gjøres i samlinga.

Barn med innadventt atferd er ofte svært rolige i aktiviteter som krever at de skal sitte i ro og være stille. De viser en stor grad av ytre tilpasning til de krav og forventninger som stilles dem i disse situasjonene. Dermed får de ikke nødvendigvis mye støtte fra voksne her. Barnets indre tilpasning i disse situasjonene, hvordan barnet opplever sine behov, sine interesser og sine muligheter for medvirkning ivaretatt, kan imidlertid stilles spørsmål ved.

Kanskje er det nettopp det innadventte barnet som trenger en voksen ved sida av seg til å hjelpe ham med å holde oppmerksomheten mot det som blir sagt, og kanskje få gjentatt noe av innholdet en ekstra gang i øret.

Barnehagen i møte med de innadvendte barna

Overgangsfaser

Ifølge Størksen (2007) kan barnehagen ha en viktig rolle som forløper for god sosial tilpasning på skolen. Ved at man retter fokus mot mestring av sosial samhandling og etablering av vennskap allerede hos barn i barnehagealder, kan man bidra til å forebygge at samspillsvansker følger barn fra barnehage til skole. Klefbeck og Ogden (2003) har vist at barns sosiale nettverk kan tillegges en nøkkelfunksjon i barns oppvekst, særlig i forhold til overganger, for eksempel overgangen fra barnehage til skole. På hvilken måte kan man her styrke barnets mestring av det sosiale aspektet i overgangsfasen?

For et av barna jeg observerte, var overgangen til skole et stykke frem i tid, men personalet hadde allerede begynt å gjøre seg en del tanker omkring hvordan dette skulle gå. Tiltak som var iverksatt med tanke på en slik fremtidig overgang, var blant annet lek i jevnaldergrupper på tvers av den avdelingsvise inndelingen. Dette opplevdes av pedagogen som særlig viktig for dette barnet som helst trakk seg unna i større grupper, og ikke ville leke sammen med noen han ikke kjente veldig godt.

Jeg hadde ikke anledning til å observere disse jevnaldergruppene, dog fikk jeg informasjon om at de ble arrangert to til tre ganger i måneden. Målet for disse jevnaldergruppene var å legge til rette for at barna kunne etablere vennskap, og å skjerme leken deres på en slik måte at de fikk god tid og rom til å komme i gang med leken, og å opprettholde leken over tid.

Roland, Fandrem og Løge (2009) viser til at mangel på vennskap og å ha noen å leke med, er et problemområde som går igjen både hos barn med innadvendte og utagerende vansker. De omtaler fenomenet som ”jevnalderproblematikk”, og understreker viktigheten av å komme tidlig inn med tiltak.

Jeg opplevde barnehagens tilrettelegging for jevnaldergrupper som et velmenende og gjennomtenkt tiltak rettet mot en slik form for problematikk. Imidlertid stiller jeg spørsmål

ved om to til tre ganger i måneden er hyppig nok? Kunne en hyppigere frekvens, og en mer systematisk planmessighet omkring innholdet i treffene og de voksnes deltakelse bidra til en ytterligere forbedring av tiltaket? Det blir bare spekulasjoner fra min side, all den stund jeg ikke hadde anledning til å delta på disse treffene. Spekulasjonene er imidlertid basert på det inntrykket jeg fikk på bakgrunn av intervjuene.

Et annet av barna jeg observerte sto ovenfor en annen snarlig overgang; nemlig å skulle flytte til ei større avdeling med flere og eldre barn. Denne overgangen ble grundig forberedt fra pedagogens side, med tanke på barnets sosiale mestring.

I samarbeid med foreldrene og pedagogen på den nye avdelinga, ble det lagt tilrette for at barnet fikk komme på gjentatte frokost – og lunsjbesøk på den aktuelle avdelinga. Disse besøkene skulle skje på faste dager, slik at personalet på den nye avdelinga var forberedt og kunne sette av tid til å ta seg spesielt av dette barnet i disse situasjonene. De første gangene var også en voksen fra ”gammel- avdelinga” med på disse besøkene, for å sikre barnets opplevelse av trygghet. Videre ble det tidlig avklart at bestevennen skulle få flytte på samme avdeling, slik at barna kunne besøke ny-avdelinga i lag ved flere anledninger.

På denne måten fikk barnet mulighet til å bli kjent med så vel avdelingas rom og utforming, som personalet og de nye lekekameratene her. Pedagogen på barnets avdeling var bevisst på å informere pedagogen på den nye avdelinga om barnets behov og forutsetninger, slik at mottakelsen og oppfølgingen kunne bli best mulig.

I tillegg til disse tiltakene, ble det arrangert ukentlig klubb for de eldste barna i barnehagen. Dette var initiert som et skoleforberedende tiltak der både det sosiale og det skolefaglige aspektet lå til grunn. Disse gruppene hadde i tillegg felles månedlige treff med alle førskolebarna i bydelen, fordelt ut fra hvilke skoler de skulle begynne på. Også her var det hovedsakelig det sosiale aspektet som først og fremst skulle ivaretas.

Barnehagen som system syntes altså å legge stor vekt på ivaretagelse av enkeltbarnet i overgangsfaser. Slik det ble praktisert her syntes det å komme særlig de barna med innadvendt atferd til gode, selv om dette ikke nødvendigvis var en uttalt hensikt med arbeidet. Imidlertid opplevde jeg at intervju spørsmålene bidro til en større bevissthet og sikkerhet hos

pedagogene omkring det faktum at de faktisk tilrettela mer for de såkalte ”usynlige” barna enn de hadde reflektert over selv.

Vennsapsrelasjoner

Berit Bae (2006) viser til at når barn blir spurt om hvordan de opplever livet i barnehagen, så fremhever de leken og det å ha noen å leke med, å ha venner, som det viktigste for dem. Pedagogene jeg intervjuet gav uttrykk for å være opptatt av vennsapsrelasjoner mellom barna. Den ene pedagogen hadde dette ofte som tema oppe på avdelingsmøter, der barnas relasjoner til hverandre ble drøftet.

Tiltak som var iverksatt i forhold til etablering av vennskap, var blant annet faste ukentlige lekegrupper med ikke flere enn tre til fire barn i hver gruppe. Denne avdelinga syntes også å ha et bevisst forhold til ivaretagelse av vennskap hos barn. Dette ble synliggjort på den måten at det var en gjennomgående holdning blant personalet at venner skulle gis tid og rom til å leke sammen, og gjerne litt skjermet i perioder.

Denne tilretteleggingen profiterte treåringen på, idet han og bestevennen var på samme lekegruppe, slik at hans trygghet i situasjonen i stor grad syntes ivare tatt selv om to andre barn også var med. Bestevennen fungerte som en ressurs på den måten at han virket åpen for de andre barnas innspill. Den voksnes tilstedeværelse i gruppen bidro til at treåringen ikke fikk anledning til å trekke seg tilbake, men heller fikk tildelt roller og oppgaver i leken som var tilpasset hans interesser og ferdigheter. Slik fikk treåringen mulighet til å tre frem og bli synlig også i uformelle lekesituasjoner.

Borgunn Ytterhus (2002) hevder at barn er på kontinuerlig søken etter lekbare venner, men at noen mekanismer kan forårsake brudd på samhandlingen. Slike mekanismer kan for eksempel være at samhandlingen mangler gjensidighet. I forhold til fireåringen, observerte jeg mangel på gjensidighet på den måten at han svært ofte inntok en avvisende holdning overfor barn som inviterte til lek eller samtale.

