

Innagerende atferd og sosial kompetanse i barnehagen

En kvalitativ undersøkelse av barnehagelærere

Cecilie Grav Karlsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Innagerende atferd og sosial kompetanse i barnehagen

En kvalitativ undersøkelse av barnehagelæreres opplevelse av å arbeide med sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd.

© Cecilie Grav Karlsen

2016

Innagerende atferd og sosial kompetanse i barnehagen

Forfatter: Cecilie Grav Karlsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er innagerende atferd og sosial kompetanse.

Oppgavens tittel er: Innagerende atferd og sosial kompetanse i barnehagen. En kvalitativ undersøkelse av barnehagelærere.

Formålet med undersøkelsen er å belyse hva slags rolle barnehagelærere har i utviklingen av sosial kompetanse hos barn med innagerende atferd. Fokuset i studien er hvordan barnehagelærerne arbeider med å fremme sosial kompetanse hos disse barna.

Oppgavens problemstilling er:

Hvordan arbeider barnehagelærere for å styrke sosial kompetanse hos barn med innagerende atferd?

For å besvare problemstillingen er det brukt en kvalitativ forskningsmetode, med en fenomenologisk tilnærming. Jeg var interessert i å få innsikt i hvordan barnehagelærere arbeider med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd, og deres opplevelser rundt et slikt arbeid. Det ble benyttet et semistrukturert intervju som metode for å samle inn datamaterialet. Ved bruk av en slik metode, fikk jeg muligheten til å sette meg inn i barnehagelærernes opplevelser og perspektiv av fenomenet. Utvalget består av fire barnehagelærere som alle jobber i barnehage. Datamaterialet ble fortolket, kodet og analysert i en fenomenologisk tilnærming. Resultatene blir presentert i ulike temaer. Deretter blir resultatene av oppgavens funn drøftet i lys av studiens teoretiske bakgrunn.

Resultatene viser at alle informantene har en nyansert og kompleks forståelse av begrepene innagerende atferd og sosial kompetanse. Alle informantene har et eller flere barn som viser innagerende atferd i deres barnegruppe. Funnene viser at barnehagelærerne arbeider kontinuerlig med sosial kompetanse i barnehagehverdagen. Det ble i intervjuene beskrevet flere ulike arbeidsmåter for å fremme sosial kompetanse hos barn i barnehagen. Samtidig var det tre tilnærminger som gikk igjen hos alle informantene. Disse tilnærmingene er; *voksenrollen og anerkjennende væremåte, lek og faglig kompetanse*. Informantene beskrev den anerkjennende voksen som barnehagens viktigste forutsetning for å lære barn som viser innagerende atferd sosial kompetanse. Videre ble lek nevnt som en av barnehagens viktigste arena for barns læring og utvikling, og informantene var svært opptatt av at alle barn burde

være med i leken. Samtidig kom det frem at informantene opplevde mangel på faglig kompetanse, og ønsker større fokus på innagerende atferd i barnehagelærerutdanningen og i barnehagen generelt.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært svært spennende og lærerikt, men samtidig krevende og utfordrende.

Jeg vil benytte anledningen til å takke min veileder, Stine Solberg, for veiledning og oppmuntring gjennom hele oppgaven.

Jeg vil også takke alle fire barnehagelærerne som stilte som informanter. Dere gjorde det mulig for meg å gjennomføre undersøkelsen, så tusen takk!

Takk til venner, kjære og familie som har støttet og oppmuntret meg gjennom prosessen. En spesiell takk til mamma som har lest korrektur og hjulpet meg underveis i oppgaven, tusen takk!

Til slutt vil jeg takke Karen Hernes Lien, Ellen Nordal og Marte Kvesetmoen for oppmuntrende ord, gode råd, faglige innspill og støtte gjennom arbeidsprosessen.

Oslo 2016

Cecilie Grav Karlsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og avgrensning	2
1.3	Tidligere forskning	3
1.4	Oppgavens disposisjon	4
2	Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn.....	5
2.1	Atferdsproblemer generelt.....	5
2.2	Innagerende atferd	6
2.2.1	Kjennetegn ved innagerende atferd.....	8
2.3	Sosial kompetanse	10
2.3.1	Definisjoner og tidligere forskning	11
2.3.2	Sosiale ferdigheter.....	13
2.3.3	Sosial kompetanse og innagerende atferd	17
2.4	Barnehagen	18
2.4.1	Innagerende atferd i barnehagen	19
2.4.2	Sosial kompetanse i barnehagen	20
2.4.3	Anerkjennelsesteori.....	22
2.4.4	Omsorg, lek og læring.....	23
2.4.5	Samarbeidsparter.....	25
3	Metode.....	30
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	30
3.1.1	Fenomenologisk perspektiv.....	30
3.1.2	Forskerens rolle og førforståelse	31
3.2	Kvalitativ metode	33
3.2.1	Semistrukturert intervju.....	33
3.3	Datainnsamling.....	34
3.3.1	Utvalg og informanter	34
3.3.2	Intervjuguide	35
3.3.3	Prøveintervjuet	36
3.3.4	Gjennomføring av intervjuene	37
3.4	Databehandling og analyse.....	38

3.4.1	Transkribering	38
3.4.2	Dataanalyse og tolkning	39
3.5	Vurdering av studiens kvalitet	40
3.5.1	Reliabilitet	40
3.5.2	Validitet	41
3.6	Etiske hensyn	43
4	Presentasjon og drøfting av resultater	45
4.1	Informantenes forståelse av innagerende atferd	45
4.2	Utfordringer i møte med det innagerende barnet	49
4.2.1	Samarbeid	51
4.3	Informantenes forståelse av sosial kompetanse	53
4.3.1	Informantenes arbeid med utvikling av sosial kompetanse	55
4.3.2	Manglende sosial kompetanse	58
4.4	Informantenes arbeid med sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd 60	
4.4.1	Voksenrollen og anerkjennelse	60
4.4.2	Lek	63
4.4.3	Faglig kompetanse	67
5	Avslutning	69
5.1	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	69
5.2	Metodiske begrensninger	72
5.3	Studiens relevans og veien videre	73
	Litteraturliste	74
	Vedlegg 1: Intervjuguide	80
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter	83
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	85
	Vedlegg 4: Endring fra NSD	87

1 Innledning

I dette kapitlet vil bakgrunnen for valg av tema bli beskrevet. Det vil bli gitt en presentasjon av undersøkelsens problemstilling og tidligere forskning på feltet vil bli presentert. Til slutt blir det gitt en gjennomgang av oppgavens disposisjon.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Barnehagen er i dag en institusjon som blir sett på som en av velferdsstatens viktigste inkluderingsarenaer (Hogsnes, 2010). Da barnehageloven i 2005 ble revidert, medførte dette til blant annet en ny bestemmelse som ble gjort gjeldende fra 1. Januar 2006. Bestemmelsen (§ 3) omhandler barns rett til medvirkning, og sier noe om barns rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagehverdagen og dens aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2005). I henhold til denne bestemmelsen skal barn uansett bakgrunn, alder, atferd eller utviklingsnivå sikres mulighet til en aktiv deltakelse av barnehagens virksomhet, samt bli sett og hørt som den de er.

I barnehagehverdagen møter en barn med ulik bakgrunn, samt ulike forutsetninger. Barnehagen skal møte alle barn med respekt og anerkjennelse for den de er, uansett bakgrunn, atferd eller forutsetning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Atferdsvansker er et velkjent begrep i de fleste barnehager, samtidig kan det virke som om flere barnehagelærere mangler kunnskap om innagerende atferdsvansker, og dets betydning. Lund (2012) og Ogden (2015) understreker begge at både utagerende og innagerende atferdsvansker hos barn i førskolealder kan utvikle seg til alvorlige atferdsvansker. Det er derfor viktig at barnehagelærere vet at innagerende atferdsvansker kan ha like stor betydning for barnets utvikling, som utagerende atferdsvansker. Barn med innagerende atferdsvansker kan ofte bli sett på som de «stille, snille, flinke» barna som ikke gjør noe av seg, samt bli oversett i en hektisk barnehagehverdag. Det kan være behagelig for personalet med de stille barna som ikke gjør noe ut av seg, og fordi de ikke krever noe kan det bli svært utfordrende å gi dem den støtte og oppmerksomhet som de har rett på (Lund, 2012). I barnehageloven (§ 1 formål, 3.ledd) er det skrevet at en skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. For å kunne møte barn med tillit og respekt må alle barn bli sett og anerkjent for den de er (kunnskapsdepartementet, 2011), det vil si at selv i en hektisk barnehagehverdag har barn med innagerende atferdsvansker krav på å bli møtt på deres premisser.

Barn med innagerende atferd trekker seg ofte bort fra jevnaldrende, og er derfor i risiko for å gå glipp av læringsrike relasjoner og samspill. Dette kan bidra til å øke sjansen for at barnet mister viktige deler av den sosiale utviklingen (Drugli, 2013). Sosial kompetanse handler om å lykkes i samspill med andre (Lamer, 1997; Ogden, 2015). Gode relasjoner og vennskap til jevnaldrende er grunnleggende for barns utvikling av sosial kompetanse. Barn som mangler sosial kompetanse opplever ofte at det er vanskelig å bli akseptert av jevnaldrende, samt vedlikeholde menneskelige relasjoner (Gresham & Elliot 1990). Mangelfull sosial kompetanse kan altså øke sjansen for utvikling av atferdsvansker. Boivin, Hymel og Bukowski (1995) og Drugli (2013) hevder at lav sosial kompetanse og atferdsvansker forekommer sammen, og det er derfor en sammenheng mellom disse to.

Barnehagen er en viktig arena for utvikling av emosjonell og sosial kompetanse. Barn lærer og utvikler seg gjennom samspill med andre barn og voksne, handlinger og opplevelser. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) er det presisert at barnehagen skal fokusere på å fremme sosial kompetanse hos enkeltbarnet og barnegruppen. Videre understrekes det at de voksnes rolle, samt anerkjennende væremåte er grunnleggende for utvikling av barns sosiale kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I barnehagehverdagen møter en ofte på barn som virker innesluttet og viser innagerende atferd. Barnehagen har en viktig rolle for å forebygge emosjonelle og sosiale vansker, og de voksnes kunnskap om innagerende atferd og sosial kompetanse kan være avgjørende for dette arbeidet. Dette er et tema som jeg syntes er svært interessant og ikke minst viktig. På bakgrunn av dette er tema for denne masteroppgaven innagerende atferd og sosial kompetanse.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Formålet med denne undersøkelsen er å belyse hva slags rolle barnehagelærere har i utviklingen av sosial kompetanse hos barn med innagerende atferd. Jeg ønsker å se på barnehagelærernes beskrivelser av hvordan de arbeider med dette temaet. På bakgrunn av dette blir problemstilling;

Hvordan arbeider barnehagelærere for å styrke sosial kompetanse hos barn med innagerende atferd?

Det finnes ulike teorier og perspektiver for å forstå innagerende atferd. Studien vil ta utgangspunkt i Ingrid Lunds (2004; 2012) forståelse av begrepet innagerende atferd. Videre vil oppgaven bygge på Kari Lamers (1997) og Terje Ogdens, (2001; 2009; 2015) beskrivelse av sosial kompetanse. Deres definisjoner beskriver sosial kompetanse som «å lykkes i samspill med andre» (Lamer, 1997; Ogden, 2001; 2009; 2015). Studien tar deretter for seg Gresham & Elliots (1990) ferdighetsdimensjoner. Videre vil studien bygge på barnehagens hovedområder og samfunnsmandat.

1.3 Tidligere forskning

Når det gjelder forskning på områdene rundt atferdsproblematikk, er det helt klart mest forskning på utagerende atferd. Et googlesøk på utagerende atferd hos barn gir 17 500 treff, mens et søk på innagerende atferd hos barn gir 4030 treff (29.02.2016). Her kan man se en skjev fordeling av forskningen som er gjort på områdene rundt atferd. Nasjonalt finnes det svært lite forskning på innagerende atferd, og Ingrid Lund kan sies å være en inspirasjonskilde på dette området. I boken «Hun sitter jo bare der» (2004) tar hun utgangspunkt i egen masteroppgave hvor hun setter lys på forståelsen av innagerende atferd hos barn og unge, mens boken «Det stille atferdsproblemet» (2012) bygger på hennes doktorgradsavhandling, som retter søkelys mot innagerende atferd i barnehage og skolen. Ingrid Lund og hennes studier gir derfor et teoretisk rammeverk til min studie.

Internasjonalt finnes det langt mer forskning på feltet. Her brukes det begreper som *shyness*, *social anxiety*, og *social withdrawal* for innagerende atferd. Det meste av den internasjonale forskning er knyttet opp mot barn i skolealder. Både Rubin og Coplan, har flere artikler hvor de knytter innagerende atferdsvansker opp mot skolesystemet (Rubin, Coplan og Bowker, 2009). Det kan da bli problematisk å relatere deres forskning til denne studien ettersom jeg ønsker å undersøke innagerende atferdsvansker hos barn i barnehagen. Rotenberg, Eisenberg, Cumming, Smith, Singh og Terlicher (2010) forsket på sjenanse hos barn i barnehagealder i sin studie *The contribution of adults' nonverbal cues and children's shyness to the development of rapport between adults and preschool children*, hvor de konkluderer med at de voksnes tilstedeværelse og kroppsspråk påvirker barns sjenanse.

Selv om det er lite forskning på innagerende atferd hos barn i barnehager hevder Nordahl, Sørлие, Manger og Tveit (2005) at omfanget av barn som viser innagerende atferd og barn som

viser utagerende atferd er relativt likt. Videre blir det påpekt at de ulike atferdsvanskene, på lik linje, ikke får tilstrekkelig utbytte av sine læringsforutsetninger. Utagerende atferd er svært synlig og kan være fysisk til skade for en selv og andre, dette kan være en grunn til at den får mest oppmerksomhet og at det finnes mest forskning på dette feltet. Boivin, Hymel og Bukowski, (1995) hevder at det er en sammenheng mellom barn som viser innagerende atferd og mangel på sosial kompetanse.

Det har blitt foretatt en rekke forskning på sosial kompetanse hos barn og unge. Et googlesøk på sosial kompetanse hos barn gir 168 000 treff (29.02.2016). Nasjonalt er det hovedsakelig Kari Lamer og Terje Ogden som regjerer dette feltet. Begge definerer sosialkompetanse som «å lykkes i samspill med andre» (Lamer, 1997; Ogden, 2015). Internasjonalt finns det flere teorier og forskning på begrepet sosial kompetanse. Disse teoriene vil bli presentert i teoridelens kapittel om sosial kompetanse.

1.4 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. Kapittel en består av innledning, hvor problemstillingen blir presentert og lagt frem. Kapitel to omhandler undersøkelsen teoretiske- og forskningsmessige bakgrunn. Her vil det fremstilles en fordypning i begreper knyttet til innagerende atferd, sosial kompetanse og barnehagen. I det tredje kapittelet blir det redegjort for studiens vitenskapelige forankring, samt hvilken metodisk tilnærming som er blitt brukt i undersøkelsen. Det fjerde kapittelet presenterer undersøkelsens resultat. Her vil informantenes beskrivelser bli presentert, drøftes og tolkes i lys av oppgavens teoretiske ramme. Kapittel fem består av en oppsummering av studiens viktigste funn. Her vil det presenteres en avslutning i tråd med oppgavens problemstilling.

2 Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn

I dette kapittelet blir det redegjort for teori og forskning som er relevant for oppgavens tema. Her vil begreper som atferdsproblemer, innagerende atferd og sosial kompetanse bli beskrevet. Kapittelet tar også for seg barnehagebegrepet, hvor det blir beskrevet hvordan barnehagen arbeider generelt, med sosial kompetanse og med barn som viser innagerende atferd.

2.1 Atferdsproblemer generelt

Alle barn vil til tider vise negativ atferd. Det er helt normalt at barn i ulike situasjoner og perioder utøver problematisk atferd, da dette er en naturlig del av barns utvikling- og læringsprosess (Nordahl et al., 2005). Det finnes ingen universell akseptert definisjon for begrepet atferdsproblemer. Noen definisjoner bygger på mangler hos individet, mens andre legger fokuset på miljøet (Nordahl et al., 2005). Det finnes også definisjoner som bygger på at atferdsproblemer oppstår i gjensidig påvirkning i samspillet mellom individ og miljø (Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009; Lund 2004). Atferdsproblemer er et avansert og sammensatt begrep. Det finnes flere ulike typer av atferdsproblemer. Eksempler på dette kan være utagerende atferd eller innagerende atferd.

Utagerende atferd kjennetegnes ved at barnet fort krangler med andre, er aggressiv, blir verbalt utagerende og blir fort sint, mens innagerende atferd kjennetegnes ved at barnet ofte er stille, sjenert, nervøst og tilbaketrukkent (Nordahl et al., 2005; Lund, 2004; 2012; Ogden, 2009; 2015). Barn med atferdsproblemer er en svært heterogen gruppe, slik at en teori om begrepet ikke vil passe til alle med atferdsproblemer (Ogden, 2009). Lund (2012) gir en definisjon av atferdsproblemer som lyder slik;

Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvising, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk (Lund, 2012, s.22).

Definisjonen peker på at barnets atferdsvansker oppstår i møte med miljøet og samfunnets forventninger. Det vil si at atferdsvanskene ligger ikke i barnet, men dannes når barnet møter forventninger og krav som det ikke klarer å nå (Lund, 2012). Videre sier den at atferden blir en utfordring for barnet når den påvirker deres læring og trygghet, og at den blir en utfordring for omgivelsene når atferden bryter med forventet atferd. Definisjonen viser til at atferdsvansker omhandler både eksternalisert og internalisert atferd, altså både utagerende og innagerende atferd.

Som sagt innledningsvis er atferdsvansker et velkjent begrep i de fleste barnehager. Likevel finnes det langt mindre forskning på innagerende atferdsvansker, enn på utagerende atferdsvansker. Coplan, Bullock, Archbell og Bosacki (2015) sin forskning hevder at barnehagelærere ser på utagerende atferd som mer alvorlig enn innagerende atferd. Barnehagelærerne i denne studien befinner seg oftere i tilbaketrukkethet, og syntes at aggresjon og utagerende atferd er mer forstyrrende, men enklere å håndtere. Videre viser studien at barnehagelærerne ser på innagerende atferdsvansker som alvorlig, men da med tanke på fremtidige konsekvenser og ikke nåværende konsekvenser (Coplan et al., 2015). Lund (2012) og Ogden (2015) understreker begge at både utagerende og innagerende atferdsvansker hos barn i førskolealder kan utvikle seg til alvorlige atferdsvansker. Det er derfor viktig at barnehagelærere vet at innagerende atferdsvansker kan ha like stor betydning for barnets utvikling, som utagerende atferdsvansker.

2.2 Innagerende atferd

Atferdsvansker er et velkjent begrep hos de fleste, og en relaterer ofte dette med utagerende atferd (Lund, 2012). Dette betyr ikke at innagerende atferd er mindre problematisk. Lund (2012) og Ogden (2015) understreker begge at både utagerende og innagerende atferdsvansker hos barn kan utvikle seg til alvorlige vansker, ved at det kan påvirke deres utvikling negativt. Ogden (2009) hevder at samtidig som innagerende atferdsvansker er problematisk for miljøet, er det like problematisk for barnet det gjelder. Lund (2012) og Ogden (2009) hevder videre at innagerende atferd er nesten like vanlig som utagerende atferd.

Lund (2012) definerer innagerende atferd slik:

Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være: sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet (Lund, 2012, s.27).

Definisjonen peker på opplevelsen barnet selv har av den innagerende atferdsvansken, samtidig som den også viser til hvordan den kan oppfattes utenfra. Miljøet og kulturen vi lever i er med på å bestemme hvordan vi bedømmer atferd (Ogden, 2015). Av definisjonen ser man dermed at uttrykk som kommuniseres kan føre til reaksjoner fra omgivelsene som ikke står i samsvar med de opplevelsene barnet har på innsiden. Atferden kan påvirke barnets samspill med andre på den måten at det kan bli problematisk for omgivelsene. Samtidig vil atferden være vanskelig for barnet selv, ved at han eller hun kan streve med samspillsituasjoner og danne relasjoner til andre jevnaldrende.

I faglitteraturen møter en på ulike begreper som beskriver og forklarer innagerende atferd. Lund (2004) hevder at barn med innagerende atferd er en sammensatt gruppe med individer med ulike behov, tanker og opplevelser knyttet til den negative atferden. Det vil si at disse barnas atferd fremkommer i stor variasjon, og slik at en ikke kan sette disse barna i en ensartet gruppe. Det finnes flere teorier og beskrivelser av barn som viser innagerende atferd. Sørli & Nordahl (1998) beskriver dem som ulykkelige, passive, engstelige, ensomme og relasjonsskadde. Videre hevder de at den innagerende atferd kan føre til dårlig selvtillit, angst, depresjon og usikkerhet.

På 1970-tallet startet en omfattende forskning på atferdsproblemer. Et resultat av denne forskningen viser at innagerende atferd er nesten like vanlig som utagerende atferd (Sørli & Nordahl, 1998). Blant barn er kjønnsforskjellene små, mens blant ungdommene forekommer innagerende atferd oftere hos jenter enn hos gutter (Lund, 2004, Sørli & Nordahl, 1998).

For å ta denne typen atferdsproblematikk på alvor er det viktig å vite noe om konsekvensene atferden kan gi. Barnehagen må vite noe om konsekvensene av barnets innagerende atferd, for å kunne arbeide med disse barna på en best mulig måte. Konsekvensene kan være forsinkelse i sosialiseringprosessen (Flaten, 2013), svekket evne til å skape sosiale samspill og relasjoner, svekket evne til læring, tristhet og depresjon (Lund, 2012). Barn som ikke klarer å møte de sosiale kravene fra omgivelsene, vil ofte gå glipp av viktige læringserfaringer, fordi de ofte trekker seg bort fra sosiale samspill med jevnaldrende (Ogden, 2015). I barnehagen skjer mesteparten av læringen gjennom lek og samspill med andre jevnaldrende og voksne, derfor er det svært viktig at barnet kan sosialiseres med andre (Lamer, 1997). Videre kan

innagerende atferd påvirke barnets selvbilde og selvhevdelse, som kan føre til at barnet ikke vil gjøre en innsats for å skaffe positive erfaringer med andre jevnaldrende.

Barnehagepersonalet må derfor ta innagerende atferd på alvor på lik linje med utagerende atferd. Det innebærer at barnehagepersonalet ser barnets forutsetninger og utfordringer, samt setter i gang tiltak for å gi barnet trygghet, støtte og veiledning gjennom barnehagehverdagen. Dette krever at barnehagepersonalet har kunnskap og kompetanse om innagerende atferd.

Det finnes ulike forklaringer på årsaker til at atferdsproblemer oppstår (Ogden, 2001). Noen fagpersoner hevder at atferden er medfødt, hvor forklaringen er at mennesker er sårbare fra fødselen av, noe som vil påvirke våre handlinger og atferd. Av denne forklaringen påvirker barnets atferd av prosesser i nervesystemet og hjernen (Rubin et al., 2009). En annen forklaring på årsak til atferd hos barn er miljø. Ulike fagpersoner hevder at miljømessige og sosiale forhold kan skape atferdsproblemer (Lund, 2012; Ogden, 2001). Når det gjelder innagerende atferd kan det for eksempel dreie seg om at oppdragsformer kan utvikle atferden. I arenaer som barnehage eller skole kan atferden forverres, ved at barnet ofte blir oversett i en hektisk hverdag (Lund, 2014). Det er ikke sagt at den ene forklaringsmodellen er mer riktig enn den andre. Innagerende atferd kan oppstå av begge modellene, der de kan bli påvirket av hverandre (Ogden, 2001). I denne oppgaven vil det ikke tas stilling til hvordan innagerende atferd oppstår, men det vil likevel være relevant å se ulike forklaringer på årsaker til atferdsproblemer for å kunne arbeide videre med barn som viser innagerende atferd. Det å for eksempel se innagerende atferd som et problem som oppstår i samspillet mellom individ og miljø, kan blant annet belyse betydningen av barnehagepersonalets rolle i arbeidet med slike barn. Derfor kan det være viktig for barnehagelærere å ha kunnskap om ulike forklaringer på årsaker til at atferdsproblemer oppstår.

2.2.1 Kjennetegn ved innagerende atferd

Innagerende atferd kan ofte kjennetegnes ved nervøsitet og hemmet atferd. Barn med innagerende atferdsvansker kan ha personlighetsvansker, vise nevrotiske trekk og angst, kan bekymre seg overdrevent i nye situasjoner og kan vise unngåelsesatferd. Lund (2004) bruker begrepet innagerende atferd for denne gruppen barn. I dette avsnittet vil det redegjøres for kjennetegn ved innagerende atferd. Det er slettes ikke sikkert at alle barn med innagerende atferdsvansker viser til alle kjennetegn. Pedagoger som arbeider med barn som viser

innagerende atferd bør være oppmerksomme på ulike kjennetegn og symptomer som kan oppstå, fordi dette kan være faresignal for barns utvikling av negativ atferd.