Ved ett tilfelle observerte jeg to jevnaldrende barn som begge forsøkte å trekke fireåringen med i en lek og samtale omkring noen tangsprell i fjæra. Fireåringen gikk

tilsynelatende langt i å avvise invitasjonene, imens han av og til kastet lange blikk etter bestevennen som hadde forskanset seg med noen steiner lengre bort.

De to barna viste fireåringen hva de hadde funnet, tilbød ham hjelp til lete etter skjell, og med mye latter viste ham et triks med noen tangrester. Fireåringen fulgte ivrig med blikket på det de to barna gjorde, men svarte knapt på spørsmål fra dem, og vendte seg stadig halvveis vekk fra dem. I tillegg kunne det synes som om han unnvek blikk-kontakt med begge barna. Det varte ikke lenge før de to barna sluttet å involvere ham i samtalen, og fortsatte leken og dialogen helt uten å se på ham eller gjøre ytterligere forsøk på å trekke ham med. Etter at kort tid var gått kunne man få inntrykk av at han var "usynlig" for de to andre, selv om det knapt var en halv meter mellom dem.

Slik jeg tolket denne situasjonen, var det den manglende gjensidigheten fra fireåringens side som forårsaket bruddet i det som kunne ligne på samhandling i begynnelsen. Jeg har tidligere i teksten referert til nettopp fireåringens bryske avvisning av andre enn den faste lekekameraten, og stilt spørsmål ved om dette egentlig var et ubevisst uttrykk for manglende tillit til egne lekeferdigheter og egne sosiale evner.

Nordahl (2008) hevder at man ikke bør la barn som sliter med overdreven hemmethet, få være i fred, men tvert imot heller bruke tid på å undersøke hvorfor barna trekker seg unna sosiale aktiviteter og heller går alene. Bye Johansen (2003) har funnet at innadvendt atferd ikke nødvendigvis opptrer som resultat av mangel på jevnalderakseptering, men heller motsatt; at dårlig jevnalderakseptering opptrer som resultat av innadvendt atferd. Her tolker Bye Johansen tilbaketrekkingen slik at barna er bevisst sin egen mangel på sosiale ferdigheter og dermed velger å trekke seg unna sosialt samspill med andre heller enn å ta sjansen på nye opplevelser av å komme til kort.

Bye Johansen (2003) sikter her til elever i skolen, men kan dette være relevant også for yngre barn med innadvendt atferd? At de ubevisst trekker seg unna sosiale situasjoner fordi de har opplevd at deres samspillsferdigheter ikke strekker til? Kan dette ligge til grunn for en eventuell manglende gjensidighet i samhandling?

Ifølge Ingunn Størksen (2007) blir evnen til å danne vennskap bygget på tidligere erfaringer med relasjoner, og hun hevder at dette er avgjørende for barnets sosiale mestring.

I tilfellet med fireåringen, kunne det virke som om han rett og slett ikke visste helt hvordan han skulle forholde seg til de to andre barnas muntre tilnærminger, og kanskje søkte med blikket etter bestevennen for å få hjelp. På hvilken måte kan man tenke seg en måte å hjelpe fireåringen til å etablere vennsksrelasjoner til flere enn bestevennen?

Pedagogen på avdelinga gav uttrykk for at fireåringens lek ofte kunne virke litt fattig og umoden på den måten at det var mye løping, roping og gjentakelser av ord, og kasting av leker. Ifølge pedagogen forekom det lite rollelek eller konstruksjonslek, eller lek som krevde mye dialog, slik det ellers forekom mye av blant de øvrige barna på avdelinga.

Mitt umiddelbare inntrykk er at dette barnet ville profitert på nettopp små grupper, gjerne med bestevennen og kanskje to til, under ledelse av en voksen, for å hjelpe leken i gang og til en viss grad styre den slik at den ikke utartet til kun løping og kasting. Videre ville det være påkrevd aktiv voksendeltakelse og styring for å komme i forkjøpet at fireåringen eventuelt trakk seg ut. I andre settinger hadde fireåringen allerede vist seg å mestre dialog og samhandling i små grupper. Med utgangspunkt i fireåringens mestringspotensialer her, kan dette være naturlig å gripe fatt i også for etablering av vennsksrelasjoner.

For femåringens del, er det vanskelig å peke på umiddelbare løsninger i forhold til etablering av vennskap. Ut fra mine observasjoner fikk han ingen invitasjoner til lek fra andre barn, likevel deltok han i noen få leke-sekvenser. I disse sekvensene var han svært lavmælt og forsiktig i leken – kanskje bidro denne atferden til at de andre barna ikke henvendte seg til ham i større grad. Igjen altså en tilsynelatende form for mangel på gjensidighet i samhandlingen.

Vennsksrelasjoner mellom barn er noe av det viktigste man som pedagog i barnehage kan beskjeftige seg med. Ut fra mine observasjoner og erfaringer, bør ikke dette overlates til barna å finne ut av på egen hånd. Kan mangel på gjensidighet i samhandling, som ifølge Ytterhus (2002) er en mekanisme som bidrar til å bryte en gryende samhandling, også sees som en form for manglende mestring av turtaking i samhandling? Og kan man ta utgangspunkt i mestring av turtaking - din tur, min tur - også i arbeidet med vennsksrelasjoner? Her tenker jeg meg at den pedagogen i lekegruppa aktivt og bevisst styrer leken på en slik måte at alle deltakernes potensialer for å bidra blir ivaretatt. Dette

fordrer at de meste pågående må øve seg på å vente litt på tur, og de tilbakeholdne får trening i å ta sin tur.

Et kritisk spørsmål melder seg naturlig; styring av leken? Hvor blir det da av spontaniteten og gleden i den frie leken? Et betimelig ankepunkt. Men lekegrupper er ikke ment å være en del av den frie leken, tvert imot er bruk av lekegruppe her tenkt som et systematisert pedagogisk virkemiddel for å oppnå et mål. En metode for å nå dette målet vil i dette tilfellet kunne være en aktiv voksenstyring av leken innenfor lekegruppa.

Sosiale spilleregler

For bedre å forstå enkeltbarns atferdsmønster, er det nyttig å observere både det aktuelle barnet, hvordan de andre barna og voksne omkring barnet oppfører seg, og hvilke sosiale spilleregler som gjelder (Klefbeck og Ogden 2003). Barnegruppa på ei avdeling eller en base består av mange ulike personligheter med ulike behov og forutsetninger, støynivået kan til tider være svært høyt, og timeplanen er ofte fullpakket med aktiviteter både ute og inne. I tillegg til dette kommer faste rutiner som måltider, pauseavvikling og møter. Mange barnehager opererer også med faste turdager, gjerne flere turer i uka. Viktig oppi alt dette er å ivareta rom for fri lek. Men hvilke sosiale spilleregler hersker i den frie leken?

Min erfaring er at det lett kan herske de sterkeste rett her, og lovløse tilstander kan fort oppstå – i skjul for de voksnes blikk. Femåringen jeg observerte syntes å oppsøke de delene av avdelinga der de voksne var i nærheten. Likevel observerte jeg flere episoder der han ble ”overkjørt” av så vel jevnaldrende som yngre barn. Dette skjedde på den måten at han ble fratatt leker, og fratatt plassen i lesestunder eller lignende uorganiserte aktiviteter der flere av barna var samlet.

Disse episodene forløp fredelig, uten at konflikt oppsto, og dermed gjerne uten at voksne ble oppmerksomme på det som skjedde selv om de ofte var like i nærheten. Slik jeg opplevde det, var det nærmest en form for akseptert spilleregel blant de yngre barna at i forhold til femåringen kunne man ta seg litt til rette. Hva dette skyldtes, er ikke godt å si. Det syntes som om femåringen selv stilltiende aksepterte og fant seg i at slik skulle det være.

Desto vanskeligere for voksne å oppdage, og ikke minst for andre barn å forstå at dette faktisk ikke er greit.

For fireåringens del var det imidlertid annerledes. Han markerte seg selv og sin rett tydelig i situasjoner der andre barn forsøkte å ta fra ham leker, eller ville trenge seg på i leken. På denne måten mestret han tilsynelatende situasjonen, han ble synlig overfor de andre barna og jeg fikk ikke inntrykk av at andre barn tok seg til rette overfor ham. På den annen side kan man påpeke at i disse tilfellene gikk den selvhevdende atferden for langt idet han bastant og konsekvent avviste alle andre lekekamerater enn bestevennen. Denne atferden igjen var til tider såpass synlig at de voksne på avdelinga var oppmerksomme på det, og ønsket å iverksette tiltak i forhold til hans muligheter til å etablere vennskap til flere enn én.

Et barn som protesterer og skriker opp hvis noen tar lekene fra det, eller skviser det ut fra sofaen, eller presser seg på i leken, vil fort få oppmerksomhet fra både voksne og barn. De andre barna vil skjønne at dette var ikke helt greit, og de voksne blir oppmerksomme på at her skjer det noe. I tilfellet med femåringen skjedde ikke dette.

Etablerte mønster og spilleregler barn imellom kan være vanskelige for pedagoger å få øye på, og dermed vanskelige å endre. Dette kan særlig være et problem i forhold til barn som heller trekker seg unna enn å hevde seg selv og sin rett. I en slik forbindelse er det av stor betydning at man som pedagog skaffer seg innsikt i hvilke sosiale spilleregler som egentlig hersker i barnehagen, og hvordan man systematisk kan påvirke de uskrevene reglene barna imellom.

For å starte et systematisk arbeid i forhold til å påvirke sosiale spilleregler barn imellom kan man blant annet ta utgangspunkt i programmer som er utarbeidet med tanke på dette. Pedagogene jeg intervjuet hadde begge kjennskap til og erfaring med programmet "Du og jeg og vi to" av Kari Lamer (1997). Dette programmet definerer selvhevdelse som et eget område innenfor en beskrivelse av sosiale ferdigheter, i likhet med Ogden (2002) som poengterer at læring av selvhevdelse kan bidra til at barn med tilbaketrukket atferd i større grad mestrer sosiale relasjoner til jevnaldrende.

For barn med innadvendt atferd er det et poeng å mestre de sosiale spillereglene som hersker barna imellom. For pedagoger gjelder det å sørge for at de samme spillereglene virker

positivt både i forhold det sosiale miljøet barna imellom, men også har gode ringvirkninger for det innadvendte barnet.

Samarbeid barnehage – hjem

Klefbeck og Ogden (2003) viser til Bronfenbrenner som tillegger barnets mesosystem en viktig funksjon i barnets oppvekst. Hos barn i barnehagealder kan dette systemet bestå av forbindelser mellom familie og hjem. Med det som bakgrunn er det sannsynlig at graden av kontakt og samarbeid mellom barnehage og hjem har betydning for hvordan barnet opplever barnhagedagen.

Tilhørighet impliserer at det mest avgjørende for et barns utvikling er å komme i gjensidig samspill med andre de første leveårene. Sommerschild (1998) understreker her at selv om det primært er de nærmeste omsorgspersonene, foreldrene, som kan stå for et slikt samspill, så kan nære stabile relasjoner på et senere tidspunkt bøte på tidligere manglende relasjoner. Også Grøholt (1998) viser til at utvikling av god selvfølelse og mestringsevne i mellommenneskelige forhold hos et barn forutsetter at barnet har en trygg tilknytning til andre mennesker, for eksempel foreldre og andre nære omsorgspersoner.

Barnets verden omfatter ikke en isolert arena, men flere arenaer som kan støtte hverandre for å skape best mulig forutsetninger for barnet. Et slikt samarbeid innebærer at man jobber med utgangspunkt i de samme målene i barnehagen og hjemmet, for eksempel i forhold til sosiale ferdigheter. For at et godt samarbeid kan etableres er det viktig at det skapes god kommunikasjon mellom barnehage og hjem. Her kan man tenke seg kommunikasjon både på formell og uformell basis.

På formell basis har man foreldremøter og foreldresamtaler. I foreldremøter inngår generell informasjon fra pedagoger og øvrig personale vedrørende saker som angår hele barnhagen, eller hele avdelinga. Her har foreldrene mulighet til å komme sammen og drøfte saker som vil være av betydning for deres barn. På foreldresamtaler er det som regel bare foreldrene og pedagogen som deltar, og her er det mulig å diskutere saker som angår enkeltbarnet.

Barnehagen er i en særstilling i forhold til den tette uformelle kontakten som råder mellom foreldre og personale. De daglige hente – og bringesituasjonene muliggjør daglige samtaler og oppsummeringer om hvordan barnets dag har vært, og hvordan barnet generelt har det i barnehagen.

Slik har pedagogen mulighet til på et tidlig tidspunkt å ta opp momenter som kan utvikle seg til å bli problematiske, og likedan har foreldre gode muligheter til å luften sine eventuelle bekymringer omkring barnets atferd. Foreldre er som regel de som kjenner barnet sitt best, og kan bistå pedagogen med informasjon og synspunkter. Samtidig vil en slik daglig kommunikasjon synliggjøre for barnet at foreldrene og personalet samarbeider og har en god tone.

Viktigheten av et godt samarbeid ble også understreket i intervju med pedagogene. Dette ble også synliggjort i vektleggingen av å ha foreldrene med på laget i forbindelse med barnets overgang til ny avdeling. Imidlertid var ikke barnets innadvendte atferd et uttalt tema innenfor dette samarbeidet, og jeg stiller spørsmål ved om innadvendt atferd generelt kanskje er et lite omtalt tema i forhold til foreldre?

Personlig observerte jeg at to av barnas atferd endret seg betraktelig når foreldrene var i nærheten. Barna kunne da slå seg vrang, krangle og tøyne foreldrene grenser ganske langt. Flaten (2006) poengterer at barnets manglende selvhevdelse ute ofte må kompenseres med utagering innenfor de trygge rammene hjemme. For meg kunne det synes som om bare det å ha foreldrene i trygg nærhet var nok til at barnet turde å slippe følelsene løs, de trengte ikke å vente helt til de kom hjem. Man kan tenke seg at disse foreldrenes opplevelse av sine barn vil være litt annerledes enn det barnehagen eventuelt rapporterer om. Kanskje at de til og med vil uttrykke lettelse over at barnet i det minste oppfører seg stille og rolig ”ute blant folk”, ettersom det viser en helt annen side hjemme.