Sjenanse

Det er en naturlig del av barns oppvekst å være engstelig for ulike situasjoner gjennom livet. Små barn kan ofte vise engstelighet til høye lyder, overgangssituasjoner og nye mennesker (Willetts & Creswell, 2010). Dette er en del av det å vokse opp og bli kjent med seg selv. Sjenanse handler om tilbakeholdenhet i ulike nye og kjente situasjoner. Det kan sees på som naturlig tilbakeholdenhet, eller som et problem som kan utvikles til isolasjon og ensomhet (Lund, 2012). Sjenanse kan også forbindes med sosial angst, depresjon, sosial fobi og personlighetsforstyrrelser (Henderson & Zimbardo, 2010), samt påvirke barnets relasjoner med andre (Lund, 2012). Vi finner ofte sjenerte barn utenfor det sosiale miljøet de ferdes i. Det vil si at sjenerte barn leker oftere alene enn barn som ikke er sjenerte. For noen vil dette være en naturlig del av deres oppvekst, mens hos andre kan dette utvikles til alvorlige atferdsproblemer. Willetts & Creswell (2010) hevder at sjenanse kan bli sett på som en positiv egenskap, ettersom barnet ofte oppfører seg pent utenfor hjemmet. Videre understreker de at selv om sjenansen kan være en positiv egenskap, så kan den også bli en hindring for barnet. For at sjenansen ikke skal utvikles til alvorlige innagerende atferdsproblemer vil det være essensielt at de voksne rundt barnet har kunnskaper om sjenanse og utfallet det kan ha.

Sosial tilbaketrukkethet

Et vanlig tegn på innagerende atferd er sosial tilbaketrukkethet. Det handler om at barn unngår aktivt å kontakte jevnaldrende (Lund, 2012). Sosial tilbaketrukkethet er i mange tilfeller normalt hos barn i ulike situasjoner. Det er når tilbaketrukketheten varer over tid dette kan bli alvorlig og kan føre til psykiske helseproblemer (Merell, 2008). Lund (2004) beskriver tilbaketrukkethet som en atferd som fysisk og emosjonelt trekker mennesker tilbake og gir avstand til andre. Sørli & Nordahl (1998) hevder at sosial tilbaketrukkethet er en beskrivelse av innagerende atferd, mens Kauffmann (2001) hevder at innagerende atferd kan beskrives etter passiv eller aktiv tilbaketrukkethet i ulike sosiale situasjoner.

Angst

Det er naturlig at alle mennesker har opplevd eller opplever angst i enkelte situasjoner. Angst kan beskrives med psykiske symptomer som engstelig, redd, nervøs, bekymret, eller fysiske

symptomer som hjertebank, svetting eller varme/kulde- følelse (Willets & Creswell, 2010). I situasjoner hvor det er naturlig at mennesker opplever angst, vil det beskytte oss mot eventuelle farer. Men om angsten viser seg i situasjoner der det ikke er noen tegn til farer, kan en si at en har sykkelig angst (Helsedirektoratet, 2014). Merell (2008) regner angstlidelser som en av de vanligste vanskene innenfor innagerende atferd.

Depresjon

Depresjon regnes som det mest gjenkjennbare problemet innenfor innagerende vansker (Merell, 2008). Symptomer på depresjon kan være nedsatt humør, sterk tristhet, redusert interesse for aktiviteter eller sosiale samspill, søvnevansker, mangel på energi, følelse av verdiløshet eller sterk skyldfølelse (Merell, 2008). Barn som er deprimerte skjuler ofte sine følelser, derfor kan det være vanskelig for de voksne å oppdage barnets depresjon. I barndommen er det vanlig å gå gjennom konflikter og surmuling. Det er når depresjonen vedvarer den kan utvikles til en alvorlig lidelse (Helsebiblioteket, 2014).

Psykosomatiske plager

Psykosomatiske vansker knyttes ofte til fysiske plager som ubehag eller lidelser som ikke kan knyttes til en medisinsk årsak. Merell (2008) hevder at disse plagene kan forårsakes av følelsesmessig ubehag, og at det handler mer om psykiske plager enn de fysiske plagene som utarter seg. Det vil si at plager som er forårsaket av angst eller depresjon kan utløse kroppslige reaksjoner som for eksempel hyppige magesmerter, hodepine og muskelsmerter (Merell, 2008). Barn med psykosomatiske plager kan ofte fortelle at de føler seg svimle, slappe eller kjenner nummenhet. Dette kan ha en sammenheng med det innagerende barnets mangel på trygghet.

2.3 Sosial kompetanse

I dette delkapittelet vil det redegjøres for ulike definisjoner, forståelser og teorier av begrepet sosial kompetanse, ettersom dette er et sentralt begrep i studien. Sosial kompetanse er et innholdsrikt begrep som dekker ulike områder. Begrepet er en del av barnets sosialiseringssprosess, der barnet skal lære om seg selv, om andre og om omgivelsene rundt (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er vanskelig å definere begrepet sosial kompetanse, nettopp fordi det er et begrep som blir benyttet innenfor flere fagtradisjoner. Det finnes ulike

tilnærminger til begrepet, samtidig som det er en bred enighet om at sosial kompetanse må læres (Vedeler, 2007). I følge Lamer (1997) finnes det ikke en felles definisjon av begrepet sosial kompetanse. Flere fagpersoner hevder at begrepet sosial kompetanse handler om å lykkes i samspill med andre (Lamer, 1997; Drugli, 2013; Ogden, 2015, 2009; Nordahl et al., 2005; Lamer, 1997). Det vil si at sosial kompetanse vil være grunnleggende i alle situasjoner barnet deltar i, fordi sosial kompetanse er en forutsetning for at barn skal etablere samspill og relasjoner til andre. I følge Lamer (1997) kan barn med problemer i den sosiale atferden resultere i dårlige samhandlinger og relasjoner med andre voksne og barn, svekket skolefaglig prestasjoner og bli avvist av andre barn. Samtidig kan dette føre til at barnet går glipp av positive læringssituasjoner (Glavin & Lindback, 2014). Sosial kompetanse inkluderer et bredt område av oppfatninger, vurderinger og handlinger som kan sette barnet i stand til å lykkes i samspill med andre. Ved utvikling av sosial kompetanse lærer barna blant annet å tilpasse seg, ta initiativ, fortsette, endre og avslutte interaksjoner (Lamer, 1997). Ogden (2009) hevder at sosialt kompetente barn kjennetegnes ved at de er oppmerksomme på samarbeidspartnere, samarbeidsvillige, løsningsorienterte og positive, samt viser til gode kommunikasjonsferdigheter.

2.3.1 Definisjoner og tidligere forskning

Gresham (1990) har tre definisjoner av sosiale ferdigheter, der vektleggingen av ferdighetene er ulik. Sosiale ferdigheter er sentrale byggesteiner ved sosial kompetanse. Den første definisjonen trekker inn sosial akseptering og popularitet blant jevnaldrende, og viser til at barn som er sosialt godtatt og populære er sosialt dyktige. Den andre definisjonen relaterer sosiale ferdigheter til situasjonsspesifikke handlinger, der formålet er å maksimere bekreftelse og redusere negative konsekvenser. Den tredje definisjonen legger vekt på kompetansens korrelater (Gresham, & Elliot, 1990). Dette betyr at sosiale ferdigheter samsvarer med kriterier for sosial kompetanse (Ogden, 2009).

Schneider (1993, s.19) beskriver sosial kompetanse som en egenskap der en tar i bruk sosial kompetanse for å fremme ens interpersonlige relasjoner, uten å komme noen til skade. Denne definisjonen setter prososial atferd i fokus. Prososial atferd handler om positive handlinger og holdninger (Lamer, 1997). Dette kan være å anerkjenne, oppmuntre, hjelpe, støtte, vise omsorg og være inkluderende. Prososiale handlinger gjøres frivillig og skal være til nytte for

andre (Lamer, 1997). Barn som mestrer sosial kompetanse viser til hensiktsmessig prososial atferd (Lamer, 1997; Nordahl et al., 2005; Ogden 2015).

Weissberg og Greenberg (1998) definisjon peker på at for at barn skal kunne lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt, må barnet selv integrere tenkning, følelser og atferd i de ulike sosiale utfordringene. Både Lamer (1997) og Ogden (2009) trekker frem at barn må utvikle sin evne til å vurdere, se alternativer og planlegge sin atferd, samt regulere forholdet mellom følelser og atferd. Her vil det være betydningsfullt at barna lærer seg å forutse konsekvensene av deres handlinger (Lamer, 1997). Ogden (2009) understreker at en slik ferdighet vil være viktig i møte med motgang, uenigheter og konflikter.

Garbarino (1985) definerer sosial kompetanse slik;

«... et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes» (Garbarino, 1985. s.80).

Definisjonen peker på at barn trenger ulike ferdigheter for å mestre forskjellige situasjoner, både på lang og kort sikt. Samtidig fokuserer den på det positive ved sosial kompetanse ved å peke på at trivsel maksimeres og framtidig utvikling fremheves. Denne definisjonen viser til at barns sosiale kompetanse handler om både nåtid og framtid. Med dette menes det at barns sosiale kompetanse skal ha sin egenverdi, samtidig som barna skal utvikles til å mestre utfordringer de vil møte på i fremtiden (Ogden, 2015).

Ogden (2015, s. 228) definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlig vennskap.

Denne definisjonen påpeker viktigheten av det å utvikle seg sosial kompetanse for at barn skal kunne tilpasse seg, etablere og vedlikeholde relasjoner og vennskap til andre. Den peker på at tanker, følelser og atferd er forutsetninger for barns utvikling av sosial kompetanse. Videre viser den til at sosial kompetanse handler om barnets opplevelse av kompetanse og mestring eller kjenne seg akseptert og respektert (Ogden, 2015). Definisjonen viser også til at sosial kompetanse handler om kunnskap og ferdigheter. Dette er en bearbejdet definisjon av Ogdens (2009, s. 207) definisjon. Videre vil det sees nærmere på sosiale ferdigheter hos barn. For at

barn skal utvikle sosial kompetanse er det viktig at ferdighetene fungerer på et hensiktsmessig nivå (Lamer, 1997; Drugli, 2013; Ogden, 2015). For å få et innblikk i hvordan barnehagelærere arbeider for å styrke sosial kompetanse hos barn med innagerende atferd vil det da være viktig å ha kunnskap om de forskjellige ferdighetene, fordi de er grunnsteiner som må læres for at barn skal utvikle sosial kompetanse (Ogden, 2015).

2.3.2 Sosiale ferdigheter

Sosiale ferdigheter er lærte og frivillige ferdigheter som handler om sosialt akseptert væremåte som bidrar til at barnet kan utvikle gode relasjoner til andre (Gresham, Elliot, Vance og Cook, 2011; Gresham & Elliot, 1990; Ogden, 2011). Ogden (2011) understreker viktigheten av sosiale ferdigheter og skriver videre at det bidrar til at barn og unge integreres i jevnaldringsgrupper, og til å mestre relasjoner med andre barn og voksne. Sosiale ferdigheter er sentrale byggesteiner ved sosial kompetanse, og kommuniseres både verbalt og non-verbalt. Det vil si at kroppsspråket er fremtredende, og minst like viktig for barns læring av sosiale ferdigheter som det verbale språket (Ogden, 2015). Drugli (2013) hevder at sosiale ferdigheter handler om å utvikle vennskap med jevnaldrende, samt vedlikeholde dem. Gresham & Elliot (1990) understreker at sosiale ferdigheter må læres. Læring kan skje gjennom planlagte strukturerte læringssituasjoner, samtidig som barn lærer av de uformelle og spontane situasjonene som oppstår i hverdagen. Et viktig moment her er at en må huske på at det er ingen sikkerhet i denne læringen, det er ikke slik at alle barn tilegner seg sosiale ferdigheter og tar dem i bruk (Gresham & Elliot, 1990). Er barn motiverte til å tilegne seg sosiale ferdigheter, er praktisering, øve seg, anerkjennelse og tilbakemelding viktig for ferdighetsutviklingen (Ogden, 2015). Sosial kompetanse er avgjørende for sosial inkludering i barnehager og skoler. De som strever med utviklingen av sosial kompetanse blir ofte avvist eller oversett av de andre barna (Ogden, 2011).

Gresham & Elliott (1990) har utviklet programmet The Social Skills Rating System (SSRS), som brukes til sosial ferdighetsvurdering, og for å planlegge opplæring av sosiale ferdigheter. Programmet består av både kartlegging av barns ferdigheter og forslag til hvordan man kan utarbeide intervensjon på bakgrunn av kartleggingene som er gjort. Kartleggingen bygger på vurderinger fra både foreldre, barnehagelærere/lærere og barnet selv. Kartlegging gjennomføres for å få oversikt over barnets ferdigheter, og er utformet for barnehagealder, skolealder og ungdomsalder (Gresham & Elliot, 1990; Lamer, 1997). Det følger også med en

håndbok som gir forslag til hvordan man kan planlegge, samt foreta intervensjoner, spesifikke behandlingstiltak og hvordan man kan iverksette opplæringen av sosiale ferdigheter (Gresham & Elliot, 1990). The Social Skills Rating System er oversatt til norsk og utgitt som bok (Ogden, 2015).

Gresham & Elliot beskriver sosiale ferdigheter ved å dele dem inn i fem underkategorier. Disse er empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Dette er fem dimensjoner som flere fagpersoner benytter ved deres beskrivelse av sosiale ferdigheter (Ogden, 2001; 2009; 2015; Galvin & Lindbäck 2014; Nordahl et al., 2005; Drugli 2013). Vi kan også se likheter mellom Gresham & Elliots (1990) og Lamers (1997) fem beskrivende dimensjoner av sosiale ferdigheter. Lamer (1997) tar utgangspunkt i Gresham & Elliot's (1990) dimensjoner når hun beskriver sosial kompetanse i boken «Du og jeg og vi to!» Dette er en teoribok som bygger på et rammeprogram for å fremme barns sosiale kompetanse, inkludert barn med spesielle behov. Programmet bygger på fem hovedområder for å utvikle sosial kompetanse; empati og turtaking, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse og lek, glede og humor. Rammeprogrammet drøfter det teoretiske grunnlaget for å arbeide med å fremme sosial kompetanse hos barn i pedagogiske institusjoner, med hovedvekt på barnehage (Lamer, 1997). Dette er et program som førskolelærer/barnehagelærer- utdanningen ved Høyskolen i Oslo og Akershus tar utgangspunkt i deres utdanning. For å belyse sosial kompetanse vil oppgaven videre utdype Gresham & Elliot's (1990) fem ferdighetsdimensjoner.

Empati

Gresham & Elliot (1990) beskriver empati som å vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter. Empati består både av en kognitiv og en emosjonell komponent (Gresham & Elliot, 1990; Lamer, 1997; Ogden, 2009; 2015). Ogden (2009; 2015) hevder videre at den kognitive komponenten er å kunne se situasjoner og ting fra andres synsvinkler, mens den emosjonelle komponenten er å kunne leve seg inn i andres situasjon. Glavin & Lindbäck (2014) skriver at empati hos barn dreier seg om å ta hensyn til andre barns følelser og behov i lek og samarbeid. Det vil her være viktig at barn lærer seg hvordan de kan se verden fra andres perspektiv. Videre understreker Glavin & Lindbäck (2014) at empati også handler om å forstå seg på egne og andres følelser. Empati handler også om omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (Ogden, 2009;2015). Dette kan vises med at barn lytter til andre som fortelle noe, viser forståelse, eller gir trøst til dem som gir uttrykk for å

være lei seg. For å kunne vise empati er det viktig at man kan rette oppmerksomheten mot andre. Ogden (2015) hevder at empati er kjernen i det gode og forpliktende vennskap. Hos barn kan eksempel på empati være når de trøster andre barn som er lei seg eller utfører prososiale handlinger. Lamer (1997) beskriver prososiale handlinger som frivillige handlinger hvor hensikten er å gjøre andre til nytte.

Samarbeid

Gresham & Elliot (1990) beskriver samarbeid som å dele med andre, hjelpe andre samt følge regler og beskjeder. Det handler om å samarbeide både med voksne og jevnaldrende. Webster-Stratton (2005) understreker viktigheten av at barn må lære seg samarbeid for å kunne gå inn i et forpliktende vennskap. Samarbeidsferdigheter er viktig i ulike situasjoner som lek, fritid, og i samspill med andre. I leken handler samarbeid om å ignorere forstyrrelser, mestre forflytning og omorganisering, samt rolletaking og turtaking. Manglende samarbeidsferdigheter kan skape konflikter i barns relasjoner og lek med andre barn. Ogden (2009; 2015) beskriver samarbeid med voksne som asymmetrisk, og samarbeid med jevnaldrende som et horisontalt samarbeid. Et asymmetrisk samarbeid med voksne dreier seg om at barnet tar i mot og følger beskjeder og regler som den voksne setter, mens et horisontalt samarbeid med jevnaldrende er partene likeverdige (Ogden, 2009; 2015). Videre hevder Ogden (2009; 2015) at manglende samarbeidsferdigheter er de vanligste forutsetningene når barnet har et konfliktfylt samspill med oppdragere.

Selvhevdelse

Selvhevdende barn gir uttrykk for meninger, følelser og behov, og forsøker å få forståelse og respekt for disse. Samtidig vil de selvhevdende barna unngå å overse eller såre andres meninger, følelser og behov. Selvhevdelse handler om individuelle verdier som å fremme egne rettigheter på en klar og positiv måte, samtidig som man motstår press fra andre (Ogden, 2009; 2015). Glavin & Lindbäck (2014) beskriver selvhevdelsesferdigheter hos barn som det å ta sosialt initiativ, være aktiv deltaker i samtalen, samt klare å motstå press fra gruppen. Det handler også om at barn kan markere seg sosialt og gi uttrykk for egne meninger, selv når andre barn og voksne er uenige. Barn som er selvhevdende kan ta initiativ og uttrykke seg ovenfor både voksne og barn, de sier ifra hvis de opplever at de blir behandlet på en urettferdig måte, lar seg ikke utnytte av andre og tør å si ifra om de opplever noe som er galt (Gresham & Elliot, 1990; Ogden, 2009; 2015). Noen voksne kan synes det er utfordrende

med barns selvhevdelsesferdigheter, der de oppfatter barna som provoserende og vanskelige. Selvhevdelse kan bli sett på som manipulerende, defensiv og tilbaketrukket atferd (Lamer, 1997; Ogden, 2009; 2015). I denne sammenheng handler selvhevdelse om å ta ansvar for å formidle egne behov og meninger, samt atferd som blir positivt vurdert av en selv og andre.

Selvkontroll

Selvkontroll handler om å kunne regulere og styre følelser (Glavin & Lindbäck, 2014; Lamer 1997; Ogden, 2009; 2015). Videre beskriver Ogden (2009) at selvkontroll handler like mye om i hvilken grad man klarer å styre hvordan og når følelsene skal uttrykkes, som å kunne undertrykke følelsene. Selvkontroll handler om å finne en balanse mellom atferd og følelser. Disse ferdighetene vil komme til uttrykk når barnet opplever frustrasjon, motgang, uenigheter eller konflikter (Ogden, 2009; 2015). I slike situasjoner er det viktig at barnet lærer seg å forutse konsekvenser av egne handlinger. Lamer (1997) hevder at selvkontroll innebærer at barn utsetter egne ønsker og behov, ved bruk av turtaking og kompromisser i lek og samarbeid med andre barn. Å takle konflikter med andre, og å kunne planlegge og vurdere egen atferd, er også en viktig del av barns selvkontroll (Lamer, 1997, Ogden, 2009,2015). Gresham & Elliot (1990) inkluderer ferdigheter innenfor konfliktløsning og sinnemestring når de beskriver selvkontrollbegrepet. Konfliktløsning handler om å kunne godta at mennesker er forskjellige, og at man klarer å regulere sine følelser når en møter på andre meninger en ens egne. Det vil si at barn, for eksempel i lek, godtar andres forslag og endringer (Lamer, 1997, Ogden, 2009). Sinnemestring innebærer at man reagerer på en rimelig måte, og styrer sine følelser, når man blir utsatt for erting fra andre, mestre sinnet i konflikter med andre voksne og barn, samt kunne ta imot kritikk (Ogden, 2009; 2015).

Ansvarlighet

Gresham & Elliot (1990) hevder at ansvarlighet handler om å kunne vise respekt for eiendeler og arbeid, holde forpliktelser, samt kommunisere med andre. For barn handler ansvarlighet om å opptre i tråd med regler og normer i omgivelsene rundt dem (Glavin & Lindbäck, 2014; Ogden, 2009; 2015). Dette kan være i hjemmet, barnehagen eller samfunnet generelt. Ansvarlig atferd handler også om å kunne be en voksen om hjelp, si ifra om det skjer noe til den det gjelder eller burde få vite det, følge med på når noen snakker, takker nei til ufornuftige forslag og spør om tillatelse til å låne andres eiendeler (Ogden, 2009). For at barn skal utvikle slike ferdigheter må det tilrettelegges slik at hverdagen gir barnet mulighet til å

vise ansvarlighet. En forutsetning for barns ansvarlighetsutvikling er derfor tillit. Som voksenperson i barnets verden, må man vise barnet tillit ved å stole på at barnet klarer å holde avtaler og ha ansvar for egne eiendeler (Ogden, 2009; 2015). De voksne har et ansvar ved å lette på kontrollen og reglene, slik at barnet får muligheten til å utvikle personlig ansvar.

2.3.3 Sosial kompetanse og innagerende atferd

Barn som har atferdsvansker har ofte problemer med å utvikle vennskap til andre jevnaldrende, dette på grunn av deres negative atferd, samt at de ofte viser dårlig sosial kompetanse ved at de ofte ikke vet hvordan de skal håndtere ulike samspillsituasjoner (Boivin et al., 1995). Videre hevder Drugli (2013) at atferdsvansker og mangel på sosial kompetanse har en sammenheng, ved at de ofte forekommer sammen. Det er ikke slik at denne sammenhengen gjelder alle, det finnes variasjoner og ikke alle barn med atferdsproblemer har mangelfull sosial kompetanse eller omvendt. Gode relasjoner og vennskap til jevnaldre er svært viktig for barns utvikling av sosial kompetanse. Barn som viser innagerende atferd er i risiko for å gå glipp av slike læringsrike relasjoner. Dette kan øke sjansen for at barnet mister viktige deler av den sosiale utviklingen (Drugli, 2013). Folkman & Svedin (2004) hevder at for at barn skal utvikle sosial kompetanse må de være interesserte i hva de andre barna driver på med, samt bevege seg ut mot de andre. For barn med innagerende atferd blir dette ofte problematisk da de fort blir utrygge når de skal forlate de voksnes trygghet og nærhet. Videre hevder Folkman & Svedin (2004) at dette er en grunn til at barn med innagerende atferd mangler sosiale ferdigheter. De sitter ofte for seg selv, og driver med sitt i sin egen verden. En grunn til at de holder seg for seg selv kan være at de mangler erfaring i å være i samspill med andre barn, en annen grunn kan være at de rett og slett er utrygge og ikke tør å gå inn i et samspill. Ved at barn ikke deltar i sosiale sammenhenger kan de miste utviklingen av de forskjellige sosiale ferdighetene. Barnet lærer for eksempel ikke å samarbeide ved kun å leke for seg selv. Flaten (2013) hevder at innagerende atferd hos barn fører til sosial ubehag ved at barn trekker seg bort fra gruppen og blir oversett av de voksne rundt dem. Dette kan føre til at barn med innagerende atferd utvikler negative erfaringer ved at de ikke mestrer forventningene fra omgivelsene rundt (Lund, 2012). Ved å delta i samspill med andre kan de lære seg å kommunisere, dele, samarbeide, bli enige, vise omsorg, lekeregler osv. Barn som viser innagerende atferd kan ofte gå glipp av slike situasjoner fordi de er redde og utrygge på situasjonen. Det er da de voksnes ansvar å hjelpe og støtte barna slik at de får være med i slike læringsrike situasjoner.

Ved at barnet ikke lærer seg å delta i samspill med andre jevnaldrende kan det gi konsekvenser som sosial angst, depresjon og hemmet læring (Lund, 2012; Ogdén, 2015).

2.4 Barnehagen

Studiens formål er å belyse barnehagelærernes rolle i deres arbeid med sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd. Det vil derfor i dette kapitlet bli gitt en beskrivelse av barnehagens samfunnsmandat, samt barnehagens hovedområder.