Olafsen (2006) viser til at barnets mulighet til å oppleve mestring og utvikle selvtillit i større grad innfris når omsorgspersoner og andre nære voksne blir kjent med og respekterer barnets temperamentstype og atferdsstil. Foreldrenes opplevelse av barnets atferd og temperament er minst like sann som den opplevelsen man som pedagoger har av barnet i barnehagen. Et viktig poeng vil derfor være å få foreldrene på banen i forhold til denne formen for atferd.

Kan barnets utagering i trygge rammer sees på som barnets mestring av sin situasjon? Som Christie (2004) har påpekt, har barnet ulike mestringsstrategier utfra hvilke situasjoner det er oppe i. Noen ganger kan mestringen nettopp ligge i å ventilere følelser!

Min erfaring, og disse to observasjonene bekreftet i så måte dette, er at foreldre gjerne reagerer med forlegenhet og kanskje til og med frustrasjon når barnet utagerer i hentesituasjonen. Som pedagoger kan man også reagere med å bli forlegen, eller forskrekket stilt overfor dette scenariet, og man vil kanskje helst trekke seg unna og overlate foreldrene og barnet litt mer til seg selv.

Kan man her tenke seg en annen løsning, ut fra en tankegang om at dette er et uttrykk for et potensiale for mestring hos barnet? Kan man, med utgangspunkt i en anerkjennende væremåte bekrefte barnets utagering, til og med gi det rett til å utagere? Her vil et poeng være å få foreldrene med på dette, slik at de også anerkjenner barnets rett til å endelig slippe følelsene løs, etter en lang dag med såkalt "eksemplarisk" atferd.

Pedagogens mestring

Pedagogens rolle

Finn Magnussen (1998) stiller spørsmål ved hvem det egentlig er som skal mestre? Et relevant spørsmål i denne sammenheng. Burde ikke et fokus på barnas mestringspotensialer fordre et fokus på pedagogens mestring?

Som pedagog er en av de viktigste og mest utfordrende oppgavene det å sette viktige tema på dagsorden, både på egen avdeling eller base, og i barnehagen som helhet. Dette krever engasjement, faglig oppdatering, og evne til å ha overblikk i en hektisk arbeidssituasjon. En pedagog i barnehage er ansvarlig for avdelingens eller basens pedagogiske innhold, han eller hun har ofte pedagogisk ansvar for opptil 18 barn over tre år, og ansvar for samarbeidet med barnas foreldre. I tillegg har pedagogen ofte leder – og veiledningsansvar for både assistenter, fagarbeidere og eventuelt støttepedagoger eller spesialpedagoger.

Som nevnt tidligere består barnegruppa av mange ulike barn med ulike behov, og av erfaring vet jeg at mange av barna gjerne kan være veldig aktive, og veldig høylidte. Likevel opptrer innadvendt atferd blant barn nesten like hyppig som utagerende atferd, selv om man ofte kan man få inntrykk av det motsatte, og at fokus lettere rettes mot utagerende atferd. Barn som synes og høres godt er naturlig nok lettere å få øye på.

Tidligere i teksten, i kapittelet om valg av design og metode, stilte jeg spørsmål ved hvorvidt det er en form for bakenforliggende oppfatning blant pedagoger at det er viktigere å fokusere på barn som utagerer? Pedagogene jeg intervjuet var imidlertid begge opptatt av å se også de barna som ikke krevde mest oppmerksomhet, og de gav inntrykk av å være bevisste i forhold til hvilke tiltak som kunne iverettes i forhold til disse barna. Dette ble synliggjort både gjennom tiltak som var iverksatt og som omfattet hele barnehagen, og mer spesifikke tiltak innenfor avdelingene.

Barn som sliter med innadvendthet må ikke få være i fred. Tvert imot bør man som pedagog undersøke hvordan barna har det, og iverksette tiltak. Mine funn viste at barnas

innadvendte atferd hadde vekket bekymring hos pedagogene, og at tiltak var iverksatt som følge av det. I tillegg var det igangsatt en rekke generelle pedagogiske opplegg rettet mot hele barnegruppa som viste seg å særlig komme de innadvendte barna til gode. Begge pedagogene gav imidlertid uttrykk for at det kunne være vanskelig å vite akkurat hva som var riktig å gjøre til enhver tid.

En av pedagogene beskrev barnet som et pliktoppfyllende barn som fulgte reglene og gjorde som det fikk beskjed om. Dette barnet kunne vente så lenge på sin tur at det alltid kom sist, det sa ikke fra hvis det frøs eller ville ha mer mat, og det kunne i det hele tatt være vanskelig å se barnets behov. Barnet hadde med andre ord tilpasset seg de rollekrav som gikk ut på å følge regler: vente på tur, og å høre etter de voksne; såkalt ytre tilpasning.

Her stilte imidlertid pedagogene selv spørsmål ved barnets indre tilpasning, ved å undre seg over hvordan dette barnet egentlig hadde det, og hvordan han opplevde sin virkelighet i barnehagen. Som en konsekvens av dette vektla pedagogen å gjentatte ganger drøfte dette barnets forutsetninger og behov på møter, for i større grad å ivareta nettopp disse. Dette barnet var tre år gammelt, og med så små barn kan det være vanskelig å vite hvordan de egentlig opplever sin situasjon, eller hvorvidt de selv reflekterer omkring hvorledes deres behov blir møtt. Pedagogens engasjement uttrykte en bevissthet omkring sin egen rolle her.

Juul og Jensen (2003) hevder at det beste man kan gjøre for å fremme et barns selvfølelse er å respektere barnets forsøk på å definere seg selv, og slik ivareta barnets integritet. Berit Bae (1996) påpeker pedagogens rolle i forhold til å ivareta barnets opplevelse av mestring, og det å være observant på barnets metakommunikative signaler i ulike situasjoner blir derfor en viktig del av rollen som pedagog.

Væremåtene Bae (1996) her skildrer handler om forståelse og innlevelse, om bekreftelse og åpenhet, og om selvrefleksjon. De voksne kan bruke sin definisjonsmakt positivt på en måte som fremmer barnets selvrespekt, noe som forutsetter aktiv lytting fra den voksne; både til det barnet faktisk verbalt formidler, men like viktig er å være observant på det barnet formidler om sine følelser omkring det som blir sagt. Disse følelsene, som barnet gjennom signaliserer metakommunikativt, er det viktig at pedagogen bekrefter både verbalt og non-verbalt. Slik gir pedagogen barnet rett til sin egen opplevelse.

I forhold til kompetanse – det å kunne noe, utmerket barna jeg observerte seg på ulike områder. Der treåringen hadde både kunnskaper og ferdigheter innenfor et populært leketema og kunne hevde seg ut fra det, var det oppgaver gitt fra voksne som gjorde at femåringen kunne tre frem. Fireåringen, som hevdet seg bra i små grupper, og i tegne- og maleaktiviteter, var synlig usikker i større samlings situasjoner.

I den grad han ble presset til å delta aktivt, for eksempel når det var hans tur til å ta navneopprop eller lignende, observerte jeg at pedagogen la lista ganske lavt, og hjalp ham mye ved å hviske til ham hvis han ikke husket navn på de andre barna, ved å snakke mildt og forsiktig til ham, ved å opprettholde god blikk-kontakt med ham og ved å bekrefte ham med smil eller nikk hvis han ble usikker og stoppet opp. På denne måten gav pedagogen fireåringen oppgaver som var tilpasset ham, og han fikk hjelp til å mestre oppgavene.

Denne væremåten bekrefter det Lund (2004) synliggjør som en viktig form for positiv respons. Pedagogen brakte selv denne formen for væremåte på bane i intervjuet, og understreket at de på avdelinga ønsket å ivareta barnets opplevelse av mestring var i slike situasjoner. Ifølge pedagogen la de til rette for dette ved å gi barnet oppgaver som de visste at han kunne klare, og ved å legge vekt på å være anerkjennende og bekræftende i sin væremåte overfor barnet.

Å bli sett og bekræftet bidrar ifølge Lund (2004) til å gi barnet en grunnleggende følelse av å bli tatt på alvor. Denne responsen på egne handlinger lagres hos barnet og tas med i videre samspill med andre. Derfor er positiv respons fra voksne i form av vennlige smil, aktiv blikk-kontakt og en lyttende holdning med på å øke barnets initiativ til samspill med andre.

Det ene barnet jeg observerte, femåringen, fikk ytterst få henvendelser eller invitasjoner til lek fra andre barn. Dette barnet søkte mye til de voksne, og personalet gav inntrykk av å ha en gjennomtenkt holdning i forhold til å ivareta dette barnets behov for nærkontakt og bekræftelse. Grøholt (1998) viser til at utvikling av god selvfølelse og mestringsevne i mellommenneskelige forhold hos et barn forutsetter at barnet har en trygg tilknytning til andre mennesker, for eksempel foreldre og andre nære omsorgspersoner. Barnehagebarn er i stor grad avhengige av de voksne i barnehagen, og en trygg tilknytning til disse omsorgspersonene kan derfor tillegges stor betydning.

I forhold til femåringen syntes tilknytningen til de voksne på avdelinga å være både trygg og nær. Dette opplevde jeg som et godt utgangspunkt for pedagogen i arbeidet med å hjelpe barnet med å tre tydeligere frem for andre. For fireåringens del syntes tilknytningen til personalet mer usikker, slik jeg observerte den. Til tross for de voksnes anerkjennende væremåte, og vektlegging av positiv respons i strukturerte aktiviteter, opplevde jeg flere ganger barnet som usikker og engstelig i nærheten av de voksne. Dette barnet syntes også å bli hemmet i sin utfoldelse av min tilstedeværelse ved et par anledninger.

Hva dette skyldtes, gav verken observasjoner eller intervju svar på, og det var heller ikke et tema i undersøkelsen. Imidlertid er det naturlig å tenke seg at pedagogens rolle i forhold til dette barnet blant annet bør være å ta tak i denne usikkerheten. Om ikke for å få svar på hva den nødvendigvis skyldes, så for å arbeide for å trygge barnet ytterligere i dets samhandling med voksne.

Sterns teori om selvutvikling er i store trekk basert på måten omsorgspersonen møter barnet på (Stern 2006). Lund (2004) tolker Stern dit hen at affektiv inntoning med tanke på styrking av barnets selvfølelse, dreier seg om at omsorgspersonen gir barnet en bekreftelse på egne følelser. Dette krever oppmerksomme og tilstedeværende omsorgspersoner.

Slik jeg observerte fremsto de voksne som oppmerksomme og tilstedeværende overfor fireåringen, men kanskje særlig i organiserte aktiviteter som samlingsstunder og lignende. Slike situasjoner utgjør ikke mye av den tida barnet er i barnehagen. I frilek eller mer ustrukturerte og frivillige aktiviteter, syntes det som om fireåringen trakk seg unna de voksnes oppmerksomhet. Jeg observerte at de voksne sjelden aktivt oppsøkte barnet i frie aktiviteter.

Lund (2004) viser til at barn som ikke opplever at dets glede eller initiativ blir sett eller besvart, kan få et uklart forhold til egne følelser og deres betydning. Barn med innadvendt atferd synliggjør gjerne glede og initiativ bare i de situasjoner der de føler seg trygge eller der de opplever å mestre situasjonen; i lag med bestevennen, i små grupper, eller kanskje alene i lag med en voksen som de føler seg trygge på.

Som pedagog kan man identifisere seg en del med rollen som planlegger, veileder og faglig ansvarlig i forhold til tema-arbeid og fagområder. Men rollen som pedagog innebærer også å ha tid til å være tilstede for barna, og ivareta deres initiativ også i frie aktiviteter som

frilek og utetid. Kanskje er det her arbeidet med å trygge barnet i hans samhandling med voksne kunne ta utgangspunkt? Ved at pedagogen i større grad aktivt oppsøker den frie leken, eller de ustrukturerte aktivitetene som barnet synes å velge fordi han mestrer dem, for å være tilstedeværende for barnet? Og ved å bruke den bekreftende væremåten også her, med smil og blick anerkjenne barnets glede og initiativ i leken eller aktiviteten?

Pedagogens mulighet

Sommerschild (1998) hevder at det er vanskelig for et barn å bygge sin selvfølelse bare på egne krefter og at følelsen av egenverd i stor grad næres av de sosiale tilbakemeldingene barnet får. Et barns selvtilit kan bygges ved utvikling av ferdigheter og tilbakemeldinger på disse, men hvilke muligheter har man som pedagog til bidra til å bygge et barns selvfølelse?

Spedbarnsforskeren Daniel Stern (2006) ser barnets tidlige utvikling som en modell for en modning som foregår gjennom hele livet. Hver ny utviklingsperiode er en innledning til en utvikling som er underveis og som pågår gjennom hele livet. Stern ser selvutvikling som et livslangt prosjekt, og han viser til at utviklingslinjene kan opptre parallelt. Opplevelsen av et kjerne-selv handler ifølge Stern (2006) om å oppleve seg selv som agent i eget liv; en som påvirker og får ting til å skje. Stern understreker betydningen av tidlig mestring av sosial interaksjon, og eksemplifiserer her den sosiale interaksjonen mellom omsorgspersonen og barnet.

Mine observasjoner og intervjuer gav meg et klart bilde av pedagoger som la an på anerkjennende væremåter. Særlig èn observasjon fra ei samlingsstund der temaet var musikk, synliggjorde blant annet hvordan pedagogens stemmebruk og ansiktsuttrykk bidro til å trygge barnet i situasjonen. Her var pedagogen bevisst på å lytte til barnet og bekrefte det barnet forsøkte å uttrykke.

Det jeg opplevde som viktig her, var at barnet i utgangspunktet vegret seg for å delta i en aktivitet, og viste både med kroppsspråk og blick at han ikke ville. Det ville vært rimelig i denne situasjonen å la ham slippe, med begrunnelse i en aksept av hans eget ønske. Kanskje særlig kunne dette forsvares som en følge av min tilstedeværelse som observatør i situasjonen?

Imidlertid benyttet pedagogen muligheten til å velge en annen tilnærming. Ved å bekrefte barnets ønske om å få slippe og samtidig tilby ham hjelp til å klare oppgaven, videre å anerkjenne måten barnet utførte oppgaven på, og samtidig dreie de andre barnas fokus mot selve aktiviteten og ikke mot barnet, så ble dette en god opplevelse for barnet, i sentrum av alles oppmerksomhet.