Barnehagen er et pedagogisk tilbud for barn fra 0-6år, og i dag er det vanlig at barn går i barnehage i Norge. Det er den første læringsarenaen i et langt utdanningsløp. Barnehagen skal bidra til glede og trivsel i lek og læring, samt tilby et omsorgs- og læringsmiljø til barns beste (Kunnskapsdepartementet, 2011). I dag går 9 av 10 barn mellom 1-5 år i barnehage i Norge. Dette er høye tall i internasjonal sammenheng. Det er en jevn stigning for barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehager, og i dag får 7800 barnehagebarn spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdepartementet, 2015). I 1975 kom barnehageloven, dette endret barnehagen fra å være en tilsyn- og oppbevaringsinstitusjon til å bli en pedagogisk institusjon. I ettertid er barnehageloven blitt revidert flere ganger, hvor det nå blant annet er omhandlet rett til barnehageplass og barns rett til medvirkning. Barnehagen er en institusjon utenom utdanningsforløpet, og blir sett på som en av velferdsstatens viktigste inkluderingsarenaer (Hogsnes, 2010).

Barnehagen styres av barnehageloven og i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011). Med utgangspunkt i barnehageloven (§ 1 Formål, 1. ledd) blir barnehagens formål beskrevet i rammeplanen (2011, s. 11) slik: « Barnehagens formål er å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling, i samarbeid og forståelse med barnas hjem». Omsorg, lek, læring og danning er sentrale deler i barnehagens virksomhet, der samarbeid med barnas foreldre skal ligge til grunn.

Rammeplanen (2011) presiserer at de voksne i barnehagen er pliktige til blant annet å skape trygghet og vise omsorg til alle barn i barnehagen. Sosial kompetanse og språklig kompetanse, samt rammeplanens (2011) syv fagområder er også viktige deler av barnehagens læringsmiljø. Disse syv fagområdene er kommunikasjon, språk og tekst, kropp, bevegelse og helse, kunst, kultur og kreativitet, natur, miljø og teknikk, etikk, religion og filosofi, nærmiljø

og samfunn, og antall, rom og form (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette er barnehagens samfunnsmandat.

Kvalitetsrike barnehager skal fremme læring, sosial kompetanse, evnen til å tenke, språkutvikling og evnen til å omgås andre. Barnehagen skal også være med på å fremme likestillingen, det kan handle om å redusere forskjeller mellom barn fra ressursrike og ressursfattige miljøer. Barnehager med dårlig kvalitet, kan redusere slike helsefremmende faktorer (Major, et al., 2011). Personalets holdning og oppfatning av barnet er grunnleggende for hvordan en handler i praksis, og vil påvirke barnehagens kvalitet. I en barnehage med høy kvalitet ser personalet på barnet som likeverdige deltakere (Haugen, 2009).

2.4.1 Innagerende atferd i barnehagen

Barn med innagerende atferd er ofte de stille, flinke, snille barna som ikke gjør så mye ut av seg. Det kan være svært behagelig å arbeide med disse barna, men samtidig kan det være utfordrende å se og anerkjenne slike barn som ikke krever noe. Barn med innagerende atferd kan ofte bli de usynlige barna som fort blir glemt i en hektisk barnehagehverdag (Nielsen, 2007). Barn med innagerende atferdsvansker krever ofte ikke noe oppmerksomhet. Dette gir de voksne i barnehagen en utfordring for å kunne gi disse barna den oppmerksomheten og støtten de trenger (Lund, 2012)

I Rammeplanen (2011) blir det presisert at barn skal møtes med omsorg og personalets oppgave er å handle omsorgsfullt overfor alle barn. Videre står det at «Alle barn har krav på å bli møtt og sett som den de er» (Kunnskapsdepartementet, 2011. s.29). Det vil si at alle barn, uavhengig av en hektisk barnehagehverdag, skal bli møtt som den de er uansett atferd. Selv om det er en hektisk barnehagehverdag har de sjenerte barna også krav på å bli møtt der de er, og det er personalets oppgave å møte dem med omsorg, anerkjennelse og nysgjerrighet. Nielsen (2007) hevder at barn med innagerende atferd trives best i mindre grupper omgitt av kjente fjes, der de ikke trenger å forholde seg til nye mennesker og nye situasjoner. Barnehagen skal være en trygg og omsorgsfull arena, hvor personalet skal være oppmerksomme og åpne for det unike ved hvert enkelt barn (Kunnskapsdepartementet, 2011). Kvalitet i barnehagen er avhengig av kompetent og engasjert personale. Både Lund (2004) og Pianta (1999) hevder at de voksnes relasjonskompetanse, samt deres bevissthet om å gi støtte og anerkjennelse til barn med innagerende atferd, er avgjørende for å fremme deres positive utvikling.

2.4.2 Sosial kompetanse i barnehagen

Barnehagen er en viktig arena for barns utvikling av sosial kompetanse. Barn lærer og utvikler seg gjennom samspill med andre barn og voksne, handlinger og opplevelser. I Barnehageloven (§ 1 Formål, 3. ledd) står det;

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap (Lovdata, 2005).

Utvikling av sosiale ferdigheter skjer i alle situasjoner i en barnehagehverdag. Mestring av sosial kompetanse forutsetter erfaring med å delta i et fellesskap. Det er derfor viktig med et kunnskapsrikt personale som arbeider genuint for barnet. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) understrekes det at barnehagen skal arbeide kontinuerlig for å fremme barns utvikling av sosiale ferdigheter og kompetanse. Barnehagen skal være et sted der barnet føler seg trygg på hvem de er og deres bakgrunn. Gjennom samhandling i barnehagehverdagen skal barn få muligheten til å mestre balansen mellom selvhverdelse og andres behov, vise omsorg og ta hensyn til andre, samt utvikle en tilhørighet til barnegruppen. Barnehagehverdagen bør derfor være preget av glede og humor gjennom estetiske opplevelser (Lamer, 1997; Kunnskapsdepartementet, 2011). De voksnes holdninger og væremåte er forutsetninger for barns utvikling av sosial kompetanse. De er rollemodeller for barna og gjennom egen væremåte bidrar til barnets utvikling og læring. Et tydelig og engasjert miljø i personalet, med en anerkjennende og støttende holdning vil være grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse (Lamer, 1997; Kunnskapsdepartementet, 2011).

Ogden (2015) hevder at barn lærer sosial kompetanse gjennom samhandling med andre barn. Tilrettelegging for barns lek og muligheter til å gå inn i samspill med andre barn er en forutsetning for barns utvikling av sosial kompetanse, nettopp fordi det er her barns sosiale kompetanse utvikles. Leken er den viktigste læringssituasjonen for barn, og de voksne i barnehagen bør derfor gi ekstra støtte til dem som faller utenfor (Lamer, 1997). Barn med innagerende atferd faller ofte utenfor leken, og leker ofte alene (Lund, 2012; Ogden, 2015). De voksne i barnehagen har da ansvaret for å støtte disse barna inn i leken og andre samspillsituasjoner hvor læring skjer. Barnehagen skal bidra til at barn lærer seg å hevde seg selv og sine meninger på en positiv måte, delta i et fellesskap og samarbeide med jevnaldrende, sette seg inn i hvordan andre har det og gi uttrykk for følelser, gi andre positive tilbakemeldinger og anerkjennelse og skape, samt opprettholde vennskap

(Kunnskapsdepartementet, 2011). Gjennom en tilrettelagt barnehagehverdag, samt et kvalitetsrikt personale kan barn utvikle sosial kompetanse i barnehagen.

Gjennom lek og samspill med andre kan barn lære seg å samarbeide, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Derfor kan en si at lek er den aller viktigste læringsarenaen for barn (Olofsson, 1993; kunnskapsdepartementet, 2011). De lærer seg å samarbeide gjennom turtaking, hjelpe og dele. Selvhevdelse kan også læres gjennom lek, da barn lærer at alle har lov til å gi uttrykk for egne meninger og behov. Samtale om hva empati er og rollespill kan hjelpe barnet til å utvikle empati. Barn må først lære seg hva empati er før de kan vise empati ovenfor andre (Lamer, 1997). Leken kan også bidra til at barnet lærer seg selvkontroll, her ved at barnet må følge regler og andres ønsker. Ansvarlighet kan læres ved at barnet får aldersadekvate oppgaver og ansvar. De voksne ansvar er å veilede barna gjennom leken og samspillene. Barnehagen kan bidra til å styrke barns sosiale kompetanse ved å legge til rette for daglig samspill og lek mellom barn og mellom barn og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Styrking av sosial kompetanse i barnehagen

Utvikling av sosial kompetanse skjer i samspill med andre jevnaldrende og/eller voksne (Lamer, 1997; Ogden, 2015). Dette skjer i alle situasjoner i barnehagehverdagen. Kvello (2010) understreker at foreldre, søsken, øvrige familien, barnehage- og skoleansatte, ledere i fritidsaktiviteter, og jevnaldrende utgjør seg som viktige aktører i sosialiseringprosessen.

I barnehagen stilles det krav til pedagogisk kunnskap, forståelse og kreativitet for å kunne tilrettelegge for barns utvikling av sosial kompetanse. De voksne må ha kunnskap om hva sosial kompetanse handler om, og hvordan kompetansen kan utvikles. Barnehagepersonalet må legge til rette slik at alle barn får mulighet til varierte samspillserfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Gjennom et av barnehagens hovedområder omsorg, lek og læring får barn mulighet til å uttrykke sine sosiale ferdigheter. Barnehagepersonalet skal være rollemodeller for barn. Det vil si at gjennom deres holdning og væremåte bidrar de til barns utvikling av sosiale ferdigheter og sosial kompetanse (Lamer, 1997; Kunnskapsdepartementet, 2011). Personalets anerkjennende væremåte, danner grunnlag for barns utvikling av sosial kompetanse (Lamer, 1997; Lund, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2011). For å kunne styrke barns sosiale

kompetanse må det gjøres gjennom ytre tilrettelegging, samtidig som det også må gjøres gjennom en individuell tilrettelegging (Lamer, 1997). Den ytre tilretteleggingen handler om å legge til rette for lek, samspill og aktiviteter, mens den individuelle tilretteleggingen handler om å se barnet og støtte dem i ulike situasjoner.

2.4.3 Anerkjennelsesteori

Anerkjennelse er et godt brukt begrep i rammeplanens beskrivelse av hvordan de voksnes væremåte skal være i møte med barn (Kunnskapsdepartementet, 2011). Derfor blir det i dette kapittelet beskrevet hva anerkjennelse er og hvordan de voksne i barnehagen kan bruke anerkjennelse i barnehagehverdagen.

Nyere forskning hevder at atferdsproblemer oppstår i samspill mellom individ og miljø (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009; Lund 2004). Atferden oppstår i møte med kultur, normer, kommunikasjonssvikt, relasjoner og forventninger som brister (Lund, 2012 s.104). Dette vil si at en anerkjennende holdning er det viktigste verktøyet barnehagelærere kan ha med seg i møte med barn som viser innagerende atferd (Lund, 2004, 2012). I dette avsnittet vil begrepet anerkjennelse bli beskrevet. Dette for å prøve å gi en forståelse av voksenrollens viktighet i arbeidet med barn som viser innagerende atferd.

Begrepet anerkjennelse er opprinnelig hentet fra Georg Wilhelm Friedrich Hegels (1770-1831) filosofi. Han hevdet at begrepet omhandlet ”en evne til å ta den andres perspektiv, å kunne sette seg inn i den andres subjektive opplevelse” (Schibbye, 2009, s. 259). Berit Bae (1996) hevder at anerkjennelse er en væremåte, som handler om å være lojal og trofast mot barnet. Schibbye (2009) hevder at anerkjennelse skal gi barnet en følelse av verdi. Det vil si at en må se og verdsette barnet for den det er og hva det uttrykker. Bae (1996) beskriver at en anerkjennende holdning skal gi barnet følelsen av å bli sett som et likeverdig individ. Hegel (1770-1831) knyttet begrepet anerkjennelse opp mot atferdsvansker som angst og begjær (Schibbye, 2009). I barnehagen kan barn som viser innagerende atferd ofte observeres alene et stykke borte fra de andre jevnaldrende. Dette trenger ikke være fordi barnet ikke ønsker å delta i samspill med andre, men angsten for å delta fører til at barnet gjentar den innagerende atferden og holder seg for seg selv (Ogden, 2015). De voksnes holdning og væremåte er grunnleggende for arbeidet med barn som viser innagerende atferd. En anerkjennende væremåte skal være med på å hjelpe det innagerende barnet ut av en slik fastlåshet og gjentagende atferd (Bae, 1996; Schibbye, 2009).

Videre hevder Bae (1996) at anerkjennelse handler om en væremåte i relasjon med andre. Denne relasjonen skal være preget av en grunnleggende holdning av likeverd og respekt. I en anerkjennende relasjon mellom voksen og barn vil barnet få mulighet til å utvikle selvfølelse, selvtillit, selvstendighet, toleranse og medmenneskelig respekt (Bae 1996). Denne grunnleggende væremåten er også presisert i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011), hvor det er skrevet: «Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro» (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 17). En anerkjennende voksen handler om den voksnes holdninger og væremåte, hvor den møter barnet med respekt, støtte og nysgjerrighet uansett barnets bakgrunn eller forutsetninger (Bae, 1996). I arbeidet med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd, vil den signifikante voksne gjøre en forskjell. En anerkjennende voksen vil være grunnleggende for å styrke barns psykiske helse og utvikling av sosial kompetanse. I barnehagen skal den voksne vise anerkjennelse til barnet i alle situasjoner, der iblant gjennom omsorg, lek og læring.

2.4.4 Omsorg, lek og læring

I dette avsnittet vil det bli beskrevet hvordan barnehagen bruker hovedområdene omsorg, lek og læring til å fremme barns utvikling.

Omsorg

Omsorg kan ofte assosieres med følelser eller støtten en gir til dem som trenger det. Tholin (2013) understreker at alle mennesker er avhengige av omsorg uansett bakgrunn eller forutsetninger. I barnehagen handler omsorg om gjensidige relasjoner. Dette kan være mellom personalet, voksen og barn samt barns relasjoner til hverandre. En omsorgsfull relasjon handler om vilje til samspill, nærhet, lydhørhet og innlevelse (Kunnskapsdepartementet, 2011; Tholin, 2013). I Rammeplanen (2011, s. 30-31) presiseres det at personalet skal møte barna på en omsorgsfull måte. Dette betyr at personalet må være både oppmerksomme og åpne for hvert enkelt barn og dets forutsetninger. Barnehagen skal tilrettelegge slik at barn får mulighet til å gi og motta omsorg, da dette danner grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011). Gjennom omsorgsfulle relasjoner lærer barn å lytte, sette seg inn i andres situasjoner, kommunisere, samarbeide og empati. Omsorg er svært viktig for barns utvikling av sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Lek

Barns interesse for samhandling med andre barn starter tidlig. Det finnes flere studier der forskerne mener at barns interesse for hverandre og vennskap kan observeres allerede fra barnet er ett år (Ruud, 2010). Lek er en del av barnekulturen, som spiller en viktig rolle for barnets sosialiseringssprosess. Derfor er leken grunnleggende for barnets utvikling av identitet (Bae, 1996; Lamer 1997; Olofsson, 1993). Lek er i de fleste tilfeller sosialt, men en kan også leke for seg selv. En kan kalle en aktivitet for lek når målet er leken i seg selv (Olofsson, 1993). Lek kan foregå i samspill med andre og alene. Leken er lystbetont, det vil si at leken er drevet av en indre motivasjon. Gjennom lekens utforskning og utfolding lærer barnet seg selv å kjenne. Leken kan oppfattes som en læringsaktivitet. Mange kan se på leken som en læringsaktivitet hvor den stimulerer utvikling på ulike områder. Leken påvirker intellektuelt, emosjonelt, fysisk-motorisk og sosialt (Evenshaug & Hallen, 2000). I barnehagen er det de voksnes oppgave å legge til rette for barns lek, både fysisk og organisatorisk. I barnehageloven (§ Barnehagens innhold, 2.ledd) står det beskrevet at barnehagen skal gi barna mulighet for lek og meningsfulle opplevelser og aktiviteter. Leken skal altså være i fokus i barnehagehverdagen, hvor personalet må være tilstede der barna er, for å støtte, inspirere og oppmuntre dem i deres lek. Felles opplevelser og erfaringer er viktig for barn som faller ut av leken. Dette kan bidra til felles samtaler, deres felles opplevelse kan være en trygg ramme som blir tatt videre i leken. Felles opplevelse og erfaringer kan bidra til å skape samspill og vennskap mellom barnet og andre jevnaldrende (Lamer, 1997; Vedeler, 2007) Videre hevden Vedeler (2007) at turer i barnehagens nærmiljø, samt ulike aktiviteter kan være med på å skape felles opplevelser som kan bringes med i leken. Barn som ikke er med i leken, ved at de holdes utenfor, ødelegger andres lek, eller ikke forstår lekekodene vil trenge ekstra støtte og oppfølging av personalet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Som beskrevet i teorikapittelet kan en felles opplevelse og felles erfaringer bidra til å skape et samspill og vennskap mellom barn (Lamer, 1997; Vedeler, 2007). Barn med innagerende atferd trives ofte best i mindre grupper (Nielsen, 2007). Ved å dele barn inn i mindre lekegrupper, vil det være enklere for de voksne å gi barn den støtten og oppmerksomhet de trenger (Hoven, 2007). For barn som trives best i mindre grupper er lekegrupper et godt tiltak hvor de voksne har mulighet til å vise barn hvordan de tar kontakt med andre jevnaldrende, og hvordan de vedlikeholder samspillsaktiviteten (Vedeler, 2007). Lekegrupper kan være en viktig del av barnehagelærernes arbeid med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferdsvansker, da de voksne får mulighet til å ta seg tid til hvert enkelt barn og dets behov, samt at barnet er i et trygt miljø med kjente ansikter. Gjennom lekegrupper kan

barn blant annet lære seg sosiale ferdigheter og utvikle sosial kompetanse (Vedeler, 2007; Ogden, 2015). Grunnlaget for barns læring og utvikling av sosial kompetanse er samspill med andre (Ogden, 2015). Gjennom leken danner barn relasjoner med jevnaldrende og voksne. Leken er derfor grunnleggende for at barn skal utvikle sosial kompetanse.

Læring

I barnehagen skjer læring i både formelle og uformelle situasjoner. Formelle læringssituasjoner handler om planlagte aktiviteter som styres av de voksne, mens uformelle læringssituasjoner handler om hverdagssituasjoner som lek, påkledning eller spisesituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011). Formelle- og uformelle læringssituasjoner er like viktige for barns læring, og det er de voksnes ansvar å følge opp og støtte barns nysgjerrighet i slike situasjoner. Omsorg, lek og læring henger godt sammen, hvor læring skjer gjennom lek og omsorg. Læring handler om at barn kan lære om samfunnet, språk, kroppen, om samspill, andre mennesker eller seg selv. Læring handler altså om alt som kan læres. Rammeplanen (2011 s.18) påpeker at barnehagepersonalet skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og lærelyst, samt tilrettelegge for et godt grunnlag for livslang læring.

Sosial kompetanse er altså noe som kan læres gjennom samspill i barnehagen (Lamer, 1997; Ogden 2015). Det er viktig at de voksne i barnehagen er klar over at de uformelle læringssituasjonene er like viktige som de formelle, om ikke viktigere. Det er i slike situasjoner barn viser sin nysgjerrighet, og det er personalets ansvar å bygge på denne nysgjerrigheten. Barn som viser innagerende atferd faller ofte utenfor de viktige samspillene og dermed går de glipp av viktige læringssituasjoner. Som sagt tidligere hever Nielsen (2007) at barn med innagerende atferd trives best i mindre grupper omgitt av kjente fjes. Dette er noe barnehagepersonalet kan ta utgangspunkt i når de planlegger formelle læringssituasjoner. På denne måten kan det være at barn med innagerende atferdsvansker får større utbytte av læringssituasjonen. For å støtte utviklingen av den sosiale kompetansen hos barn som viser innagerende atferd må de voksne ha kunnskap om viktigheten av både formelle og uformelle læringssituasjoner, samtidig som de viser en anerkjennende og støttende holdning til barna.

2.4.5 Samarbeidsparter

I dette avsnittet vil barnehagens samarbeidsparter bli presentert og beskrevet. Når en arbeider i en barnehage er det mange en skal forholde seg til. En skal samarbeide med både barn,

foreldre, personalgruppen og andre instanser. Barnehagens arbeid med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd, vil blant annet bestå av ulike samarbeid, dette kan være samarbeid innenfor personalgruppen, med foreldre eller samarbeid med andre instanser. Målet med samarbeidet er en helhetlig pedagogikk (Grythe & Midtsundstad, 2002).

For at barn og foreldre skal få et mest mulig helhetlig tilbud til beste for barns oppvekst og utvikling, kreves det at barnehagen samarbeider med andre tjenester og institusjoner i kommunen (kunnskapsdepartementet, 2011, s.59).

En skal anerkjenne sine egne og andres kunnskaper, og ut fra dette skal en samarbeide om hva som er barnets beste. I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på de forskjellige samarbeidspartene en vil møte på i barnehagen. For å styrke utviklingen av barns sosiale kompetanse er det viktig med et godt samarbeid i personalet, foreldresamarbeid og i noen tilfeller vil det være nødvendig å samarbeide med Pedagogisk psykologisk- tjeneste eller andre instanser.

Personalet

I barnehagen arbeider en tett med personalgruppen hele tiden. Alle i personalgruppen har ansvar for at barnehagehverdagen skal gå rundt. Det blir ofte fordelt ansvarsoppgaver. Noen har ansvar for formingsaktiviteter, mens andre har ansvar for turer og uteaktiviteter. Det er viktig å avklare roller og forventninger til hverandre (Skogen, Haugen, Lundestad, Vaagan og Slåtten, 2005). Det er personalet som har hovedansvaret for å sikre god kvalitet i barnehagen. Kvalitetsrike barnehager preges av godt samspill mellom personalet og mellom barn og voksen. (Utdanningsdirektoratet, 2015). I rammeplanen (2011) understrekes det at de voksnes holdninger, kunnskaper og praktisk dyktighet er avgjørende for barns opplevelse av barnehagehverdagen.

I barnehagen møter en på barn med forskjellige forutsetninger, bakgrunn og atferd. Det er hele personalets ansvar å møte disse barna med tillit og respekt, på en anerkjennende måte. Personalet skal kommunisere og resonere med barna, samt aktivere barna til å reflektere, tenke og bruke språket (Kunnskapsdepartementet, 2011). Når en arbeider med barn som viser innagerende atferd kan det bli en utfordring å aktivere dem på lik linje med de utadvendte barna. Barn med innagerende atferdsvansker gir ofte ikke uttrykk for at de krever oppmerksomhet, og dermed kan det være vanskelig å gi dem den oppmerksomhet de trenger og har rett på (Lund, 2004). I slike situasjoner er det viktig at personalet har et godt

samarbeid. Dette krevet at alle er motivert og interessert i barnets beste, og det må bli satt av tid til å kunne drøfte situasjoner med slike barn. Barnehagelærer har et ansvar i å samle personalgruppen, samt videreformidle kunnskap til alle (Skogen et al., 2005).

Foreldre

Barnehagens viktigste samarbeidspartnere er foreldrene. I Barnehageloven står det at «Barnehagen skal i forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven § 1 Formål, 1. ledd). For å kunne arbeide med dette på en best mulig måte er et godt foreldresamarbeid essensielt. Det er viktig å skape en relasjon med både barn og foreldre, slik at de føler seg sett og trygge på de ansatte i barnehagen. Det er like viktig at foreldre føler seg trygge som at barna føler seg trygge. Ved å møte foreldrene på en respektfull og anerkjennende måte kan barnehagen i samarbeid med foreldre skape en god arena for utvikling og læring hos barnet. Utgangspunktet for et godt foreldresamarbeid er gjensidig forståelse og respekt. Begge parter sitter med kunnskap og erfaring som kan være til hjelp i barnets oppvekst. Barnehagen skal altså, så langt det er mulig, tilpasse virksomhetens innhold og arbeidsformer ut ifra foreldrenes forventninger og ønsker, både som enkeltpersoner og som gruppe (Grythe & Midtsundstad, 2013). Foreldresamtaler kan være en del av foreldresamarbeidet. De aller fleste barnehager bruker foreldresamtaler regelmessig. Barnehagen bør føre foreldresamtaler opp på årsplanen, og foreldre bør få tilbud om foreldresamtaler etter behov (Claussen, 2010). En foreldresamtale er en formell samtale mellom barnehagelærer og foreldre. Fokuset i en generell foreldresamtale er barnets trivsel og utvikling. Det kan også være spesielle foreldresamtaler der barnehagelæreren eller foreldre har bedt om en samtale. Disse samtalerne handler ofte om bekymring for barnets trivsel eller utvikling. Barnehagen bør ta i bruk foreldresamtaler som en del av foreldresamarbeidet, selv om det ikke er oppført i loven eller rammeplanen (Grythe & Midtsundstad, 2013).