Her kom pedagogens muligheter til å styrke barnets selvfølelse ved sin væremåte, tydelig frem, både gjennom kjennskapen til barnet, og gjennom kunnskapen om hvordan situasjonen kunne håndteres, og hvorfor den burde håndteres slik. Andre som ikke kjente barnet like godt, meg selv iberegnet, ville antakelig heller valgt å la barnet slippe oppgaven.

Et slikt valg ville nok umiddelbart ført til lettelse hos barnet, men det ville fratatt ham muligheten til å mestre situasjonen. En pedagogs muligheter i forhold til barn med innadvendt atferd vil derfor handle mye om slike avveininger, basert godt kjennskap til enkeltbarnet, og en sikkerhet i forhold til hvordan ulike problemstillinger skal håndteres.

Juul og Jensen (2003) hevder at det beste man kan gjøre for å fremme et barns selvfølelse er å respektere barnets forsøk på å definere seg selv, og slik sørge for at barnets integritet blir ivaretatt. Lund (2004) nevner anerkjennende kommunikasjon som et virkemiddel for å styrke selvfølelsen hos barn, og viser til at relasjoner som preges av anerkjennelse blant annet ivaretar barnets behov for integritet.

Å ivareta barns integritet kan sees i sammenheng med barnets mulighet til medvirkning. Barnehaagelovens paragraf tre handler om barns rett til medvirkning, og barnehagebarns rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Berit Bae (2006) inkluderer barns rett til støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i sosiale sammenhenger i dette begrepet.

At barns mulighet til medvirkning på denne måten er nedfelt i en lov, innebærer etter min mening ikke bare en mulighet for barnet. Det gir også en unik mulighet for pedagogen på den måten at det gir pedagogen et mandat til å sette anerkjennende relasjoner og ivaretagelse av barns integritet på dagsorden.

Avslutning

Avsluttende betraktninger

Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling?

Mine undersøkelser har vist meg med all tydelighet det som Olafsen (2006) har understreket, nemlig at barn med innadvendt atferd er en sammensatt gruppe barn, med store individuelle forskjeller.

Et fellestrekk hos barn med innadvendt atferd er at de tar lite initiativ til lek eller dialog, de unngår gjerne å snakke i større grupper, og de kan kvie seg for å be om hjelp fra voksne eller andre barn. Dette medfører at de kan gå glipp av viktig sosial læring i forhold til å delta i samspills-situasjoner. På bakgrunn av mine funn opplever jeg at barnehagen som sosial arena har svært gode muligheter til å oppdage potensialer for mestring av sosial samhandling hos barn med innadvendt atferd.

I den grad jeg forut for undersøkelsen hadde en idé om at den største utfordringen i så måte var et generelt manglende fokus på denne problematikken hos pedagoger og øvrig personale, er dette i stor grad blitt avkreftet. Mine funn tyder på en stor grad av interesse hos pedagogene i møtet med problematikk omkring innadvendt atferd. Bekymring var blitt tatt til følge, temaet var ofte oppe til diskusjon, og tiltak var iverksatt allerede før min henvendelse. Heller synes utfordringen å ligge i å finne de riktige formene for tiltak. Her gav pedagogene uttrykk for usikkerhet i forhold til hvordan de skulle håndtere de ulike utfordringene, dog virket det som om de hadde en klar opplevelse av at gode intensjoner og idéer var lettere gjennomførbare i den grad de var systematisert og knyttet opp til daglige rutiner.

Et funn jeg ut fra min undersøkelse fester stor lit til, er den positive effekten av å i det minste ha en bestevenn – en fast lekekamerat. Betydningen av i det minste å ha en fast lekekamerat fremtrer som et mestringsmessig viktig moment i arbeid med barn som har innadvendt atferd. Etablering av vennsksapsrelasjoner bør derfor være et utgangspunkt i

opplegg rundt innadvendte barn. Undersøkelsen viser en klar tendens til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling i små grupper.

Her kommer bruk av lekegrupper inn som en nyttig metode, også for de som allerede har en fast lekevenn. En systematisk bruk av faste lekegrupper på omtrent tre til fire barn, der det aktuelle barnet har bestevennen i lag med seg, kan etter min oppfatning bidra til å styrke barnets evne og mulighet til å utvide sin vennekrets. At lekegruppen ledes av en engasjert voksen, kan bidra til at barnet ikke gis muligheten til å avvise de andre, men heller får hjelp til å inkludere flere i sin nærmeste krets.

Videre kan den voksnes tilstedeværelse innebære en styring av leken i forhold til rolletaking. Mine observasjoner viste at barna tydelig satte pris på å innta roller i lek, til tross for at de i utgangspunktet vegret seg for denne typen oppgaver. Her kan man rette fokus både mot samarbeid og medvirkning, idet barna kan gis mulighet til sammen å bli enige om hva som skal lekes i lekegruppen. Lekegruppen kan utvides til ikke bare å handle om lek, men også gjøre oppgaver i lag, og å føre samtaler. Et viktig poeng her er fokus mot det som skal gjøres – innholdet i oppgaven eller leken – heller enn mot barnet. På denne måten får barnet mulighet til å mestre en oppgave eller en lekerolle uten å måtte utholde for stort fokus mot sin egen person.

I det hele tatt kan man tenke seg at en mer systematisk bruk av små grupper, være seg i lek, samlingsstunder eller andre aktiviteter, kan bidra til at særlig barn med innadvendt atferd i større grad opplever seg selv som mestrende i sosiale situasjoner. Nordahl (2008) viser til at mye kan tilrettelegges i klassen for å gjøre livet litt lettere for elever med innadvendt atferd, blant annet hevder han at ett virkemiddel kan være å dele elevene opp i mindre grupper. Dette virkemiddelet tenker jeg at man med fordel kan benytte også i forhold til barn med innadvendt atferd i barnehagen.

Forut for et opplegg i forhold til å ivareta barn med innadvendt atferd, viser min undersøkelse at en gjennomtenkt holdning blant personalet er et viktig verktøy. Begge pedagogene hadde en bevisst holdning i forhold til de aktuelle barnas vansker, og de hadde iverksatt tiltak rettet mot dette. Særlig den ene pedagogen vektla å drøfte dette med sine medarbeidere, der både barnets egenskaper innenfor sosial kompetanse i tillegg til personalets væremåter ble diskutert. Et hjelpemiddel som fremtrer som nyttig i en slik forbindelse, er en

systematisk kartlegging av relasjoner i barnegruppa; hvem som leker i lag med hvem, og hvilke barn som kanskje ikke har fast tilknytning til noen.

Et moment som jeg på bakgrunn av mine funn opplever som særlig viktig, er å vurdere om særlig tilbakeholdne og tause barn trenger støtte fra voksne i samlingsstunder og andre sosialt krevende situasjoner, på lik linje med den støtten urolige og utagerende barn svært ofte får. At urolige og utagerende barn strever med å få med seg innhold og beskjeder er allment kjent hos pedagoger, og tiltak iverksettes ofte i forhold til dette.

Innadvendte barns ytre tilpasning til sosialt krevende situasjoner kan kamuflere eventuelle vansker i forhold til oppmerksomhet og konsentrasjon. Dette synes ikke å gis samme oppmerksomhet som utagerende barns vansker, og de innadvendte barnas behov for å mestre sosialt krevende situasjoner legges ikke merke til i samme grad. Dette innebærer en utfordring man som pedagog bør ta på alvor.