Samarbeidet med foreldre til barn som viser innagerende atferd er, som hos alle andre, svært viktig for å fremme barnets utvikling samt gi barnet en trygg barnehagehverdag. Det er viktig med en anerkjennende, åpen og gjensidig kommunikasjon når en samarbeider med foreldre til introverte barn. Selv om barnet viser innagerende atferd i barnehagen, trenger det ikke å gjøre dette hjemme. Det kan derfor oppstå uenigheter mellom foreldre og barnehagelærer, når det gjelder barnets beste. Selv om foreldre er uenige med barnehagelæreren oppfatning av barnets atferd, vil det være viktig med et nært samarbeid for barnets videre utvikling av sosial

kompetanse. Barn med innagerende atferd trenger ekstra støtte for å utvikle sosial kompetanse (Ogden, 2015), både fra foreldre og barnehagen. For noen foreldre kan dette være en sårbar tematikk, som gjør at de reagerer med ulike følelser som sinne og fortvilelse. Da vil den største utfordringen til barnehagelæreren være evnen til å stå og ta imot følelser og fortvilelser (Lund, 2012). Barnehagelærere må lytte til hva foreldrene har å si, vise interesse for dem og deres meninger, og forsøke å respektere dem, samtidig må en se foreldresamarbeidet som en ressurs (Lund, 2014).

PP-T og andre instanser

Barn som viser innagerende atferd vil i likhet med andre barn befinne seg i ulike systemer. Dette kan være PP-tjenesten, barnevern eller helsestasjonen. Skolen vil også være en samarbeidspart når det gjelder overgang mellom barnehage og skole. I rammeplanen (2011 s.59) blir det presisert at barnehagen må samarbeide med andre tjenester for å gi barnet et best mulig helhetlig tilbud. Slike tjenester er for både barnehagen og foreldre. Det er kommunen som har ansvaret for at tjenestene er koordinert og tilgjengelige for barnehagen og barnefamilier (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I noen tilfeller vil en trenge hjelp fra faglige instanser som PP-tjenesten. Pedagogisk psykologisk- tjeneste (PPT) er en faglig og kommunal rådgivningstjeneste som skal hjelpe barn, unge og voksne som sliter med utviklingen eller har vanskeligheter i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Samarbeidet med PP-tjenesten kan være svært nyttig, der de kan henvise til aktuell litteratur, veilede og gi råd til både barn, foreldre og barnehageansatte. PP-tjenesten observerer barnet i deres barnehagemiljø og gir en sakkyndig vurdering av barnet. For at barnehagen skal kunne samarbeide med PP-tjenesten må de ha samtykke fra foreldrene, samt ha en god kommunikasjon med foreldrene gjennom samarbeidstiden. (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Når barnehagen har barn som skal starte på skolen, vil samarbeidet mellom barnehage og skole være svært viktig. For at barnehagen skal kunne legge til rette for overgang til skolen, forutsetter det en gjensidig og god kommunikasjon mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2011). Videre skriver rammeplanen (2011) at barn trenger å møte ulikhetene i barnehagen og skolen med nysgjerrighet og tillit til egne forutsetninger. Barn som viser innagerende atferd vil ofte være engstelige og redde for overgangen til skolen. For å gjøre overgangen trygg for disse barna trengs det nært samarbeid med barnehage, skole og

hjem. Her må det legges frem både hva barnet mestrer, og hva de trenger ekstra støtte til (Kunnskapsdepartementet, 2011).

3 Metode

I dette kapittelet vil det bli redegjort for oppgavens metodiske tilnærming. Metoden som er valgt er redskapet for undersøkelsen. Den handler om hvordan man samler inn data til oppgaven (Dalland, 2013). Oppgavens problemstilling er: *Hvordan arbeider barnehagelærere for å styrke sosial kompetanse hos barn med innagerende atferd?*

For å besvare problemstillingen på best mulig måte blir det brukt en kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju som metode. En slik metode er valgt fordi jeg ønsker å få innsikt i barnehagelæreres opplevelse og beskrivelse av deres arbeid med innagerende atferd og sosial kompetanse i barnehagen. Valg av metode handler om å følge en bestemt vei til undersøkelsens mål, dette forutsetter forskerens forståelse av oppgavens formål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det vil først bli redegjort for oppgavens vitenskapsteoretiske forankring. Deretter vil valg av metode, gjennomføringen av datainnsamling og analyse bli presentert. Videre vil undersøkelsens styrke og troverdighet diskuteres. Til slutt vil etiske hensyn som er tatt gjennom prosessen ved arbeidet med denne undersøkelsen belyses.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Valg av vitenskapsteoretisk forankring handler om hvilken side av virkeligheten ved et fenomen en ønsker å belyse (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne undersøkelsen ønsker jeg å belyse hvordan barnehagelærere arbeider med sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd, og deres opplevelse ved dette. Derfor er det valgt en kvalitativ tilnærming med et fenomenologisk perspektiv for å belyse undersøkelsens problemstilling.

3.1.1 Fenomenologisk perspektiv

Gjennom studien ønsker jeg å få en dypere innsikt i informantenes beskrivelser, forståelse og meninger, ut fra deres sosiale virkelighet i barnehagen. For å oppnå denne forståelsen kreves det at forsker går i dybden på informantenes opplevelser, tanker, følelser, meninger, verdier og antagelser. En slik forståelse kan oppnås ved å danne god relasjon med informantene i intervjuene som gjennomføres (Thagaard, 2013). Denne tilnærming kalles fenomenologi. Fenomenologisk tilnærming er en av mange ulike kvalitative forskningsperspektiver, og

handler om å ta tak i hva det er informantene ønsker å fortelle, samt leter etter meningsinnholdet i dataene (Dalen, 2011).

Formålet med fenomenologisk tilnærming er å få innsikt i informantenes livsverden, og forstå hvordan mennesket former virkeligheten (Postholm, 2010). Fenomenologien tar utgangspunkt i filosofi og psykologi, og har sine røtter i Husserls (1859-1938) filosofiske perspektiver. Hans perspektiver handler om at et fenomen eksisterer gjennom menneskets egen bevissthet (Postholm, 2010). En fenomenologisk tilnærming i en kvalitativ studie tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, hvor hensikten er å utforske og forsøke å oppnå en forståelse av menneskers atferd og erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2013). Kvale & Brinkmann (2015) understreker at fenomenologisk tilnærming innenfor kvalitativ forskning handler om forskerens interesse for å forstå sosiale fenomener utfra informantenes oppfatninger og perspektiv. I denne undersøkelsen er det sosiale fenomenet hvordan barnehagelærere arbeidet med sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd. Postholm (2010) hevder at for å få tak i informantenes perspektiv og opplevelse av et fenomen, må en ha en samtale med dem. Derfor vil det i denne undersøkelsen benyttes intervju som metode for innsamling av data. Thagaard (2013) hevder at forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan danne et utgangspunkt i forskningen. Det vil si at forskerens førforståelse er sentral i en fenomenologisk tilnærming. Forskeren har med seg erfaringer, antagelser og syn som vil danne utgangspunkt for forskningen, og forskeren bør derfor redegjøre for sin førforståelse av fenomenet som skal forskes på (Postholm, 2010; Thagaard, 2013).

3.1.2 Forskerens rolle og førforståelse

I kvalitativ forskning og fenomenologien er forskerens rolle og førforståelse sentralt. Dette er fordi forskeren har antagelser og meninger som vil påvirke forskningen gjennom hele prosessen (Dalen, 2011). Postholm (2010) og Kvale & Brinkmann (2015) hevder at forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Dette fordi forskerens væremåte og rolle påvirker det informanten ønsker å dele. Videre vil forskerens førforståelse påvirke hvordan en oppfatter og forstår det informanten deler (Wormnæs, 2005). Dalen, (2011) påpeker at forskeren må trekke inn sin førforståelse på en måte som gir best mulig forståelse av det informantene deler. Selv om informantens uttalelser er i fokus under intervjuet, vil vår førforståelse påvirke resultatene. Det vil si at som forsker må en klargjøre sin rolle i sin

undersøkelse. Kvale & Brinkmann (2015) hevder at hvis forskeren klargjør sin rolle på en god måte, vil det åpne for en dypere forståelse av det informantene deler og fenomenet som blir studert.

Min førforståelse

Førforståelse handler om meninger, forventninger og oppfatninger forskeren har i møte med fenomenet som skal studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsker å tydeliggjøre min førforståelse for at leserne kan få et innblikk i mitt utgangspunkt for denne undersøkelsen. Dette vil jeg gjøre ved å redegjøre for min utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Jeg er utdannet førskolelærer og studerer nå spesialpedagogikk. I tillegg har jeg arbeidet i barnehage og vært innom ulike barnehager og skoler gjennom praksis i utdanningen min. Dette har påvirket valg av tema og teoretisk forskningsramme for oppgaven. I forkant av denne undersøkelsen er temaet for oppgaven noe jeg har vært interessert i å lære mer om lenge. Av min arbeidserfaring har jeg blitt mer og mer nysgjerrig på hvordan andre barnehagelærere arbeider med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd. Innagerende atferd ble et interessant tema fordi jeg selv har opplevd utfordringer med dette temaet i min arbeidserfaring i barnehagen. Sosial kompetanse er et kjent begrep som blir arbeidet mye med i alle barnehager, som jeg har godt kjennskap til. Kvale & Brinkmann (2015) hevder at kjennskap til fenomenet som skal forskes på, kan bidra til å fremme produksjonen av ny kunnskap. Samtidig så må forskeren være forsiktig slik at førforståelsen ikke hindrer en i å åpne seg for nye perspektiver og meninger gjennom undersøkelsen.

Min førforståelse vil prege mine tolkninger av undersøkelsens funn. Dalen (2011) hevder at forskeren er undersøkelsens viktigste moment, der forskerens oppgave her er å bruke sin førforståelse på en måte som åpner for å forstå informantenes meninger og opplevelser av fenomenet. Videre må forskeren forsøke å bli kjent med sin egen førforståelse, samt reflektere over hvordan den kan påvirke undersøkelsens analyse og resultat (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). I denne oppgaven har jeg prøvd å være reflektert gjennom hele prosessen om hvordan min førforståelse kan ha påvirket de ulike resultatene. Jeg har prøvd å reflektere over min førforståelse ved å diskutere med veileder og bekjente, samt prøvd selv å tenke gjennom min tolkning og forståelse av informantenes uttalelser.

3.2 Kvalitativ metode

For å belyse problemstillingen på en best mulig måte er det i denne undersøkelsen brukt en kvalitativ tilnærming som metode. Formålet med undersøkelsen er å belyse barnehagelærerens rolle i utviklingen av sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd. Kvalitativ forskning handler om « å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s.15). Det handler altså om å finne informantenes meninger og opplevelser, som ikke kan tallfestes eller måles (Dalland, 2013). På denne måten kan en sette seg inn i informantenes egen forståelse og opplevelse av fenomenet, som i denne oppgaven er informantenes forståelse av arbeidet med innagerende atferd og sosial kompetanse i barnehagen.

3.2.1 Semistrukturert intervju

På bakgrunn av tema og problemstilling er det valgt semistrukturert intervju som metode for å samle inn data til undersøkelsen. Formålet med intervju som metode er at man ønsker innsikt i informantenes meninger og opplevelser i ulike situasjoner, samt fremme deres beskrivelser av fenomenet (Dalland, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). I denne undersøkelsen er det barnehagelærernes meninger og opplevelser av hvordan de arbeider med sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd som blir forsøkt utdypet. Dalland (2015) hevder at hvis en ønsker å forstå en persons livsverden, er samtalen det viktigste redskapet. Et intervju er en profesjonell samtale, hvor kunnskapen produseres gjennom samspillet mellom intervjuer og informant (Dalland, 2015, Kvale & Brinkmann, 2015).

I tråd med det fenomenologiske og kvalitative perspektivet blir ofte semistrukturert intervju benyttet når forskeren skal prøve å forstå informantens perspektiver på temaer fra dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015). Semistrukturert intervju kjennetegnes ved at spørsmålene er oppsatt på forhånd, men at det er mulighet for endringer i rekkefølge og form på spørsmålene underveis (Postholm, 2005). Denne typen intervju gir også mulighet for åpenhet hvor intervjuer kan stille oppfølgingsspørsmål som kan være med på å styrke funnene.

Forskningsintervju er en metode som krever mye av forskeren. Dalen (2013) understreker at intervjuers evne til å lytte og å kunne vise interesse for det informanten forteller er grunnleggende for gode intervju. Intervjuer må vise anerkjennelse ovenfor informanten og det informanten formidler. Videre må intervjuer ha kunnskap om både intervjutemaene og

metoden som blir brukt for å kunne gjennomføre et godt intervju. Semistrukturert intervjuer er åpne intervjuer hvor det er mulighet for å stille gode oppfølgingsspørsmål (Dalen, 2011, Kvale & Brinkmann, 2015), dette avhenger av forskerens kunnskaper og evne til å intervjuer.

I denne undersøkelsen er det valgt semistrukturert intervju for innsamling av data. Dette fordi semistrukturert intervju gir mulighet til innsikt i informantens forståelse av fenomenet, samt at det gir mulighet til å følge opp med oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. På denne måten får jeg som intervjuer mulighet til å stille utdypende spørsmål om intervjuet tar en annen retning enn planlagt intervjuguide.

3.3 Datainnsamling

I dette delkapittelet er det redegjort for valg av informanter, utforming av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju samt gjennomføring av de aktuelle intervjuene.

3.3.1 Utvalg og informanter

Dalen, (2011) hevder at valg av informanter er sentralt i kvalitativ forskning, samt svært viktig for gyldigheten av undersøkelsens funn. For å kunne belyse det undersøkelsen spør etter, må informantene være innenfor undersøkelsens målgruppe. På bakgrunn av oppgavens formål og problemstilling ble det benyttet kriterieutvalg for å velge ut informanter.

Kriterieutvalg er når man på forhånd har satt ulike kriterier for informanten (Dalen, 2011).

Kriteriene for utvalg av informanter i denne studien er at de er utdannet barnehagelærere og jobber i en barnehage. Disse kriteriene ble satt fordi jeg ønsker å komme i kontakt med barnehagelærere og undersøke hvordan de arbeider med å fremme sosial kompetanse hos barn med innagerende atferd i en vanlig barnehagehverdag.

Rekrutteringen av informanter startet med at jeg sendte ut epost til styrere i ulike barnehager. Her ble det vedlagt en skriftlig forespørsel med en beskrivelse av oppgavens formål og kriterier til informanter. Dette viste seg å være en mer omfattende og utfordrende prosess enn forventet. Mange barnehager avviste forespørselen på grunn av tidsmangel, samt at mange ikke ga tilbakemelding på forespørsel. Deretter startet jeg med å ringe rundt til ulike barnehager, for å prøve å gi barnehagene et større innblikk i hva undersøkelsen gikk ut på. De som viste interesse ble deretter kontaktet og tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 2). Deretter ble det foretatt intervjuer på informantenes arbeidsplass.

Gjennom mail og telefonsamtaler fikk jeg til slutt tak i fire informanter som ønsket å delta i undersøkelsen. Alle informantene er utdannet barnehagelærere i løpet av de siste fem årene, og alle arbeider i barnehager på Østlandet. Tre av informantene er kvinner og den siste informanten er en mann. Alle informantene arbeider med barn over to år. Tre av informantene har arbeidserfaring i barnehager fra før de utdannet seg til barnehagelærere. Alle informantene viste forståelse for hovedbegrepene som er *innagerende atferd* og *sosial kompetanse*, mens informantenes erfaring med barn som viser innagerende atferd varierte. Alle informantene har ett eller flere barn som viser innagerende atferd i deres barnegruppe i dag, og det er disse barna intervjuene tar utgangspunkt i.

3.3.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide (Vedlegg). En intervjuguide inneholder sentrale temaer og spørsmål som dekker områdene studiene skal belyse (Dalen, 2011, s.26). Kvale & Brinkmann (2015) hevder at kvaliteten på intervjuet avhenger av kvaliteten på forskers kunnskaper om intervjutema. Forberedelsen av intervjuet gikk derfor ut på å skaffe meg kunnskap om temaene som blir tatt opp i intervjuguiden. Dette ble skaffet ved å lese relevant teori og tidligere forskning. På bakgrunn av oppgavens formål og relevant teori ble det videre utformet en intervjuguide. Hovedtema for intervjuguiden er innagerende atferd og sosial kompetanse i barnehagen, samt barnehagelærernes arbeid med dette. Intervjuguiden er delt inn tre undertemaer; *innagerende atferd*, *sosial kompetanse* og den tredje der de to er slått sammen til *innagerende atferd og sosial kompetanse*. Det er også en innledningsdel som inneholder generelle spørsmål om informantens utdanningsbakgrunn og arbeidserfaringer. Dalen (2011) hevder at de innledende spørsmålene må være formet slik at de får informanten til å føle seg avslappet og komfortabel mens intervjuet foregår, og kaller denne typen utforming av intervjuguide for traktprinsippet. Det vil si at intervjuet starter med generelle spørsmål før en går i dybden på intervjutemaet. I den avsluttende delen sklir spørsmålene ut til det mer generelle igjen, hvor det avsluttes med spørsmål om det er noe mer informanten ønsker å tilføre. Intervjuguiden er lagt opp til at det skal være mulighet til å tilføre oppfølgingsspørsmål underveis. Med gode oppfølgingsspørsmål kan en utforske og gå mer i dybden og klargjør informantens svar (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015).

Utfordringen med intervjuguiden har vært å utforme gode spørsmål som gir informantene muligheten til å gi utfyllende og innholdsrike svar, som er med på å belyse problemstillingen.

Gjennom samtale og drøfting med veileder, ble den endelige intervjuguiden utformet. Dette krevde at jeg skaffet meg godt med kunnskap om intervjutema, samtidig som kunnskap om intervjumetode ble svært viktig. Undertemaene ble innledet med en kort definisjon av de enkelte begrepene som ble brukt. Med å gjøre dette fikk jeg en sikkerhet i at jeg og informantene hadde samme forståelse av begrepene. Denne måten å innlede temaene på, kan diskuteres. Ved å gi informantene en kort definisjon av begrepene som blir brukt, kan en risikere at informanten ikke ønsker å fortelle deres opplevelse av begrepet, fordi det ikke samstemmer med den satte definisjonen. I intervjuene ønsket jeg derfor å fortelle at dette var min forståelse av begrepet, og at jeg samtidig var interessert i deres forståelse og opplevelse av begrepet.

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

3.3.3 Prøveintervjuet

I forkant av intervjuene ble det foretatt et prøveintervju. Dette for å få kjent på intervjusituasjonen, for å få prøvd ut intervjuguiden, samt få prøvd ut hvordan lydopptakene vil fungere. Dalen (2011) understreker viktigheten av at det alltid må foretas et eller flere prøveintervjuer for å teste ut intervjuguiden. Ved å teste intervjuguiden får en bedre innsikt i ens egen rolle som intervjuer, samtidig som en vil finne eventuelle endringer som må gjøres før de aktuelle intervjuene starter (Dalen, 2011). Informanten som ble brukt til prøveintervjuet oppfyller kriteriene som er satt for denne undersøkelsen. Informanten er også en bekjent, og blir derfor ikke brukt som en aktuell informant i oppgaven. Ved at informanten er barnehagelærer fikk jeg mulighet til å prøve ut intervjuguiden til riktig målgruppe, samt at spørsmålene så langt bidrar til å belyse undersøkelsens problemstilling.

Prøveintervjuet gjorde meg tryggere på intervjuguiden og min rolle som intervjuer. Jeg fikk også testet ut opptaksutstyret som gjorde meg sikrere på intervjusituasjonen, da jeg hadde lite kjennskap til dette utstyret fra før. Prøveintervjuet foregikk i hjemmet hos informanten. Der var det åpent slik at det var støy fra TV og informantens samboere. Dette ble en utfordring da jeg hørte gjennom lydopptaket i ettertid, og det gjorde meg mer bevisst på betydningen av et stille rom.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplass, på et rom som var skjermet for støy og forstyrrelser. Det var kun jeg og informanten som var tilstede under intervjuene. Etter prøveintervjuet var jeg bevisst på at intervjuet burde foregå på et rom skjermet fra støy, dette fordi intervjuene ble tatt opp med båndopptaker.

Jeg startet intervjuene ved å fortelle om meg og studiens formål. Videre ble det gjort en kort gjennomgang av samtykkeerklæringen som informanten underskrev, og hva det betyr å delta i studien. Informantene godtok lydopptak og jeg informerte om hvordan de vil bli oppbevart og brukt etter intervjuene. Jeg forklarte videre at underveis i intervjuet ville jeg ta notater. Før intervjuet startet ga jeg også informasjon om at informanten har mulighet til å trekke seg til en hver tid, uten begrunnelse. Da intervjuene avsluttet takket jeg informantene for deltakelsen. Jeg ga dem informasjon om at deres deltakelse var til stor hjelp for min undersøkelse. Gjennom alle intervjuene ble det nedskrevet notater. Disse notatene var alt fra kroppsspråk, temaer utenom intervjuguiden som ble tatt opp, informantenes gester og uttrykk og stemningen underveis. Etter intervjuene ble det skrevet ned tanker rundt intervjusituasjonen.

Thagaard (2013) hevder at et vellykket intervju indikeres ved engasjement fra intervjueren. Det vil si at kvaliteten på intervjuet avhenger av intervjuers evne til å stille relevante spørsmål, lytte til informantens verbale- og kroppslige språk, samt uttrykke reaksjonen med hensyn til informantens informasjon. Dette krever erfaring. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg testet mine intervjuer, og selv følte jeg at jeg merket fremgang allerede ved det første aktuelle intervjuet. Jeg følte at jeg fikk god kontakt med alle informantene, hvor intervjuene ble en profesjonell samtale med gjensidig engasjement. Kvale & Brinkmann (2015) understreker at intervjuers evne til å lytte er like viktig som kunnskap om intervjutema når en skal stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg forsøkte derfor å lytte best mulig gjennom alle intervjuene og følte selv at min evne til å lytte til informanten utviklet seg gjennom hvert intervju. Jeg prøvde å gi bekreftelser og oppmuntrende ord for å vise interesse for det informanten formidlet. Gjennom intervjuene prøvde jeg å gi rom for pauser slik at informantene fikk tid til relevante refleksjoner. Jeg opplevde at informantene gav utfyllende svar til spørsmålene som ble stilt.

3.4 Databehandling og analyse

I dette underkapittelet vil prosessen av databehandlingen bli lagt frem. Videre vil kapittelet redegjøre for transkribering, databehandling, samt koding og analyse av datamaterialet.

3.4.1 Transkribering

Transkribering handler om å transformere noe fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne undersøkelsen handler det om transkribering fra lydopptak til skriftlig form. Det vil si at en bearbeider intervjuet ved å skrive ned ord for ord som ble sagt (Dalland, 2012), og det blir enklere å få oversikt over funnene samt enklere for videre analysearbeid (Kvale & Brinkmann, 2015). Når en transformerer noe fra lyd til tekst mister en nyansen i stemmen og andre gester som kan ha betydning for informantens svar. Det er da viktig å skrive ned alt fra intervjuets notater (Dalland, 2012). Intervjuene som ble gjennomført i denne oppgaven ble tatt opp på lydopptak, samtidig ble det nedskrevet gester, mimikker og kroppsspråk som kan komme til betydning i tolkingen av intervjuene.

Lydopptakene var av god kvalitet, med få forstyrrelser. Dette gav meg mulighet til å skrive ned informantens uttalelser korrekt. Alle intervjuene er transkribert av meg. Dalen (2011) understreker viktigheten av at forskeren selv transkriberer sine intervju, da dette gir mulighet til å bli kjent med eget datamateriale. Transkripsjonene ble ofte sjekket opp mot lydopptakene, slik at informantens svar ble gjengitt på en best mulig måte. Informantene jobber i barnehager på Østlandet, men har varierende dialekter. Jeg tok da et valg om at alle transkripsjonene skulle skrives på bokmål. Dette for å gjøre det enklere for meg selv, samt ivareta informantens anonymitet. Når en skal transkribere må forskeren foreta en rekke valg. Disse valgene handler om hvor mye en skal ta med i transkripsjonen, og hvor detaljert transkripsjonen skal være. Kvale & Brinkmann (2015) og Dalen (2011) hevder begge at forskeren alltid må ta utgangspunkt i hva transkripsjonen skal brukes til. Hensikten med denne undersøkelsen vil ikke påvirkes av hvilken dialekt informanten har, derfor ble det tatt et valg om å skrive alle transkripsjonene på bokmål. I transkripsjonen ble det heller ikke tatt med alle pauser, småord, lyder og gjentakelser av ord. Dette fordi det ikke var hensiktsmessig i forhold hva transkripsjonen skal brukes til. Hensikten med intervjuene er å få innsikt i informantens tanker og opplevelser om fenomenet som forskes på. Da transkriberingen var

gjennomført lyttet jeg gjennom lydfilene for å sikre at alt som er relevant for oppgaven ble tatt med.