Kritiske bemerkninger

I den grad jeg forventet at det lave antall undersøkelsenheter kunne virke negativt på mengden data jeg fikk samlet inn, ble dette ikke bekreftet. Barna jeg observerte var såpass ulike både i forhold til hvordan deres innadvendthet artet seg, og i deres mestringspotensialer i sosial samhandling, at jeg opplevde at så vel observasjonene som intervjuene gav meg rikelig med relevant data. Likevel kan man tenke seg at flere enheter ville vist en tydeligere tendens, og dermed bidratt til å styrke undersøkelsens reliabilitet.

Jeg valgte å bruke observasjonene også fra den barnehagen der pedagogen avsto fra intervju. Dette medførte at jeg ikke fikk mulighet til å triangulere og dermed få bekreftet mine funn herfra. Et intervju med den tredje pedagogen ville beriket og styrket undersøkelsen. Særlig på bakgrunn av at de to pedagogene som ble intervjuet kom fra samme barnehage, kunne et intervju med en pedagog fra en annen barnehage gitt et nyansert og utvidet perspektiv. Observasjonene av femåringen bidro med interessante data som ikke kunne nyttiggjøres i den grad jeg hadde ønsket på grunn av at jeg ikke fikk anledning til å drøfte disse funnene med pedagogen.

Hvorvidt det var riktig å bruke observasjonene herfra som grunnlag for å trekke slutninger omkring det aktuelle barnets mestingspotensialer, kan derfor stilles spørsmål ved. Jeg opplever likevel mine funn herfra som relevante og nyttige, og jeg mener ikke at det manglende intervjuet skader undersøkelsens reliabilitet i større grad.

I etterkant av undersøkelsen og analysen, ser jeg at jeg i større grad kunne vektlagt å observere også personalets samspillsferdigheter, til tross for at det var barns mestingspotensialer som skulle undersøkes. Flere av observasjonene mine viste at de voksnes væremåte overfor barnet bidro til at barnets mestingspotensialer i de ulike situasjonene fikk tre frem. Et direkte fokus rettet mot pedagogenes engasjement og bevissthet omkring temaet innadvendt atferd kunne lagt grunn for en enda dypere utforskning av hvordan dette ble ivare tatt i hverdagen.

Utfordringer for videre forskning

Barn med innadvendt atferd henvises i mindre grad til eksterne hjelpeinstanser som ppt eller bup, enn barn med utagerende atferd. Personlig opplever jeg å henvide tre-fire barn med utagerende atferd hvert år til eksterne hjelpeinstanser, aldri barn med innadvendt atferd.

Selv om mine funn viser at pedagoger både er oppmerksomme på problematikken og villige til å iverksette tiltak, er det en klar tendens til usikkerhet hos pedagogene i forhold til hvordan problematikken bør håndteres.

Ved utagerende atferd eksisterer det ofte en uskrevet handlingsplan blant pedagoger i forhold til å mestre barnets atferd. Et slik handlingsplan inneholder som regel en rekke tiltak i forhold til barnet som iverksettes på ulike nivå; i barnehagens daglige liv, i forhold til samarbeidet med barnets foreldre, og eventuelt i forhold til hjelpeinstanser. Mine funn antyder ikke tendens til handlingsplan blant pedagogene i forhold til innadvendt atferd, selv om både kunnskapen og de gode intensjonene tydelig var tilstede.

For å utvikle en slik form for handlingsplan, kunne en undersøkelse direkte rettet mot de momenter som synes å virke – som skissert i avslutningen - være et nyttig utgangspunkt for videre forskning.

Referanser

- Aune, Tore. 2006. Sosial angstlidelse blant elever på ungdomstrinnet. *Spesialpedagogikk 08/06*.
- Bae, Berit. 1996. Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, Berit. 2006. Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I Temahefte om barns medvirkning. Kunnskapsdepartementet 2006. Oslo.
- Brodin, Marianne og Hylander, Ingrid. 2004. *Selv-følelse – å forstå seg selv og andre*. N.W. Damm & Søn.
- Christie, Helen Johnsen. 2004. Mestringsperspektivet – noen kritiske refleksjoner. I Livsmot, barn i Norge i 2004. Årsrapport om barn og unges psykiske helse, red. Befring, Edvard m.fl. Møklegaard Trykeri AS.
http://www.vfb.no/xp/pub/mx/filer/barn_i_norge_2004_innmat.pdf
- Eide, Brit Johanne, og Winger, Nina. 2006. Dilemmaer ved barns medvirkning. I Temahefte om barns medvirkning. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Fangen, Katrine. 2004. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Feilberg, Julie og Mjaavatn, Per Egil. 2000. De stille jentene med spesielle behov, får de den hjelpen de trenger? *Bedre skole. 01/00*.
- Flaten, Kirsten. 2006. Sjenanse. Barn og unge med sosial angst. *Spesialpedagogikk 08/06*.
- Folkman, Marie Louise. 1999. *Utagerende og innadvendte barn*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Formo, Jarl. 2007. Sats på førskolealderen – grunnlaget for vekst og læring. *Spesialpedagogikk 03/07*.
- Fuglseth, Kåre. 2006. Vitskapsteori og hermeneutikk. I *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, red. Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Gjærum, Bente, Grøholt, Berit og Sommerschild, Hilchen. 1998. Forord. I *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*, red. Gjærum, Grøholt og Sommerschild. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøholt, Bente. 1998. Ungdomstiden og mestringsperspektivet. I *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*, red. Gjærum, Grøholt og Sommerschild. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helmen Borge, Annc Inger. 2003. *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Iversen, Lena Godnes, Lønberg, Lise Marit og Oskal, Solveig Kristine. 2006. De usynlige elevene – teori og bakgrunn. *Spesialpedagogikk 08/06*.
- Johansen, Kristel Bye. 2003. Elever med innadvendt – og elever med aggressiv adferd. Det sosiale aspektet ved skolesituasjonen. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk. 01/03*.
- Johnsen, Gisle. 2006. Intervjuet – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, red. Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Juul, Jesper og Jensen, Helle. 2003. *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Karevold, Evalill. 2008. Doktoravhandling om sjenerte barn og risiko for utvikling av angst og depresjon.
<http://www.forskning.no/artikler/2008/mai/183077>
- Klefbeck, Johan & Ogden, Terje. 2003. *Nettverk og økologi*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kleven, Thor Arnfinn. 2002. Innledning. I *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, red. Kleven, Thor Arnfinn. Oslo: Unipub Forlag.
- Kleven, Thor Arnfinn. 2002. Hvordan er begrepene operasjonalisert? –Spørsmålet om begrepsvaliditet. I *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, red. Kleven, Thor Arnfinn. Oslo: Unipub Forlag.
- Kvale, Steinar. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lamer, Kari. 1997. *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Lamer, Kari. 2009. <http://www.lamer.no/>
- Lund, Ingrid. 2004. *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Lund, Ingrid. 2006. Opplevelsen av å ikke høre til. *Spesialpedagogikk 08/06*.
- Lundberg, Lene. 2006. En sjanse for sjenerte. *Spesialpedagogikk 08/06*.
- Magnussen, Finn. 1998. Atferdsforstyrrelser og mestring – hvem skal mestre hva? I *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*, red. Gjærum, Grøholt og Sommerschild. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Hans M. 2008. Forskningsprosjekter om unge med sosial fobi.
<http://www.aftenposten.no/fakta/innsikt/article2623977.ece>
<http://www.ntnu.no/portal/page/portal/ntnuno/tre-spalter>