3.4.2 Dataanalyse og tolkning

Analysen handler om å finne ut av hva dataene har å fortelle (Dalland, 2012, s.178). Målet med analyse er å finne et mønster i datamaterialene (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studien har et fenomenologisk perspektiv. I fenomenologiske analyser er det vanlig at forskeren prøver å se meningen, strukturen og det vesentlige av informantenes utsagn om fenomenet (Postholm, 2010). Det vil si at ved at forskeren analyserer dataene, ønsker en å forstå og se meningen av det informantene beskriver. Etter en utprøving av dataprogrammet NVIVO ble det tatt en beslutning av at analysen i denne studien ble foretatt manuelt. Den ønskede nærhet til datamaterialet forsvant i arbeidet med dataprogrammet NVIVO. Med fire intervjuer, så jeg det som overkommelig å analysere uten bruk av dataprogram.

Arbeidet med analysen er inspirert av Giorgi (1997) sin fenomenologiske og vitenskapelige metode for analyse. Denne metoden for analyse innebærer fem steg. Disse stegene handler om å finne helheten i studiens funn, og videre tolke og kode funnene inn i mindre meningsbærende temaer (Giorgi, 1997). Analysen ble gjort ved at funnene ble fortolket, kodet og kategorisert. Det vil si at transkripsjonene ble fortolket ved at jeg leste nøye gjennom dem flere ganger, samt kodet og kategorisert etter tema. En analyse handler om at en deler noe opp i elementer (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre hevder Kvale & Brinkmann (2015) at analysearbeidet skal ta utgangspunkt i informantenes utsagn, der transkripsjonene av intervjuene er grunnlaget for analysen. Analysearbeidet startet med at jeg leste gjennom transkripsjonene, notater fra intervjuene, samt memos og andre feltnotater. Gall, Gall og Borg (2007) hevder at i en analyse er en først ute etter en helhet, og deretter kategoriseres intervjuene i meningsfulle temaer. Etter gjennomlesing av transkripsjonene var gjort, så sammenlignet jeg informantenes utsagn. Dette for å danne en mer helhetlig forståelse av datamaterialet, før den grundige analysen ble gjort (Giorgi, 1997).

Etter å ha tilnærmet meg en helhetlig forståelse av datamaterialet, merket jeg meg sentrale temaer som ble tatt opp, og forsøkte å komprimere meningen i disse dataene. Dette ble gjort ved en nøye gjennomlesing av transkripsjonene, samt å ta i bruk notater som beskriver informantens nonverbale aspekter i intervjusituasjonen (Giorgi, 1997). Temaene ble først delt inn etter studiens teoretiske bakgrunn, og intervjuguidens hovedtemaer. Deretter ble det

utformet nye temaer som samler dataene på nye måter (Dalen, 2011). Her ble det utformet nye hovedtemaer, samt en rekke underkategorier. Disse temaene ble dannet på grunnlag av oppgavens empiri, altså studiens funn. En slik kategorisering gjøres ved at flere uttalelser om samme tema samles opp i hovedkategorier. Disse kategoriene skal være til hjelp for å belyse problemstillingen (Giorgi, 1997).

For å forsikre at temaene er med på å belyse problemstillingen, ble hver kategori grundig vurdert. Dette ble gjort ved å lese datamaterialet flere ganger, samt vurdere de ulike funnene til hvert tema. I samsvar med intervjuguiden (Vedlegg) og den teoretiske referanserammen, presentert i *kapittel 2*, ble det utarbeidet temaer. Hovedtemaene for studiens analyse er: *informantens forståelse av innagerende atferd, utfordringer i møtet med det innagerende barnet, informantens forståelse av sosial kompetanse og informantenes arbeid med sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd*. Studiens funn vil bli presentert og drøftes i *kapittel fire*.

3.5 Vurdering av studiens kvalitet

I dette avsnittet blir undersøkelsens kvalitet, styrke og troverdighet beskrevet. Her vil begreper som validitet og reliabilitet drøftes. Dette er viktige begreper for undersøkelsens kvalitet. Validitet og reliabilitet har vært mest relevant i kvantitativ forskning, men har i senere tider blitt overført til den kvalitative forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre hevder Kvale & Brinkmann (2015) at validitet bør prege hele prosessen når det kommer til kvalitativ forskning. Validitet handler om metoden undersøker det den ønsker å undersøke, mens reliabilitet handler om hvor nøyaktig forskeren formidler informantens informasjon (Thagaard, 2013).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om hvorvidt studien representerer den virkelige situasjon (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning handler reliabilitet om hvorvidt undersøkelsen er troverdig og pålitelig, det handler altså om informanten ville gitt samme svar i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne oppgaven har jeg tidligere gitt en beskrivelse av intervjusituasjonen, transkribering og analysearbeidet. Kvale & Brinkmann (2015) hevder at reliabiliteten i kvalitativ forskning kan

styrkes ved at forskeren redegjør for hvordan dataene er blitt innsamlet og utviklet. For å prøve å ivareta informantenes stemme og sikre undersøkelsens reliabilitet, har jeg gjennom arbeidet med intervju og transkribering vært nøye og systematisk. Dalen (2011) hevder at reliabiliteten kan svekkes i situasjoner hvor forskeren og informanten bruker språk og begreper på forskjellige måter. For å styrke oppgavens reliabilitet valgte jeg å gi en forklaring på begrepene som ble brukt i intervjuene. Ved å gjøre dette fikk jeg som intervjuer og informanten en felles forståelse av begrepene som ble brukt under intervjuene.

I kvalitativ forskning med intervju som metode vil det være vanskelig for en forsker å kopiere en annen forskers undersøkelse (Postholm, 2010). Dette er på grunn av at forskeren bruker seg selv som forskningsinstrument. I intervju er det samtalen som styrer innsamlingen av data, og den vil preges av forskerens rolle og førforståelse (Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at både forskeren som intervjuperson og intervjusituasjonen kan påvirke studiens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om jeg har prøvd å være bevisst på min rolle som nøytral i intervjusituasjonen, kan jeg som intervjuer ha påvirket informantenes svar.

3.5.2 Validitet

Bø & Helle (2008, s.330) hevder at validitet handler om i hvilken grad en undersøkelse angir den virkelighet man ønsker å undersøke. Det vil si at validitet handler om i hvilken grad resultatene fra en studie er gyldige. Dette kan blant annet dreie seg om metoden som blir brukt egner seg til å undersøke det som skal undersøkes. Formålet med denne undersøkelsen er å belyse det faktiske arbeidet og hva slags rolle barnehagelærere har i utviklingen av sosial kompetanse hos barn med innagerende atferd. For å kunne tilegne meg kunnskap på dette temaet er intervju som metode svært viktig i denne studien. Når det gjelder validitetsproblemer knyttet til kvalitative forskningsintervju viser Dalen (2011, s.94) til seks forhold som kan danne validitetsproblemer i undersøkelsen; *forskerrollen, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærminger*. For at forskeren skal kunne sikre seg best mulig validitet i en undersøkelse er det viktig at den reflekterer over alle seks forholdene.

Det første forholdet som her blir lagt frem er *forskerrollen*. For å kunne sikre seg best mulig validitet i en undersøkelse vil det være svært viktig at forskeren gjør rede for sin tilknytning til fenomenet som studeres, da spesielt i et prosjekt hvor temaet er spesialpedagogikk hvor en

kan møte på fenomenen en har egne relasjoner til (Dalen, 2011). Dette er knyttet opp mot viktigheten av tydeliggjøringen av egen forskerrolle. I studien er dette forsøkt ivaretatt ved at min førforståelse og forskerrolle er redegjort for i et tidligere avsnitt.

Validitetsdrøfting av *forskningsopplegget* handler om drøfting av utvalg og metodisk tilnærming. Utvalg handler om valg av informanter. I denne undersøkelsen er det brukt fire informanter for innsamling av datamaterialet for å besvare problemstilling. For å skape en valid oppgave er det viktig at utvalget er hensiktsmessig og nært knyttet opp mot fokus for undersøkelsen (Dalen, 2011). Utvalget i denne studien er basert på kriterier. Alle informantene er barnehagelærere som arbeider i en barnehage. Utvalget av informanter er beskrevet tidligere i kapittelet. Utvalget kan være med på å avgjøre undersøkelsen ytre validitet. Det vil si at prosjektets utvalg spiller en sentral rolle i hvilken grad undersøkelsens resultater kan overføres til andre grupper, altså generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig er ikke målet med denne undersøkelsen nødvendigvis å generalisere, men heller å belyse ulike barnehagelæreres arbeid med sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd.

Validitetsdrøfting av *metodisk tilnærming og datamaterialet* er det samme som det Maxwell (2012) kaller *deskriptiv validitet*. Det handler om hvordan datamaterialet samles inn og fremstilles, og er essensielt for å sikre validitet i studien (Maxwell, 2012). Tidligere i kapittelet er det redegjort for datainnsamling, databehandling og analyse av datamaterialet. Det er gitt en beskrivelse av intervjuguide, prøveintervjuer og selve intervjusituasjoner. Teknisk utstyr og dets kvalitet er også nedskrevet tidligere i kapitelet. Dette er gjort for å sikre undersøkelsens validitet. Maxwell (2012) hevder at det er svært viktig at forskeren redegjør for hvordan datamaterialet samles inn og fremstilles. Intervjuene ble tatt opp på lydopptak og i etterkant transkribert, dette for å sikre seg informantenes utsag på en korrekt måte. På denne måten har jeg prøvd å ivareta studiens validitet av forskningsopplegget på best mulig måte.

Validitetsdrøfting av *tolkninger og analytiske tilnærminger* handler om hvordan forskeren tolker datamaterialet, samt hvilken analytisk tilnærming som blir brukt (Dalen, 2011). Tolkningsvaliditet handler om i hvilken grad forskeren forstår meningen i informantens uttalelser (Maxwell, 2012). Dette forutsetter fyldige og rike beskrivelser fra informantene. For å sikre seg slike beskrivelser må forskeren være svært nøye i arbeidet med intervjuguide og intervjusituasjonen (Dalen, 2011). I studien har jeg arbeidet godt med å utforme en god intervjuguide, slik at spørsmålene ga informantene mulighet til utdypende beskrivelser.

Videre ble det utført et prøveintervju som ga meg mulighet til å styrke min rolle som intervjuer. Dette kan bidra til å styrke studiens tolkningsvaliditet, og arbeidet med intervjutolkinger og analytisk tilnærming er beskrevet tidligere i kapitlet.

3.6 Etske hensyn

Når en foretar en undersøkelse der man involverer andre mennesker må en holde seg innenfor visse etiske retningslinjer. For å kunne gjennomføre prosjektet ble det først søkt om godkjenning fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) (Vedlegg 3). Det er forskerens ansvar å sørge for at informantene får forståelig informasjon om prosjektets formål, tema og mulige risikoer og fordeler ved å delta. Informantene fikk et informasjonsskriv der de ble informert om undersøkelsen (Vedlegg 2). Det ble også informert om at informantene til enhver tid, har muligheten til å trekke seg fra deltakelsen, uten at det stiller spørsmål om hvorfor (NESH, punkt 9, 2006).

I denne undersøkelsen er informantene barnehagelærere. Informantene er anonyme, og det er forskerens rolle å ivareta taushetsplikten gjennom hele prosessen. For at en ikke skal kunne spore tilbake til informantene er også barnehagene de jobber i anonymisert. Lydopptakene som er tatt under intervjuene vil bli slettet etter innlevering og godkjenning av prosjektet. For å bevare taushetsplikten er navn og gjenstander som bidrar til at en kan spore tilbake til informanten, tatt bort eller anonymisert (Dalen, 2011).

Undersøkelsen i denne masteroppgaven handler om barn som viser innagerende atferd. Forskeren har et ansvar for å følge forskningsetiske retningslinjer for utsatte grupper gjennom hele forskningsprosessen (NESH, punk 22, 2006). Intervjuene foregikk ikke direkte med barn som viser innagerende atferd, men med barnehagelærere som snakket om den utsatte gruppen. Det var derfor nyttig å stille spørsmål ved om gruppen framstilles i et uheldig lys i offentligheten, samt ikke sette dem i bås (NESH, 2006). For å unngå etiske krenkelser, er det avgjørende å ha kunnskap til undersøkelsesfeltet, altså den utsatte gruppen (Kvale & Brinkmann, 2009). En gruppe regnes ofte som sårbar fordi det er grunn til mistanke om særskilte utfordringer (Carson, 2014). Barnehagebarn som viser innagerende atferd er en sårbar gruppe, som lett kan bli ofre i et miljø som er preget av manglende voksentetthet. Det er også viktig å ta hensyn til hvordan jeg omtaler disse barna i oppgaven for å unngå etiske krenkelser. Når det gjelder gjennomføringen av intervjuene var det viktig og ivareta

informantene. Temaet i denne undersøkelsen kan for noen barnehagelærere føles utrygt, særlig da dette kan være et tema informantene har lite kunnskap om. En åpen, lyttende og anerkjennende holdning vil da være nødvendig for å skape tillit hos informantene. Samtidig må forsker ta hensyn til at intervjuet ikke er ment som terapi, men som innsamling av informasjon og data (Dalen, 2011). Når en beveger seg inn på eventuelle utrygge temaer, kan det vekke en del reaksjoner og følelser hos informantene. I slike situasjoner er det ikke intervjuers rolle å behandle reaksjoner som kan oppstå.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapittelet vil undersøkelsens resultater bli presentert. Med utgangspunkt i informantenes utsagn vil jeg beskrive hvordan barnehagelærerne arbeider med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd i barnehagen. Informantene i denne studien er fire barnehagelærere som arbeider i ulike barnehager på Østlandet. I tråd med Giorgis (1997) analysemodell, presentert i kapittel 3.4.2 vil undersøkelsens resultater bli analysert og drøftes i lys av relevant teori som er presentert tidligere i studien. Resultatene vil bli lagt frem og drøftes etter intervjuguidens fastsatte temaer, samt etter nye temaer som er blitt dannet gjennom analyseprosessen. Hovedtemaene er *informantenes forståelse av innagerende atferd, utfordringer i møte med det innagerende barnet, informantenes forståelse av sosial kompetanse og informantenes arbeid med sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd*. Videre er hovedtemaene delt inn i undertemaer som blir drøftet underveis. Det vil si at funnene presenteres deskriptivt, altså informantenes utsagn blir presentert og fortolket samtidig. Disse undertemaene skal være med på å belyse funnenes svar på studiens problemstilling. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan arbeider barnehagelærere for å styrke sosial kompetanse hos barn med innagerende atferd?*

Informantene vil bli framstilt som informant 1, 2, 3 og 4. For å opprettholde kravet om anonymisering vil informantene bli referert til som hun, uavhengig om informanten er mann eller kvinne. Noen av sitatene som blir lagt frem er blitt redigert, for å få bedre flyt i teksten. Bindeord, tenkepauser og ord som «liksom», «ehm», «atte», som ikke har betydning for innholdet, blir derfor fjernet fra sitatet. Videre vil alle sitatene bli presentert i bokmål, dette for å oppfylle krav om lojalitet til informantene. Informantenes utsagn blir lagt frem i *kursiv* tekst, dette for å tydeliggjøre informantenes sitater.

4.1 Informantenes forståelse av innagerende atferd

I dette kapittelet vil informantenes forståelse av begrepet *innagerende atferd* bli presentert og drøftet. Formålet med denne undersøkelsen er å belyse hva slags rolle barnehagelærerne har i utviklingen av sosial kompetanse hos barn med innagerende atferd. For å kunne si noe om hvordan informantene arbeider med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser

innagerende atferd, vil det være relevant å se på deres forståelse av hva innagerende atferd innebærer. Dette for å skape et tydeligere bilde av informantenes opplevelse av fenomenet.

Alle informantene i denne studien fortalte at de opplever begrepet *innagerende atferd* som de stille og forsiktige barna. Måten informantene beskriver den innagerende atferden på, er i tråd med relevant teori og definisjoner, presentert i *teorikapittelet*. Informantene beskriver den innagerende atferden hos barn relativt likt. De forteller at de opplever at barn med innagerende atferdsvansker viser atferden ved å trekke seg bort fra de andre, er stille og gjør lite ut av seg. I informantenes beskrivelse av det innagerende barnet ble det brukt begreper som stille, sjenert, rolig, forsiktig og tilbaketrukkethet. Dette samsvarer med flere av studiens relevante fagpersoners forklaring, som beskrevet tidligere i studien, der de beskriver at innagerende atferd ofte kjennetegnes ved at barnet er stille, sjenert, nervøst eller tilbaketrukkent (Nordahl et al., 2005; Lund, 2004; 2013; Ogden, 2009; 2015). Noen av informantene fortalte at barna i deres barnehage som viser innagerende atferd, ofte melder få egne behov for voksenstøtte. Som beskrevet i teorikapittelet kan det være vanskelig for de voksne i barnehagen å gi barn med innagerende atferd den oppmerksomheten og støtten de trenger, nettopp fordi de ofte ikke melder egne behov eller krever noe oppmerksomhet (Lund, 2012).

Jeg tenker ofte at det er barn som er stille, rolige og sjenerte, som trenger voksenhjelp. Jeg tenker også at det er «englebarn» som aldri gjør noe galt, og som alltid hører på hva de voksne sier. Jeg opplever det som om mange voksne på avdelingen ikke tar disse barna på alvor og synes det er behagelig at de er så rolige som der er. Samtidig opplever jeg at disse barna viser lite behov for oppmerksomhet. (Informant 1).

Informantens utsagn peker på ulike aspekter ved innagerende atferd. Forståelsen av begrepet er beskrevet ved ord som blir brukt av ulike fagpersoner ved deres beskrivelse av innagerende atferd, der de blant annet beskriver barns innagerende atferd ved at barnet er tilbaketrukkent, sjenert, stille, usikker og sårbart (Nordahl et al., 2005; Lund, 2004; 2013; Ogden, 2009; 2015). Samtidig peker hun på aspekter som voksenrollen, og forteller videre at hun opplever at det er flere voksne som ikke tar disse barna på alvor. Barn har både krav på, og behov for oppmerksomhet og støtte gjennom barnehagehverdagen. Denne støtten kan blant annet gis ved at den voksne anerkjenner barna, hjelper dem i ulike situasjoner, samt ser barna som dem de er (Kunnskapsdepartementet, 2011). Informantens beskrivelse av hvordan de voksne på avdelingen opplever disse barna, kan tyde på at informanten impliserer forståelsen av

begrepet mot barns rettigheter og krav på oppmerksomhet og støtte. Flere av informantene forteller at de også forbinder innagerende atferd med barn som de ofte observerer alene.

Jeg opplever det som det de voksne i barnehagen kaller for de snille ungene, de som bare sitter der og ikke gjør noe. De kan ofte sitte for seg selv, uten å leke, de bare sitter der (Informant, 2).

Noen av informantene uttrykte at de syntes det kan være vanskelig å vite hvor alvorlig den innagerende atferden er. Den ene informanten fortalte at de ikke har kontaktet noen instanser utenfra fordi de ikke viste om den innagerende atferden var alvorlig nok til at det skulle vært nødvendig.

Men jeg vet ikke om vi har hatt barn med så stor grad av innagerende atferd hvis du skjønner hva jeg mener (Informant, 3).

Det kan være vanskelig å skille mellom atferdsproblemer og normalatferd. De fleste barn viser i perioder en atferd som av omgivelsene vurderes som problematisk. Det er normalt at barn i ulike situasjoner og perioder av livet viser til en uønsket atferd (Nordahl et al., 2005). Som beskrevet i teorikapittelet oppstår barns atferdsvansker i møte med miljø og samfunnets forventninger (Lund, 2012). For å skille mellom atferdsvansker og normalatferd må en vurdere atferdens alvorlighetsgrad. Dette gjøres blant annet ved å vurdere mengden av atferden, hvor ofte den forekommer, og se atferden opp mot miljøet og samfunnets forventninger til normalatferd (Ogden, 2015). Flere av informantene fortalte at de syntes det var lavere terskel på å søke hjelp fra andre instanser, samt sette inn tiltak, for barn som viser utagerende atferd enn med barn som viser innagerende atferdsvansker. Informantene forklarer dette med at de syntes barn med utagerende atferd er mer høylytt og skadelig for andre, enn barn med innagerende atferd. Utsagnene kan sees i sammenheng med Coplans et al., (2015) studie, som hevder at barnehagelærere ser på utagerende atferd som mer alvorlig enn innagerende atferd. Selv om den utagerende atferden er mer synlig, understreker likevel Lund, (2012) og Ogden, (2015) at både innagerende og utagerende atferdsvansker kan utvikle seg til alvorlige atferdsvansker. Informantenes beskrivelse kan ha en betydning for deres forståelse av begrepet innagerende atferd. Samtidig som informantene uttrykker innagerende atferd som utfordrende og bekymringsfullt, så viser de også at det er en lavere terskel for å søke hjelp til barn som viser utagerende atferd. Det kan tolkes slik at informantene opplever innagerende atferd som mindre bekymringsfullt enn utagerende atferd.

Informantene beskriver at barna viser den innagerende atferden ved ofte å trekke seg bort fra de andre, virke usikre, sjenerte og melder få behov for oppmerksomhet. Videre fortalte informantene at denne atferden gjentas ofte. Ut i fra hvordan informantene beskriver barnet i gruppen som viser innagerende atferd, kan det se ut til at atferden skiller seg ut fra det samfunnet i dag ser på som normal akseptert atferd. Informantene hevder at atferden bryter med barnehagehverdagens forventninger til barnet. Informant 3 forteller for eksempel at: *Med matbordet for eksempel, at de kan bli sittende der uten mat en hel lunsj da for de ikke tørr å spørre noen om hjelp.* Informanten gir en beskrivelse av hvordan barnets atferd bryter med barnehagens forventninger av barnet ved en matsituasjon. Her forventes det at barnet skal kunne spørre etter hjelp til å blant annet å smøre brødsken, åpne matboksen og sende det en trenger. I tillegg forteller informantene at den innagerende atferden forekommer ofte, og barnet er mye alene.

Alle informantene forteller at de opplever den innagerende atferden hos barnet som bekymringsfull, og har utfra dette igangsatt pedagogiske tiltak som lekegrupper og ekstra voksenstøtte. Disse tiltakene vil bli beskrevet og drøftet senere i kapittelet. Informantenes beskrivelse av tiltak som settes inn i arbeidet med barn som viser innagerende atferd later til å kunne sees i sammenheng med informantenes forståelse av fenomenet. Informantenes forståelse av innagerende atferd, vil avgjøre hva slags tiltak informantene ser på som nødvendig for barnet. Samtidig som informantene fortalte om sine tiltak, gav de også uttrykk for at det kunne være vanskelig å vurdere om det var riktige tiltak som ble satt inn for barna. Barnehagen skal være en trygg arena for barns emosjonelle utvikling, og de voksnes kunnskap om innagerende atferd kan være avgjørende for arbeidet med å forebygge barns emosjonelle og sosiale vansker (Kunnskapsdepartementet, 2011). Selv om informantene beskriver deres opplevelse av begrepet innagerende atferd med ulike fagord, som kan sammenlignes med teorien, forekom det også at informantene opplever mangel på faglig kompetanse om fenomenet. De voksnes faglige kunnskap vil bli drøftet senere i kapittelet.

Informantene uttrykker en kompleks forståelse for begrepet innagerende atferd. De beskriver barn som viser innagerende atferd ved å bruke eksempler fra barnehagehverdagen. Alle informantene opplever å ha ett eller flere barn som viser innagerende atferdsvansker i deres barnegruppe. Med dette, følger en rekke utfordringer, som vil bli beskrevet i neste avsnitt.

4.2 utfordringer i møte med det innagerende barnet

Alle informantene uttrykker at det oppstår ulike utfordringer i deres arbeid med barn som viser innagerende atferd. Som sagt opplever alle informantene at de har ett eller flere barn med innagerende atferdsvansker i sin barnegruppe. Informantene beskriver at atferden viser seg ofte og i ulike situasjoner, spesielt i barnehagens overgangssituasjoner, som for eksempel av- og påkledningssituasjoner. Flere av informantene forteller at de opplever at disse barna trenger god tid til å bli trygge på både de voksne, og de andre barna i barnehagen. En gjenganger hos informantene er at de opplever at tiden ikke strekker til, samt mange barn og få voksne.

Det er egentlig det at det er veldig mange barn og få voksne, at du ikke føler at du strekker til fordi andre barn også krever deg. Og med å jobbe med den type barn, så krever det veldig voksenkontakt og voksennærhet og du har ikke alltid mulighet til det (Informant 3)

For det første er det sykefraværet, og så er det utagerende barn ...det er også det å ta seg tid til å arbeide med de (Informant 1)

Det er mye lettere med 9 barn enn 20 liksom, da får jeg ikke mulighet til å se alle barna på den måten. Og de er jo veldig snille så man kan fort glemme dem, dessverre (Informant 2)

Som presisert i teorikapittelet, er det skrevet i rammeplanen at «Alle barn har krav på å bli møtt og sett som den de er» (Kunnskapsdepartementet, 2011. s.29). Det vil si at informantenes opplevelse av at tiden ikke alltid strekker til for å møte de sjenerte barna på deres ståsted, er i strid med det som er nedskrevet i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011). Samtidig ser en at informantene beskriver momenter som er kjent i de fleste barnehager, få voksne og mange barn. Barnehagehverdagen er ofte preget av sykefravær blant de voksne, og informantene beskriver prioriteringer som må til i situasjoner med få voksne og mange barn. Selv om det er en hektisk barnehagehverdag har de sjenerte barna også krav på å bli møtt der de er, og det er personalets oppgave å møte dem med omsorg, anerkjennelse og nysgjerrighet. Det er ingen hemmelighet at barnehagene i Norge er preget av mange barn, få voksne, samt mye sykefravær. Dette gjenspeiles i informantenes utsagn, hvor samtlige opplever mangel på voksentetthet og tid som en av de største utfordringene i møte med barn på deres ståsted. Funnene tyder på at en sentral utfordring i møte med det innagerende barnet er tid og ressurser i form av voksentetthet i barnehagen.

I intervjuene fortalte informant 2 og 4 at de kan oppleve det som vanskelig å oppnå kontakt med barn som er sjenerte og viser innagerende atferd. Den andre utfordringen informantene peker på er dermed kontaktetablering og kommunikasjon. De beskriver det slik:

Jeg føler at jeg møter en vegg... det er vanskelig å kommunisere med de (Informant 2)

Det kan være utfordrende å ikke få noe respons. Det å på en måte prøve å prate, at når vi snakker sammen eller prøver, altså de er veldig korte, føler jeg må grave veldig. Det synes jeg er veldig utfordrende (Informant 4)

Informantene uttrykker at det kan være utfordrende å etablere kontakt med disse barna. Ved at barn med innagerende atferdsvansker ofte kan oppleves som stille, snille, flinke barn som gjør lite ut av seg, kan det være vanskelig å oppnå gjensidig kontakt med dem. Lund (2012) hevder at det kan være utfordrende for de voksne i barnehagen å komme i kontakt med, anerkjenne og gi disse barna den oppmerksomheten og støtten de trenger, nettopp fordi de ofte ikke søker kontakt. Selv om barna ikke søker kontakt eller oppmerksomhet, er det svært viktig at de ikke blir etterlatt alene i barnehagehverdagen. En relasjon mellom voksen og barn er svært viktig for barnets emosjonelle utvikling, og uten denne kontakten mister barnet svært viktige læringssituasjoner. En anerkjennende relasjon mellom voksen og barn er grunnleggende for barn omsorgsbehov (Lamer, 1997; Kunnskapsdepartementet, 2011; Ogden, 2015). Rammeplanen (2011) understreker at omsorg er svært viktig for barns utvikling. I barnehagen handler omsorg om gjensidige relasjoner, både mellom voksne og barn og mellom jevnaldrende. Det er de voksnes ansvar å tilrettelegge for en slik relasjon, det vil si at de voksne i barnehagen må både være oppmerksomme og åpne for hvert enkelt barn og dets forutsetninger. Informantene uttrykker at de opplever slike relasjoner som utfordrende, men samtidig forteller informant 4 at: «føler jeg må grave veldig». Det kan tolkes som om informantene ønsker å jobbe mot å etablere en anerkjennende kontakt med barnet som viser innagerende atferd. Vet at barnet går glipp av en slik kontakt med de voksne i barnehagen, kan det påvirke barnets trykghetsfølelse, samt barnets utvikling (Bae, 1996; Lamer, 1997). Informantenes opplevelse av en slik utfordring kan være med på å belyse at barnehagelærere trenger mer kunnskap om hvordan en etablerer kontakt med barn som trekker seg bort og gir uttrykk for at de ikke har behov for oppmerksomhet og kontakt. Utfordringen med å etablere kontakt med disse barna kan bli større i barnehagehverdager hvor tid og mangel på voksne er et faktum. Informantene gav uttrykk for økt kunnskap innenfor fenomenet, dette vil bli presentert og diskutert senere i kapittelet.

Videre forteller informant 2 at barnet som viser innagerende atferd sjelden tar kontakt med jevnaldrende, og hun opplever det som utfordrende å hjelpe barnet til å etablere kontakt med andre barn i barnegruppen. Drugli (2013) hevder at barn med innagerende atferdsvansker ofte trekker seg bort fra jevnaldrende. Ved at barnet holder seg borte fra andre, vil det være det risiko for å gå glipp av læringsrike relasjoner og samspill med jevnaldrende. Dette kan bidra til at barnet mister viktige deler av deres emosjonelle og sosiale utvikling (Drugli, 2013; Lund, 2012; Glavin & Lindback, 2014). Derfor er det viktig at utfordringen informant 2 opplever overvinnnes. I barnehagen skjer mesteparten av læringen gjennom lek og samspill med andre jevnaldrende og voksne, derfor er det svært viktig at barnet kan sosialiseres med andre (Lamer, 1997).

En annen utfordring informantene peker på er mangel på kompetanse om barn som viser innagerende atferd. Alle informantene forteller at de ikke har fått noe opplæring om innagerende atferdsvansker i deres barnehagelærer utdanning. «Jeg føler ikke at jeg har fått noe opplæring eller veiledning i det» var et utsagn som fler av informantene uttrykte gjennom intervjuene. Informantenes opplevelse av mangel på kompetanse vil bli beskrevet og drøftes senere i kapittelet.

4.2.1 Samarbeid

Når en arbeider i en barnehage er det mange en skal forholde seg til. En skal samarbeide med både, barn, foreldre, personalgruppen og andre instanser. Slike samarbeid kan ofte opplevelser som utfordrende, da en må forholde seg til ulike meninger om hva som er best for barnet. Målet med samarbeidet er barnets beste (Kunnskapsdepartementet, 2011). I intervjuene kom det frem at ingen av informantene har kontaktet PP-tjenesten eller andre instanser for å motta hjelp til arbeidet med barna som viser innagerende atferd, og flere av informantene uttrykte at de opplever det som utfordrende å søke hjelp utenfra til barn i en slik situasjon. Som nevnt tidligere forteller informant 3 at hun ikke har kontaktet hjelp utenfra. Hun begrunner dette med at hun ikke vet om barnet har hatt stor nok grad av innagerende atferd. Informant 2 forklarer hennes samarbeid med andre instanser slik:

Det som er litt ironisk er at det er ikke noe.. eller man søker jo ikke hjelp fra PPT for at barnet er stille, man søker jo heller hjelp når det er de med utagerende atferd. De innagerende blir jo sett på som snille (Informant 2)

Informanten trekker frem at barn med innagerende atferd ofte blir sett på som de snille, og derfor er det ikke naturlig å kontakte hjelp utenfra. Selv om informantene assosierer innagerende atferd med stille, snille og pliktoppfyllende barn, understreker både Lund (2012) og Ogden (2015) at innagerende atferd kan utvikle seg til alvorlige konsekvenser på lik linje som utagerende atferd. Konsekvensene av innagerende atferdsvansker kan være forsinkelse i sosialiseringprosessen (Flaten, 2013), svekket evne til å skape sosiale samspill og relasjoner, svekket evne til læring, tristhet og depresjon (Lund, 2012). I rammeplanen (2011) er viktigheten av samarbeidet med foreldre og andre instanser understreket. «For at barn og foreldre skal få et mest mulig helhetlig tilbud til beste for barns oppvekst og utvikling, kreves det at barnehagen samarbeider med andre tjenester og institusjoner i kommunen» (Kunnskapsdepartementet, 2011. s.59). I et samarbeid med for eksempel barnehagelærer og PP-tjenesten sitter begge parter på erfaringer og kunnskap om barnet. Et slikt samarbeid kan være nyttig, der PP-rådgiverne kan henvise til aktuell litteratur, samt veiledere og gi råd til både barn, foreldre og barnehageansatte (Kunnskapsdepartementet, 2011). Samtidig kan et slikt samarbeid være utfordrende, ved at alle parter har faglige og interne meninger om hva som er til barnets beste. Informantene uttrykker at det kan være utfordrende å vite om de skal kontakte hjelp utenfra eller ikke. Et samarbeid med instanser utenfra kan være med på å øke kvaliteten i barnehagens arbeid med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd. Samtidig kan barnehagelærernes forståelse av fenomenet påvirke barnehagelærers vurdering om barnet trenger ekstra støtte og hjelp fra andre. Hvis den voksne føler de mangler faglig kompetanse om barn som viser innagerende atferd, kan det vekke en usikkerhet om barnehagen burde klare å hjelpe barnet selv eller om de trenger hjelp utenfra. Dette kan påvirke barnehagens avgjørelse om et samarbeid med andre instanser. En kan derfor se en sammenheng med informantenes beskrivelse av mangel på faglig kompetanse om fenomenet og informantenes beskrivelse av utfordringen med å vite om de skal søke hjelp utenfra eller ikke.

Samtidig som informantene opplever å etablere et samarbeid med instanser utenfra som utfordrende, opplever alle informantene at de har et godt foreldresamarbeid. Som presisert i *teoridelen* er foreldrene barnehagens viktigste samarbeidspart. Barnehagens oppgave er å skape en god relasjon med barnets foreldre, slik at de føler seg respektert, anerkjent og trygget (Kunnskapsdepartementet, 2011). Informant, 2,3 og 4 forklarer foreldresamarbeidet deres slik:

Vi har veldig god kontakt med foreldrene i det daglige, altså i bringe- og hentesituasjon. Det ene barnet som viser innagerende atferd, så har moren ringt oss og sendt meldinger hvis det har vært noe, eller vi har ringt henne. Eller så er vi åpne til å spørre hverandre om vi har tid til å prate litt, både moren spør oss og vi spør henne. Så prater mye med foreldrene (Informant, 2)

Vi har et kjempebra foreldresamarbeid, veldig mange hyggelige foreldre som det er lett å prate med i hverdagen. Og egentlig så opplever jeg at det er veldig lett å ta opp ting med de (Informant, 3)

Du, det er veldig bra, superfornøyde foreldre (Informant, 4)

Informant 1 legger til hvordan de samarbeider med foreldrene:

Vi har foreldresamtaler og god dialog med de i starten. Gjerne i tilvenningen, da har vi mye dialog og tilvenningssamtaler. Og da finner vi liksom ut en måte som vi kan møte barnet på en best mulig måte da, hvert enkelt barn (Informant, 1)

Informant 1 trekker frem et viktig poeng med foreldresamarbeidet, nemlig å arbeide sammen mot å møte barnet på en best mulig måte. Barnehageloven (§ 1 Formål, 1. ledd) presiserer at barnehagen skal i forståelse med hjemmet legge grunnlaget for allsidig utvikling, som blant annet handler om emosjonell og sosial kompetanse. For å kunne gjøre dette på en best mulig måte er et godt foreldresamarbeid svært viktig. Barnehagen skal altså, så langt det er mulig, tilpasse virksomhetens innhold og arbeidsformer ut ifra foreldrenes forventninger og ønsker, både som enkeltpersoner og som gruppe (Grythe & Midtsundstad, 2013). Utfordringen i et slikt samarbeid kan være når partene er uenige om hva som er det beste for barnet. Begge sitter på erfaringer og kunnskaper om barnet, men det er svært viktig for de voksne i barnehagen å huske på at det er foreldrene som kjenner barnet sitt best. Ved å reflektere over egne holdninger kan en oppnå en forståelse og respekt for hverandre. Det er også viktig å minne seg selv og hverandre på målet med samarbeidet, barnets beste (Grythe & Midtsundstad, 2013). Ut ifra utsagnet til informant 1, kan det tolkes slik at Informanten har et tett samarbeid, hvor målet er å gi en best mulig barnehagehverdag for barnet.

4.3 Informantenes forståelse av sosial kompetanse

For å kunne arbeide med å fremme sosial kompetanse hos barn i barnehagen er det vesentlig at barnehagelærere har forståelse for hva begrepet innebærer. Det vil derfor i dette avsnittet sees nærmere på informantenes forståelse av sosial kompetanse og dets betydning.

Informantene gir uttrykk for at sosial kompetanse er et velkjent begrep for dem. «Det er det å kunne lære å samhandle med andre», «*det er jo det å klare å ha en relasjon til andre, det å ha et godt samspill i alle situasjoner*», «*det handler om å lykkes i samspill med andre, også tenker jeg å fungere i hverdagslivet*» og «*det handler om hvordan man omgår andre mennesker*» er eksempler på forklaringer på hvordan de opplever sosial kompetanse.

Informantenes utsagn om sosial kompetanse samsvarer ulike fagpersoners tilnærming av begrepet, der de beskriver at sosial kompetanse handler om å lykkes i samspill med andre (Lamer, 1997; Drugli, 2013; Ogden, 2015; 2009; Nordahl et al., 2005; Lamer, 1997). Videre tar noen av utsagnene for seg det å klare å ha en relasjon til andre og det å fungere i hverdagslivet. Disse utsagnene kan sees i sammenheng med Ogdens (2015) definisjon av sosial kompetanse, *presentert i kapittel 2.3.1*, som peker på viktigheten av at barn utvikler sosial kompetanse for at de skal kunne tilpasse seg, etablere og vedlikeholde relasjoner og vennskap til andre.

Kunnskap og forståelse for hva sosial kompetanse innebærer, er grunnleggende for barnehagens arbeid med utvikling av barns sosiale ferdigheter. Informantenes beskrivelse av sosial kompetanse er preget av fagord. Selvhevdelse, selvkontroll, empati, samarbeid og turtaking er eksempler på begreper som ble brukt i informantenes uttalelser om sosial kompetanse. Informantene ga forklaringer som knyttet ferdighetene til praksis. En av informantene gir et eksempel på hvordan de arbeidet med samarbeid;

I forhold til samarbeid, så er det jo, i stedet for at vi voksne gjør ting så skal ungene få lov til å gjøre det sjøl og får at de skal klare å gjøre de oppgavene de får, så må de samarbeide» (Informant 2.)

Flere av informantene knyttet fagordene opp mot barn i lek, der blant annet det å gjøre noe sammen, konfliktløsning og barns roller i leken ble nevnt.

..være tett i lek sammen med barn og være positive rollemodeller, og vise hvordan man skal oppføre seg. Hvordan man skal løse konflikter (Informant 1)

Samtlige av informantene la vekt på at sosial kompetanse er svært viktig for barns lek og videre utvikling. Informantenes forståelse av viktigheten av barns utvikling av sosial kompetanse samsvarer med Ogdens (2015) definisjon, presentert i kapittel 2.3.1, der han påpeker viktigheten av sosial kompetanse hos barn for at de skal kunne tilpasse seg, etablere og vedlikeholde relasjoner og vennskap til andre. For at barn skal utvikle sosial kompetanse er det viktig at ferdighetene fungerer på et hensiktsmessig nivå (Lamer, 1997; Drugli, 2013;

Ogden, 2015). Informantene viser kunnskap til de ulike ferdighetene ved at de beskriver dem, knytter dem sammen, og beskriver hvordan de arbeider med dem i barnehagehverdagen.

4.3.1 Informantenes arbeid med utvikling av sosial kompetanse

Informantene uttrykte at de var bevisste på viktigheten av å ha fokus på utvikling av sosial kompetanse i barnehagehverdagen. Barnehagen er en svært viktig arena for barns utvikling av sosial kompetanse. I rammeplanen (2011) er det presisert at barnehagen skal arbeide kontinuerlig for å fremme barns utvikling av sosial kompetanse. Dette samsvarer med informantenes forklaringer på hvordan de arbeider med å fremme sosial kompetanse i barnehagen. Svarene viser at informantene opplever at de arbeider med å fremme sosial kompetanse gjennom hele barnehagehverdagen. Det kommer også frem at informantene er opptatt av at de voksne skal gå frem som rollemodeller, samt veilede barna gjennom situasjoner som for eksempel å løse konflikter som oppstår i lek.

Vi i personalet går jo frem som et eksempel. Også snakker vi mye om det, med barna i typisk samlingsstund. Og dramatisert og leser mobbebøker. Vi bruker også mye vennebøker, to sånne dyr og så forskjellige vennehistorier (Informant 2)

Utsagnet kan tolkes som om informanten opplever de voksnes væremåte som viktig for barns utvikling av sosial kompetanse, da hun forteller at hun og de andre i personalet går frem som eksempler for barna. Personalets holdninger og væremåte er forutsetninger for barns utvikling av sosial kompetanse. De voksne i barnehagen er rollemodeller for barna og gjennom egen væremåte bidrar til barnets utvikling og læring (Lamer, 1997; Kunnskapsdepartementet, 2011).

Gjennom informantenes utsagn om hva sosial kompetanse er, beskrevet i *kapittel 4.3* kan det tolkes slik at informantene har en kompleks kunnskap om hva sosial kompetanse er, og hvordan man kan arbeide med det i barnehagehverdagen. Det kommer frem ved at informantene gir klare, gode og innholdsrike beskrivelser av hva sosial kompetanse innebærer, som står i samsvar med ulike fagpersoners definisjoner og tilnærminger til begrepet. God kunnskap om sosial kompetanse legger grunnlaget for kvalitet i arbeidet med å fremme barns sosiale kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011; Ogden, 2015). Informant 3 og 4 beskriver deres arbeid med utvikling av sosial kompetanse i barnehagen slik:

Jeg føler egentlig at vi gjør det i de fleste aktiviteter og opplegg og det vi har i barnehagen, sånn som under maten og bare det å stå og vaske hender og stå i kø, og i

samlingsstund når de skal stå frem litt og vente på tur... Jeg føler at det jobbes med hele tiden, og å bli selvstendig, ha selvkontroll, selvhevdelse og empati... at man på en måte blir litt veiledet av de voksne da. Hvordan man skal være mot de andre. Jeg føler at vi har det litt i bakhodet hele tiden og bruker det (Informant 3)

Prøver å jobbe mye med lek og lekegrupper. Jeg opplever at det er ofte det det handler om i barnehagen, det å lære de å leke med hverandre, det med turtaking, det er så mye som kommer opp der da, innenfor lek (Informant 4).

I teorikapittelet er det beskrevet at gjennom samhandling i barnehagehverdagen skal barn få muligheten til å mestre balansen mellom selvhevdelse og andres behov, vise omsorg og ta hensyn til andre, samt utvikle en tilhørighet til barnegruppen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Informantenes beskrivelse er i tråd med rammeplanens (2011) hevdelser om at barnehagen skal arbeide kontinuerlig for å fremme barns utvikling av sosial kompetanse.

Sosiale ferdigheter

Sosial kompetanse er et sammensatt begrep som innebærer kunnskap om ulike ferdigheter (Ogden, 2015). Dette er lærte og frivillige ferdigheter som handler om barnets væremåte som kan bidra til utvikling av gode relasjoner til andre (Gresham et al., 2011; Gresham & Elliot, 1990; Ogden, 2011). Disse ferdighetene er empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Gresham & Elliot, 1990). De sosiale ferdighetene vil ikke bli strukturert lagt frem, etter som informantene gav uttrykk for at de arbeidet mer helhetlig for barns læring av sosiale ferdigheter. Informantene ble spurt om det er noen av disse ferdighetene de vektlegger mer enn andre i arbeidet med sosial kompetanse i barnehagen.

Jeg føler at jeg ikke har noe spesielt fokus på noen av de mer enn andre. Det blir en sånn, de går av seg selv (Informant 1)

Ja, faktisk så går jo alle de punktene under de 7 vanene vi jobber med nå (Informant 2)

Vi legger vekt på alle, men jeg tror hvis man skal si noe ekstra, eller egentlig så synes jeg alle (Informant, 3)

Ikke noe som spesielt, men vi har jo jobbet en del med alle de tingene, som empati for hverandre. De går jo inn i hverandre og det er litt vanskelig å skille de av og til.

Vi har jobbet med sånn generelt sosial kompetanse, har det i bakhodet hele tiden (Informant 4)

Ingen av informantene vektlegger noen av ferdighetene mer enn andre. Informant 4 uttrykker at det kan være vanskelig å skille dem, fordi de sklir inn i hverandre. Videre forklarte flere av

informantene at de opplever at de må ha fokus på alle ferdighetene for at barnet skal utvikle sosial kompetanse, og derfor har de ikke ekstra fokus på bare en av ferdighetene. For at et barn skal utvikle god sosial kompetanse, er det viktig at de sosiale ferdighetene er på plass (Lamer, 1997; Drugli, 2013; Ogden, 2015). Sosiale ferdigheter må læres, og det er nedskrevet i rammeplanen (2011) at de voksne i barnehagen har ansvaret for å legge til rette for barns læring og utvikling av sosial kompetanse. I informantenes beskrivelser av hvordan de arbeider med å lære barn sosiale ferdigheter, er det ulike tiltak som trekkes frem.

Vi har for eksempel fokus på samarbeid, så er det jo, i stedet for at vi voksne gjør ting så skal ungene få lov til å gjøre det sjøl og for at de skal klare å gjøre de oppgavene de får så må de samarbeide (Informant 2).

I utsagnet beskriver informant 2 et eksempel på ferdigheten; *samarbeid*. Videre legger hun til at de bruker mye tid i mindre grupper, voksenstøtte og bruker vennebøker og lignende i samlingsstund. Barn med innagerende atferd trives ofte best i mindre grupper, der de kjenner både voksne og barn (Nielsen 2007). Ved at barnet som viser innagerende atferdsvansker får være i mindre grupper, kan dette bidra til økt utvikling og læring. Dette fordi barnet føler en trygghet med kjente fjes hos voksne og barn. Rammeplanen (2011) beskriver at de voksne i barnehagen skal være oppmerksomme og åpne for det unike for hvert enkelt barn. Ved at barnehagen legger til rette for at barn som viser innagerende atferd kan arbeide i mindre grupper, tar de hensyn til deres væremåte og behov for trygghet. Grunnlaget for barns læring er samspill med andre (Ogden, 2015), og ved at barn blir delt inn i små grupper, kan den voksne arbeide tettere på hvert enkelt barn. For barn med innagerende atferdsvansker vil dette være essensielt i deres møte med ulike samspillssituasjoner, da disse situasjoner kan være ubehagelige. De voksne kan da være en trygg ramme som barnet kan støtte seg til, samtidig som det er i samspill med de andre barna i den mindre gruppen. Barns læring skjer gjennom uformelle og formelle situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011). I mindre grupper kan barnehagelæreren enten tilrettelegge for en planlagt aktivitet (formell læringssituasjon), eller tilrettelegge for lek (uformell læringssituasjon). Dette er det som kalles for den ytre tilretteleggingen, der barnehagelæreren legger til rette for lek, samspill eller andre aktiviteter. Den individuelle tilretteleggingen handler om å se barnet og støtte det i ulike situasjoner (Lamer, 1997). I mindre grupper, hvor det er færre barn per voksen, vil det være enklere med individuell tilrettelegging. Da har den voksne mulighet for å bruke mer tid på å anerkjenne og støtte hvert enkelt barn. Informant 2 beskriver av deres tilrettelegging for

læring av sosiale ferdigheter og sosial kompetanse hos barn med innagerende atferdsvansker er preget av både ytre- og individuell- tilrettelegging.

Informant 1, 3 og 4 forteller at de legger mye vekt på lekegrupper, veiledning fra de voksne og de voksne som positive rollemodeller. Informantenes utsagn om lek, veiledning og voksenrollen som tiltak for arbeid med å lære barn sosial kompetanse, vil bli presentert og drøftes i *kapittel 4.4*.

4.3.2 Manglende sosial kompetanse

Lamer (1997) hevder at barn med lav sosial kompetanse kan resultere i dårlig samhandling og relasjoner med andre jevnaldrende og voksne. Barn som viser innagerende atferdsvansker kan være i risiko for å utvikle lav sosial kompetanse (Ogden, 2015). Atferdsvansker og mangel på sosial kompetanse kan ofte ha en sammenheng, ved at de forekommer sammen (Boivin et al., 1995; Drugli, 2013). Manglende sosial kompetanse var et tema som gjentok seg hos informantene. Flere av informantene beskrev at barn med innagerende atferdsvansker ofte trekker seg bort fra de andre barna. Som beskrevet tidligere fortalte informant 2 at barnet som viser innagerende atferd sjeldent tar kontakt med jevnaldrende, og hun opplever det som utfordrende å hjelpe barnet til å etablere kontakt med andre barn i barnegruppen. Videre utrykte flere av informantene at de opplevde det som bekymringsfullt når barn faller utenfor sosiale samhandlinger. Barn som sjeldent er i samspill med andre jevnaldrende kan gå glipp av svært viktige læringssituasjoner, samtidig kan det bidra til at barnet går glipp av viktige deler av den sosiale utviklingen (Drugli, 2013; Lund, 2012, Glavin & Lindback, 2014).

Informant 2 og 3 sier dette om manglende sosial kompetanse:

Sosial kompetanse er viktig fordi en stor del av livet er jo å være sosial med venner og familie. Og det å omgås andre, du kommer deg ingen vei her i verden hvis du ikke kan omgås andre folk. Uten sosial kompetanse, altså du kan jo sikkert bli ingeniør, men du får deg jo ikke jobb om du ikke kan omgås andre. For å få sosial kompetanse må du omgås andre, og i barnehagen handler det mest om lek (Informant 2)

Jeg tenker at det er viktig å ha med seg, fordi fungerer man ikke sosialt så detter man jo utenfor på det meste (Informant 3).