- Næss, Nils Gjermund. 2006. Observasjon. I *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, red. Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Ogden, Terje. 2002. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olafsen, Kåre S. 2006. Temperament og forståelse av atferdsmessig individualitet. *Spesialpedagogikk 08/06*.
- Oskal, Solveig Kristine. 2006. Tiltak for innagerende elever. *Spesialpedagogikk 08/06*.
- Repstad, Pål. 2007. *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Risberg, Toril. 2006. Prosjektplanlegging. I *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, red. Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Roland, Pål, Fandrem, Hildegunn, Størksen, Ingunn og Løge, Inger Kristine. 2007. Erfaringer fra ”De utfordrende barna”. *Spesialpedagogikk 04/07*.
- Roland, Pål, Fandrem, Hildegunn og Løge, Inger Kristine. 2009. Psykososiale vansker hos barn – hva forteller casebeskrivelsene i prosjektet *De utfordrende barna*. *Spesialpedagogikk 08/09*
- Skogen, Kjell. 2006. Case-forskning. I *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, red. Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Sommerschild, Hilchen. 1998. Mestring som styrende begrep. I *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*, red. Gjørum, Grøholt og Sommerschild. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, Daniel. 2006. *The interpersonal world of the infant*. Great Britain, Biddles ltd.
- Størksen, Ingunn. 2007. Barnet i barnehagen - relasjoners betydning for tidlig utvikling. I *Barna våre - i går, i dag, i morgen*, red. Henne, Elisabeth, m.fl. 2007. Oslo: Frelsesarmeen.
- Thagaard, Tove. 2002. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Vedeler, Liv. 2000. *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ytterhus, Borgunn. 2002. *Sosialt samvær mellom barn. Inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Zimbardo, Philip G. 1977. *Shyness. What it is. What to do about it*. Da Capo Press.

SKJEMA FOR OBSERVASJON OG INTERVJUGUIDE

Hvordan kan barn til tross for innadvendt atferd likevel mestre sosial samhandling? En mobilisering av barnets egne ressurser. Et fokus på barnet og dets initiativ i barnehagesituasjoner der det gis rom for sosialt samspill.

Selvhevdelse og samarbeid, nettverk og tilhørighet, og kompetanse:

Dimensjonen selvhevdelse og samarbeid (SS)

- å hjelpe andre
- å dele med andre
- å ta kontakt eller initiativ i barnegruppa (verbalt eller non-verbalt)
- å ta kontakt eller initiativ i forhold til faste venner (verbalt eller non-verbalt)
- å ta kontakt eller initiativ i forhold til voksne (verbalt eller non-verbalt)
- å delta i samtaler, i store og små grupper
- å hevde sin rett (holde på plassen sin om man er først i køen, holde på leketøyet selv om andre krever det)

Forutsetningen nettverk og tilhørighet (NT)

- å ha faste ”ved-siden-av” venner/bekjenskaper (innebærer at om de ikke leker i lag, så leker de ved siden av hverandre)
- å bli møtt av andre barn i garderoben når de kommer
- å bli møtt av voksne i garderoben når de kommer
- å bli kommunisert til (verbalt eller non-verbalt) av andre barn der det er naturlig
- å bli kommunisert til (verbalt eller non-verbalt) av voksne der det er naturlig
- å bli inkludert i navnesanger, navneopprop, dramatiseringer, sangleker, felles beskjeder.

Forutsetningene om å kunne noe, være til nytte og få og ta ansvar/ kompetanse (K)

- å få anerkjennende tilbakemeldinger fra voksne
- å få oppgaver tilpasset sine forutsetninger, og hjelp til å klare dem

Tema til intervju:

Selvhevdelse, tilhørighet og kompetanse hos barn som er litt tilbakeholdne og innadvendte.

Hvordan kan barn til tross for innadvendt atferd likevel mestre sosial samhandling?

Barn som er litt tilbakeholdne, kan ofte ha litt vansker i forhold til blant annet selvhevdelse: For eksempel ved å delta i lek og samtaler, å ta initiativ i forhold til venner (få bestemme litt i leken), og å hevde sin rett (holde på sin plass i køen, holde på leketøyet selv om andre krever det osv)

Videre viser undersøkelser at det å føle tilhørighet (til hele barnegruppa/avdelinga, eller til noen få faste venner) og det å føle at man er til nytte, at man ”kan” noe, eller får ta ansvar i forhold til noe, bidrar til at barnet i større grad føler at det mestrer noe.

Jeg vil gjerne få høre litt om hvordan du opplever *NN* sin rolle på avdelinga i forhold til dette, og hvordan dere jobber generelt i forhold til sosialt samspill på avdelinga.

INTERVJUGUIDE FOR SEMISTRUKTURERT INTERVJU

| Forskningsspørsmål | Intervjuspørsmål /grunnlag for samtale |
|--|---|
| <p>Hvordan oppleves dimensjonen "Selvhevdelse" av personalet?</p> <p>SS</p> | <p>Opplever du at <i>NN</i> hevder seg i forhold til andre barn – og på hvilken måte?</p> |
| <p>Hvordan anerkjennes det innadvendte barnets behov for tilhørighet?</p> <p>NT</p> | <p>Hvordan opplever du <i>NNs</i> rolle i barnegruppa?</p> |
| <p>Hvordan jobber personalet i forhold til etablering av nettverk og vennskap barna imellom?</p> <p>NT</p> | <p>Hvordan tror du <i>NN</i> opplever sin rolle?</p> <p>Hvordan tilrettelegger dere for å gi rom for etablering av vennskap barna imellom?</p> |
| <p>På hvilken måte anerkjennes barnets behov for å mestre noe (kompetanse)?</p> <p>K</p> | <p>Opplever du <i>NN</i> som synlig? Hva kan han / liker han/ osv?</p> <p>Hvilke oppgaver liker <i>NN</i> å gjøre?</p> <p>Er det noe han mestrer særlig godt?</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Hvilke oppgaver er det han ikke mestrer?</p> <p>Hvordan forholder dere dere ifht det han ikke mestrer så godt?</p> |
|--|---|

Har pedagogen erfaring med arbeid i forhold til programmer som retter seg mot utvikling av sosial kompetanse hos barnehagebarn? I så fall, hvilke program?

SKJEMA FOR OBSERVASJON OG FELTNOTATER

Dag nr: Observasjon nr: Setting:

(SS) Barnet henvender seg positivt til andre barn

(SS) Barnet bekrefter andre barn verbalt/non

(SS) Barnet deltar i felles aktiviteter/samtaler/lek på eget initiativ

(SS) Barnet setter egne grenser

(NT) Barnet tas med i felles aktiviteter/samtaler/lek av andre barn

(NT) Andre barn henvender seg positivt til barnet

(NT) Andre barn bekrefter barnet verbalt/non

(NT og K) Barnet tas med i felles aktiviteter/samtaler/lek av voksne

(NT og K) Den voksne henvender seg positivt til barnet

(NT og K) Den voksne bekrefter barnet verbalt /non

(K) Barnet får oppgaver av voksne

(K) Barnet får hjelp av voksne ved behov til å klare oppgaven

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelte øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stormes, Lars-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdannelse.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: *- "Alene..nei!" Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) *"Mellom barken og veden". Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Uprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: ”...men nå er det inni hodet mitt...” *En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgcovich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*