Ut ifra informantenes sitater kan en tolke det slik at informantene ser på sosial kompetanse som et viktig spekter for at barn skal fungere i dagliglivet. Informant 3 trekker frem at en faller utenfor det meste hvis en mangler sosial kompetanse. Dette kan en se i sammenheng med Ogdens (2015) hevdelse om at sosial kompetanse er grunnleggende for alle situasjoner

barn deltar i. Informant 2 trekker frem at en må omgås andre for å utvikle sosial kompetanse. Som beskrevet tidligere, trekker informanten frem en bekymring rundt det at barnet med innagerende atferd sjeldent tar kontakt med andre jevnaldrende. Denne bekymringen kan sees i sammenheng med hennes opplevelse av at man må omgås andre for å utvikle sosial kompetanse.

Flere av informantene utrykte videre at de var bekymret for at den innagerende atferden til barnet vil gi negativ påvirkning for barnets utvikling av sosial kompetanse. I intervjuene fremkom det ulike beskrivelser av hvordan barnets atferds utartet seg i ulike samspillsituasjoner.

De trekker seg tilbake og setter seg for seg selv (Informant, 2).

De blir bare sittende et sted og at de ikke blir med på det som foregår da. Og sånn som med matbordet for eksempel, at de kan bli sittende der uten mat en hel lunsj da for de ikke tørr å spørre noen om hjelp (Informant, 3).

Hvis vi har samlinger med hele gruppa, da trekker de seg tilbake (Informant 1).

Utsagnene viser at de barna med innagerende atferdsvansker ofte trekker seg tilbake i ulike sosiale situasjoner. Sosial tilbaketrukkethet er et vanlig tegn på innagerende atferd, og er en fysisk og emosjonell atferd som trekker barnet bort fra andre jevnaldrende (Lund, 2012). En slik atferd kan føre til at barnet går glipp av viktige sosiale læringssituasjoner, som deretter kan utvikles til en stagnering i barnets utvikling av sosial kompetanse (Ogden, 2015).

Informant 3 opplever det som at barnet *ikke tørr å spørre noen om hjelp*, dette kan implisere at den innagerende atferden er en utfordring for barnet, ved at barnets usikkerhet i situasjonen påvirker barnets initiativ til å ta kontakt med jevnaldrende. Ved at barnet opplever usikkerhet og angst, vil barnet ofte holde seg for seg selv. Barnet går da glipp av samspillsituasjoner som kan medføre at barnet mister viktige brikker i den sosiale læringen (Ogden, 2015).

Informantenes bekymring for at barnets atferd skal påvirke den sosiale utviklingen i negativ forstand, er en bekymring barnehagelærerne bør ta på alvor. Ved at barnet med innagerende atferd ikke føler seg sett, eller ikke får støtte i ulike samspillsituasjoner, kan det påvirke negativt på barnets utvikling av sosial kompetanse ved at barnet går glipp av viktige samspill- og læringssituasjoner (Ogden, 2015).

4.4 Informantenes arbeid med sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd

Arbeid med å fremme sosial kompetanse i barnehagen foregår kontinuerlig. Barn med innagerende atferdsvansker kan ofte trenge ekstra voksenstøtte for å få utbytte av dette arbeidet (Ogden, 2015). I denne studien ønskes det å se på barnehagelærernes rolle i arbeidet med utvikling av sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd. Boivin et al., (1995) hevder at barn som viser innagerende atferd, ofte har problemer med å utvikle vennskap til andre jevnaldrende, samt at de ofte viser lav sosial kompetanse. Som beskrevet tidligere i kapitlet, kan dette gjenspeiles i informantenes beskrivelser av deres utfordringer i møte med det innagerende barnet. Videre hevder Boivin et al., (1995) og Drugli (2013) at atferdsvansker og mangel på sosial kompetanse har en sammenheng, ved at de ofte forekommer sammen. Funnene i denne studien viser at informantene opplever at barns innagerende atferd kan påvirke deres utvikling av sosial kompetanse.

Informantene gav uttrykk for ulike strategier for å arbeide med å styrke sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd. Av disse strategiene var det fire kategorier som gikk igjen hos flere av informantene; *voksenrollen og anerkjennende væremåte, lek og faglig kompetanse*.

4.4.1 Voksenrollen og anerkjennelse

I intervjuene kom det frem at informantene opplevde voksenrollen som et viktig element i arbeidet med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd. I barnehagen skal voksenrollen preges av anerkjennelse, trygghet, omsorg, og tilstedeværelse (Kunnskapsdepartementet, 2011). Både Lund (2004) og Pianta (1999) hevder at de voksnes relasjonskompetanse, samt deres bevissthet om å gi støtte og anerkjennelse til barn med innagerende atferd, er avgjørende for å fremme deres positive utvikling. Felles hos informantene er at de flere ganger i intervjuene uttrykker at de voksne i barnehagen har en viktig rolle i det daglige arbeidet i barnehagehverdagen. «*Vi i personalet går jo frem som et eksempel*», ble det ofte nevnt da informantene fortalte hvordan de arbeider med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd.

Ellers så er det at voksne er med i lek, og være tett i lek sammen med barn og være positive rollemodeller.. og så vise hvordan man skal oppføre seg da. Hvordan man skal løse konflikter eller ja slike ting (Informant 1)

Jeg føler at det jobbes med hele tiden, og bli selvstendig og selvkontroll og selvhverdelse og empati og .. at man på en måte blir litt veiledet av de voksne da. Hvordan man skal være mot de andre (Informant, 3)

Utsagnene trekker frem ulike elementer som å være tett i lek, rollemodeller og veiledning. Å være tett i lek handler om voksentetthet. Det innebærer en tilstedeværende voksen, som møter barna på deres ståsted og er åpen for barns lek og fantasi (Bae, 1996). Barnehagelærernes væremåte er en forutsetning for arbeidet med å fremme barns sosiale kompetanse. På den ene siden skal barnet bli selvstendig gjennom å lære seg og tre inn i et samspill med andre jevnaldrende og voksne, samtidig er de voksnes veiledning i ulike samspillsituasjoner essensielt for at barnet skal utvikle samspillsferdigheter og bli selvstendig i ulike situasjoner og aktiviteter med de andre jevnaldrende. Det er de voksne som trer frem som forbilder og rollemodeller, og deres væremåte bidrar til barnets utvikling og læring. Dette krever en tydelig og engasjert voksentetthet i barnegruppen, samt at de voksne har en anerkjennende og støttende holdning som veileder barn der det trengs (Lamer, 1997; Kunnskapsdepartementet, 2011; Lund, 2012). En anerkjennende væremåte handler om respekt, aksept, tillit og tiltro (Kunnskapsdepartementet, 2011). Når det gjelder arbeidet med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferdsvansker, vil den anerkjennende voksenrollen spille en enda større rolle. Barn lærer gjennom samspill og lek med andre jevnaldrende og voksne (Ogden, 2015). Barn med innagerende atferd kan ofte observeres alene i barnehagehverdagen. Ogden (2015) hevder at dette trenger ikke å være fordi barnet ikke ønsker å delta i for eksempel lek med de andre barna, men barnets angst for å delta i samspill med andre kan føre til at den innagerende atferden gjentar seg og barnet holder seg for seg selv. I slike situasjoner kan den anerkjennende voksenrollen ha stor betydning for barnets trivsel og utvikling. En anerkjennende væremåte bør ligge til grunn hos alle de voksne som arbeider i barnehagen, og ved en slik væremåte kan en hjelpe barn ut av deres gjentagende innagerende atferd, samt hjelpe barnet inn i samspill med andre jevnaldrende (Bae, 1996; Schibbye, 2009). En voksens anerkjennende væremåte gjenspeiler seg i informantenes utsagn ved at de beskriver de voksne som tett i lek, gode rollemodeller og at de veileder barna i ulike situasjoner. Sammen med disse momentene er en anerkjennende voksen, en som ser og møter barnet der det er, samt lytter på og bekrefter barnet for dem det er (Bae, 1996).

Man må jo alltid ha respekt for alle barn og man lærer og kjenner hvordan de oppfører seg. For min del igjen da så føler jeg det går på automatikk med at du kjenner de såpass godt med å ha de i barnehagen at du klarer å ikke tråkke over de (Informant, 1)

tenker det at det er viktig å ikke pushe dem for mye, fordi de har grenser for seg selv. Og at vi voksne ikke skal trampe over de grensene (Informant, 3)

Det å la de få lov til å være seg selv. Man skal ikke pushe på for mye heller hvis man ser at barnet [...] Det å være en medspiller for barnet. (Informant, 4)

Informantene gir i disse utsagnene beskrivelser av hvordan arbeidet med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd, samtidig som de tar hensyn til barnets væremåte. En slik måte å se barnet på, med å respektere deres væremåte og atferd, samt la de få lov til å være seg selv, beskriver en anerkjennende voksen. Gjennom utsagnene ser informantene barnet som den det er, viser respekt for barnets behov og lar barnet få være seg selv. På denne måten kan de voksnes holdning og væremåte være grunnleggende for kvalitet i arbeidet med barn som viser innagerende atferd.

Det andre aspektet informantene trekker frem er å være positive rollemodeller. Dette henger sammen med de voksnes væremåte og holdninger. Måten de voksne opptrer på i barnehagehverdagen, vil påvirke barnets utvikling (Bae, 1996). Samtidig som barn lærer av å delta i samspill med andre, så lærer de også av hvordan de voksne handler i praksis (Ogden, 2015). Det vil si at de voksne må reflektere over sin væremåte i barnehagen. Det kan handle om hvordan de opptrer mot andre voksne og barn, hvordan de løser konflikter og hvordan de uttrykker sine holdninger.

I informant 3 sitt utsagn, beskrevet tidligere i avsnittet, sier hun «*at man på en måte blir litt veiledet av de voksne da*». Veiledning er et aspekt som blir trukket frem i informantenes forklaringer av hvordan de arbeider med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd. Veiledning av barn krever voksentetthet, samt at de voksne er gode rollemodeller i barnehagehverdagen. Det vil si at de voksne må være tilstede der barna er. For å kunne veilede for eksempel barn som viser innagerende atferd i leken, må de voksne være tilstede i leken. De voksne må opptre som engasjerte og interesserte, samtidig som de viser respekt for barnets væremåte og ønsker (Bae, 1996; Lamer, 1997; Kunnskapsdepartementet, 2011).

Videre utrykker informant 1 og 3 deres rolle i arbeidet med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd.

jeg føler at jeg kan gi dem trygghet (Informant 1)

Og vi voksne er litt sånn circle og security, at man er den trygge voksne som barnet alltid kan komme til. ... For jeg føler at jeg er en voksen som barna blir trygg på og at jeg er en de kan komme til uansett situasjon (Informant 3)

Utsagnene peker på at informantene opplever deres rolle som en trygg voksen for barnet. Trygghet handler om at barnet føler seg sett, ivaretatt, respektert og godkjent for dem de er (Kunnskapsdepartementet, 2011), og i rammeplanen (2011, s.29) presiseres det at «Alle barn har krav på å bli møtt og sett som den de er». Informantene trekker frem trygghet i flere anledninger gjennom intervjuene, og både informant 1 og 3 forteller at trygghet er noe av det de føler de får best til i arbeidet med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd. Informant 2 utrykker også at trygghet er noe hun har fokus på i sitt arbeid med barn som viser innagerende atferd.

Det med trygghet. Det er det aller viktigste (Informant 2)

Videre forteller informant 2 at hun opplever at tryggheten må på plass, før det settes i gang tiltak for barnets læring og utvikling. Det kan tolkes slik at informant 2 ser på barnets trygghet som svært viktig for barnets utvikling og læring. Trygghet henger tett sammen med omsorg. Alle barn er avhengig av trygghet og omsorg uansett bakgrunn eller forutsetninger (Tholin, 2013). Rammeplanen (2011) presiserer at de voksne i barnehagen er pliktige til blant annet å skape trygghet og vise omsorg til alle barn i barnehagen. Det kan tolkes slik at informantene tar rammeplanens beskrivelser på alvor, og ser på trygghet som et viktig aspekt i barnehagehverdagen, hvor de ser viktigheten av at alle barn blir sett og møtt for dem de er.

4.4.2 Lek

Intervjuenes resultater viser at informantenes barnehagehverdag er preget av lek. Barnehageloven (§ 2 Barnehagens innhold, 2.ledd) presiserer at barnehagen skal gi barn mulighet for lek og meningsfulle opplevelser og aktiviteter. Informant 1 og 2 kom med beskrivelser på hva leken er bra for, og hva barn kan lære av den.

Gjennom leken lærer jo barn å samarbeide, kommunisere og de lærer hvordan de omgås andre. De lærer også å tilpasse seg, og så må de jo ta hensyn til de andre barna (Informant, 1)

Leken er den beste måten å få sosial kompetanse på (Informant 2)

Videre gav ingen av informantene noen forklaring på hva begrepet lek innebærer. Vedeler (2001) hevder at leken er komplisert og har mange siden, derfor er det svært vanskelig å finne en definisjon på begrepet lek. Informantenes opplevelse av lekens egenverdi og læring kan sees i sammenheng med Evenshaug & Hallens (2000) hevdelse om at leken påvirker barnets utvikling intellektuelt, emosjonelt, fysisk-motorisk og sosialt. Lek er barnehagens viktigste læringsaktivitet som stimulerer barnet på flere ulike måter. Gjennom den sosiale leken, lærer barn blant annet sosial kompetanse, der barnet må samarbeide med andre, ta hensyn til andres ønsker og behov, tilpasse seg leken, samtidig som barnet lærer seg selv å kjenne i ulike situasjoner (Lamer, 1997; Evenshaug & Hallen, 2000; Ogden, 2015). For at barnet skal ha best mulig utbytte av leken, er en gjensidig tilpasning essensielt. Det vil si at samtidig som barnet må tilpasse seg leken, så må barnehagen tilrettelegge slik at leken kan tilpasset hvert enkelt barn (Vedeler, 2001).

Da informant 4 ble spurt om hvordan hun arbeider med å fremme sosial kompetanse hos barn i barnehagen, svarte hun dette;

Prøver å jobbe mye med lek og lekegrupper. Jeg opplever at det er ofte det det handler om i barnehagen, det å lære de å leke med hverandre, det med turtaking, det er så mye som kommer opp der da, innenfor lek (Informant 4)

Informantene pratet om lek i alle de ulike temaene i intervjuene. Det kan se ut til at leken preger både arbeidet med barn som viser innagerende atferd, og arbeidet med sosial kompetanse i informantenes barnehagehverdag. Alle informantene forteller at de bruker tiltak som lekegrupper når de arbeider med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd i barnehagen. Flere forteller også at de bruker lekegrupper med hensyn til alle barna i barnegruppen, hvor informant 3 forteller at hun opplever det enklere å ta seg tid til hvert enkelt barn når de er delt opp i mindre grupper. Informantene uttrykker at de opplever lekegrupper som et godt tiltak. Som beskrevet i teorikapitlet, hevder Hoven (2007) at det er enklere for voksne å gi barn den støtten og oppmerksomhet de trenger når de er delt i mindre grupper. For barn som viser innagerende atferd er lekegrupper er et godt tiltak hvor de voksne kan bruke tid på å vise barn hvordan de tar kontakt med andre og hvordan en opprettholder samspill eller leken de holder på med (Vedeler, 2007). Barn med innagerende atferdsvansker

trives ofte best i mindre grupper (Nielsen, 2007). I mindre lekegrupper vil det være få barn og voksne, dette kan gi barnet en trygghetsfølelse, samt gi barnet et større læringsutbytte av aktivitetene som settes i gang i gruppen. Gjennom lekegrupper kan barn blant annet lære seg sosiale ferdigheter og utvikle sosial kompetanse, ved at de deltar i sosiale samspill, hvor barnet må samarbeide og tilpasse seg til andre barn. (Vedeler, 2007; Ogden, 2015). For å være med i leken må barnet ha kunnskap om lekens regler. Disse reglene kan blant annet handle om turtaking, samarbeid, ansvarlighet og lignende (Olofsson, 1993).

Samtlige av informantene pratet om lek i alle temaene som ble tatt opp i intervjuene. Ut ifra svarene kan det tolkes slik at informantene opplever lek som et viktig aspekt i barnehagehverdagen.

Jeg tenker at det er viktig at alle barn leker med andre barn jeg. Uansett. Lek er viktig. (Informant 1)

Og jeg må bare si at jeg syntes det er svært viktig at man tar leken på alvor, det er der barn lærer mest og får best kontakt med de andre barna (Informant, 2)

Ja leken er veldig veldig viktig, kanskje den viktigste delen av det å være barn (Informant, 3)

Det er jo i leken barn lærer, og det er jo det barnehagen handler om (Informant, 4)

Rammeplanen (2011) legger til grunn at leken skal være i fokus i barnehagehverdagen. Det er de voksnes ansvar å legge til rette for barns lek i barnehagen, samt være tilstede der barna er, for å støtte, inspirere og oppmuntre dem i deres lek (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Informant 4 sin beskrivelse av leken støtter rammeplanens beskrivelse av at leken skal være i fokus gjennom barnehagehverdagen. Intervjuene handlet om barn som viser innagerende atferd, hvor de fleste beskrivelsene tok utgangspunkt i deres arbeid med disse barna.

Informant 1 trekker inn et viktig aspekt, ved at hun understreker at leken er like viktig for alle barn, uansett atferd. Barns kultur er preget av lek, hvor den spiller en svært viktig rolle for barnets sosialisering (Olofsson, 1993; Bae, 1996; Lamer, 1997). Som presisert i teorikapittelet, er grunnlaget for barns læring og utvikling samspill med andre (Ogden, 2015). Lek er en svært viktig læringsaktivitet, der barn får mulighet til å gå inn i samspill, danne relasjoner med jevnaldrende, og lære seg selv å kjenne i ulike situasjoner (Lamer, 1997; Ogden, 2015). Det vil si at barnehagelærernes fokus på lek i barnehagehverdagen, er svært viktig for barns utvikling av sosial kompetanse.

Som beskrevet tidligere i *kapittel 4.2*, opplever flere av informantene at de opplever at barn som viser innagerende atferd sjeldent tar kontakt med jevnaldrende. Informant 2 og 3 legger videre til at de fokuserer på å prøve å hjelpe disse barna inn i leken. Det forteller videre at de gjør dette fordi de syntes at leken er den viktigste måten barn kan danne relasjoner til andre barn på.

Det blir jo da å prøve å hjelpe de inn i lek. Da må man være som engasjert voksen med inn da å prøve at dere to kanskje får en rolle i leken uten at de andre barna reagerer noe på det (informant, 2)

Å ikke ha noen å leke med og ikke ha noen å være med, og for barna da, leken betyr jo alt! Sånn utenom brød og luft og trygghet. Men altså lek er så viktig, og hvis barna ikke er med i leken så går de glipp av så mye sosiale (Informant 3)

Barn som faller utenfor sosiale samhandlinger, som for eksempel lek, vil gå glipp av svært viktige læringssituasjoner. Barn med innagerende atferdsvansker kan være i risiko for å falle utenfor leken, nettopp fordi de blant annet ofte trekker seg bort fra andre jevnaldrende (Lund, 2012; Ogden, 2015). Rammeplanen (2011) understreker at barn som faller utenfor leken trenger ekstra støtte fra de voksne i barnehagen. Informantenes beskrivelse viser at de opplever det som viktig at barn som faller utenfor leken blir hjulpet inn i leken. Ut ifra informantenes utsagn, kan det tolkes slik at informantene legger stor vekt på å arbeide med at barn som viser innagerende atferd får være med i sosiale samhandlinger som lek. Dette er svært viktig for at barn med innagerende atferd skal ha en positiv utvikling av sosial kompetanse, da en stor del av den sosiale læringen skjer i lek (Ogden, 2015).

Informant 3 gir en beskrivelse av hvordan hun arbeider med å skape et samspill mellom de sjenerte barna og de andre jevnaldrende

At man prøver å lage noe felles, for eksempel bare det å male et påskeegg sammen da. At de får en felles opplevelse av en ting, så de får en hyggelig ting å se tilbake på og at de skaper noe felles. At sånne ting kan være med å bidra, så de har noe de kan snakke sammen om og så videre (Informant, 3)

Informanten peker på at hun arbeider med å gi barna felles opplevelser. Som beskrevet i teorikapittelet er kan en felles opplevelse og felles erfaringer bidra til å skape et samspill og vennskap mellom barn (Lamer, 1997; Vedeler, 2007). Videre kan barn ta med disse felles opplevelsene inn i leken, og dette kan bidra til at barn som viser innagerende atferd også blir med i leken. Da har barnet med innagerende atferd en felles opplevelse sammen med et eller flere av de andre barna, noe som kan bidra til at barnet føler trygghet rundt de andre barna,

samt en kjent og trygg lek. Informant 3 sin beskrivelse av hennes tiltak for å få barnet inn i lek, kan bidra til å fremme barnets sosiale kompetanse, ved at barnet gjennom felles opplevelser med andre jevnaldrende opplever tilhørighet til samspillet eller leken.

4.4.3 Faglig kompetanse

Alle informantene fortalte at de ikke har fått noe opplæring om innagerende atferdsvansker i deres førskolelærer-utdanning. Dette kan ha en sammenheng med at det finnes relativt lite forskning på feltet, spesielt nasjonalt. En av informantene forklarer det slik:

Jeg føler ikke at jeg har fått noe opplæring eller veiledning i det. Jeg føler at vi på avdelingen har funnet ut måter på egenhånd som vi har prøvd ut på (Informant 3)

En annen av informantene forteller at den informasjonen hun har om innagerende atferd har hun oppsøkt selv, og den kommer ikke fra barnehagen. Flere av informantene gir uttrykk for at de ønsker at det skal bli mer fokus på dette temaet både i deres utdanning, og i barnehagen generelt. Informantene gir også uttrykk for at de ønsker mer kunnskap om hva innagerende atferd er, konsekvensen av innagerende atferd og hvordan en kan arbeide med det i barnehagehverdagen. Barnehagen skal være en trygg og omsorgsfull arena, hvor personalet skal være oppmerksomme og åpne for det unike ved hvert enkelt barn (Kunnskapsdepartementet, 2011). For at barnehagepersonalet skal kunne møte det unike med hvert enkelt barn så er de nødt til å ha kunnskap om barns forskjeller. Det kan bli problematisk for de voksne i barnehagen å møte barn med innagerende atferdsvansker dersom de ikke har kunnskap om at denne type atferd kan stå i strid med barnehagehverdagens forventninger. Som med alle barn i barnehagen, må de voksne bruke tid på å bli kjent med barn som viser innagerende atferd, etter de voksne har blitt kjent med barnets forutsetninger, bakgrunn og væremåte, vil deres faglige kunnskap om barnets atferdsvansker spille en viktig rolle for videre tilrettelegging og arbeid med barnet.

Mer kunnskap om det, og hvis de visste at det kan bli alvorlig. Jeg føler ikke jeg har nok kunnskap til å lære dem det (Informant, 2)

Informant 2 forteller at hun opplever at personalet ikke alltid tar de sjenerte barna på alvor. Hun forteller videre at hun føler de mangler kunnskap om innagerende atferdsvansker, og at hun selv ikke har nok kunnskap til å lære dem om hva det er. Videre forteller hun at hun opplever at mangel på kompetanse kan påvirke deres arbeid med barn som viser innagerende

atferd på en negativ måte. Kvalitet i barnehagens arbeid er avhengig av et kompetent og engasjert personale. Kunnskap om innagerende atferdsvansker, samt kunnskap om barns behov for støtte og anerkjennelse er avgjørende for å fremme sosial kompetanse hos disse barna (Lund, 2012). Informant 2 uttrykker utsagnet om at personalet mangler kunnskap som bekymringsfullt.

Det å mangle kompetanse med det å jobbe med så små og ulike barn, det å lære seg å se at barn er veldig forskjellige og at man kan på en måte ikke dra alle over en kam, man kan ikke behandle alle barn likt. Alle må bli behandlet på forskjellige måter (Informant 4)

Informant 4 forteller hun at mangel på ulik kompetanse i forskjellige situasjoner kan spille en stor rolle i deres daglige arbeid i barnehagehverdagen. I intervjuet uttrykker hun at hun føler seg utrygg i situasjoner hvor hun skal veilede personalet, der hun mangler kunnskap selv, som for eksempel med barn som viser innagerende atferd. Videre forteller hun at hun opplever arbeidet med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferdsvansker som utfordrende når hun eller personalet mangler kunnskap om fenomenet innagerende atferdsvansker.

Samtlige av informantene uttrykker at de ønsker større fokus på atferdsvansker i deres utdanning. Informant 3 oppsummerer det slik:

Jeg synes egentlig det er et viktig tema du tar opp. Som jeg håper at det blir mer belyst. Fordi jeg føler det sånn at man har livet til barna i hendene sine i barnehagen og hvordan de fem første årene i livene deres er, har veldig mye å si. Man skal ikke bare tenke at dette her går bra, for de er faktisk mennesker og det er et liv vi har ansvaret for (Informant 3)

Felles for informantene er at de opplever at deres arbeid med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd påvirkes av deres kunnskap om temaet. Informantene opplever å ha god kunnskap om hva sosial kompetanse er og hvordan en skal arbeide med det i barnehagehverdagen. Men når det kommer til barn med ulike atferdsvansker opplever informantene mangel på kunnskap, samt usikkerhet i deres arbeid. Alle informantene opplever faglig kunnskap som et viktig aspekt i deres arbeid med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd.

5 Avslutning

I dette kapittelet vil det bli presentert en oppsummering av studiens funn, der hovedresultatene av hvordan barnehagelærerne arbeidet med sosial kompetanse hos barn som viste innagerende atferd vil bli lagt frem. Videre vil noen avsluttende refleksjoner på dette temaet bli presentert. Avslutningsvis vil det bli redegjort for studiens relevans og jeg vil si noe om veien videre.

5.1 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Jeg har med denne masteroppgaven forsøkt å belyse barnehagelærernes rolle i arbeidet med utvikling av sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd. Problemstillingen for denne undersøkelsen har vært: *Hvordan arbeider barnehagelærere for å styrke sosial kompetanse hos barn med innagerende atferd?*

Informantene uttrykte å ha en forståelse for hva innagerende atferd er. Beskrivelsen de gav av barn som viser innagerende atferd kan sees i sammenheng med studiens teorikapittel. De beskrev innagerende atferd med begreper som stille, snille, tilbaketrukne, sjenerte og rolige. Videre brukte de eksempler fra barnehagehverdagen for å beskrive hvordan atferden utartet seg. Derfor ble det tolket slik at informantene har en god forståelse for begrepet innagerende atferd og hva det innebærer. Likevel uttrykte alle informantene at de opplever usikkerhet, samt manglende kompetanse om innagerende atferd. De fortalte at de ikke har fått noe opplæring, verken i deres barnehagelærerutdanning eller i barnehagen. Informantene uttrykte at de ønsket større fokus på feltet i både deres utdanning og i barnehager generelt. Sosial kompetanse var et velkjent begrep for alle informantene. «*Det handler om å lykkes i samspill med andre*», er et eksempel på informantenes forklaring på hva begrepet innebærer. Deres beskrivelser for hva begrepet innebærer samsvarer med flere fagpersoners beskrivelser av sosial kompetanse, presentert i teorikapittelet. Informantene uttrykte videre at de alle arbeider kontinuerlig med sosial kompetanse i barnehagehverdagen. Dette står i tråd med barnehagens rammeplan (2011), som gir retningslinjer for hvordan barnehagepersonalet skal planlegge og gjennomføre barnehagehverdagen.

Flere av informantene gav uttrykk for en bekymring for innagerende barns sosiale utvikling. Informantene beskrev at barn med innagerende atferd ofte trekker seg bort fra de andre barna,

der det kunne indikere i at barnet går glipp av viktige sosiale samspills- og lærings situasjoner. Funnene i denne studien viser at informantene opplever at barns innagerende atferd kan påvirke deres utvikling av sosial kompetanse. Informantene gav ulike beskrivelser av hvordan de arbeider med sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd gjennom barnehagehverdagen. Av disse beskrivelsene var det fire kategorier som gikk igjen hos flere av informantene; *voksenrollen og anerkjennende væremåte, lek og faglig kompetanse*.

Voksenrollen og anerkjennende væremåte er begreper som gikk igjen hos samtlige av informantene. Felles for dem er at alle opplever at barn med innagerende atferd ofte vil trenge ekstra voksenstøtte i deres utvikling av sosial kompetanse. Dette kan sees i sammenheng med Ogdens (2015) beskrivelse av at barn som viser innagerende atferd ofte trenger ekstra voksenstøtte for å få utbytte av barnehagens utvikling- og lærings situasjoner. Informantene gav beskrivelser som innebar at den voksnes rolle og væremåte ovenfor barnet er svært viktig for barnets trygghetsfølelse og videre læring og utvikling. Et annet moment som er verdt å trekke frem, er at informantene gav uttrykk for viktigheten av de voksnes væremåte i møte med det innagerende barnet. De påpekte at selv om en skal arbeide med å få barnet med i samspill og lek med jevnaldrende, så må en møte barnet med respekt og åpenhet for den de er og ikke mint la de få være seg selv. «*Vi i personalet går jo frem som et eksempel*», ble nevnt flere ganger i informantenes beskrivelse av deres rolle i arbeidet med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd.

Informantene trakk frem *lek* i alle temaene som ble tatt opp i intervjuene. Ut ifra barnehagelærernes uttalelser kan det se ut til deres barnehagehverdag er preget av lek. Videre beskrev de lek som et tiltak for å fremme sosial kompetanse hos alle barn i barnegruppen, da også barn som viser innagerende atferd. Informantene uttrykte at de opplever det som viktig at alle barn er med i leken. «*Leken er den beste måten å få sosial kompetanse på*» ble det sagt i et av intervjuene. Grunnlaget for barns læring og utvikling av sosial kompetanse er i samspill med andre (Ogden, 2015). Gjennom leken får barn muligheten til å samhandle med andre, samt at barn lærer blant annet å tilpasse seg, kommunisere og turtaking. Derfor er leken grunnleggende for at barn skal utvikle sosial kompetanse (Ogden, 2015). Da informantene beskrev hvordan de arbeidet med å fremme sosial kompetanse i barnehagen, ble lek fremhevet som en viktig del av barns utvikling. Informantene begrunnet dette med at i lek får barn være i et sosialt samspill med andre, som er kilde til læring. Funnene viser at leken er en viktig arena for informantenes arbeid med å fremme sosial kompetanse i barnehagen.

Faglig kompetanse var også et tema som samtlige av informantene understrekte viktigheten ved. Alle informantene fortalte at de opplever at deres arbeid med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd påvirkes av deres faglige kunnskap om fenomenet. Videre ble det sagt at de opplever å ha god kunnskap om sosial kompetanse og hva det innebærer i barnehagehverdagen. Når det gjelder innagerende atferdsvansker i barnehagen, opplever informantene mangel på kunnskap, der de beskriver en usikkerhet i deres arbeid med disse barna. For å kunne gi barn med innagerende atferd en trygg og læringsrik barnehagehverdag, må barnehagepersonalet ha kunnskap om barn generelt, ulike atferdsvansker og ikke minst kunnskap om at alle barn er forskjellige med ulik bakgrunn og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2011). Alle informantene opplever faglig kunnskap som et viktig aspekt i deres arbeid med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd.

Studiens funn viser at alle informantene opplever at de arbeider kontinuerlig med sosial kompetanse og barn som viser innagerende atferd i barnehagen. Informantenes komplekse forståelse av begrepene innagerende atferd og sosial kompetanse impliserer i hvordan deres arbeid med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd gjennomføres. Barnehagelærerne opplever den innagerende atferden som bekymringsfull, hvor de blant annet uttrykte bekymring for disse barnas sosiale utvikling. Boivin et al., (1995) hevder at barn som viser innagerende atferd, ofte har problemer med å utvikle vennskap til andre jevnaldrende, samt at de ofte viser lav sosial kompetanse. Informantene beskriver at barn som viser innagerende atferd ofte er tilbaketrukkne og tar sjeldent kontakt med jevnaldrende, som kan medføre i at barnet går glipp av viktige sosiale læringssituasjoner (Ogden, 2015).

Drugli (2013) hevder at lav sosial kompetanse kan resultere i dårlig samhandling med andre jevnaldrende og voksne, lav sosial status, avvisning fra andre barn, og svekket utvikling og læring. Barn med innagerende atferd kan som sagt gå glipp av viktige læringssituasjoner, ved at de trekker seg bort fra andre jevnaldrende. Det er derfor essensielt at disse barna får den hjelpen de behøver, for å få best mulig utbytte av barnehagens arbeid med å fremme deres sosiale kompetanse.

I samsvar med informantene er det ønskelig at innagerende atferdsvansker settes i større fokus i barnehagelærerutdanningen, samt at det blir fokus på dette i barnehagehverdagen generelt.

5.2 Metodiske begrensninger

I dette avsnittet vil studiens metodiske begrensninger bli beskrevet. Etter at en undersøkelse er gjennomført, bør forskeren reflektere over valg av metode. Her kan det settes spørsmål om metoden fungerte for å besvare problemstillingen, eller om det dukket opp noen begrensninger som påvirket oppgavens funn (Dalland, 2012). I denne studien var formålet å få innblikk i barnehagelærernes rolle i deres arbeid med sosial kompetanse og barn som viser innagerende atferd. For å finne ut av dette ønsket jeg å se nærmere på informantenes opplevelse av fenomenet, derfor ble det vurdert at en kvalitativ undersøkelse med intervju som metode fungerte for å besvare problemstillingen. Likevel vil det alltid oppstå metodiske begrensninger.

Studien har en metodisk begrensning ved at undersøkelsen har tatt utgangspunkt i et begrenset utvalg. Studien har kun fire informanter og derfor vil det ikke være gode muligheter for å generalisere funnene (Dalen, 2011). Samtidig er studien relevant for mennesker som daglig arbeider med barn, og kan være av interesse for å få pedagogiske innspill i deres arbeidsmåter. Studiens mål er å beskrive barnehagelærernes tiltak og arbeidsmåter i arbeidet med sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd. Som beskrevet i teoridelen er innagerende atferd kompleks. Det vil si at, som alle barn, er barn med innagerende atferd forskjellige med ulike behov. Dette påvirker også muligheten for å generalisere studiens funn. Formålet med studien er ikke å generalisere funnene, men å få et innblikk i barnehagelærernes rolle i deres arbeid med sosial kompetanse og barns om viser innagerende atferd. Studien tar utgangspunkt i informantenes opplevelser av barnets innagerende atferd, og kan ikke overføres til alle barnehageansatte.

Studiens andre metodiske begrensning er at informantene blir intervjuet om deres yrkesprofesjon. På en side gir informantenes yrkesprofesjon en dyp innsikt i deres arbeid, ved at informantene kan gi eksempler fra deres arbeidsdag, erfaringer, samt faglig innspill. På en annen side må en være kritisk til svarene en får. Informantene kan gi et idyllisert bilde av deres hverdag, der en må være kritisk til om informanten prater om hvordan hun eller han ønsker at det skal være, eller om det er realiteten (Dalland, 2012).

5.3 Studiens relevans og veien videre

Behovet for kvalitativ forskning på innagerende atferd i barnehagen er stort, da en fortsatt vet altfor lite om denne gruppen. Som nevnt innledningsvis i oppgaven, finnes det betraktelig mindre forskning på innagerende atferd hos barn, enn på utagerende atferd hos barn.

Nasjonalt sett er det Ingrid Lund som regjerer dette feltet, mens det fins mer forskning internasjonalt. Den internasjonale forskningen går hovedsakelig ut på barn med innagerende atferd i skolen, derfor kan det være problematisk å relatere den internasjonale forskningen til barnehagens arbeid med innagerende atferd.

Studien viser at alle barnehagelærerne har forståelse for hva innagerende atferd er, samtidig viser funnene at samtlige av informantene opplever at de mangler kunnskap om fenomenet. Informantene gav uttrykk for at de ønsker at det blir mer fokus på innagerende atferd i deres barnehagelærerutdanning og i barnehagen generelt.

Svarene i studien viser videre at alle informantene arbeider med sosial kompetanse hos alle barna i deres barnegruppe. Sosial kompetanse er sentralt for barns utvikling. For at barn skal kunne mestre samspill, relasjoner og vennskap med andre kreves det blant annet sosial kompetanse (Ogden, 2015). I barnehagen er sosial kompetanse et av barnehagehverdagens hovedområder, og det er presisert i rammeplanen (2011) at barnehagen skal arbeide kontinuerlig med barns utvikling av sosial kompetanse. Alle informantene i denne studien forteller at de opplever at de arbeider med sosial kompetanse gjennom hele barnehagehverdagen, dette gjelder også for barn som viser innagerende atferd.

Studiens felt er et aktuelt tema som kunne vært spennende å gjøre mer forskning på. Det kunne blant annet vært interessant å vite mer om barnehagelærerutdanningen vil legge mer fokus på atferdsvansker i utdanningsforløpet sitt. Videre kunne det også vært av interesse å vite om barnehagelærerne i denne studien opplever at de lykkes i sitt arbeid med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd. Til slutt ville det vært lærerikt og spennende å gjennomføre studier på hvordan barna selv opplever deres innagerende atferd.

Litteraturliste

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Boivin, M., Hymel, S. & Bukowski, W. M. (1995). *The role of social withdrawal, peer rejection and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in children*. *Development and psychopathology*, 7, 765-786
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Carson, N. (2014). *Veiledning i barnehagen – den gode samtalen i spesialpedagogisk arbeid*. I Hvidsten, B. I. (red). (2014). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (107-120) Bergen: Fagbokforlaget.
- Claussen, C. J. (2010). *Det er noe med den ungen: Fra bekymring til handling*. Oslo: Sebu forlag
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Bosacki, S. (2015). *Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors*. *Early Childhood Research Quarterly*, s. 117-127.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving*. (5. Utg). Oslo: Gyldendal akademisk
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Flaten, K. (2013). *Barnehagebarn og angst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Folkman, M. L., & Svedin, E. (2004): *Barn som ikke leker fra ensomhet til sosial lek*. Oslo: Pedagogisk Forum

- Gall, M., Gall, J. P., & Borg, W. (2007). *Educational Research. An Introduction*. 8th ed. Boston: Pearsons.
- Giorgi, A. (1997). *The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitativ research procedure*. Journal of phenomenological psychology, 28 (2) , 235-260. doi: <http://dx.doi.org/10.1163/156916297X00103>
- Garbarino, J. (1985). *Adolcent Development. An ecological Perspective*. Colombus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company A Bell & Howell Company.
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). *Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons Across Elementary and Secondary Age Levels*. School Psychology Quarterly, 26(1), 27–44. Doi: 10.1037/a0022662
- Grythe, J., & Midtsundstad, J. H. (2002). *Foreldresamarbeid i barnehagen: muligheter og begrensninger - idealer og realiteter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugen, S. (2009) *Omsorg og pedagogikk – kvalitet i barnehagetilbod for små barn*. Oslo: Det norske samlaget
- Helsebiblioteket (2014). *Depresjon hos barn og unge*. Hentet 2. Februar 2016 fra <https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/depresjon/depresjon-hos-barn>
- Helsedirektoratet (2014). *Angstlidelser*. Hentet 2.Februar 2016 fra <https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/angst/angst-og-angstlidelser>
- Henderson, L., & Zimbardo, P. (2010). *Shyness, Social Anxiety, and Social Anxiety Disorder*. I Hofmann, S. G. & DiBartolo, P. M. (red.). (2010). *Social Anxiety. Clinical, Developmental, and Social Perspectives* (2.ed). (s. 65 – 92). Academic Press is an Imprint of Elsevier.

- Hogsnes, H. D. (2010). *Barnehagen i endring*. I Hogsnes, H. D. (red.), Angell, M-L., Nordtømme, S. (2010). *Barnehagens læringsliv*. (s. 53-76) Bergen: Fagbokforlaget
- Hoven, G. (2007). *Lek for alle barn?* I Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle*. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen. (2. utg.). (s. 221 – 239). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kauffman, J. M. (2001) *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Rett til barnehageplass, rammefinansiering, finansiering av ikke-kommunale barnehager og innhenting av nødvendige data i barnehagesektoren*. Hentet 9.Mars 2016 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Hoeringsdok/2007/200705160/hoeringsnotat.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvelling, Ø. (2010). *Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamer, K.(1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse: teoriboka*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Lovdata. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet 2.Februar 2016 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd for barn og unge*. Bergen, Fagbokforlaget
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen, Fagbokforlaget

- Major E. F., Dalgard O.S., Mathisen K.C., Nord E., Ose S., Rognerud M. og Aarø L.E. (2011): *Bedre føre var... Psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Folkehelseinstituttet. Rapport 2011:1 Hentet 5.Februar 2016 fra: <http://www.fhi.no/dokumenter/1b2e13863a.pdf>
- Maxwell, J. A. (2012). *A Realist Approach for Qualitative Research*. London: SAGE Publications
- Merell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety. A practical guide* (2.ed.). New York: The Guilford Press.
- NESH. (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Hentet fra <http://www.etikkom.no>
- Nielsen, A. (2007) *Fra snill til englevill*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- NSD. (2015). *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no>
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2011). *Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 48(1), 64-68. Hentet 5.Januar 2016 fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=132793&a=2
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet: observasjoner og forskning om barns lek*. Oslo: Forsythia forlag.

- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rotenberg, K., Eisenberg, N., Cumming, C., Smith, A., Singh, M., & Terlicher, E. (2010). *The contribution of adults' nonverbal cues and children's shyness to the development of rapport between adults and preschool children*. Hentet 5. Mars 2016 fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01650250143000571>
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. (2009). *Social withdrawal in childhood*. *Annual Review of Psychology*, 60 - 141.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Cappelen Akademisk forlag
- Schibbye, A. L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture*. International series in experimental social psychology. New York: Pergamon.
- Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M., & Slåtten, M. V. (2005). *Å være leder i barnehagen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Sørli, M. A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet: *Skole og samspillsvansker*. Oslo: NOVA rapport 12a/98
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlag.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS.

- Utdanningsdirektoratet. (2014). *PP-tjenesten*. Hentet 5. Februar 2016 fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Oversikt-over-aktorene/PP-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Utdanningsspeilet presenterer tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge*. Hentet 5. Februar 2016 fra [http://utdanningspeilet.udir.no/](http://utdanningsspeilet.udir.no/)
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Weissberg, R. P. & Greenberg, M. T. (1998). *School and community competence-enhancement and prevention programs*. 3.Januar 2016 fra https://www.researchgate.net/publication/232496939_School_and_Community_Competence-Enhancement_and_Prevention_Programs
- Willets, L., & Creswell, C. (2010). *Å bekjempe sjenanse og sosial angst hos barn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wormnæs, O. (2005). *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. I: SPED4010 Blandingskompendium: Vitenskapsteori og forskningsmetode (2012). Oslo: Universitet i Oslo.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Tema: *Innagerende atferd og sosial kompetanse i barnehagen*

Mål med dette intervjuet er å få et innsyn i hvordan forskjellige barnehagelærere arbeider med å fremme sosial kompetanse hos barn som viser innagerende atferd i barnehagen.

Innledning:

- Forklare hensikten og formålet med intervjuet
- Informantens mulighet til enhver tid å kunne trekke seg ut av prosjektet
- bruke båndopptaker
- Anonymitetsbeskyttelse – ingen får lytte til båndet, ingen personer/steder vil bli gjenkjent.
- Forsvarlig oppbevaring av båndene. Båndene blir slettet ved prosjektets slutt og godkjenning.

1. Bakgrunnsinformasjon

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet som barnehagelærer?
- Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?
- Hva slags avdeling jobber du på? Stor-barn eller små-barn? Hvor mange barn?
- Hvor stor er barnehagen? Antall barn og voksne
- Hva er dine ansvarsområder?
- Har du annen erfaring innenfor arbeid med barn?

2. Innagerende atferd

Innagerende atferd kan ofte kjennetegnes ved at barnet er stille, tilbaketrukkent, sjenert, viser til nervøsitet og hemmet atferd.

- Hvordan opplever du begrepet innagerende atferd?
- Opplever du barn som viser innagerende atferd i barnegruppen?
- Når viser atferden seg?
- Hvordan viser atferden seg?
- Hvilke typer utfordringer føler du at dere møter i arbeidet rundt disse barna i barnehagehverdagen?

- Hvilke tiltak settes inn når dere oppdager at man har et innagerende barn i barnegruppa?
- Hvem samarbeider du med når det gjelder barn med innagerende atferd?
- Hvordan er personalgruppen involvert i arbeidet med dette/disse barna?
- Kan du fortelle litt om foreldresamarbeidet?
 - Hvordan er det å samarbeide med foreldre til barn som viser innagerende atferd?

3. Sosial kompetanse

Barn med innagerende atferd kan streve med lav sosial kompetanse. Sosial kompetanse handler om å lykkes i samspill med andre.

- Hvordan opplever du begrepet sosial kompetanse?
- Hvordan arbeider dere med å fremme sosial kompetanse hos barn i barnehagen?

Sosial kompetanse er et sammensatt begrep som omhandler flere områder. Disse områdene er Empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet.

- Er noen av disse fem punktene noe du legger vekt på i arbeidet med sosial kompetanse i barnehagehverdagen?
- På hvilken måte arbeider du med disse områdene?

4. Innagerende atferd og sosial kompetanse

- På hvilken måte arbeider du for å utvikle de innagerende barnas relasjoner til de andre barna i gruppen?
- Hvordan arbeider du med å fremme sosiale kompetanse samtidig som du tar hensyn til deres væremåte og identitet?

Barn med innagerende atferd kan ofte falle utenfor leken og andre sosiale sammensettinger.

- Hvordan arbeider dere med å inkludere disse barna i slike situasjoner?
- Er det viktig for deg at barn med innagerende atferd er i leker med andre barn? Hvorfor/ hvorfor ikke?

5. Avslutning

- Hva synes du at du selv får best til i arbeidet med barn med innagerende atferd?
- Hva synes du at du får best til i arbeidet med sosial kompetanse i barnehagen?

- Føler du at du får nok opplæring/ veiledning til å kunne arbeide med å fremme sosial kompetanse hos barn med innagerende atferd?
- Er det noe du vil ta opp til slutt?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *”Innagerende atferd og sosial kompetanse i barnehagen”*

Bakgrunn og formål

I barnehagehverdagen har jeg møtt på flere barn som virker innesluttet og viser innagerende atferd. Jeg som barnehagelærer mangler kunnskap på dette området, og jeg tror det gjelder flere barnehagelærere rundt i landet. Barnehagen har en viktig rolle for å forebygge emosjonelle og sosiale vansker, og de voksnes kunnskap om innagerende atferd kan være avgjørende for dette arbeidet. Derfor vil jeg i denne masteroppgaven undersøke hvordan barnehagelærere i forskjellige barnehager arbeider med barn som viser innagerende atferdsvansker. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan de arbeider med å fremme sosial kompetanse hos barn med innagerende atferd. På bakgrunn av dette blir foreløpig problemstilling;

Hvordan arbeider barnehagelærere for å styrke sosial kompetanse hos barn med innagerende atferd?

Undersøkelsen utføres på bakgrunn av en mastergrad-studie, ved institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo

Kriteriene som er satt for informantene er at de må være utdannet barnehagelærere og arbeide i en barnehage.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen i studien vil innebære at informantene må delta i et intervju med varighet fra 45-90 minutter, alt ettersom hvor mye informantene har å fortelle. Spørsmålene vil omhandle hvordan informantene arbeider med innagerende atferd og sosial kompetanse i barnehagen. Dataen vil bli registrert i form av lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at det er kun jeg som forsker som vil ha tilgang til personopplysninger, mens også veileder vil ha tilgang til den anonyme datainnsamlingen. Personopplysningene vil bli anonymisert og oppbevart der kun jeg har tilgang. Det vil ikke være mulig å spore tilbake til personopplysninger i undersøkelsens publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2016. Personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Cecilie Grav Karlsen, Tlf: 97505415

Veileder: Stine Solberg, Tlf: +47-22858112

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Geir Nyborg
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 28.01.2016

Vår ref: 46412 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46412	<i>Innagerende atferd og sosial kompetanse i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Geir Nyborg</i>
Student	<i>Cecilie Grav Karlsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontore / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svf.uib.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46412

Utvalget består av ansatte i barnehager som informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet vi har mottatt er godt utformet.

Vi minner om at de ansatte har taushetsplikt og at de ikke kan omtale enkeltbarn i identifiserbar form. Vi anbefaler at intervjuer tar dette opp med informanten før intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at dere etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, og anbefaler at det avklares med UiO om personopplysninger kan lagres på mobil/privat pc.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2016. Ifølge meldeskjema skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 4: Endring fra NSD

Prosjektnr: 46412. Innagerende atferd og sosial kompetanse i barnehagen



Marianne Høgetveit Myhren (Marianne.Myhren@nsd.uib.no) [Legg til i Kontakter](#) 09.02.2016 |▶

Til: Ceciliekarsen@hotmail.com Kopi: geir.nyborg@isp.uio.no, stine.solberg@isp.uio.no ▼

Bekreftelse på endring

Viser til endringsmelding mottatt 02.02.2016.

Personvernombudet har nå registrert at Stine Solberg har overtatt som veileder i stedet for Geir Nyborg.

--

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren
seniorrådgiver
NSD Personvern
Tel: 55582529

www.nsd.uib.no/personvern